

# Formación de extensionistas rurales latinoamericanos a partir de procesos de mentoría

FERNANDO LANDINI\*

La extensión rural es una práctica compleja, lo que lleva a los extensionistas a recurrir a múltiples fuentes de conocimiento y aprendizaje. En contraste, los investigadores suelen poner el foco en la formación universitaria y en las capacitaciones en servicio. En este artículo se busca comprender cómo aprenden los extensionistas rurales a partir de procesos de mentoría y de la interacción con pares más experimentados. Se realizaron 68 entrevistas individuales y 18 grupales a extensionistas de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay. Las prácticas observadas son diversas y no se encuentran institucionalizadas en ningún caso estudiado. La mentoría funciona a partir de observar modelos de rol (acompañamiento de campo a mentores), recomendaciones para guiar las prácticas, experimentación del nuevo rol y retroalimentación de pares, mentores y otros actores. Se requiere tomar conciencia de las dinámicas de mentoría informales, apoyarlas institucionalmente y formalizar programas de mentoría.

*Rural extension is a complex practice, which leads extension workers to draw on multiple knowledge and learning sources in order to carry on their job. In contrast, however, researchers tend to focus on university education and in-service training. This article seeks to understand how rural extensionists learn by mentoring processes and interaction with more experienced peers. To do this, 68 individual and 18 group interviews were conducted with extension workers from Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala and Uruguay. The observed practices are diverse and are not institutionalized in any of the studied cases. Mentoring works through picking and observing role models (mentors field accompaniment), recommendations and guidance for the new extensionist practices, experimentation of the new role and feedback from peers, mentors, and other agents. It is necessary to become aware of informal mentoring dynamics, support them institutionally and formalize mentoring programs.*

## Palabras clave

Agricultura  
Extensión rural  
Mentoría  
Competencias profesionales  
Modelos de rol  
Zona de desarrollo próximo

## Keywords

Agriculture  
Rural extension  
Mentoring  
Professional skills  
Role models  
Zone of proximal development

Recibido: 12 de abril de 2021 | Aceptado: 9 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60465>

- \* Profesor-investigador de la Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: procesos psicosociales; extensión rural; innovación agropecuaria. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con I. Villafuerte-Almeida), "Capacitación de extensionistas rurales en América Latina: prácticas, problemas y propuestas", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 1-20; (2021, en coautoría con M. Beramendi y R. Rojas-Andrade), "Trans-cultural Validation of a Scale in English, Portuguese and Spanish to Assess Rural Extension Agents' Beliefs about Extension and Innovation", *Journal of Rural Studies*, vol. 86, pp. 518-526. CE: landini\_fer@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La extensión rural es una práctica profesional caracterizada por la provisión de información y asesoramiento, y por el acompañamiento productivo, comercial, organizacional, ambiental y/o financiero a productores agropecuarios, a sus organizaciones y a otros actores de los sistemas agroalimentarios (Bianqui *et al.*, 2015; Christoplos, 2010; Hilken *et al.*, 2018; Höckert y Ljung, 2013). Definida así, se reconoce la importancia que la extensión rural tiene como herramienta clave para impulsar procesos de innovación (Leeuwis, 2004) y de desarrollo rural (Zwane, 2012).

La extensión rural constituye una práctica crecientemente compleja y diversa. Ante esto, diferentes autores han llamado la atención sobre la formación de los extensionistas rurales (Christoplos, 2010), partiendo de la base de que sólo aquellos con una formación suficiente podrán cumplir su labor de manera efectiva y eficiente (Al-Zahrani *et al.*, 2017; Cuevas Reyes *et al.*, 2014). Sin embargo, ante el alto nivel de expectativas puestas en el trabajo de los extensionistas y la amplitud del conjunto de competencias y conocimientos que se espera que manejen, no resulta extraño que diferentes autores destaquen la existencia de problemas formativos en diferentes instituciones y países (Christoplos, 2010; Landini y Vargas, 2020; Saleh y Man, 2017; Santos Chávez *et al.*, 2019).

Cuando se pone el foco en la formación de los extensionistas rurales, la mayor parte de los especialistas tiende a dirigir su atención a la formación universitaria de grado y a las capacitaciones en servicio que las instituciones suelen ofrecer a sus profesionales. Sin embargo, son cada vez más los investigadores que destacan la necesidad de salir de este marco de pensamiento para abordar la formación de los extensionistas a partir de estrategias no tradicionales (Landini *et al.*, 2017).

Por ejemplo, Davis y Sulaiman (2014) han destacado la necesidad de desarrollar propuestas formativas vinculadas de manera directa con la implementación de acciones en la práctica, a partir de lo que han denominado “aprendizaje en la acción” (*action learning*). Al mismo tiempo, Landini y Brites (2018) mostraron en Argentina que el intercambio horizontal, reflexivo y participativo entre pares extensionistas, en el marco de las capacitaciones, puede tener una incidencia notable en los procesos de aprendizaje. Por su parte, Gorman (2019) analizó y documentó el impacto profundo de un programa de formación de posgrado para extensionistas en Irlanda que consistía en dos años de práctica en una institución de extensión, complementados con la supervisión de un tutor, procesos de reflexión guiada sobre la práctica e intercambio con pares del mismo curso. Finalmente, también resulta de interés mencionar la experiencia estudiada por Lefore (2015) en diferentes países africanos, la cual se orientó al desarrollo de competencias para la facilitación de procesos de extensión y desarrollo rural a partir de talleres formativos participativos, implementación de conocimientos en la práctica con la compañía de tutores y espacios de retroalimentación grupal con integrantes del curso.

En este marco de puesta en cuestión de las estrategias tradicionales para formar a los extensionistas rurales, Landini (2021) realizó un estudio en diferentes países latinoamericanos y observó que los extensionistas recurren a diferentes fuentes de conocimiento y aprendizaje, y no sólo a la formación universitaria y a cursos o capacitaciones. En este sentido, el autor destaca el aprendizaje que surge de la experiencia, el intercambio con pares y el vínculo con extensionistas más experimentados que funcionan como mentores.

En contraste con otras formas más tradicionales de formación de extensionistas, la

<sup>1</sup> El presente proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (proyecto PICT 2015-0692), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (proyecto 112-201501-00108-CO) y la Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina).

mentoría ha recibido mucha menos atención académica, particularmente en América Latina. Cuando nos referimos al aprendizaje por mentoría nos referimos a la relación que se establece entre una persona experimentada, conocida como mentor, y otra persona con menos experiencia, denominada aprendiz, en la cual la primera guía a la segunda en el desarrollo de competencias personales y profesionales (Klinge, 2015). En un trabajo clásico, Kram (1983) destaca que los mentores cumplen funciones tanto a nivel de desarrollo profesional como de carácter psicosocial. En general, se reconoce que el apoyo de un mentor permite comprender de mejor manera el propio rol profesional (Hanif y Waman, 2015), desarrollar capacidades profesionales de manera contextualizada (Giacumo *et al.*, 2020), potenciar el aprendizaje basado en la experiencia (Gorman, 2019) y obtener apoyo para la solución de problemas profesionales complejos (Klerkx y Proctor, 2013).

En la literatura académica existen diferentes trabajos que abordan los procesos de mentoría en la formación de extensionistas rurales; sin embargo, la amplia mayoría suele hacerlo de manera tangencial, pues mencionan el tema, pero no lo abordan en profundidad (por ejemplo Landini, 2021; Lefore, 2015; Ramorathudi y Terblanche, 2018).

También existen estudios en los que se observa un desarrollo más profundo de la mentoría. En esta línea se identificaron tres trabajos que analizan procesos de mentoría para la formación de extensionistas rurales en el marco universitario. Denny y Hardman (2020) analizaron en Estados Unidos el funcionamiento de un programa para la formación de aprendices (estudiantes universitarios) en la tarea de extensión rural, a fin de identificar beneficios y estrategias para fortalecer el programa. También en Estados Unidos, Place y Bailey (2010) estudiaron el programa de mentoría de la Universidad de Florida en el marco de su servicio universitario de extensión, e identificaron como factores de éxito la

selección de mentores, su formación y el ajuste entre mentores y aprendices. Finalmente, en un excelente trabajo Gorman (2019) analizó una propuesta formativa de posgrado en Irlanda basada en el trabajo de campo en extensión con el apoyo de docentes que impulsaban procesos reflexivos desde el rol de mentores. Por su parte, la revisión de literatura también permitió identificar un interesante trabajo realizado en Australia, el cual presenta los resultados preliminares de una investigación que se propuso implementar procesos informales de mentoría en la extensión rural privada con el fin de comprender su dinámica e impulsarlos como estrategia formativa a mayor escala (King *et al.*, 2018).

Visto lo anterior, se observa que la formación de los extensionistas rurales es un tema de gran relevancia en el marco de la creciente complejidad de la práctica extensionista. La mentoría aparece, por lo tanto, como estrategia alternativa para la formación de extensionistas. El presente trabajo contribuye a la literatura existente al analizar diferentes dimensiones de los procesos de mentoría vinculados con la formación de extensionistas rurales, a partir de entrevistas a extensionistas que trabajan en Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay. En particular, se destaca el interés de identificar procesos transversales (más allá de la especificidad de casos puntuales, como suele verse en la literatura) y de aportar al desarrollo de un marco conceptual para comprender la mentoría como metodología para la formación de extensionistas.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE MENTORÍA

Cuando se habla de “mentoría” no nos referimos a un fenómeno único, sino a un conjunto de prácticas. Denny (2016) destaca que no existe acuerdo acerca de cómo deberían implementarse programas de mentoría para la formación de extensionistas. Giacumo *et al.* (2020) señalan que las relaciones de mentoría

pueden organizarse tanto de manera formal en el marco de programas institucionales, como de manera informal a partir de relaciones de confianza. Finalmente, King *et al.* (2018) destacan que los mentores pueden ser tanto jefes o supervisores de los aprendices como profesionales de la misma o de otras instituciones, aunque algunos pueden no sentirse tan cómodos cuando se trata de los propios jefes (Place y Bailey, 2010).

Los extensionistas ingresantes suelen enfrentar dudas tanto respecto de la naturaleza de su trabajo como de sus propias competencias y habilidades para llevarlo a cabo (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). En este sentido, saben que poseen conocimientos fundamentalmente teóricos para desenvolverse, pero que tienden a carecer tanto de experiencia práctica en su área de competencia como de habilidades concretas y situacionales para el ejercicio del rol de extensionista, lo que evidencia el valor de los saberes que van más allá de los conocimientos científico-universitarios (Mato, 2005).

En el campo de la extensión rural, Gorman (2019) señala que los mentores actúan como modelos de rol que permiten a los aprendices comprender qué se espera de ellos en su papel de extensionistas, particularmente en el vínculo con los productores. Los modelos de rol permiten incorporar nuevas actitudes, valores y conductas (Smith y Arsenault, 2014). Morgenroth *et al.* (2015) destacan que los modelos de rol constituyen modelos comportamentales, nos muestran lo que es posible de ser alcanzado y hecho y nos inspiran e impulsan a alcanzar aquello que se nos propone como modelo. Cabe destacar que los aprendices no incorporan los modelos de práctica profesional que se les proponen de manera acrítica, ya que eligen qué conductas, actitudes y valores reproducir y cuáles rechazar (Smith y Arsenault, 2014).

Ibarra (1999) señala que la observación de modelos permite experimentar con identidades profesionales provisionales. Así, se va dando un proceso de ajuste y evaluación de las

identidades, habilidades y prácticas que se van incorporando, tanto a partir de los resultados a los que lleva su puesta en práctica, como de la retroalimentación de mentores, pares o productores. En esta línea, Giacomo *et al.* (2020) destacan la importancia de la retroalimentación constructiva por parte de los mentores como vía para contribuir al desarrollo de las capacidades de los aprendices. Por su parte, Nettle *et al.* (2018) señalan la importancia de que este proceso de experimentación se dé en un marco de seguridad y confianza, en este caso provisto por el acompañamiento y guía del mentor.

En el marco de la experimentación con identidades profesionales posibles, diferentes autores describen procesos en los cuales los aprendices realizan actividades en conjunto con sus mentores y van asumiendo un grado creciente de responsabilidad (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). Por ejemplo, Balduzzi y Lazzari (2015), al analizar la formación de maestros de escuela describen un proceso de adopción progresiva de responsabilidades que comienza con la observación de prácticas y continúa con la cooperación con los docentes a cargo de las clases y la toma de responsabilidad en la implementación de proyectos educativos.

Diferentes autores tienden a analizar este proceso, particularmente la propuesta de aprendizaje por imitación de Bandura (1977), a partir de la adopción de las conductas propias de los modelos de rol. En cambio, otros priorizan el marco conceptual del aprendizaje experiencial y resaltan la importancia que la experiencia y la reflexión juegan en estos procesos (Balduzzi y Lazzari, 2015; Denny y Hardman, 2020; Gorman, 2019; Klinge, 2015). Sin embargo, en este trabajo se reconoce el potencial de pensar los procesos de mentoría en términos de la metáfora de “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Vigotzky (1979: 133) define a la ZDP como

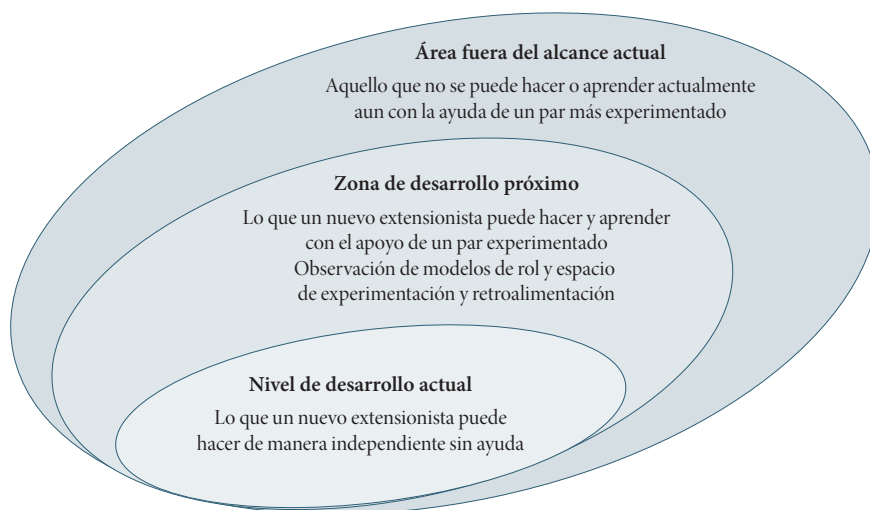
...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de

desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En particular, el concepto de ZDP permite pensar a la mentoría como un proceso en el cual extensionistas experimentados ayudan a nuevos ingresantes a pasar del nivel de desarrollo actual (su conocimiento universitario, fundamentalmente teórico) a un nivel de

desarrollo potencial como profesionales experimentados, con conocimientos ajustados a su contexto de práctica y con nuevas capacidades para vincularse con productores y otros actores. En este proceso resulta fundamental que los mentores funcionen como modelos de rol, aseguren un espacio progresivo de experimentación en el ejercicio del nuevo rol y ofrezcan retroalimentación. La Fig. 1 organiza gráficamente estas ideas.

Figura 1. La zona de desarrollo próximo en la mentoría de extensionistas rurales



Fuente: elaboración propia.

## METODOLOGÍA

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tuvo por objetivo comprender cómo aprenden a desempeñar su rol los extensionistas rurales en América Latina. En particular, este trabajo se propone describir y comprender cómo aprenden los extensionistas a partir de procesos de mentoría y de vínculos con pares más experimentados. En esta línea, no se analizan los procesos de aprendizaje que se dan en el vínculo con pares o con grupos de pares que poseen igual nivel de experiencia, ya que esto requiere de un marco conceptual diferente, a la vez que implicaría aumentar excesivamente

la extensión del presente trabajo o reducir la profundidad con la que se analizan las relaciones de mentoría.

El estudio realizado fue cualitativo, ya que se orientó a comprender el fenómeno a partir de la reconstrucción de las descripciones, experiencias y significados de los propios actores (Taylor y Bogdan, 1990). Se entrevistó a extensionistas rurales de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay entre 2016 y 2017. Estos países fueron seleccionados por su diversidad y por su facilidad de acceso para el equipo de investigación. Las entrevistas fueron semiestructuradas, dada su flexibilidad para ajustarse a las respuestas de los entrevistados (Díaz-Bravo *et al.*, 2013) y

para responder a diferentes situaciones territoriales e institucionales. Se entrevistó a 133 extensionistas, 68 en entrevistas individuales y el resto en 18 grupales. En todos los países se realizaron 15 entrevistas, con excepción de Cuba, donde fueron 11. En promedio se realizaron tres entrevistas grupales por país, excepto Argentina, donde fueron cuatro, y Chile, donde fueron dos.

Los extensionistas entrevistados fueron contactados con el apoyo de autoridades de las instituciones en las que trabajan o por intermedio de investigadores locales. El criterio de inclusión en la muestra fue trabajar como extensionistas o asesores técnicos que brindan asesoramiento y/o acompañamiento productivo, comercial o empresarial a productores rurales, sea de manera independiente o como integrantes de diferentes instituciones. A continuación, se indican los territorios, países e instituciones de los entrevistados:

- Argentina: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y Subsecretaría de Agricultura Familiar (SsAF), ambas del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. Lugar: provincia de Corrientes.
- Chile: Programa de Desarrollo Local (PRODESAL) del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) del Ministerio de Agricultura. Lugar: Región Metropolitana.
- Cuba: múltiples instituciones incluyendo técnicos de municipios, institutos de investigación y unidades de producción estatales y cooperativas. Lugar: provincia de Granma.
- Ecuador: Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAGA). Lugar: provincia de Cotopaxi.
- Guatemala: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación (MAGA). Lugar: departamentos de Chiquimula y Zacapa.

- Uruguay: asesores independientes, técnicos de la Cooperativa Agraria Nacional (COPAGRAN) y extensionistas que trabajan en diferentes instituciones públicas. Lugar: departamentos de Paysandú y Salto.

La edad media de los extensionistas entrevistados varió entre 33 años en Ecuador y 51 años en Cuba, en tanto que el mínimo y el máximo de experiencia media también se observó en dichos países: 6 y 18 años respectivamente. La amplia mayoría de los entrevistados contaba con título universitario, con la excepción de Guatemala con un 43 por ciento y Chile con 53 por ciento.

Para el análisis de la información primero se identificaron todos los fragmentos de entrevista en los cuales los extensionistas hacen referencia a procesos de aprendizaje por mentoría o que se dan en el vínculo con pares más experimentados. A continuación, se procedió a la construcción de subcategorías de análisis a partir de temas que aparecen de manera insistente en diferentes entrevistas (criterio inductivo) o que son mencionados como relevantes por la literatura (criterio teórico). Para este proceso se utilizó el software *Atlas.ti*.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan y discuten los resultados. En este proceso se incluye evidencia textual de las entrevistas mediante los siguientes códigos. País: Argentina=Ar, Chile=Ch, Cuba=Cu, Ecuador=Ec, Guatemala=Gt y Uruguay=Uy; tipo de entrevista: In=individual y Gr=grupal; y género: H=hombre y M=mujer. Al código se le agrega el número de la entrevista dentro del país correspondiente; así, por ejemplo, Ar3-In-M significa que se trata de una entrevista individual, realizada a una extensionista mujer en Argentina catalogada como número 3. En el caso de entrevistas grupales, el género refiere a la persona cuyas palabras se citan.

### ¿Quiénes son los mentores?

Las personas que cumplen el rol de mentores de otros extensionistas (o que se esperaría que lo cumplieran) son descritas en las entrevistas de diferentes maneras. Lo más frecuente es describirlas como pares más experimentados o que se indique que se trata de jefes. Una entrevistada señaló “tuve que aprender de mis compañeros que en ese tiempo eran más grandes que yo, tenían más experiencia, sabían más del tema” (Ch9-In-M). En cambio, otra comentó “[aprender] viendo, acompañado, yo con Martín que era el jefe anterior... los dos primeros años andaba con él” (Ar15-Gr-M).

En la literatura académica, múltiples autores han señalado la existencia de diferencias entre mentores que son y que no son jefes de sus aprendices, y han mencionado la existencia de problemas específicos. Así, si bien King *et al.* (2018) señalan que la efectividad de la relación no depende de la existencia o no de relación jerárquica formal, Eby y Robertson (2020) destacan que el desbalance de poder propio de la mentoría se hace más complejo cuando los mentores también son jefes. En esta línea Place y Bailey (2010) destacan que los aprendices prefieren mentores que no sean sus jefes, ya que esto reduce las tensiones y favorece un vínculo más informal.

En este estudio, ningún entrevistado mencionó la existencia de una relación jerárquica con jefes como problemática para un vínculo de mentoría efectivo. No obstante, sí se encontraron diferencias en cuanto a que los extensionistas noveles sólo reclaman falta de apoyo como mentores a jefes o autoridades, pero no a pares. Así, se observa que hay extensionistas que se inician en su trabajo con la expectativa de recibir orientación y guía para su práctica profesional de parte de sus jefes directos, algo que no se ha encontrado en la literatura analizada. Esto es consistente con la recomendación de clarificar el rol que deben cumplir los extensionistas que se desenvuelven como mentores, para evitar falsas expectativas (Denny y Hardman, 2020;

Mincemoyer y Thomson, 1998; Place y Bailey, 2010).

Las relaciones de mentoría pueden ser formales o informales (Giacumo *et al.*, 2020). Las relaciones formales son aquellas que surgen de programas o mecanismos organizacionales instituidos; la literatura muestra la existencia de ambas en el marco de la formación de extensionistas (Klerkx y Proctor, 2013). En este estudio se observaron únicamente mecanismos informales de mentoría: “entonces la idea básica nuestra... es también guiarles a los nuevos compañeros, o sea, no es que nos obliguen, sino es algo que aprendimos y que tenemos que enseñarles” (Ec12-In-H). Es cierto que, en algunos casos (aunque minoritarios), existen recomendaciones de autoridades para que pares o autoridades directas actúen como guías de extensionistas que ingresan a la organización, pero aun en esos casos hay que reconocer que se trata de mecanismos informales y no de esquemas institucionalizados; esto sugiere que las instituciones de extensión están perdiendo oportunidades para la formación de extensionistas mediante estrategias de mentoría.

### Inducción inicial de nuevos extensionistas

La orientación inicial al ingresar a un nuevo trabajo posee gran importancia para comprender las expectativas que tiene la institución sobre el individuo y su rol. Gorman (2019) señala que los extensionistas pueden experimentar ansiedad y falta de claridad en relación con su rol al inicio de la carrera profesional. En las entrevistas se observó que diferentes instituciones realizan prácticas informales de inducción de nuevos extensionistas: “con el cambio de gobierno entraron compañeros nuevos que no hubo un proceso de inducción, o sea la inducción se la hacemos nosotros los compañeros de la misma agencia” (Gt1-In-H).

En general, las dinámicas informales iniciales de inducción que fueron observadas son: 1) la presentación de los productores a partir del acompañamiento a campo; y 2) una

descripción inicial de las actividades y de los procedimientos institucionales:

...cuando ingresé al MAGA... fuimos a los municipios y ahí sí [hay] que resaltar que la experiencia de mi compañera fue que me ayudó muchísimo, porque ella primero me enseñó las comunidades, los promotores, los lugares de reunión, a donde había que ir a trabajar y qué es lo que había que hacer (Gt13-Gr-H).

Además, a esto se suma 3) la entrega de orientaciones o recomendaciones iniciales clave para llevar adelante el trabajo de manera efectiva:

Juan [fue] el último que llegó, “tú ven, sales con él, les presentas los agricultores, le hablas de...” por el lado que tienes que llegarle [a los productores]. También... “háblale así, dile esto, llévalo por este lado, haz tal manejo” (Ch15-Gr-H).

En resumen, los resultados muestran la existencia de una serie de prácticas informales de inducción orientadas a clarificar a los ingresantes el rol que deben cumplir y a brindar las bases mínimas para que puedan hacerlo. Sin embargo, hay que reconocer que el proceso de guía, experimentación, observación de modelos de rol y retroalimentación propios de las prácticas de mentoría, se observan sólo mínimamente en estas inducciones iniciales.

### *Mentoría en acción: aprendiendo de pares más experimentados*

#### *Experiencias iniciales y mentores como guías*

La dinámica de los procesos de mentoría informales que se dan en la práctica es compleja y tiene diferentes formas y dimensiones. En línea con la idea de que se trata de un proceso inicial de experimentación de un nuevo rol y de una nueva identidad profesional, los entrevistados destacan que la formación de

mentoría corresponde a una etapa o momento formativo inicial: “el que estaba en Esquipulas, yo estuve dos meses saliendo con él para explicarle, era nuevo” (Gt5-In-M).

En esta línea, también señalan la importancia de apoyarse en extensionistas más experimentados, elemento central en la propuesta de pensar a los procesos de mentoría como una zona de desarrollo próximo donde se aprende a hacer lo que no se puede sólo con el apoyo de un par “que sabe más”: “una parte aprendés solo, y otra parte como que nos enseñan los compañeros que ya estaban antes” (Ar14-Gr-H). En particular, como se señaló, hay que tener en cuenta que este momento de práctica inicial suele asociarse a una experiencia personal de ansiedad e indefinición (Gorman, 2019). Así, en diferentes oportunidades, el rol de mentor es descrito como un contraste o contrapeso que ofrece un orden y una guía ante esta situación:

...yo preocupado porque decía “púchica, me voy a ir a meter a la montaña, voy a ir a una comunidad y ¿con quién voy a hablar?, ¿qué voy a hacer?”. Pero gracias a Dios cuando entré yo aquí tengo una compañera, ella tenía mucha experiencia y con ella fue que nos ha ayudado bastante para encarrilarnos (Gt12-In-H).

Esta idea resulta particularmente interesante, ya que expresa la experiencia de que el mentor es el que ofrece un camino o una guía a seguir frente a una situación indefinida, lo que empieza a poner el foco en el extensionista mentor como modelo de rol y como proveedor de un “sistema de coordenadas” que da sentido y orden a las acciones. Para profundizar en estos procesos, a continuación se analizan la observación de las prácticas de los mentores por parte de los aprendices, y los intercambios discursivos que se dan entre ambos como herramienta para organizar y ajustar las prácticas.



## Acompañamiento de campo y observación de prácticas

Los datos muestran que el acompañamiento de campo entre mentores y aprendices juega un papel fundamental en el aprendizaje del rol por parte de estos últimos. Un extensionista uruguayo describe el acompañamiento de manera metafórica diciendo que: “chupás rueda [en alusión al tiempo compartido en el vehículo para realizar actividades juntos] al lado del otro que tiene oficio” (Uy15-Gr-H).

En particular, interesa la observación que hacen los aprendices de las prácticas de mentores y de otros pares más experimentados. Las formas que estos procesos de acompañamiento pueden adoptar son muy diversas, desde relaciones de mentoría estables en el tiempo (sean formales o informales) a acontecimientos de carácter puntual o acotado (lo que permitiría categorizar a estos últimos casos en términos de “pares más experimentados”, pero no necesariamente como mentores). Más allá de dicha diferencia, es posible identificar en todas estas situaciones un patrón de aprendizaje similar, organizado a partir de dos componentes.

Por un lado, se identifican procesos de observación del modo de trabajar de pares más experimentados, lo cual luego es utilizado tanto como modelo para organizar y guiar las propias prácticas, como para ajustarlas y perfeccionarlas. La siguiente cita lo ilustra:

Yo tengo un tremendo profesor que es [otro extensionista], yo de él he aprendido bastante, y sé la diferencia que hay a veces, él con otros colegas, porque él cuando expresa o cuando se manifiesta frente a sus agricultores, se nota... Se nota en la forma de comunicar sus conocimientos... Con seguridad, con voz de mando a veces, y también es empático frente a los agricultores (Ch4-In-M).

Así, se toma conciencia que el vínculo con extensionistas más experimentados provee a los ingresantes de modelos de rol a los cuales ajustarse y les ayuda a superar incertidumbres iniciales relativas al contenido y las expectativas sobre la propia práctica profesional. Este resultado amplía los hallazgos de otros autores que destacan la importancia de los mentores como modelos de rol (Gorman, 2019; King *et al.*, 2018), y que señalan que incluso experiencias puntuales de observación de pares más experimentados pueden tener este efecto de organización y modelado de las prácticas de extensionistas ingresantes.

Junto a la observación de modelos de rol, en algunas oportunidades también encontramos un proceso de ejercicio progresivo del rol observado en el marco de la relación con un extensionista mentor. En línea con el concepto de zona de desarrollo próximo, se observan espacios de experimentación y prueba donde los ingresantes toman responsabilidades progresivas en diferentes tareas, como forma de ir incorporándolas con el apoyo de pares más experimentados: “si vamos a hacer en una charla, bueno, que también [el extensionista nuevo] participe en la charla, ‘bueno, esta parte de estos temas lo hablás vos’. Toma una partecita, y después bueno, va viendo cómo es el trabajo que hace el técnico” (Ar2-In-H). Eby y Robertson (2020) destacan que este proceso tiende a reducir la relación de asimetría entre mentor y aprendiz y a aumentar la capacidad de este último para tomar decisiones autónomas. Aquí es interesante destacar que el ejercicio del nuevo rol no implica imitar pasivamente el modelo expresado por el mentor, sino que requiere un ejercicio activo no reproductivo de parte del aprendiz, quien para tomar sus propias decisiones recurre tanto al marco que le da su “modelo de rol” como a sus propias capacidades, experiencias y preferencias.

## Orientación y retroalimentación en el diálogo mentor-aprendiz: el modelado discursivo

La relación mentor-aprendiz no se organiza únicamente a partir de la observación del mentor como modelo de rol, sino que también incorpora un proceso interactivo de diálogo que funciona como “modelado discursivo”. De hecho, muchos mentores (formales e informales, reconocidos como tales o no) únicamente dan orientación y retroalimentación en el diálogo. Un entrevistado comentó: “yo traté de aprovechar mucho conversar con los que tenían más experiencia, eso me ayudó muchísimo” (Ar10-In-H).

Las entrevistas sugieren que son tres los elementos que pueden darse en el marco de este “modelado discursivo”. En primer lugar, se observa que los mentores tienden a ofrecer a los aprendices un conjunto de recomendaciones, estrategias u orientaciones clave que van conformando una estructura de coordenadas orientada a organizar, ordenar y guiar la práctica profesional. Esto incluye cuestiones muy diversas, como qué cosas hacer, qué priorizar o a qué prestar atención, en una suerte de proceso de socialización al nuevo rol: “conversábamos, él me comentaba cómo era el trabajo en las organizaciones, que igualmente había que cuidarse, que juega mucho la cultura, la religión, la cuestión política” (Ec6-In-M). Estas orientaciones pueden darse tanto a partir de la voluntad activa de quien oficia de mentor, como de preguntas que presentan los aprendices.

En paralelo, también se observa un segundo elemento de este intercambio discursivo, cercano al anterior, pero que surge como respuesta a preguntas de los aprendices sobre situaciones o problemas concretos, lo que usualmente da lugar a recomendaciones más puntuales u operativas: “había uno que estaba tomando aire, entonces yo tenía alguna cuestión particular y ‘che, ¿vos sabés que tengo tal, está pasando tal cosa en tal grupo?’ o ‘¿cómo puedo hacer con tal cosa?’” (Ar10-In-H). Esto

no significa, desde luego, que sólo los extensionistas “novatos” consulten con pares más experimentados o expertos en ciertos temas. Como señalan Klerkx y Proctor (2013), es frecuente que los extensionistas rurales recurran a sus redes de contactos para encontrar respuestas a problemas complejos de su práctica. No obstante, es claro que se trata de una práctica mucho más frecuente en el caso de extensionistas con menos experiencia.

Finalmente, el tercer elemento de este intercambio discursivo entre ambos corresponde a la retroalimentación de los mentores sobre el desempeño de los aprendices que se encuentran dando forma a sus nuevas identidades profesionales. En general, la literatura académica señala que la retroalimentación constructiva es una herramienta frecuentemente utilizada por los mentores (Giacumo *et al.*, 2020). Una técnica cubana que trabaja en una unidad de producción cooperativa comenta:

...yo no puedo sancionar como yo empecé sancionando a todos... se molestaban cuando tú le exigías a ellos, y ya yo lo que aprendí... es a hablar contigo... ya no tengo las arrancadas de niña malcriada como me decían antes... lo que me decían mis jefes en aquel tiempo (Cu8-In-M).

En esta cita se observa el proceso de retroalimentación que permite a una nueva profesional ajustar su práctica a partir de las recomendaciones de sus jefes.

### Mentores y pares reales como configuraciones concretas de múltiples elementos posibles

Las relaciones de mentoría adquieren formas diversas (Eby y Robertson, 2020; King *et al.*, 2018), por lo que no pueden tratarse de manera homogénea. Al analizar las dinámicas de orientación, guía y aprendizaje que se dan en el vínculo entre extensionistas noveles y

mentores o pares más experimentados, también pudo observarse esa diversidad. De hecho, se identificaron diferentes componentes y dimensiones que suelen darse en el marco de las relaciones de mentoría, pero que rara vez parecen darse todas juntas, ya que existen múltiples posibilidades y configuraciones según los elementos que resulten más destacados en cada caso. Así, en algunos casos es posible que la observación de modelos de rol en campo sea lo prioritario, en tanto que en otros puede que lo más relevante sea ofrecer recomendaciones generales para la práctica o retroalimentación. Además, es posible que estas prácticas no sean persistentes en el tiempo, sino que se den de manera esporádica o puntual, por lo que es probable que no resulte siquiera conveniente hablar de una relación de mentoría en todos los casos, o que sólo sea posible hacerlo en un sentido limitado. En cualquier caso, nuevamente, esto evidencia la diversidad de dinámicas que se dan en escenarios concretos.

### *Características de un buen mentor y un buen aprendiz*

En este estudio, los entrevistados identificaron dos características clave de los buenos mentores: por un lado, deben ser personas con experiencia como extensionistas, que tengan tiempo en el ejercicio de la profesión, lo que les permite tener más conocimientos sobre el trabajo a realizar. Y por el otro, que sean personas con voluntad de transmitir o compartir sus experiencias y conocimientos: “a mí me sirvió mucho escucharlos a los pares de mayor antigüedad, pero vuelvo [a] insistir, eso depende mucho de la persona, hay algunas que son abiertas, no son mezquinas con la información, y por ahí a otros que le cuesta más” (Ar10-In-H). En paralelo, los entrevistados destacaron que también es fundamental que los aprendices no sean pasivos, sino que tengan una actitud proactiva, abierta al aprendizaje y orientada a preguntar o a buscar a las personas correctas para que puedan orientarlos:

“ella tiene una gran facilidad para trabajar con las personas, entonces a ella sí, yo le trato de aprender todo lo que puedo... hablando con ella, preguntándole, conversando, tratando de conversar lo más que se pueda” (Ec5-In-M).

Los resultados de este trabajo son consistentes con otros estudios. En particular, diferentes investigaciones han señalado la importancia de que los mentores tengan una actitud abierta a la comunicación y a la entrega de información (Eby y Robertson, 2020; Mincemoyer y Thomson, 1998; Place y Bailey, 2010), voluntad genuina de desenvolverse como mentores (Washington y Cox, 2016), y experiencias y conocimientos destacados en su ámbito profesional (Giacumo *et al.*, 2020). En contraste, los resultados de esta investigación no sugieren una preocupación particular por la existencia de un “buen ajuste” (personal y temático) entre aprendices y mentores, a pesar de que éste es un tema frecuentemente discutido de la bibliografía (Eby y Robertson, 2020; Giacumo *et al.*, 2020; Greenhalgh y Rawlinson, 2013). No obstante, esto resulta razonable, ya que en este estudio todos los procesos de mentoría identificados son informales, por lo que el ajuste aprendiz-mentor no debería ser problemático en tanto no está determinado por mecanismos externos o formales; los propios implicados son los que deciden libremente entrar o no en la relación.

### *Beneficios para aprendices y mentores*

Las relaciones de mentoría ofrecen múltiples beneficios, tanto a los extensionistas noveles como a los propios mentores (Giacumo *et al.*, 2020; Klinge, 2015), algunos de los cuales ya fueron mencionados previamente. En este apartado se presentan de manera organizada.

De manera genérica puede decirse que el vínculo con mentores y pares más experimentados ayuda a los extensionistas a aprender a hacer su nuevo trabajo: “el jefe de la granja nos fue preparando a todo el mundo cuando yo empecé a trabajar, preparándonos para que supieran transmitir” (Cu9-In-H). En cierto sentido, se trata de la incorporación de un aprendizaje

acumulado por medio de la experiencia de otros extensionistas que se transmite y ayuda a que los nuevos no cometan los mismos errores:

...no tuve maestros que te dijeran “mirá, más o menos el rumbo es éste”. Si venía alguien hace 20 años y te decía “bueno, 3 o 4 pautas, vos dale ahí en esa ruta” capaz hubiera arrancado 10 años adelante. Eso es nefasto, es a prueba y error técnicamente, es malo que suceda para el técnico y para los productores que lo están sufriendo (Ur13-Gr-H).

Los entrevistados identificaron algunos beneficios clave para los aprendices. En primer lugar, los extensionistas con más experiencia en la profesión y en el territorio pueden ayudar a los recién ingresados a acercarse a las fincas y a conectarse con los productores con los que van a trabajar, haciendo una introducción personal. Así mismo, cuando los extensionistas empiezan a trabajar suelen tener conocimientos profesionales teóricos, pero no tienen claridad sobre cómo manejarse en campo en situaciones concretas (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). En este marco, los mentores juegan un rol fundamental a partir de procesos de acompañamiento de campo que permiten acceder a experiencias concretas de qué es hacer extensión y qué es ser un extensionista. Así, por un lado, los mentores van a funcionar como modelos de rol a los que se puede imitar y, por el otro, como proveedores de recomendaciones y de orientaciones prácticas contextualizadas.

Los entrevistados también señalaron el potencial que tienen los mentores para aportar al desarrollo de capacidades técnicas concretas, como aprender a vacunar, por ejemplo: “de nosotros en la agencia, yo era el único que podía inyectar animales, ahora todos mis compañeros pueden” (Gt11-In-H) o para resolver problemas específicos que se presentan en la práctica, a partir de preguntas puntuales.

Adicionalmente, en las entrevistas también se mencionaron otros beneficios derivados de

las relaciones de mentoría, pero de manera menos frecuente. Entre ellos pueden mencionarse relaciones de cuidado y protección que asocian a los mentores a figuras maternas o paternas, ofrecimiento de orientaciones formales o administrativas relativas al funcionamiento de la organización, y retroalimentación constructiva sobre el desempeño del aprendiz.

En general, los resultados obtenidos son consistentes con la literatura científica. En particular, Giacumo *et al.* (2020) señalan que los procesos de mentoría contribuyen a la formación de los nuevos empleados, en tanto que King *et al.* (2018) destacan el intercambio de conocimientos entre profesionales experimentados e ingresantes. En el campo específico de la extensión rural, diferentes autores han destacado el potencial de los mentores como modelos que permiten clarificar las expectativas y responsabilidades que caracterizan el rol del extensionista (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). Igualmente, Klerkx y Proctor (2013) han señalado la utilidad de los vínculos de mentoría para ayudar a los ingresantes a resolver problemas complejos y a recibir segundas opiniones en relación a casos difíciles, en tanto que Place y Bailey (2010) mencionan su potencial para brindar información sobre los procedimientos y políticas institucionales. En contraste, en el presente estudio no se observó la importancia de los mentores en la construcción de autoconfianza y en el apoyo psicosocial mencionado por otros autores (King *et al.*, 2018; Klinge, 2015), aun cuando tampoco hay argumentos para decir que se trata de una contribución poco relevante para la formación de extensionistas.

Por último, en línea con los hallazgos de otros investigadores (por ejemplo, Klerkx y Proctor, 2013; Klinge, 2015), en las entrevistas también se identificaron beneficios específicos para los mentores, particularmente la adquisición de nuevos conocimientos, técnicas o tecnologías vinculadas con la formación universitaria reciente. No obstante, no fueron mencionados otros beneficios para los

mentores identificados frecuentemente en la bibliografía, como la satisfacción personal de ayudar a los aprendices o el reconocimiento institucional por ocupar el rol de formadores (Giacumo *et al.*, 2020; Place y Bailey, 2010), lo que tal vez se deba a que las relaciones de mentoría estudiadas en esta investigación no son reconocidas formalmente por las instituciones.

### *Problemas, facilitadores y propuestas para fortalecer aprendizajes de mentoría*

Los entrevistados señalaron diferentes problemas vinculados con procesos de mentoría y con el vínculo de aprendizaje con pares más experimentados; a la vez, también identificaron factores que funcionan como facilitadores y propuestas orientadas a fortalecer estos procesos. Sin embargo, los resultados muestran una gran dispersión de ideas y experiencias, posiblemente como consecuencia de la diversidad de instituciones y países incluidos en la muestra. A continuación, se presentan diferentes problemas, facilitadores y propuestas relacionados con el aprendizaje de extensionistas noveles en su vínculo con extensionistas más experimentados (muchos de ellos vinculados con situaciones propiamente de mentoría); para ello se ponen en diálogo los resultados empíricos con las recomendaciones de la bibliografía, a fin de aportar herramientas útiles a las instituciones de extensión rural.

### **Características de los mentores y ajuste mentor-aprendiz**

En un estudio realizado en Botsuana (África), Ramorathudi y Terblanche (2018) observaron insatisfacción de los extensionistas por la baja calidad del acompañamiento y orientación recibidos de parte de sus supervisores. En el presente estudio, en el marco de la expectativa de los extensionistas ingresantes de recibir apoyo de sus autoridades inmediatas, profesionales de Argentina y Guatemala reclamaron la falta de orientación, asesoramiento y acompañamiento de sus jefes: “hay coordinadores que dividen sus

comunidades: ‘a vos te tocan estos grupos’ y vos mirás cómo salís” (Gt1-In-H). Tanto en la literatura científica como en las entrevistas se identificó como una de las posibles razones la falta de tiempo (Balduzzi y Lazzari, 2015; Greenhalgh y Rawlinson, 2013) y de motivación (Washington y Cox, 2016) de jefes y mentores.

En este estudio los extensionistas entrevistados destacaron como elemento facilitador que los mentores sean personas abiertas, con experiencia y con voluntad de comunicar. En paralelo, en la literatura científica se recomienda que los mentores tengan conocimientos técnicos en sus áreas y conocimiento de la organización en la que trabajan, características personales como empatía, tolerancia, sensibilidad y respeto, y un alto grado de compromiso con su rol de mentores (Greenhalgh y Rawlinson, 2013; Mincemoyer y Thomson, 1998). En la misma línea, se ha argumentado que el asumir el rol de mentor debe ser algo voluntario y no obligado por las autoridades (Giacumo *et al.*, 2020), a fin de facilitar un verdadero compromiso, y que los ingresantes o aprendices deberían tener la posibilidad de elegir mentores libremente, sin que les sean asignados externamente (Vinales, 2015), a fin de evitar desajustes entre las características y necesidades de mentores y aprendices (Eby y Robertson, 2020; Greenhalgh y Rawlinson, 2013).

### **Clarificación de expectativas, roles y formación de mentores**

Previamente se indicó insatisfacción de los aprendices e ingresantes con el acompañamiento y apoyo inicial recibido de sus jefes inmediatos. En una de las entrevistas, un extensionista argentino compartió con tristeza la crítica de uno de sus subordinados por no haber recibido suficiente acompañamiento inicial: “en la primera evaluación hubo una queja, digamos que él [el ingresante] estuvo muy solo, que nadie lo acompañó... mi experiencia cuando entré fue... lo que yo recibí de mi jefe digamos... y traté de imitar la misma

experiencia cuando entró [él]” (Ar15-Gr-H). Esta cita pone en discusión dos temas: las capacidades de los mentores para ocupar dicho rol, y las expectativas de parte de los aprendices sobre los mentores.

Respecto de las capacidades, Balduzzi y Lazzari (2015) han señalado que la falta de competencias de los mentores para ejercer el rol puede resultar problemática, ante lo cual Giacomo *et al.* (2020) señalan que los investigadores están poniendo cada vez más atención en los modos existentes para capacitar y aportar al desarrollo de las capacidades de los mentores. En definitiva, se observa la importancia no sólo de establecer relaciones de mentoría, sino de formar a los mentores para que puedan serlo de manera eficaz. Por su parte, en relación con las expectativas de los aprendices, la bibliografía científica argumenta que es necesario clarificar los objetivos y las expectativas de ambos al inicio de la relación (Eby y Robertson, 2020; Greenhalgh y Rawlinson, 2013; Mincemoyer y Thomson, 1998), a fin de arribar a acuerdos iniciales que sirvan de puntos de partida compartidos (Place y Bailey, 2010; Washington y Cox, 2016).

### Marcos institucionales

Ante la falta de programas o estrategias de formación para los ingresantes, numerosos entrevistados destacaron la necesidad de que existan planes de inducción para nuevos extensionistas, así como estrategias para reunir extensionistas experimentados con nóveles para que los acompañen a campo como estrategia formativa: “tener como un plan de capacitación, de inducción, donde le digan a uno [como ingresante] cómo es el trabajo principalmente” (Gt3-In-M), y además “tiene que haber un periodo en el cual haya un tutor, un acompañamiento de un colega con alguna experiencia de trabajo, eso permite adelantar mucho... que vaya en una jornada completa, que vaya viendo, viviendo, participando de ese tipo de trabajo” (Uy4-In-H). En esta línea, algunos

entrevistados destacaron que esto es más fácil cuando los marcos institucionales favorecen el trabajo de pares, en equipos o en unidades de extensión con numerosos técnicos, en lugar de formas de trabajo estrictamente individuales.

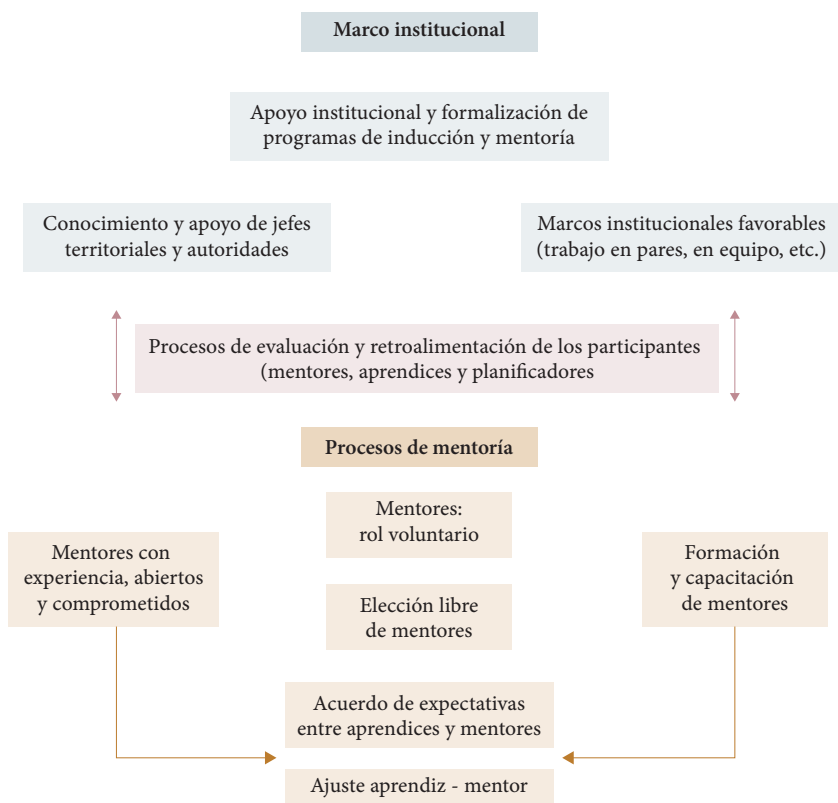
Por su parte, la literatura académica también sugiere la importancia de institucionalizar programas de mentoría (Mincemoyer y Thomson, 1998) y asegurar el compromiso de las autoridades institucionales, ya que la falta de apoyo puede convertirse en una importante barrera para su éxito (Greenhalgh y Rawlinson, 2013). Por esta razón Mincemoyer y Thomson (1998) señalan que las autoridades territoriales y zonales de extensión deben de estar al tanto de los roles y responsabilidades de los mentores, en tanto que Greenhalgh y Rawlinson (2013) resaltan la importancia de que los programas de mentoría incluyan instancias de retroalimentación de los participantes (tanto mentores como aprendices) para hacer los ajustes que resulten necesarios.

De todas maneras, la idea de que siempre haya que formalizar las relaciones de mentoría es discutible, ya que esto podría hacerles perder parte de la potencialidad derivada de su dinámica espontánea y autoorganizada. En este sentido, lo que parece necesario es más bien que las instituciones apoyen y reconozcan los procesos y dinámicas de mentoría en sus diferentes formas, lo que en algunas circunstancias podrá implicar la formalización de programas de mentoría, aunque no necesariamente en todos los casos. De hecho, aun cuando las instituciones de extensión decidan institucionalizarlos, será esperable (e incluso deseable) que persistan relaciones de mentoría informales que se organicen de manera espontánea.

### CONCLUSIONES

Este artículo se propuso describir y comprender cómo aprenden los extensionistas rurales a partir de procesos de mentoría y de vínculos con pares más experimentados. Los

Figura 2. Síntesis de propuestas para abordar la falta de orientación y acompañamiento de nuevos extensionistas



Fuente: elaboración propia.

resultados empíricos muestran que existe una amplia diversidad de prácticas de orientación, acompañamiento y mentoría de extensionistas ingresantes, por parte de jefes y pares más experimentados, en diferentes instituciones y países. Llamativamente, la amplia mayoría corresponde a prácticas informales que no reciben apoyo ni reconocimiento por parte de las instituciones, lo que sin duda limita su impacto en el desarrollo de conocimientos y capacidades de los nuevos ingresantes. Por su parte, también es importante señalar que la diversidad de prácticas de orientación y acompañamiento de extensionistas nóveles que fueron observadas, no siempre se ajusta a la definición de “mentoría”, fundamentalmente por no tener continuidad en el tiempo.

Esto hace pensar que no sólo puede ser conveniente institucionalizar programas o prácticas de mentoría para formar extensionistas, sino también generar acciones para facilitar y ampliar aquello que ya se da espontáneamente de manera informal.

El estudio realizado también permitió identificar las características que hacen a un buen mentor. En particular se identificaron la experiencia y conocimientos en el área de desempeño profesional y en relación con el funcionamiento organizacional, así como una actitud abierta para compartir conocimientos y experiencias. Esto es importante, en tanto que muestra que no todas las personas tienen el perfil y las capacidades más convenientes para actuar como mentores.

En referencia al concepto de zona de desarrollo próximo y a otros desarrollos conceptuales, el presente estudio también contribuyó a conceptualizar las dinámicas de mentoría en el contexto de la extensión rural a partir de identificar diferentes procesos interrelacionados. El primero refiere a la observación del accionar de mentores o pares más experimentados a partir del acompañamiento de campo, los cuales pasan a funcionar como modelos de rol y se convierten en ejemplos prácticos de cómo actúa un extensionista. Esto se complementa con un conjunto de recomendaciones, estrategias u orientaciones que los mentores ofrecen a los aprendices, mismas que incluyen claves para desempeñarse satisfactoriamente y ofrecen una estructura de coordenadas para organizar la práctica profesional. Encontramos que la puesta en práctica del nuevo rol se realiza de modo experimental y tentativo a partir del marco de seguridad que ofrece el mentor, lo que permite al aprendiz explorar de manera activa sus capacidades, ganar pericia y recibir retroalimentación de pares, jefes, mentores, e incluso de productores y de la realidad misma. Indudablemente, siempre es posible que estos procesos no se den, lo que sin duda tendrá implicaciones en la eficacia inicial y la velocidad del ingresante para desempeñarse de manera satisfactoria.

El presente trabajo aporta a la literatura académica en varios sentidos: por un lado, constituye el primer trabajo arbitrado publicado en español que pone el foco en la mentoría como estrategia de formación de extensionistas rurales; a la vez, en contraste con la mayor parte de los trabajos publicados a nivel internacional, no focaliza en un programa o en un caso institucional específico, sino que se nutre de muestras de distintos países e instituciones, lo que le permite hacer visibles tanto dinámicas informales que se dan espontáneamente,

como procesos que se repiten más allá de los contextos institucionales y nacionales. Finalmente, este estudio también contribuye a la conceptualización del funcionamiento de las dinámicas de mentoría en la extensión rural, en tanto que destaca el aporte del concepto de zona de desarrollo próximo.

De igual manera, la presente investigación desarrolló un conjunto de recomendaciones para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades de los extensionistas noveles que fueron sintetizadas en el último apartado de los resultados. En particular, este trabajo muestra la importancia de apoyar institucionalmente prácticas informales de mentoría, institucionalizar prácticas y programas de mentoría cuando el contexto resulta propicio, apoyar el conocimiento del rol de los mentores por parte de jefes y autoridades, seleccionar mentores comprometidos con características personales apropiadas, generar instancias de formación para mentores y facilitar acuerdos de expectativas iniciales entre mentores y aprendices.

Indudablemente, la presente investigación posee limitaciones. Particularmente, las muestras intencionales, focalizadas en extensionistas que trabajan en su mayoría en el sistema público, pueden implicar un sesgo, lo que sugiere evitar la generalización de resultados de manera acrítica al asumir que los mismos modelos de mentoría van a repetirse de manera equivalente en todos los contextos. En cambio, los resultados de este estudio, que surgen de una diversidad de instituciones y países, lo que hacen es identificar un conjunto diverso de elementos y procesos que suelen dar forma a relaciones y vínculos de mentoría, los cuales pueden configurarse de maneras muy diversas según el contexto, pero probablemente dentro del mismo conjunto de elementos y procesos descritos en este trabajo.



## REFERENCIAS

- AL-ZAHRANI, Khodran, Fahad Aldosari, Mirza Baig, Youssef Shalaby y Gary Straquadine (2017), "Assessing the Competencies and Training Needs of Agricultural Extension Workers in Saudi Arabia", *Journal of Agricultural Science and Technology*, vol. 19, núm. 1, pp. 33-46.
- BALDUZZI, Lucia y Arianna Lazzari (2015), "Mentoring Practices in Workplace-based Professional Preparation: A critical analysis of policy developments in the Italian context", *Early Years*, vol. 35, núm. 2, pp. 124-138.
- BANDURA, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- BIANQUI, Vanina, María Inés Mathot, Luciana Vázquez y Fernando Landini (2015), "Reflexiones en torno a un campo posible: psicología, extensión y desarrollo rural", en Fernando Landini (ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 251-267.
- CHRISTOPLOS, Ian (2010), *Cómo movilizar el potencial de la extensión agraria y rural*, Roma, FAO.
- CUEVAS Reyes, Venancio, Julio Baca del Moral, Fernando Cervantes Escoto, Jorge Aguilar Ávila y José Espinosa García (2014), "Análisis del capital humano proveedor de la asistencia técnica pecuaria en Sinaloa", *Región y Sociedad*, vol. 26, núm. 59, pp. 151-182. <https://www.redalyc.org/pdf/102/10230714005.pdf> (consulta: 8 de junio de 2022).
- DAVIS, Kristin y Rasheed Sulaiman (2014), "The 'New Extensionist': Roles and capacities to strengthen extension and advisory services", *Journal of International Agricultural Education and Extension*, vol. 21, núm. 3, pp. 6-18. DOI: <https://doi.org/10.5191/jiaee.2014.21301>
- DENNY, Marina (2016), "Mentoring Adult Learners: Implications for cooperative extension as a learning organization", *Journal of Extension*, vol. 54, núm. 3, art. 25, en: <https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2015&context=joe> (consulta: 8 de junio de 2022).
- DENNY, Marina y Alisha Hardman (2020), "Mississippi Extension Undergraduate Apprenticeship Program: A model for critical reflection through community-engaged research and outreach", *Advancements in Agricultural Development*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-96.
- DÍAZ-Bravo, Laura, Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández y Margarita Varela-Ruiz (2013), "La entrevista, recurso flexible y dinámico", *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167.
- EBY, Lilian y Melissa Robertson (2020), "The Psychology of Workplace Mentoring Relationships", *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 7, pp. 75-100.
- GIACUMO, Lisa, Jie Chen y Aurora Seguinot-Cruz (2020), "Evidence on the Use of Mentoring Programs and Practices to Support Workplace Learning: A systematic multiple-studies review", *Performance Improvement Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 259-303.
- GORMAN, Monica (2019), "Becoming an Agricultural Advisor-the Rationale, the Plan and the Implementation of a Model of Reflective Practice in Extension Higher Education", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 25, núm. 2, pp. 179-191.
- GREENHALGH, Jill y Philippa Rawlinson (2013), "A Review of Mentoring in Agriculture: Another learning option for the next generation of New Zealand farmers?", *Extension Farming Systems Journal*, vol. 9, núm. 1, pp. 75-81.
- HANIF, Said y Gokul Waman (2015), "Training Needs of Agricultural Assistants Working in State Department of Agriculture", *International Journal of Science and Research*, vol. 4, núm. 5, pp. 1547-1549.
- HILKENS, Aniek, Janet Reid, Laurens Klerkx y David Gray (2018), "Money Talk: How relations between farmers and advisors around financial management are shaped", *Journal of Rural Studies*, vol. 63, pp. 83-95.
- HÖCKERT, Jenny y Magnus Ljung (2013), "Advisory Encounters towards a Sustainable Farm Development – Interaction between systems and shared lifeworlds", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 19, núm. 3, pp. 291-309.
- IBARRA, Herminia (1999), "Provisional Selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation", *Administrative Science Quarterly*, vol. 44, núm. 4, pp. 764-791.
- KING, Barbara, Sally Martin, Irene Sobotta, Jana-Axinja Paschen, Margaret Ayre, Nicole Reichelt y Ruth Nettle (2018), "Becoming an Adviser within the Privatized Extension Sector: Challenges and successes of seven early career advisers", ponencia presentada en el 13th European International Farming Systems Association (IFSA) Symposium, Chania (Grecia), 1-5 de julio de 2018.
- KLERKX, Laurens y Amy Proctor (2013), "Beyond Fragmentation and Disconnect: Networks for knowledge exchange in the English land management advisory system", *Land Use Policy*, vol. 30, núm. 1, pp. 13-24.
- KLINGE, Carolyn (2015), "A Conceptual Framework for Mentoring in a Learning Organization", *Adult Learning*, vol. 26, núm. 4, pp. 160-166.

- KRAM, Kathy (1983), "Phases of the Mentor Relationship", *Academy of Management Journal*, vol. 26, núm. 4, pp. 608-625.
- LANDINI, Fernando (2021), "How Do Rural Extension Agents Learn? Argentine Practitioners' Sources of Learning and Knowledge", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 27, núm. 1, pp. 35-54.
- LANDINI, Fernando y Walter Brites (2018), "Evaluation and Impact of a Reflective Training Process for Rural Extension Agents", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 24, núm. 5, pp. 457-472.
- LANDINI, Fernando y Gilda Vargas (2020), "Evaluación de los problemas que limitan el impacto de la extensión pública en el oriente de Guatemala", *Revista de Economía e Sociología Rural*, vol. 58, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.192529>
- LANDINI, Fernando, Walter Brites y María Inés Mathot (2017), "Towards a New Paradigm for Rural Extensionists' In-service Training", *Journal of Rural Studies*, vol. 51, pp. 158-167.
- LEEUWIS, Cees (2004), *Communication for Rural Innovation. Rethinking agricultural extension*, Oxford, Blackwell Science.
- LEFORE, Nicole (2015), "Strengthening Facilitation Competencies in Development: Processes, challenges and lessons of a learning alliance to develop facilitators for local community engagement", *Knowledge Management for Development Journal*, vol. 11, núm. 1, pp. 118-135.
- MATO, Daniel (2005), "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas", *ALCEU. Revista de Comunicação, Cultura e Política*, vol. 6, núm. 11, pp. 120-138.
- MINCEMOYER, Claudia y Joan Thomson (1998), "Establishing Effective Mentoring Relationships for Individual and Organizational Success", *Journal of Extension*, vol. 36, núm. 2, art. 2FEA2, en: <https://archives.joe.org/joe/1998april/a2.php> (consulta: 8 de junio de 2022).
- MORGENROTH, Thekla, Michelle Ryan y Kim Peters (2015), "The Motivational Theory of Role Modeling: How role models influence role aspirants' goals", *Review of General Psychology*, vol. 19, núm. 4, pp. 465-483.
- NETTLE, Ruth, A. Crawford y P. Brightling (2018), "How Private-sector Farm Advisors Change their Practices: An Australian case study", *Journal of Rural Studies*, vol. 58, pp. 20-27.
- PLACE, Nick y Ashley Bailey (2010), "Extension Mentoring: Steps leading to greater program effectiveness", *Journal of Extension*, vol. 48, núm. 1, art. 4FEA3, en: [https://archives.joe.org/joe/2010august/pdf/JOE\\_v48\\_4a3.pdf](https://archives.joe.org/joe/2010august/pdf/JOE_v48_4a3.pdf) (consulta: 8 de junio de 2022).
- RAMORATHUDI, Masa y Stephanus Terblanche (2018), "Identification of Factors that Influence the Performance of Extension Management Systems in Kweneng and Southern Districts of Botswana", *South African Journal of Agricultural Extension*, vol. 46, núm. 2, pp. 69-78.
- SALEH, Jasim y Norsida Man (2017), "Training Requirements of Agricultural Extension Officers Using Borich Needs Assessment Model", *Journal of Agricultural & Food Information*, vol. 18, núm. 2, pp. 110-122.
- SANTOS Chávez, Víctor, Adolfo Álvarez Macías y Carlos Alberto Cruz (2019), "Problemas del extensionismo rural en México", *Revista de Geografía Agrícola*, núm. 62, pp. 139-168.
- SMITH, Cynthia y Kimberly Arsenault (2014), "Mentoring as an Induction Tool in Special Education Administration", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 22, núm. 5, pp. 461-480.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- VIGOTSKY, Lev ([1931]1979), *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona, Crítica.
- VINALES, James (2015), "The Mentor as a Role Model and the Importance of Belongingness", *British Journal of Nursing*, vol. 24, núm. 10, pp. 532-535.
- WASHINGTON, Rhianon y Elaine Cox (2016), "How an Evolution View of Workplace Mentoring Relationships Helps Avoid Negative Experiences: The developmental relationship mentoring model in action", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 24, núm. 4, pp. 318-340.
- ZWANE, Elliot (2012), "Does Extension Have a Role to Play in Rural Development?", *South African Journal of Agricultural Extension*, vol. 40, núm. 1, pp. 16-24.