



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ponce Ceballos, Salvador; García Cabrero, Benilde;
Romo López, Alejandra Margarita; Aviña Camacho, Issac
Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios en México
Perfiles educativos, vol. XLIV, núm. 176, 2022, Abril-Junio, pp. 45-64
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60253>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13275463005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios en México

SALVADOR PONCE CEBALLOS* | BENILDE GARCÍA CABRERO**
ALEJANDRA MARGARITA ROMO LÓPEZ*** | ISSAC AVIÑA CAMACHO****

Con la intención de aportar al campo de la evaluación de la tutoría y mejorar los procesos sobre esta materia en instituciones mexicanas, el presente artículo documenta los resultados de un ejercicio investigativo de tipo cuantitativo que buscó caracterizar, desde un alcance exploratorio, los instrumentos con los que 28 instituciones de educación superior de México, de 24 estados, evalúan a los tutores de licenciatura. La estrategia consistió en analizar los instrumentos a partir de un proceso evaluativo colegiado. Los resultados permitieron caracterizar los instrumentos en tres dimensiones: competencias del tutor; formato y estructura de los instrumentos; y análisis de los instrumentos. Las conclusiones apuntan a la importancia de mejorar los procesos de diseño, principalmente desde el contenido, tomando en cuenta las tendencias actuales en el ámbito de la tutoría y las realidades de cada institución, así como realizar estudios técnicos que aporten a la validez de este tipo de evaluaciones.

Palabras clave

Tutoría
Evaluación
Instrumentos
Diagnóstico
Educación superior

With the intention of contributing to the field of tutoring assessment and improving the processes on this matter in Mexican institutions, this article documents the results of a quantitative research exercise that sought to characterize, from an exploratory scope, the instruments with which 28 higher education institutions in Mexico, from 24 states, evaluate undergraduate tutors. Our strategy consisted of analyzing the instruments based on a collegiate assessment process. The results allowed us to characterize the instruments regarding three aspects: tutor skills; instruments format and structure; and instrument analysis. The conclusions point to the importance of improving design processes, mainly regarding content, considering current trends in the field of tutoring and the realities of each institution; as well as of carrying out technical studies that contribute to the validity of this type of assessments.

Keywords

Tutorships
Assessment
Instruments
Diagnosis
Higher education

Recepción: 13 de noviembre de 2020 | Aceptación: 12 de junio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60253>

* Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctor en Educación. Líneas de investigación: formación universitaria; evaluación educativa; educación en línea. CE: ponce@uabc.edu.mx

** Profesora titular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Psicología Educativa. Líneas de investigación: evaluación educativa; formación docente; educación en línea. CE: benildegar@gmail.com

*** Consultora independiente. Maestra en Planeación y Gestión Educativa. Línea de investigación: tutoría y acompañamiento estudiantil. CE: alemromo@gmail.com

**** Profesor de tiempo parcial en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Maestro en Docencia. Línea de investigación: didáctica de las matemáticas en educación superior. CE: iavina@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En México, la educación superior ha enfrentado problemas que afectan severamente el rendimiento de sus poblaciones escolares. Al respecto, observamos elevados niveles de deserción y rezago que derivan en bajas tasas de eficiencia terminal o, en el extremo de los casos, en abandono de la carrera. Ante ello, una de las medidas que se empezó a impulsar a partir del año 2000 desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) consistió en la implantación de una estrategia orientada a diseñar y operar programas institucionales de tutoría fundados en la necesidad de ofrecer una atención más personalizada —de carácter integral— a los diversos tipos de estudiantes de este nivel educativo (ANUIES, 2000).

Tal estrategia se propone dar soporte al desarrollo académico, profesional y personal del estudiante mediante un acompañamiento durante toda su trayectoria escolar a cargo de un docente capacitado que brindaría apoyo para favorecer su acceso a la construcción de conocimiento, así como para que desarrolle habilidades y actitudes adecuadas para ello (ANUIES, 2000). Lo anterior en un marco de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el que el profesor en funciones de tutor no debe fungir como un docente tradicional, empeñado en “enseñar”, sino insertarse en una dinámica de cambio, de promoción de la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.

A lo largo de estos años, pese al dinamismo observado en torno al tema de la tutoría en México encontramos pocas experiencias de evaluación de sus diferentes componentes, tanto en los espacios locales como en los nacionales. Se reconocen estudios del impacto de la acción tutorial sobre mejoras en el desempeño de los estudiantes, sobre el diseño y operación de programas institucionales, pero no sobre los instrumentos concretos que permitan recoger información acerca de cómo actúan los tutores, en una relación de carácter

esencialmente humano, pero sin soslayar su experiencia científica y sus habilidades técnicas y metodológicas (Romo, 2010). Igualmente, indagar acerca de la preparación e información con la que cuentan, las herramientas teóricas y prácticas que poseen y su capacidad para entender las necesidades de sus tutorados y las propias, para diseñar estrategias adecuadas de atención y, finalmente, para incrementar su potencial formador, entre otras.

Aunque varias instituciones han diseñado sus propios instrumentos para evaluar el desempeño en la tutoría —desde la perspectiva del estudiante— en general han aplicado el instrumento propuesto por la ANUIES desde el año 2000, de manera que sus dimensiones de valoración son básicamente las de la Asociación, con algunas adecuaciones.

Ante la necesidad de aportar al campo de la evaluación de los tutores en México, el presente estudio se propuso describir la manera en que se realiza la evaluación de la labor de los tutores de licenciatura en instituciones de educación superior (IES) de México a partir de la caracterización de los instrumentos utilizados para ello. El ejercicio investigativo se llevó a cabo en tres etapas: en la primera se seleccionaron las instituciones participantes; en la segunda se definió la estrategia de evaluación de los instrumentos; y en una tercera se procedió al análisis de los mismos.

LA TUTORÍA Y LOS TUTORES

La tutoría es, esencialmente, una estrategia de apoyo académico que ha estado presente desde tiempos remotos. La literatura sobre la tutoría presenta evidencias sustanciales de que es una forma eficaz, tanto de instrucción directa como de apoyo a la misma (Hartman, 1990).

Los componentes académicos, tanto de la tutoría como de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, involucran el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, la motivación y la individualización de la atención a las necesidades particulares de los estudiantes, incluyendo las habilidades sociales.

En gran medida, los programas de tutoría que se han desarrollado intentan fomentar el involucramiento académico de los alumnos y apoyarlos en la adquisición de habilidades y destrezas que les permitan superar deficiencias académicas y socioemocionales para tener éxito en sus estudios. La intención final de llevar a cabo este proceso en las universidades es la de incrementar la motivación y el logro de los estudiantes y apoyarlos en la construcción de procesos de aprendizaje autodirigidos e independientes.

La tutoría no remite a un recurso pedagógico nuevo ni original dentro de la experiencia educativa mexicana, aunque debemos aceptar que con frecuencia ha operado de manera “intuitiva” por un profesorado que evidencia limitaciones pedagógicas, tanto por su desconocimiento de teorías contemporáneas sobre procesos de aprendizaje más eficientes, como por carencias en cuanto a las herramientas básicas para ejercer la acción tutorial: ser empático, realizar entrevistas y detectar problemas de orden personal, social, económico y psicológico de los alumnos (Romo, 2010).

En reconocimiento a la histórica falta de programas de atención para los alumnos se ha buscado que la estrategia de la tutoría descansa, fundamentalmente, en la función docente, en la perspectiva de lograr el cambio necesario en las relaciones educativas. Así, de acuerdo con Ledesma y Marrero (2009), esta función, en su dimensión tutorial, debe asegurar la calidad de la enseñanza en cuatro aspectos básicos:

- a) la función política, ética y pedagógica dirigida a promover la emancipación individual y colectiva del alumnado;
- b) la orientación hacia el desarrollo intelectual, académico, político, cultural y pedagógico del alumnado;
- c) la promoción de una relación dialógica que facilite recrear el conocimiento relevante en el alumnado; y,
- d) la disponibilidad del docente tutor de los espacios, tiempos e instrumentos idóneos para su intervención.

De este modo, el tutor apoya a los estudiantes tanto en sentido informativo como formativo, con el propósito de potenciar sus capacidades y anticipar los obstáculos que pudieran alterar o impedir su desarrollo armónico. En un primer momento, al descubrir sus intereses e identificar las dificultades que enfrentan en este nuevo ciclo educativo, la tutoría ayuda al estudiante a entender y asumir las consecuencias de sus actos y contribuye a definir su plan de vida, al tiempo que lo apoya para que fortalezca su autoestima y desarrolle habilidades para relacionarse con otros.

En segundo lugar, con el objetivo de alcanzar un adecuado desarrollo académico, el tutor apoya al estudiante para que establezca las metas académicas que se propone de manera clara y factible; así le ayuda a identificar complicaciones en el aprendizaje y, en consecuencia, a realizar actividades pertinentes para resolver sus problemas escolares y a seleccionar adecuadamente tanto sus actividades académicas formales como las de carácter complementario.

Finalmente, como parte de un proceso de orientación profesional, el tutor dota al estudiante de herramientas para visualizar, con la mayor certidumbre posible, el futuro de su carrera y sus posibilidades profesionales. Ello implica contar con información precisa acerca del campo laboral, de los retos que enfrenta la profesión y de cómo transitar de la institución educativa hacia el contexto laboral con las menores dificultades.

En suma, la tutoría busca orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, así como apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje (ANUIES, 2000). Pretende, asimismo, fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Al poner atención permanente en la mejora de las circunstancias del aprendizaje, en caso de ser necesario el tutor habrá de canalizar al estudiante a instancias donde reciba una atención especializada para dar solución a los problemas que interfieren en su crecimiento intelectual y emocional.

LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN Y LA TUTORÍA

García-Cabrero (2010) señala que la evaluación de los programas y funciones educativas se debe apegar a modelos de evaluación y estándares que funjan como referente para todas las instituciones escolares del sistema educativo sobre la calidad de la educación que se espera que estas entidades ofrezcan a los alumnos; así como sobre los resultados que deben alcanzar. Asimismo, los estándares sirven como marco de referencia para la actuación de profesores, directivos y otros actores educativos.

En el tema concreto de la evaluación de la figura del tutor, a la fecha es difícil delimitar con claridad estándares, pero es evidente que lo importante es entender cómo estas figuras se comprometen a renovar el significado de su papel en el marco de la relación con sus tutorados y, en consecuencia, qué impactos han logrado en el mejoramiento de indicadores de su desempeño, por ejemplo, en términos de un menor rezago y una mayor eficiencia terminal y de titulación (Romo, 2010).

En la perspectiva de ofrecer puntos de referencia hacia una evaluación de los tutores, se presentan a continuación seis grupos de estándares sobre la tutoría.

United Kingdom Advising and Tutoring (UKAT) [Asesoramiento y tutoría en el Reino Unido]

De acuerdo con esta asociación, los asesores académicos y los tutores deben utilizar una variedad de conocimientos y habilidades para guiar eficazmente el desarrollo y el éxito de sus estudiantes. El conocimiento y las habilidades que respaldan la asesoría y la tutoría académica se pueden agrupar en tres dimensiones: conceptual, informacional y relacional, además de la profesional, que apunta al establecimiento de parámetros de desempeño de calidad de los profesionales dedicados al asesoramiento y la tutoría (UKAT, 2019).

La actuación profesional de los asesores y tutores está sólidamente sustentada en información actualizada y se desarrolla continuamente a través de la práctica reflexiva; deben actuar con honestidad, transparencia y ética, y son responsables ante el estudiante, ante su institución y ante la profesión.

The National Occupational Standards for Personal Tutoring (NOS) [Normas ocupacionales nacionales para la tutoría personal]

Estos estándares, diseñados en el Reino Unido, se establecieron para quienes desempeñan funciones de tutoría en el ámbito educativo. Se componen de 11 unidades de certificación que pueden ser utilizadas de forma independiente: 1) gestionar las relaciones personales y las demandas laborales; 2) desarrollar su propia práctica en la tutoría personal; 3) crear un entorno de aprendizaje seguro, de apoyo y positivo; 4) explorar e identificar las necesidades de los alumnos y abordar las barreras para el aprendizaje; 5) permitir que los alumnos establezcan objetivos de aprendizaje y evaluar su progreso y logro; 6) fomentar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; 7) permitir a los estudiantes desarrollar habilidades personales y sociales y conciencia cultural; 8) permitir a los estudiantes mejorar sus habilidades de aprendizaje y empleabilidad; 9) apoyar la transición y progresión de los estudiantes; 10) proporcionar acceso a los estudiantes a servicios de apoyo especializados; y 11) contribuir a mejorar la calidad y el impacto de la tutoría personal y su reputación dentro de la propia organización (NOS, 2020).

Academic Advising Core Competencies Model [Modelo de competencias básicas de asesoramiento académico]

La Asociación Global de Asesoramiento Académico (NACADA), con sede en los Estados Unidos, aspira a ser la principal asociación mundial para el desarrollo y la difusión de la teoría, investigación y práctica innovadoras del asesoramiento académico en la educación

superior (NACADA, 2017). Uno de sus comités diseñó el “Modelo de competencias básicas de asesoramiento académico”, cuyo propósito es identificar la amplia gama de conocimientos y habilidades que debe incluir la asesoría académica para apoyar el desarrollo profesional, el progreso y el éxito de los estudiantes. Tiene tres componentes principales:

Componente conceptual: orienta el establecimiento de un contexto adecuado para el asesoramiento académico. Incluye las ideas y teorías que los asesores deben comprender para asesorar eficazmente a sus estudiantes.

Componente informativo: proporciona el contenido del asesoramiento académico, es decir, los conocimientos que deben adquirir los asesores para desarrollar adecuadamente su labor.

Componente relacional: establece las habilidades que permiten a los asesores académicos transmitir los conceptos y la información de los otros dos componentes a sus estudiantes.

Guía para la labor tutorial en la universidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior

Esta guía (García *et al.*, 2004) propone un perfil deseable para el tutor basado en el dominio de las siguientes competencias:

Cultural, referida al dominio de la materia que imparte, es decir, a los conocimientos que exige su campo de especialización.

Pedagógica, porque más allá de sus conocimientos requiere de habilidades para conocer al estudiante.

De investigación, referida a la profundidad, amplitud, recreación y depuración del conocimiento.

Tecnológica, concerniente a habilidades instrumentales de dominio y uso de recursos y lenguajes informático-digitales.

Personal, comprende características como elevado nivel de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional y capacidad para las relaciones interpersonales.

Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS) [Consejo para la Mejora de las Normas en Educación Superior]

Esta organización se compone de asociaciones profesionales en educación superior; promueve el uso de estándares profesionales para el desarrollo, evaluación y mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos, así como de los programas y servicios educativos que se ofrecen en educación superior (CAS, 2014).

El CAS propone estándares generales y específicos para programas de asistencia al aprendizaje, entre ellos la tutoría, que guíen el desarrollo de estrategias apropiadas para incrementar la eficiencia del aprendizaje (Ryan y Glenn, 2004; Stone y Jacobs, 2008). Señala los siguientes dominios: 1) promoción de la adquisición de conocimientos; 2) promoción de la complejidad cognitiva; 3) promoción del desarrollo intrapersonal; 4) promoción de la competencia interpersonal; 5) promoción del humanitarismo y el compromiso cívico; y 5) promoción de la competencia práctica.

The International Tutor Training Program Certification (ITTPC) [Certificación del Programa Internacional de Formación de Tutores]

Se trata de una iniciativa relativamente reciente, desarrollada en los Estados Unidos por Schotka *et al.* (2014). Establece un conjunto de 14 estándares respecto de los resultados esperados y las diversas formas en que los tutores pueden ser evaluados. A continuación, se describen únicamente ocho estándares que están vinculados con las dimensiones que se abordan en los diferentes instrumentos que fueron analizados y caracterizados en el presente estudio.

Estándar 1. Definición de tutoría y responsabilidades del tutor: el tutor comprende la definición y el rol de los tutores, y es capaz de distinguir la tutoría de otras estrategias y roles pedagógicos (por ejemplo, instrucción complementaria, tutoría, enseñanza y mentoría).

Estándar 3. Técnicas para conducir una sesión de tutoría: el tutor puede iniciar, desarrollar y finalizar una sesión siguiendo las pautas del programa de tutoría, de los programas de capacitación y del manual del tutor, y puede realizar una sesión de tutoría de manera apropiada.

Estándar 7. Establecimiento de metas y/o planificación: el tutor es capaz de apoyar a los alumnos de forma eficaz para que planifiquen y/o establezcan metas académicas personales. Incluye evidencias de cumplimiento del estándar.

Estándar 8. Habilidades de comunicación: el tutor comprende y puede implementar de forma eficaz una o más de las siguientes habilidades de comunicación: comunicación verbal y no verbal; diferencias culturales en la comunicación; diferencias de género en la comunicación; etc.

Estándar 9. Escucha activa y paráfrasis: el tutor demuestra estas habilidades en el proceso de tutoría.

Estándar 10. Destrezas para referir a los alumnos al uso de diversos recursos del campus: el tutor está bien informado sobre los recursos con que cuenta el campus y utiliza este conocimiento para ayudar a sus tutorados, según sea necesario.

Estándar 11. Habilidades de estudio: el tutor cuenta con un repertorio de habilidades o estrategias de estudio efectivas que permiten mejorar el aprendizaje de nueva información (por ejemplo, administración efectiva del tiempo, estrategias de organización personal, toma de apuntes, presentación de exámenes, motivación, obtención y comprensión de información, así como retención y regulación emocional, y reducción de la ansiedad).

Estándar 12. Apego a los principios éticos y a la filosofía de la profesión de tutoría, incluyendo las formas correctas de actuación frente a problemas de acoso sexual y/o plagio.

Como ha podido observarse, existe una gran diversidad de enfoques para asesorar a los estudiantes durante la tutoría; todos tienen una visión ligeramente diferente sobre la interacción entre tutor y estudiante, los tipos y el estilo de las preguntas que se pueden hacer, los objetivos de cada encuentro y cómo se puede estructurar la sesión de tutoría. Si bien ninguno de los enfoques plantea una forma correcta de realizar la tutoría, todos intentan proporcionar una base sólida para diseñar un enfoque positivo y organizado para interactuar con los alumnos.

Para determinar una perspectiva o enfoque, es decir, los parámetros particulares o estándares a tomar en cuenta respecto de la tutoría (dimensiones profesionales, conceptuales, relacionales, valorales, etc.), debemos considerar, además de lo anterior, lo señalado por Kuh *et al.* (2015) respecto de la evaluación del desempeño de las instituciones de educación superior. Los autores plantean que, especialmente desde la década de 1990, en Estados Unidos la educación superior ha experimentado una evolución en los enfoques de evaluación que ha alejado a los organismos acreditadores de la calidad de la educación respecto de los parámetros típicos de suficiencia del perfil profesional de los académicos, adecuación de las instalaciones, coherencia del plan de estudios, número y solidez de ejemplares en las bibliotecas, entre otros. Ahora, lo que se espera que los estudiantes demuestren que saben, saben hacer y valoran sirve como parámetro para que las instituciones definan el éxito de los estudiantes, mejoren la enseñanza y el aprendizaje y orienten las políticas institucionales. Este planteamiento resulta pertinente para valorar el efecto de los programas formativos de las instituciones de educación superior, entre ellos la tutoría.

MÉTODO

El trabajo corresponde a un estudio exploratorio de tipo descriptivo que se planteó como propósito principal caracterizar los instrumentos utilizados en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior para evaluar a los tutores académicos de licenciatura. Las técnicas utilizadas fueron: análisis de contenido, grupos de discusión y juicio de expertos, en el que prevaleció el consenso intersubjetivo (Jornet *et al.*, 2011).

Procedimiento y participantes

Etapa 1. Selección de instituciones e instrumentos de evaluación de tutores académicos

Se obtuvo información de 28 instituciones asociadas a la ANUIES, de 24 distintas entidades del país. El criterio de selección para elegir a las que respondieron el llamado a participar fue que tuvieran algún instrumento para evaluar la labor de los tutores académicos. En el caso de las instituciones privadas, dado su gran número y diversidad, se invitó sólo a las posicionadas en los primeros diez lugares del QS Latin American University Rankings 2018. En este caso, se tuvo respuesta de 2.

Tabla 1. Matrícula que atienden las instituciones participantes

Rango de matrícula	Cantidad de instituciones
0-20,000	9
20,001-40,000	10
40,001-60,000	2
60,001-80,000	3
80,001-100,000	1
Más de 100,000	3

Fuente: elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES, s/f).

Las instituciones participantes se distribuyen de la siguiente manera: 23 universidades públicas estatales; 1 universidad tecnológica;

2 universidades federales y 2 universidades privadas. En el ciclo 2019-2020 la mayoría de estas instituciones atendió entre 20 y 40 mil estudiantes (Tabla 1).

Etapa 2. Diseño del formato de registro para analizar los instrumentos de evaluación de tutores

Se diseñó un formato de registro que fungiría como instrumento de análisis desde tres dimensiones: competencias del tutor, formato y estructura, y generalidades de los instrumentos. En la Tabla 2 se visualizan los elementos de las tres dimensiones mencionadas. En lo que respecta a las competencias del tutor, se partió del Modelo de tutoría de la ANUIES (2000), y el Modelo de evaluación por competencias de tutorías (García *et al.*, 2016). Ambas propuestas cuentan con mucha aceptación a nivel nacional, la primera por su aportación inicial al trabajo de tutoría; y la segunda por hacer una revisión exhaustiva de la literatura internacional y nacional sobre las competencias de los tutores académicos en el nivel superior, y por haber sido validada por varias instituciones mexicanas (Ponce *et al.*, 2016).

Para el presente estudio entendemos que los instrumentos de evaluación son herramientas que utilizan las instituciones del estudio para evaluar a sus tutores; pueden ser cuestionarios en sus diversas variantes, rúbricas de observación o cotejo y exámenes, entre otros.

Con la intención de garantizar la pertinencia del formato de registro, se sometió a la revisión de tres expertos en evaluación educativa, quienes propusieron principalmente ajustes en la escala de respuesta y en la organización de los apartados. De la misma manera, la versión final del formato se utilizó a manera de piloto en el análisis de tres de los 28 instrumentos de evaluación de tutorías, lo que dio como resultado el mismo comportamiento de los resultados de forma independiente por cada uno de los tres evaluadores.

Tabla 2. Elementos de las dimensiones exploradas

Competencias del tutor	Formato y estructura	Generalidades de los instrumentos
Planificar el proceso de tutoría	Presentación del instrumento	Redacción y claridad
Gestionar el proceso de tutoría	Informantes o evaluadores	Suficiencia de ítems
Dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría	Número de ítems	Pertinencia de los ítems
Evaluación de la tutoría	Tipos de ítems	Función retroalimentadora para la labor del tutor
Otras acciones del tutor	Organización de los ítems	Función retroalimentadora para el programa de tutorías
Acciones no consideradas en el formato	Etapas de formación de los evaluadores	
	Modalidad de la tutoría	

Fuente: elaboración propia.

Etapa 3. Análisis de los instrumentos

Esta etapa consistió en el análisis de los 28 instrumentos utilizados para evaluar la tutoría en las instituciones seleccionadas en el estudio. Para ello se requirió de la participación de ocho especialistas distribuidos en pares que se seleccionaron de acuerdo con los criterios asociados a la especialización y su relación con el tema de estudio (Lynn, 1986); en este caso se definieron tres criterios: probada experiencia en investigación, en evaluación educativa y en tutorías académicas de programas de licenciatura.

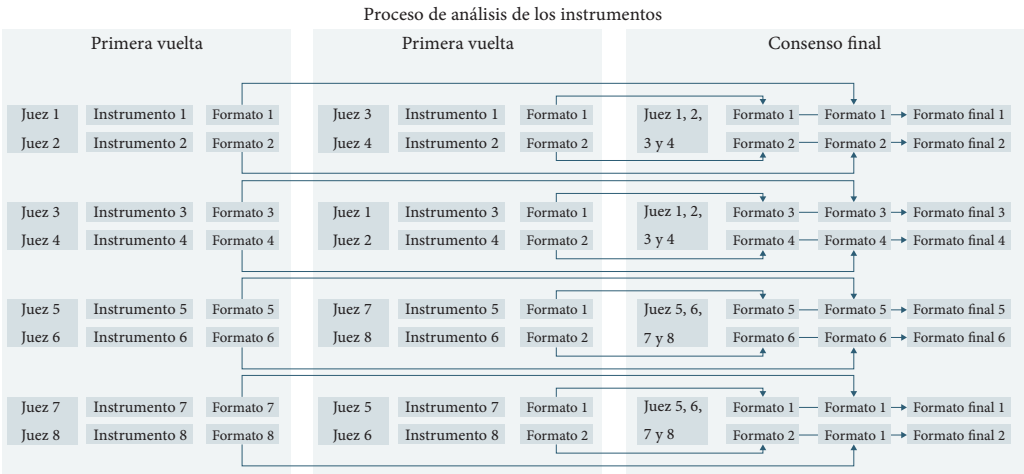
La primera actividad consistió en disponer de un espacio en Google Drive, compartido con todos los jueces participantes, en el cual se colocaron los 28 instrumentos a analizar. De igual forma se colocó el formato de registro de análisis de los instrumentos en Word, y se abrió una carpeta digital para subir los resultados en los formatos de registro, producto de la discusión y consenso de cada instrumento. Esto para cada una de las tres etapas de análisis que estableció la metodología de trabajo.

Los jueces se organizaron en parejas, cada una de las cuales analizó, en una primera vuelta,

entre dos y tres instrumentos. El proceso de revisión era primero individual, y después se buscaba el consenso con el otro miembro de la pareja; el producto del consenso fue uno de los formatos que fungió como instrumento de análisis. En una segunda vuelta se revisaron de nuevo otros dos instrumentos y se utilizó el mismo procedimiento: análisis individual —consenso con la pareja— respuesta del formato de análisis. En la tercera vuelta se estableció un consenso final; para ello los jueces de cada instrumento revisaron en conjunto los formatos producto de las dos vueltas anteriores. El producto de esta etapa fue un formato final por cada instrumento (Fig. 1). Todo el trabajo de análisis se realizó en la modalidad a distancia con actividades sincrónicas y asincrónicas; la sesión de consenso entre los jueces incluyó reuniones presenciales y a distancia. El proceso fue público para todos los jueces mediante la plataforma Google Drive, y estuvo dirigido y monitoreado por los autores del presente artículo.

Para integrar los resultados se utilizaron los 28 formatos finales de cada instrumento, a partir de los cuales se contabilizaron las frecuencias de cada uno de los elementos analizados y se incluyeron los comentarios vertidos en cada formato.

Figura 1. Ejemplo del proceso de análisis de los instrumentos



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo con las tres dimensiones exploradas en los instrumentos: 1) competencias del tutor; 2) formato y estructura de los instrumentos; y 3) análisis general de los instrumentos.

Competencias del tutor

Esta sección está conformada por cuatro competencias generales: 1) planificar el proceso de tutoría; 2) gestionar el proceso de tutoría; 3) dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría; y 4) evaluación de la tutoría.

Competencia: planificar el proceso de tutoría

La mayoría de los instrumentos no incluye, dentro de los contenidos, elementos de eva-

luación relacionados con esta competencia. Como se muestra en la Tabla 3, sólo 32.1 por ciento (9) incorpora lo referido a la delimitación del programa con objetivos y metas, y de éstos, la claridad con que se especifica este contenido de evaluación es mayormente alta (55.6 por ciento). Con respecto a la planificación de la tutoría a corto, mediano y largo plazo, 40.7 por ciento de los instrumentos (11) lo incluye, y sólo 36.4 por ciento lo hace con claridad.

Competencia: gestionar el proceso de la tutoría

En relación con la competencia gestionar el proceso de tutoría, se presentan las siguientes agrupaciones para contribuir a la mejor organización de los resultados:

- Perfil general de la tutoría y tipos de tutoría

Tabla 3. Presencia de contenidos relacionados con “planificar el proceso de tutoría”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Delimitación del programa de tutorías con objetivos y metas claras	Sí	9	32.1	Sí	5	55.6
Planificación de la acción tutorial a corto, mediano y largo plazo	Sí	11	40.7	Sí	4	36.4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Presencia de contenidos relacionados con “perfil general de la tutoría y sus tipos”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Hace referencia al perfil del tutor para el desarrollo de la tutoría de forma general (actitudes, conocimientos, habilidades)	Sí	24	85.7	Sí	20	83.3
Hace referencia a los tipos de tutoría (individual/grupal)	Sí	13	46.4	Sí	8	61.5

Fuente: elaboración propia.

- Actividades básicas que promueven los tutores
- Apoyo para el ingreso y permanencia
- Apoyo en el desarrollo del estudiante
- Incorporación de las TIC en el proceso de tutoría
- Apoyo en la atención a la inclusión educativa

Perfil general de la tutoría y tipos de tutoría. Un 85.7 por ciento de los instrumentos (24) evalúa rasgos relacionados con el perfil del tutor para el desarrollo de la tutoría, con una claridad alta (83.3 por ciento). De igual forma, casi la mitad de los instrumentos (46.4 por ciento) indaga sobre la diferenciación entre tipos de tutoría (individuales o grupales), y lo hacen con una claridad mayormente alta (61.5 por ciento) (Tabla 4).

Actividades básicas que promueven los tutores. Un 82.1 por ciento de los instrumentos (23) cuenta con ítems relacionados con la promoción de una buena comunicación en el

servicio de tutorías; 85.7 por ciento (24) contiene preguntas que promueven la confianza en el servicio de tutorías y sólo 17.9 por ciento promueve la confidencialidad en dicho servicio; la claridad con la que aparecen estos tres rasgos es alta, ya que está por encima de 70 por ciento (Tabla 5).

Apoyo para el ingreso y permanencia. En cuanto al establecimiento de estrategias para apoyar la inserción del estudiante a la universidad, 46.4 por ciento de los instrumentos (13) aborda este contenido, y los que lo hacen tienen una claridad alta (84.6 por ciento). Así mismo, en 67.9 por ciento de los instrumentos (19) se consideran contenidos de estrategias para lograr la permanencia y tránsito exitoso de los estudiantes, con una claridad alta, de 78.9 por ciento (Tabla 6).

Apoyo en el desarrollo del estudiante. Con respecto al establecimiento de estrategias para apoyar el desarrollo académico del tutorado, 92.9 por ciento de los instrumentos (26)

Tabla 5. Presencia de contenidos relacionados con “actividades básicas que promueven los tutores”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Promueve la buena comunicación en el servicio de tutoría (escucha empática, expresión verbal/gestual)	Sí	23	82.1	Sí	17	73.9
Promueve la confianza en el servicio de tutoría	Sí	24	85.7	Sí	19	79.2
Promueve la confidencialidad del servicio de tutoría	Sí	5	17.9	Sí	4	80.0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Presencia de contenidos relacionados con el “apoyo para el ingreso y permanencia”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Establece estrategias para apoyar la inserción del tutorado a la universidad	Sí	13	46.4	Sí	11	84.6
Establece estrategias para lograr la permanencia y el tránsito exitoso del tutorado en el programa académico	Sí	19	67.9	Sí	15	78.9

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Presencia de contenido relacionado con “apoyo en el desarrollo del estudiante”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Establece estrategias para apoyar el desarrollo académico del tutorado	Sí	26	92.9	Sí	17	65.4
Establece estrategias para apoyar el desarrollo personal del tutorado	Sí	20	71.4	Sí	11	55.0
Establece estrategias para la toma de decisiones del tutorado	Sí	19	67.9	Sí	12	63.2

Fuente: elaboración propia.

incorpora estos contenidos, con una claridad alta (65.4 por ciento). El 71.4 por ciento de los instrumentos (20) se refiere a estrategias para apoyar el desarrollo personal del tutorado, y la mayoría lo hace con una claridad alta, de 55 por ciento. Finalmente, 67.9 por ciento establece estrategias para la toma de decisiones del tutorado, con una claridad alta, de 63.2 por ciento (Tabla 7).

Incorporación de las TIC en el proceso de tutoría. Sólo 17.9 por ciento de los instrumentos (5) aborda contenidos sobre la incorporación de las TIC como apoyo en el proceso de tutoría; y sólo 20 por ciento de ellas lo hace con una claridad alta.

Apoyo en la atención de la inclusión educativa. En ninguno de los instrumentos analizados se encontraron contenidos relacionados con inclusión educativa (capacidades sobresalientes y discapacidad).

Competencia: dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría

En la Tabla 8 se muestra que la retroalimentación del desempeño académico del tutorado, así como el establecimiento de estrategias para dar seguimiento al desempeño académico son abordados en 60.7 por ciento de los instrumentos (17), y tienen una claridad alta 52.9 por ciento de ellos. Además, 57.1 por ciento consideran lo referido al seguimiento a la atención de problemáticas en el tutorado, 87.5 por ciento con una claridad alta; 60.7 por ciento (17) abordan la canalización de los casos especiales a servicios internos o externos, y 100 por ciento de éstos lo hace con una claridad alta. En contraparte, sólo 32.1 por ciento (9) de los instrumentos considera contenidos sobre las actitudes críticas reflexivas que el tutorado debe tener sobre su desempeño, 66.7 por ciento con una claridad alta.

Tabla 8. Presencia de contenidos relacionados con “dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Retroalimenta el desempeño académico del tutorado	Sí	17	60.7	Sí	9	52.9
Establece estrategias para dar seguimiento al desempeño académico	Sí	17	60.7	Sí	9	52.9
Monitorea (seguimiento) la atención de problemáticas detectadas en el tutorado	Sí	16	57.1	Sí	14	87.5
Canaliza los casos especiales a servicios internos o externos que se requieran	Sí	17	60.7	Sí	17	100
Promueve las actitudes crítico reflexivas en el tutorado sobre su desempeño	Sí	9	32.1	Sí	6	66.7

Fuente: elaboración propia.

Competencia: evaluación de la tutoría

Un 39.3 por ciento de los instrumentos (11) aborda la valoración de los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos, 63.6 por ciento de ellos con una claridad alta; 85.7 por ciento considera la contribución de la tutoría al desarrollo personal, académico y profesional del tutorado, y 70.8 por ciento lo expresan con una claridad alta; con referencia a la contribución de la tutoría al mejoramiento de indicadores como rezago, aprovechamiento y eficiencia terminal, sólo 32.1 por ciento plasman contenidos relacionados a ello, 88.9 por ciento con una claridad alta; finalmente, 75 por ciento (21) de los instrumentos analizados

contempla el grado de satisfacción de los tutorados con el trabajo realizado por el tutor, 76.2 por ciento con una claridad alta (Tabla 9).

Otras acciones del tutor

En esta sección se consideran apoyos que proporciona el tutor que no son propias de la tutoría, así como actividades que sí le son propias, pero que no están contempladas en el formato de evaluación que se utilizó para analizar los instrumentos.

Se identificó que 42.9 por ciento de los instrumentos analizados (12) incluye contenido asociado con las funciones del tutor relacionadas con orientación educativa, con una claridad alta (75 por ciento); 17.9 por ciento aborda

Tabla 9. Presencia de contenidos relacionados con “evaluación de la tutoría”

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Valoración de los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos	Sí	11	39.3	Sí	7	63.6
Contribución de la tutoría al desarrollo personal, académico y profesional del tutorado	Sí	24	85.7	Sí	17	70.8
Contribución de la tutoría al mejoramiento de los indicadores del programa educativo (rezago, aprovechamiento, eficiencia terminal, etc.).	Sí	9	32.1	Sí	8	88.9
Valoración del grado de satisfacción de los tutorados con el trabajo realizado por el tutor.	Sí	21	75.0	Sí	16	76.2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Presencia de contenidos relacionados con acciones que el tutor apoya de otras figuras académicas

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Incluyen funciones del tutor relacionadas directamente con la orientación educativa	Sí	12	42.9	Sí	9	75
Incluyen acciones del tutor relacionadas directamente con asesoría de contenidos académicos específicos	Sí	5	17.9	Sí	3	60
Incluyen acciones del tutor relacionadas directamente con asesoría en investigación (tesis o trabajos recepcionales)	Sí	1	3.6	Sí	1	100

Fuente: elaboración propia.

acciones del tutor relacionadas con asesoría de contenidos académicos específicos, 60 por ciento con una claridad alta; y finalmente, sólo un instrumento (3.6 por ciento) considera acciones del tutor relacionadas con asesoría de investigación, como se muestra en la Tabla 10.

Con respecto a otras acciones del tutor que no se contemplan en el formato de evaluación y tienen relación con la tutoría académica, 14.2 por ciento de los instrumentos (4) incluye este tipo de acciones, entre las cuales destacan: conocer al tutor, alentar la formulación de hipótesis de trabajo y promover la consulta de fuentes de información y la responsabilidad social; también incluye actividades de ayuda a otros y la contribución al bien común del país, plan de vida y carrera, orientación sobre la inserción laboral y conocimiento del perfil del tutorado.

Otros contenidos de evaluación

En relación a los contenidos de evaluación que no implican las competencias del tutor, 21.4 por ciento (6) de los instrumentos analizados consideran materiales para desarrollar la tutoría y 28.6 por ciento (8) incluyen rasgos vinculados con espacios para el desarrollo de la tutoría.

Sólo 14.3 por ciento (4) de los instrumentos incorpora ítems relacionados con sistemas electrónicos de apoyo para la tutoría, pero todos éstos lo hacen con una claridad máxima; 64.3 por ciento (18) realiza una evaluación general de la tutoría; 72.2 por ciento con una claridad alta; y finalmente, sólo 39.3 por ciento (11) incluye algunos rasgos referentes a la asignación de tutor, pero con una claridad alta (81.9 por ciento) (Tabla 11).

Tabla 11. Presencia de contenidos de evaluación no relacionados con las competencias del tutor

Contenido	Presencia	Frecuencia	%	Claridad alta	Frecuencia	%
Materiales para desarrollar la tutoría	Sí	6	21.4	Sí	6	100
Espacios para el desarrollo de la tutoría	Sí	8	28.6	Sí	6	75
Sistemas electrónicos de apoyo a la tutoría	Sí	4	14.3	Sí	4	100
Evaluación general de la tutoría	Sí	18	64.3	Sí	13	72.2
Asignación de tutor	Sí	11	39.3	Sí	9	81.9

Fuente: elaboración propia.

FORMATO Y ESTRUCTURA
DE LOS INSTRUMENTOS

En este apartado se describe el formato y estructura de cada uno de los 28 instrumentos analizados. Sólo 53.6 por ciento de los instrumentos (15) incluye una presentación donde se especifica el objetivo e instrucciones para el llenado. Sobre quién es el que responde el instrumento, se observa que en 92.9 por ciento (26) de los instrumentos el estudiante es quien lo contesta; en los dos instrumentos restantes el porcentaje es el mismo (3.6) para el tutor y para la institución.

Con referencia a las características de los ítems que conforman cada uno de los instrumentos, la Tabla 12 muestra que 46.4 por ciento (13) combina preguntas tipo escala de Likert, dicotómicos, respuesta abierta y escala numérica. El promedio de ítems que conforman los instrumentos es de 23, con totales que van de 8 a 73.

Tabla 12. Tipo de ítems que contiene

Respuestas	Frecuencia	%
Escala tipo Likert	11	39.3
Dicotómicos (sí/no; falso/verdadero, etc.)	1	3.6
Respuesta abierta	1	3.6
Escala numérica	2	7.1
Combinación	13	46.4
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

Un 60.7 por ciento de los instrumentos (17) incluye ítems para la evaluación global de la tutoría; la clasificación por tipo de ítem es la siguiente: 35.7 por ciento (10) son de escala tipo Likert, 3.6 por ciento (1) respuesta abierta, 21.4 por ciento (6) combinan distintos tipos de ítems y 39.3 por ciento (11) no cuentan con un ítem de evaluación global (Tabla 13).

Tabla 13. Tipos de ítems
de la evaluación global

Respuestas	Frecuencia	%
Escala tipo Likert	10	35.7
Respuesta abierta	1	3.6
Combinación	6	21.4
No aplica	11	39.3
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la organización de los ítems dentro de los instrumentos analizados, sólo 28.6 por ciento (8) distingue entre apartados o dimensiones. En la Tabla 14 se muestra que el momento más común de la evaluación de la tutoría es al cierre del periodo escolar (50 por ciento). Por otro lado, casi en todos los instrumentos (26) se expresa que la modalidad en la que se realiza la tutoría es de manera presencial (Tabla 15).

Tabla 14. Momento de evaluación
en el que se utiliza

Respuesta	Frecuencia	%
Al inicio del periodo escolar	1	3.6
Durante el periodo escolar	10	35.7
Al concluir el periodo escolar	14	50
No se indica	3	10.7
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Modalidad de la tutoría

Respuesta	Frecuencia	%
Presencial	26	92.9
Presencial/en línea	1	3.6
No se indica	1	3.6
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS GENERAL
DE LOS INSTRUMENTOS

El análisis general de los instrumentos abordó la claridad, suficiencia y pertinencia de los ítems, así como la aportación a la función de retroalimentación de los instrumentos al desempeño de los tutores.

Con respecto a la claridad de la redacción de los ítems, 50 por ciento (14) presenta una claridad total y 46.4 por ciento una claridad parcial. Con relación a la suficiencia de ítems en cada cuestionario para evaluar a los tutores, 28.6 por ciento (8) considera que sí es suficiente (Tabla 16).

Tabla 16. ¿Considera que la cantidad de ítems es suficiente para evaluar las competencias de los tutores?

Respuesta	Frecuencia	%
Mucho	8	28.6
Regular	10	35.7
Poco	6	21.4
Nada	4	14.3
Total	28	100

Fuente: elaboración propia

En relación con la pertinencia respecto de cómo se plantea la evaluación de los ítems, en 46.4 por ciento de los casos (13) se ubicó en el nivel más alto (mucho), como se muestra en la Tabla 17. En cuanto a la retroalimentación que aportan los tutores, 46.4 por ciento (13) se ubicó en el nivel más alto (mucho) (Tabla 18); y finalmente, 42.9 por ciento (12) de los instrumentos se calificó en el nivel más alto en relación con la retroalimentación del servicio de tutorías en general (Tabla 19).

Tabla 17. ¿Considera que el planteamiento de evaluación de los ítems es pertinente?

Respuesta	Frecuencia	%
Mucho	13	46.4
Regular	6	21.4
Poco	7	25
Nada	1	3.6
No contestó	1	3.6
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. ¿Considera que el planteamiento de evaluación del cuestionario aporta a retroalimentar las funciones de los tutores?

Respuesta	Frecuencia	%
Mucho	13	46.4
Regular	6	21.4
Poco	7	25
Nada	2	7.1
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19. ¿Considera que el planteamiento de evaluación del cuestionario aporta a retroalimentar el servicio de tutorías en general?

Respuesta	Frecuencia	%
Mucho	12	42.9
Regular	4	14.3
Poco	11	39.3
Nada	1	3.6
Total	28	100

Fuente: elaboración propia.

APRECIACIONES GENERALES DE LOS INSTRUMENTOS

En este apartado se expresan las apreciaciones generales de los evaluadores a partir del análisis de los 28 instrumentos. Para una mejor comprensión las respuestas se clasificaron como comentarios positivos y aspectos a mejorar. Entre los aspectos positivos: 1) los instrumentos son fáciles de responder, pues no tienen una estructura compleja, es decir, tienen un formato amigable y son entendibles para quienes los responden; 2) la mayoría no son extensos, lo que permite una evaluación en poco tiempo. Sobre los aspectos a mejorar se encuentran: 1) ampliar la cantidad de ítems en los aspectos que necesiten más claridad; 2) incluir el propósito y objetivo en el instrumento; y 3) precisar de forma independiente en los ítems las distintas funciones del tutor para evitar confusión y subjetividad en la evaluación.

DISCUSIÓN

En principio, reconocemos la diversidad de las IES participantes y, en consecuencia, en el nivel de experiencia en la operación de sus respectivos programas, en sus métodos y en los procesos de evaluación de sus tutores. Pese a las habituales dificultades para contar con la colaboración de más instituciones, se logró representatividad de las seis regiones de la ANUIES, además de que la mayoría de las universidades públicas del estudio se encuentran entre las más importantes del país y evidencian su experiencia en el desarrollo de programas de tutoría; sin embargo, es importante aclarar que esta representación, aunque es muy amplia, aún no logra una valoración nacional total. Observamos también el peso que sigue teniendo la propuesta de la ANUIES (2000) en la conformación, operación y evaluación de estos programas, aunque constatamos que existen esfuerzos institucionales para generar sus propios modelos.

En las líneas que siguen se presentan los argumentos que consideramos más relevantes acerca de los seis estándares descritos: 1) por lo menos la mitad de los instrumentos concentran sus contenidos en los dominios referidos a las competencias del tutor, es decir, en aquellos aspectos que pretenden reflejar las acciones del tutor relacionadas con el cumplimiento de objetivos y metas en la formación de los estudiantes, la promoción de una comunicación eficaz, el apoyo a la gestión de un desarrollo profesional eficaz, el cuidado del perfil idóneo del tutor, y su intervención en el logro de la permanencia y tránsito exitosos de sus tutorados, así como en las acciones de canalización a servicios específicos de atención y el seguimiento de las problemáticas detectadas. No obstante, con todo y estar previsto, los instrumentos no son tan claros en la valoración del tutor en cuanto a su intervención en el mejoramiento de indicadores de desempeño de los tutorados o en la incorporación de las TIC en los procesos de tutoría. También nos parece grave la nula presencia de apoyo a la inclusión (Álvarez, 2012), ya que una de las áreas de atención a los tutorados se refiere a las condiciones que les permitan llevar a cabo un proceso formativo sin obstáculos, y esto implica la exploración de sus capacidades físicas e intelectuales, en un marco de igualdad y de pleno ejercicio de los derechos humanos, como norma, no como excepción.

Respecto de la planificación del proceso de tutoría, a pesar de ser un requisito fundamental para garantizar su ejercicio adecuado, la mayoría de los instrumentos no la consideran; no atienden suficientemente la delimitación del programa ni la especificación de objetivos y metas.

Los instrumentos ofrecen, con mayor frecuencia, la posibilidad de valorar al tutor como promotor de estrategias para apoyar el desarrollo académico, personal y profesional de los tutorados, aspectos centrales en la perspectiva de la atención a la mejora permanente

de la formación de estudiantes. También se observa que los instrumentos contemplan valorar en qué medida el tutor establece estrategias para dar seguimiento y retroalimentación al desempeño académico; sin embargo, no es tan frecuente que se promueva valorar los logros obtenidos ni las actitudes crítico-reflexivas de los tutorados.

Es de notar que, en tres cuartas partes de los instrumentos se evalúa el grado de satisfacción de los tutorados sobre el trabajo de los tutores. Esta opción es fundamental, en el sentido de lo que los estudiantes esperan como apoyo real de sus tutores; refleja cómo éstos se comprometen en su relación con aquéllos y las consecuencias. Cercano a esta valoración, y como parte de la intervención esperada del tutor, también se encuentra el apoyo en la toma de decisiones de los tutorados.

Si bien las respuestas mencionan otras acciones del tutor que no están incluidas formalmente en el instrumento, éstas se relacionan con la orientación educativa y con la asesoría en contenidos académicos específicos. Si bien estas dos funciones no corresponden estrictamente a las señaladas en el perfil del tutor (Ponce *et al.*, 2018a), no son contrarias al tipo de apoyos que un tutor puede brindar, si está en posibilidad de hacerlo. Por otro lado, el hecho de incluir en las funciones del tutor la asesoría en la investigación de tesis, se confunde con el papel que debe fungir el asesor o director de tesis, figura académica con un perfil específico (Ponce *et al.*, 2020).

Por otro lado, creemos que falta claridad en el diseño de los instrumentos sobre el carácter de las funciones del tutor como guía y acompañante y que, equivocadamente, se responsabiliza al tutor de un conjunto de orientaciones que ninguna otra figura institucional asume. En contraste, ha quedado fuera de la exploración una serie de funciones de gran importancia que realmente contribuyen al logro de una sólida formación de los estudiantes, como la capacidad del tutor para manejar información sobre el contexto institucional y su normativa,

la formulación de estrategias para atender tutorados con capacidades sobresalientes y el logro de un contacto con rasgos más afectivos hacia los tutorados (ANUIES, 2000). Algunos instrumentos asignan al tutor responsabilidades relacionadas con trámites asociados a la tutoría, materiales o espacios para su ejercicio, que son propias de las instituciones.

De acuerdo con la información obtenida en la dimensión sobre formato y estructura observamos que, si un instrumento de evaluación no es claro en sus especificaciones, difícilmente garantizará objetividad en sus respuestas. La conformación de los instrumentos, en términos de los tipos de pregunta, es muy variable, lo que seguramente depende de la forma en que se organiza la consulta y la profundidad que se pretende lograr.

Otro señalamiento relevante es respecto del momento en que se propone efectuar la evaluación; para los tutorados es fundamental no sólo conocer a su tutor al inicio del proceso, sino también entender la dinámica y ser plenamente conscientes del alcance del apoyo que pueden llegar a recibir de él; la relación tutora va cambiando a lo largo del tiempo, y por esta razón es importante contar con referentes acerca de la calidad de la tutoría en diferentes momentos del proceso.

Respecto de la decisión de en qué momentos evaluar, esto dependerá de la organización del programa, que a su vez depende del modelo educativo y el modelo específico de tutoría.

En relación con la claridad, suficiencia y pertinencia en la redacción de los ítems (dimensión de análisis general de los instrumentos), las opiniones positivas de los expertos que analizaron los instrumentos fueron escasas, por lo que podría pensarse que no hay una gran experiencia en su diseño y aplicación y esto afectará en la calidad de su impacto; es decir, si quien responde el instrumento no considera que es claro, pertinente y suficiente perderá interés en responder y, en consecuencia, la información puede resultar sesgada o insuficiente. A lo anterior se agrega

que, en general, los instrumentos analizados no hacen aportes significativos para retroalimentar lo relativo a las funciones del tutor ni a la operación de los programas de tutoría, que son dos vías de mejora que afectan de manera directa a los tutorados.

Consideramos importante el desarrollo de proyectos de investigación referentes a los instrumentos de evaluación de la tutoría que contribuyan a su análisis y mejora, ya que, como se argumentó en la introducción del presente trabajo, este tema es incipiente. En este sentido destacamos el reciente trabajo de Ponce *et al.* (2018b), quienes analizaron 33 estudios evaluativos sobre tutores y encontraron que los instrumentos utilizados tienen las siguientes características:

- El objeto de la evaluación se concentra mayormente en dos dimensiones: la tutoría de forma general y la tutoría y su relación con el rendimiento académico.
- El alcance de la evaluación es, casi en su totalidad, de satisfacción, con una reducida aproximación de impacto.
- El tipo de instrumento que predomina es el cuestionario cerrado.
- En su mayoría, quienes participan en las evaluaciones que se llevan a cabo con dichos instrumentos son estudiantes. Hay una escasa participación de los propios tutores a través de formatos de autoevaluación, así como de otras autoridades educativas, tales como supervisores o directivos.
- Nula evidencia de parámetros para medir la calidad técnica de los instrumentos.

CONCLUSIONES

A pesar del interés de las IES mexicanas por promover programas de tutoría, así como de las evidencias del impacto que estos programas tienen en los estudiantes, aún es limitada la evidencia de su evaluación, particularmente

la referida a la función de los tutores. Lo anterior a pesar de que desde el Primer Encuentro Nacional de Tutoría (Universidad de Colima, 2004) se hablaba de aplicar instrumentos a los estudiantes con el propósito de evaluar a los tutores en cuanto al apoyo brindado, la integración del estudiante y las características del tutor en términos de su comunicación, organización, confianza, motivación, responsabilidad, respeto, disponibilidad, capacidad de orientación, puntualidad y asistencia.

La evolución que ha tenido la operación de programas institucionales de tutoría, con independencia de sus logros o tropiezos, obliga a pensar en el diseño de nuevos mecanismos de valoración de quienes la ejercen. Si bien en un principio fue útil emplear los formatos propuestos por la metodología de la ANUIES, las particularidades que distinguen los programas desarrollados por las IES requieren de instrumentos apropiados a sus necesidades que ofrezcan información precisa para promover las mejoras pertinentes.

No desdeñamos la importancia de diseñar instrumentos de evaluación adecuados, pertinentes, claros en su estructura, contenidos y posibilidades de expresión de una realidad institucional; sin embargo, lo prioritario sería incluir un conjunto de contenidos que permitan contar con un conocimiento pleno del ejercicio de la función de tutoría, en correspondencia con el perfil más adecuado de tutor, que garantice un impacto favorable en el desempeño de los tutorados. Ante este reto, analizar estándares como los que se presentaron en este artículo puede favorecer la identificación de prácticas fuera de la institución o el país que sirvan como orientación, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Si bien las experiencias de otros contextos, revisadas a la luz de las características de sus respectivos sistemas de tutoría, siempre serán de utilidad para el diseño de estándares propios de evaluación de la acción tutorial, creemos que es preciso acotar un proceso de evaluación con base en contenidos que

respondan a la idea de la tutoría que se pretenden ofrecer. Es decir, salvar las diferencias entre la propuesta formal de un programa de tutoría y las limitaciones de una evaluación desconectada de aquélla, justamente, por carecer de los referentes que den un mínimo nivel de homogeneidad. Esto, a la vez, ofrecería la posibilidad de hacer comparaciones entre los resultados de diferentes instituciones, por ejemplo.

Sin duda, evaluar a los tutores no sólo es un paso fundamental en la planeación de un proceso académico como lo es la tutoría, sino un punto de partida para entender su desa-

rrollo, sus alcances y limitaciones, lo que posibilitaría ofrecer información y tomar decisiones sobre los cursos de acción más pertinentes para monitorear, hacer los ajustes necesarios y evaluar un programa de tutoría.

Finalmente, consideramos importante que la evaluación de los instrumentos de esta naturaleza también incluya una valoración técnica que permita aportar evidencia sobre su validez y confiabilidad, sobre todo al ser dispositivos de carácter institucional que seguramente forman parte de insumos para la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Pedro (2012), *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*, Madrid, Narcea.
- ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, Serie Investigaciones.
- ANUIES (s/f), “Anuarios estadísticos de educación superior”, en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consulta: 11 de julio de 2020).
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS) (2014), “Professional Standards for Higher Education”, en: <https://www.cas.edu/> (consulta: 23 de julio de 2020).
- GARCÍA-Cabrero, Benilde (2010), “Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa”, *Sinéctica*, núm. 35, pp. 1-21. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005 (consulta: 16 de junio de 2020).
- GARCÍA-Cabrero, Benilde, Salvador Ponce, María García, Joaquín Caso, Cecilia Morales, Yesica Martínez, Armandina Serna, Dennise Islas, Selene Martínez y Yeralin Aceves (2016), “Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 104-122.
- GARCÍA, Narciso, Inmaculada Asensio, Rafael Carballo, Mercedes García y Soledad Guardia (2004), *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en: http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/tutoria-universitaria-d135 (consulta: 10 de junio de 2020).
- HARTMAN, Hope (1990), “Factors Affecting the Tutoring Process”, *Journal of Developmental Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 2-4.
- JORNET, Jesús, José González, Jesús Suárez y Ma. Jesús Perales (2011), “Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 1, pp. 125-145.
- KUH, Gerge, Stanley Ikenberry, Natasha Jankowski, Timothy Cain, Peter Ewell, Pat Hutchings y Jillian Kinzie (2015), *Using Evidence of Student Learning to Improve Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LEDESMA, Manuel y Javier Marrero (2009), “Universidad, mercado y docencia en las sociedades neoliberales”, en Rafael Sanz (coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*, Madrid, Síntesis, pp. 21-44.
- LYNN, Mary (1986), “Determination and Quantification of Content Validity”, *Nursing Research*, vol. 35, núm. 6, pp. 382-386.
- The Global Community for Academic Advising (NACADA) (2017), “NACADA Academic Advising Core Competencies Model”, en: <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/CoreCompetencies.aspx> (consulta: 6 de julio de 2020).
- National Occupations Standards (NOS) (2020), “National Occupations Standards for Personal Tutoring”, en: <http://fetn.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/National-Occupational-Standards-for-Personal-Tutoring.pdf> (consulta: 16 de julio de 2020).

- PONCE, Salvador, Yaralin Aceves y Brenda Boroel (2020), "Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de escuelas Normales", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 1, pp. 127-143.
- PONCE, Salvador, Benilde García-Cabrero y Joaquín Caso (2016), "Optimización de la medida en el diseño de un instrumento para evaluar las competencias de tutores universitarios", ponencia presentada en el "Séptimo Encuentro Nacional de Tutorías", México, 22-25 de noviembre de 2016, en: <https://oa.ugto.mx/optimizacion-de-la-medida-en-el-diseño-de-un-instrumento-para-evaluar-las-competencias-de-tutores-universitarios.html> (consulta: 10 de julio de 2020).
- PONCE, Salvador, Benilde García-Cabrero, Dennise Islas, Yessica Martínez y Armandina Serna (2018a), "De la tutoría a la mentoría, reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente", *Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 215-235.
- PONCE, Salvador, Issac Aviña, Benilde García-Cabrero y Joaquín Caso (2018b), "Caracterización de los cuestionarios de evaluación de tutores universitarios. Aproximaciones a un diagnóstico nacional", informe técnico de investigación, México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad de Colima (2004), "Relatoría general del Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Acompañando el aprendizaje", México, Universidad de Colima, 23-25 de junio de 2004.
- ROMO, Alejandra (coord.) (2010), *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*, México, ANUIES, Colección Documento.
- RYAN, Michael y Patricia Glenn (2004), "What do First-Year Students Need Most: Learning strategies instruction or academic socialization?", *Journal of College Reading & Learning*, vol. 34, núm. 2, pp. 4-28.
- SCHOTKA, Roberta, Nichole Bennet-Bealer, Rick Sheets, Linda Stedje-Larsen y Preston Van Loon (2014), "Standards, Outcomes, and Possible Assessments for ITTPC Certification", en: https://www.crla.net/images/ITTPC/ITTPC_Standards_Outcomes_Assessments_Level_1.pdf (consulta: 10 de junio de 2020).
- STONE, Marion y Glen Jacobs (eds.) (2008), "Supplemental Instruction: Improving first-year student success in high-risk courses" (Monograph No. 7), Columbia, University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- United Kingdom Advising and Tutoring (UKAT) (2019), "Professional Framework for Advising and Tutoring", en: <https://www.ukat.uk/professional-development/professional-framework-for-advising-and-tutoring/> (consulta: 15 de junio de 2020).