

ARTÍCULO

Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición*

Juan Francisco Caldera Montes**, María del Rocío Carranza Alcántar***, Alma Azucena Jiménez Padilla**** e Ignacio Pérez Pulido*****

* Título en inglés: College students' attitudes toward tutoring. Designing a measurement scale.

** Doctor en Ciencias. Profesor de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: jf_caldera@hotmail.com

*** Maestra en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: mcarranza@cualtos.udg.mx

**** Maestra en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: almaazucena@hotmail.com

***** Maestro en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ignaciop77@hotmail.com

Recibido el 21 de noviembre del 2014; aprobado el 02 de febrero del 2015

PALABRAS CLAVE

Tutoría/ Actitudes/
Estudiantes/Educación
Superior/Calidad educativa

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito reconocer el tipo de actitudes que ante la tutoría exhiben estudiantes universitarios. Para el cumplimiento de tal objetivo, se diseñó y validó una Escala de Actitudes Hacia la Tutoría E.A.H.C, la cual mostró propiedades psicométricas satisfactorias; la muestra estuvo integrada por 539 estudiantes. Se encontró que los estudiantes mostraron actitudes ligeramente positivas, existiendo diferencias significativas respecto del tipo de carrera y sexo. Se sugiere realizar investigaciones respecto de las razones que explican los hallazgos y de cómo la práctica de la tutoría ha impactado en la calidad de los programas educativos.

KEYWORDS

Tutoring/ Attitudes/Students/
College Career/Higher
Education/Education quality

Abstract

This study analyzed the attitudes of college students toward tutoring. We designed and tested an Attitudes Towards Tutoring Scale, which demonstrated satisfactory psychometric properties when applied to a sample group of 539 students. Overall, the students revealed slightly positive attitudes, although there were some significant differences depending on the gender or college major. We propose carrying out further research to understand the reasons behind the findings, as well as to gauge the degree to which tutoring has impacted the quality of educational programs.

Introducción

En los últimos años la existencia de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) se han constituido, para un importante número de Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país y de otros entornos, en un requerimiento altamente deseable, gracias a que se ha llegado a consensuar que con su puesta en operación se conseguirán abatir problemáticas de amplio espectro en la educación superior tales como la reprobación, el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal (U de G, 2004; UAS, 2006; UTN, 2008; UAZ, 2010; U de A, 2010; UNAM 2012; US, 2013 y UTC 2014). De hecho, esta actividad se ha posicionado de tal manera en las instituciones, que autores como López, González y Velasco (2013) han llegado a afirmar que la tutoría se ha convertido en uno de los principales ejes de trabajo en el contexto universitario.

En razón de ello y tras haber transitado por distintos momentos, en México la tutoría cuenta ya con una amplia aprobación institucional, adoptando incluso, en la gran mayoría de la universidades, una sola definición o conceptualización, la cual señala que dicha acción consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, con atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de profesores competentes. Apoyándose en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza, el tutor es el profesor que orienta, asesora y acompaña al alumno durante su estancia en la universidad, para guiarlo hacia su formación integral, estimulando en él la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2001).

Asimismo, se ha reconocido que su pretensión primordial consiste en orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, y que además busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal (Sandoval, 2002).

Sin embargo, y a pesar de que los programas de tutoría cuentan ya con ordenamientos plenamente reconocidos, procesos e indicadores consensuados y bien definidos, existen todavía impedimentos para implementar los cambios planteados. Y esto se debe, entre otras cosas, al carácter esen-

cialmente burocrático que hasta la actualidad ha tenido la tutoría en el contexto de las Universidades del Estado (Alcón, 2003), así como a que gran parte del profesorado no asume como suyas algunas de las funciones de orientación al alumnado (Arbizu, 1994). Incluso autores como Lara (2009) llegan a afirmar que aunque en los planes educativos la tutoría aparece como un campo de acción claramente identificado, muchas veces sucede que ésta se centra más en aspectos vinculados con el profesor y los informes institucionales que al actor al que se supone van dirigidos los esfuerzos y cuyas necesidades deben alimentarla: el alumnado. Esta situación, según el mismo autor, responde en parte al hecho de que, debido a diversas políticas educativas, los mentores y las propias instituciones constantemente tienen que ser evaluados, y por ende rendir informes que contemplan el desarrollo de actividades tutoriales.

Otras posibles explicaciones pueden deberse a que en gran parte de los actores que conforman los colectivos universitarios (profesores, alumnos, directivos y administrativos) no existe todavía una idea clara del propósito fundamental de la tutoría, o que a la misma se le percibe –en ocasiones con razón– más como un requerimiento que como una acción que conlleve a la calidad. En tal sentido, investigadores como Tejada y Arias (2003) sostienen que los resultados de la implantación de tutorías pueden verse influidos por la forma en que es conceptuada por profesores y alumnos, pues si bien las tutorías se han definido desde la perspectiva de expertos, no necesariamente se comparte su significado por los actores. Por ejemplo, si un estudiante la considera una actividad dirigida a alumnos con riesgo de fracaso escolar, sujetarse a ella puede ser visto como algo negativo; quizá si el docente la considera como una carga adicional a sus tareas y sin corresponder a sus funciones, se mostrará escéptico en cuanto a su utilidad. Así, estos autores sostienen que es dable pensar que, dependiendo del significado asignado por profesores y alumnos a las tutorías, serán su compromiso y su involucramiento con las mismas, y en consecuencia la probabilidad de éxito de la propuesta institucional de tutoría académica.

A pesar de lo anterior, resulta positivo observar que en algunos casos la tutoría –que idealmente implica el acompañamiento personalizado a la trayectoria de los estudiantes– ha comenzado a tener los efectos deseados. En tal sentido, existen autoras como Romo (2004) que sostienen que la tutoría, tal como se ha venido implantando en las IES mexicanas, está dando muestras de la aparición de nuevas formas de relacionar a los estudiantes con sus profesores, lo que en poco tiempo nos permitirá hablar de la generación de una nueva cultura en la educación superior.

De seguro, tal afirmación requiere ser contrastada con evidencia empírica que a través de la investigación sistemática permita realizar evaluaciones más puntuales sobre el tema de la tutoría en la universidades, sobre todo si se consideran planteamientos como los de López *et al.* (2013) que aseguran ser oportuno y pertinente investigar en esta área, ya que la tutoría es un componente docente, real, cotidiano, antiguo y cambiante en su concepción, su finalidad y su realización.

En razón de lo anterior, y con el propósito de proporcionar referentes de corte empírico sobre el presente objeto de estudio, en los párrafos que siguen se da cuenta de resultados interesantes, y a veces contradictorios, que en la literatura especializada sobre el tema se han reportado en los últimos años.

En un estudio presentado por Gómez-Collado (2012) en el cual midió la percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México, dio cuenta de que existen diferencias importantes entre carreras, ya que las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública participan con mayor entusiasmo a diferencia de la licenciatura en Comunicación. Por otra parte, concluyeron que los estudiantes perciben que su tutor no da respuesta a sus inquietudes; tampoco les informa, no los atiende y no observan mayor beneficio al acudir con ellos.

Otra investigación realizada por Clérico y Amieva (2013) da cuenta de las perspectivas de los docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad, obteniendo como resultado que por un lado los profesores consideran a la tutoría como una actividad marginal, y por otro, que no la conciben como una función integrada a la docencia de grado. Dichos autores concluyeron que, de acuerdo a la perspectiva de los docentes, la tutoría opera en una lógica administrativa, y que los tutores sólo quedan en espera de la demanda de orientación planteada por los alumnos. De igual manera los resultados mostraron que la actividad tutorial está centrada en el déficit, es decir, atiende prioritariamente a estudiantes con dificultades, pero a muy pocos en situación de prevención. Como complemento a esta investigación se puede señalar la realizada por López *et al.* (2013), en la cual se muestran los significados a través de la percepción de los profesores respecto a la tutoría, en particular sobre el ser y el ejercer del tutor en la universidad; en ella se concluye que la función tutorial se adquiere y no se improvisa, y que se requiere de más y mejores programas de formación en el ámbito.

De igual manera, Adame (2012) ha asegurado que, como productos de sus investigaciones, se puede sostener que la acción tutorial ha disminuido su eficiencia con el transcurso de los años, pues contrario a los objetivos

planteados por las universidades y el aparente trabajo que se sigue realizando, la percepción tanto de docentes como estudiantes continúa siendo negativa.

En otro estudio realizado por Rubio y Martínez (2012) con alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en el cual los mismos estudiantes construyen sus concepciones y expectativas, y analizan las implicaciones de la acción tutorial de los programas de tutoría implementados en su institución, los resultados muestran que las problemáticas operacionales que más inciden en la implementación de los programas de tutoría tienen que ver con la organización y la disposición del tutor para impartir las actividades tutoriales. Estas debilidades, enmarcadas en la práctica de los programas de tutoría, denotan la preocupación y el deseo de los alumnos porque haya mejora y cambio en su práctica, sobre todo en los aspectos de su organización.

Aunado a lo anterior, los resultados de una investigación de corte documental presentados por León y Lugo (2009), acerca de la incorporación de los programas de tutoría académica en las universidades públicas estatales que forman parte de la región Centro-Sur de la ANUIES, mostraron que los programas institucionales de tutoría se presentan en algunos casos como parte de un modelo orientado al desarrollo profesional, al desarrollo personal, o al desarrollo académico y de investigación, en algunos otros como herramienta de atención y apoyo a los indicadores de calidad, y más recientemente como una tendencia de innovación que busca una nueva relación entre docentes y estudiantes, donde se reconocen nuevos roles y funciones implicados en esta actividad.

Por otro lado, autores como Serna y Cruces y Rojas (2004) coinciden en la importancia de conocer las expectativas de los alumnos respecto a la acción tutorial, de ahí que realizaron una investigación en la que pretendían identificar las necesidades de los estudiantes que viven durante el tránsito de su vida universitaria, para lo cual se privilegió la opinión de los alumnos en donde dieron cuenta del significado que ellos otorgan al trabajo de tutorías. En éste se reportó que los alumnos coincidieron que tienen necesidades de diversa naturaleza, sin embargo todos esperan poder resolverlas conjuntamente con un profesor-tutor, es decir, han puesto su expectativa en la resolución de sus necesidades a partir de la tutoría.

Como síntesis de los referentes anteriores, se puede asegurar que los estudios presentados por estos autores muestran la importancia de estudiar las diferentes perspectivas en relación a la tutoría, pues a partir de conocerlas se podrá plantear un cambio educativo entendido como suma y agregado de lo nuevo.

Ante estos referentes, resulta conveniente identificar si en el entorno universitario del país dicha cultura en efecto se ha extendido o generalizado, y si particularmente el tipo de actitudes que presentan los actores involucrados tienen un carácter positivo o negativo.

Para contribuir a dicho propósito, en el presente estudio se diseñó y validó con una muestra de alumnos, con una escala de actitudes hacia la tutoría, debido a que hasta el momento en la literatura especializada no se encontró instrumento alguno que reportara propiedades psicométricas satisfactorias para medir dicha variable, y en particular a la viabilidad de realizar el estudio con escolares.

Frente a tal contexto y para esclarecer el instrumento elaborado, conviene ampliar el concepto de Tutoría antes señalado y la noción de actitudes que contempla la citada escala.

La tutoría

Aunque hoy en día el concepto de tutoría académica que mayores aceptación y reconocimiento tiene en el entorno universitario de nuestro país es el formulado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), su ejercicio o práctica concreta al interior de las entidades académicas se presenta de manera distinta debido, entre otras cosas, a la diversidad de estructuras académicas, de recursos humanos y financieros, y particularmente a interpretaciones variables respecto de dicha noción.

Respecto de esto último, Lara (2009) sostiene que el significado concreto de la tutoría académica depende de su inserción en un determinado nivel educativo y de los propósitos generales que tiene ese nivel dentro del sistema escolar o dentro del proceso de escolarización. En otras palabras afirma que, aunque podamos referirnos con el mismo concepto a un conjunto de actividades parecidas, su significado específico varía en función de los propósitos que se persiguen en el proceso de formación en cada nivel o programa.

Evidentemente, aunque cada nivel en forma abstracta y general posee la misma función en términos de la enseñanza y la docencia (la transmisión y la reconstrucción del conocimiento), tiene, por otra parte, peculiaridades en lo que respecta a las necesidades típicas de orientación y de apoyo que se requieren. Este hecho en apariencia tan elemental configura de manera importante las funciones y los papeles que deben asumir los profesores-

tutores en cada caso, y hace que sus intervenciones y las demandas que exige cada nivel educativo sean cualitativamente distintas.

A manera de ejemplo se puede advertir que la tutoría y los programas que la regulan en el nivel educativo del posgrado se centran más bien en aspectos de orientación disciplinar y metodológica; en el bachillerato, en cambio, se focalizan en aspectos de orden cultural, en el acercamiento a las ciencias y profesiones, en el proyecto de vida, en hábitos de estudio, y particularmente en la orientación vocacional (Caldera, *et al.* 2006).

Para el caso del nivel licenciatura, algunos investigadores sostienen que el propósito de la tutoría es prevenir problemas futuros de adaptación al escenario educativo e intervenir en cuestiones de desempeño académico, y se ocupa además en atender problemas relacionados con la eficiencia terminal, reprobación, habilidades de estudio, dificultades de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, estabilidad emocional, actitudes hacia la profesión y opciones de trayectoria, entre otros (Cruz, Echeverría y Vales, 2008).

De manera más puntual, García (2008) sostiene que en este nivel la tutoría puede contribuir a aportar información y orientación en las siguientes vertientes:

- Académica. Referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, postgrados, másteres y cursos de especialización.
- Profesional. Más relacionada con la preparación y el desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, facilitación del tránsito desde la Universidad hacia la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, y ejercitación de prácticas en empresas.
- Personal. Relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos, que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
- Social. Destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios universitarios disponibles de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales o internacionales, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, movilidad estudiantil, etc.
- Administrativa. Referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales y ayudas al estudiante.

En consecuencia, podemos decir que, aunque en general la tutoría parte de una definición clara y relativamente bien especificada, en cada nivel educativo y tipo de institución cobra matices diferentes en términos de su concreción o puesta en operación.

Funciones de la tutoría

De acuerdo con Álvarez (2008), las funciones específicas de la tutoría académica se concretan en los ámbitos siguientes:

- El proceso de aprendizaje del alumnado.
La tutoría debe facilitar los procesos de aprendizaje del alumnado, para que éste sea cada vez más autónomo. Se trata de guiarle en el desarrollo de sus estrategias para la mejora de su rendimiento.
- Las dificultades de aprendizaje.
La tutoría debe diagnosticar las dificultades que pueda tener el alumnado en su aprendizaje, con el fin de poner los medios para subsanarlas. Ha de estar presente en aquellos momentos críticos donde el alumnado reclama una mayor presencia del tutor, estimulando y motivando para evitar el desaliento y las dificultades que puedan surgir.
- La metodología de trabajo de las asignaturas.
La tutoría debe orientar sobre la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas; ésta ha de ser diversa, activa y colaborativa. Se pueden plantear diferentes estrategias metodológicas que van desde la lección magistral hasta las prácticas (de aula, de laboratorio, de campo), pasando por el análisis de documentos, estudio de casos, seminarios, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, simulaciones, etc.
- La elaboración de productos de evaluación de los aprendizajes.
La tutoría debe garantizar la coherencia entre los productos de evaluación de los aprendizajes que se pide al alumnado y los objetivos competenciales propuestos en las asignaturas.
- Trabajos de investigación.
La tutoría debe fungir como soporte académico a los trabajos de investigación o de curso en sus dos objetivos: a) saber trabajar en equipo; y b) desarrollar un adecuado trabajo de investigación.
- La búsqueda de fuentes documentales.
La tutoría debe facilitar la búsqueda documental y el manejo de las nuevas tecnologías, que hacen más autónomo al alumnado en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje está ligado al desarrollo personal del sujeto, convirtiéndose en agente principal del aprendizaje y construyendo los conocimientos, habilidades y actitudes en su interacción con el medio. El profesorado, desde esta perspectiva, ha de actuar como agente, creador de las situaciones y condiciones, ya sean presenciales o bien virtuales, desde el acceso a las redes telemáticas hasta cualquier base de datos. No es suficiente con la información como acumulación de datos, sino que se ha de tener el conocimiento necesario para saber analizar, integrar, dar significado y reformular esa información (metacognición de la información). Estos sistemas de redes globales de información y comunicación permiten avanzar hacia unas formas de trabajo más flexibles y autónomas.

- La resolución de problemas.
La tutoría debe estimular el aprendizaje autónomo en sus diferentes variantes: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y contratos de aprendizaje, entre otros.
- La dimensión profesional de las asignaturas.
La tutoría debe potenciar la dimensión profesional de las asignaturas. El alumnado ha de ver en cada asignatura no sólo la dimensión académica (curricular), sino también la profesional.

Todas estas funciones van a requerir un cambio de rol del profesorado más centrado en el aprendizaje del estudiante, que va a suponer, entre otras, mayores implicación y motivación por el cambio, mayores variedad y combinación de estrategias metodológicas que exigen la implicación activa de los estudiantes, nuevas formas de evaluación, el aprendizaje como trabajo cooperativo, el trabajo autónomo, el uso de medios tecnológicos y de recursos variados y la resolución de problemas vinculados con el aprendizaje, entre otros (Álvarez, 2008).

Modalidades de la tutoría

A partir de lo dicho antes, se puede advertir que la tutoría se desarrolla bajo modalidades distintas, las cuales en términos generales se dividen en individuales o grupales.

De acuerdo con García, Cuevas, Vales y Cruz (2012), la tutoría individual se caracteriza por la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor, cuya interacción puede ser de manera presencial o virtual. En ella se establecen relaciones de confianza para reforzar la autoestima y la seguridad personal del estudiante. Implica tener claros los objetivos, estrategias, recursos, mecanismos de evaluación, definición de espacios y horarios curricularmente determinados.

En cuanto a la tutoría grupal, Calvo (2006) señala que el tutor interactúa con un grupo de estudiantes y puede realizarse de manera presencial o a distancia. Requiere de planeación previa, en donde se establecen fechas de reunión (presencial o virtual), horario y temas a discutir. Tiene la gran ventaja de permitir llegar a más tutorados con menor costo de espacios y tiempos.

Las actitudes

En la literatura internacional se suele definir una actitud como “una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly y Chakine, 1993, p. 1). El objeto de actitud es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable. Como se puede notar, las actitudes incluyen un componente cognoscitivo —los pensamientos—, afectivo —los sentimientos— y conductual —la predisposición a actuar—. Una actitud, sin embargo, puede manifestarse o no en una conducta, dependiendo de una serie de factores ambientales que favorezcan que aparezca, o que en cambio se inhiba.

En términos generales, Cueto, Andrade, y León (2003) sostienen que las actitudes son adquiridas; nadie nace con una predisposición positiva o negativa específica hacia un objeto de actitud. La forma en que se aprenden las actitudes es variada; así, las actitudes se vuelven inevitables: todos las tenemos hacia aquellos objetos o situaciones a las que hemos sido expuestos.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo integrada por 539 estudiantes universitarios de las carreras de Agroindustrias, Administración, Computación y Nutrición de una institución de educación superior pública. La media de edad fue de 21.04 años (DE = 2.22), y el 40.3% de los participantes fueron del sexo masculino y el 59.7% del femenino.

Instrumento

Se construyó una escala cuya denominación fue “Escala de Actitudes hacia la Tutoría” (E.A.H.T.), la cual en su versión final quedó conformada por un total de 16 ítems integrados en 3 factores correlacionados. La escala es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, las cuales son: totalmente en desacuerdo, un poco en desacuerdo, no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, un poco en acuerdo, totalmente de acuerdo.

Procedimiento

La construcción y la validación de la escala transitaron por diferentes fases: la primera consistió en una revisión documental teórica-científica en torno a las actitudes hacia la tutoría, quedando en evidencia la inexistencia de instrumentos que midieran tal constructo teórico.

En razón de ello, se pasó a una segunda fase, la cual consistió en diseñar la escala respectiva. En dicha etapa se elaboraron un total de 36 ítems, los cuales de manera inicial pretendían medir tres componentes de las actitudes hacia la tutoría, a saber, cognitivo (15 ítems), afectivo (12 ítems) y conductual (9 ítems).

Después de su elaboración, se pasó a la etapa tres, la cual consistió en someter el instrumento a validación de contenido. En dicho proceso se consultó a 5 profesores universitarios que fungieron como expertos; se les entregó la primera versión del instrumento y se les pidió hicieran recomendaciones al respecto. Resultado de tal actividad, se efectuaron cambios a la redacción de cinco de ellos.

Después se pasó a fase cuatro. En tal momento y con el propósito de evaluar la comprensión de los ítems del instrumento, se realizó una prueba piloto con diez estudiantes; como producto de dicha actividad se llevaron a cabo correcciones mínimas a la redacción de los reactivos considerados.

En la fase cinco se aplicaron los instrumentos a 539 estudiantes de las cuatro carreras antes comentadas.

Después, con la intención de identificar el poder discriminativo de los ítems, en la fase seis se ejecutaron una serie de pruebas t cuyos valores se obtuvieron al comparar las medias obtenidas por cada uno de los ítems de los sujetos de los grupos “bajo” (27% de sujetos con puntuaciones más bajas en la escala) y “alto” (27% de sujetos con puntuaciones más altas en la escala). Producto de ello, se evidenció que todos los ítems resultaron altamente discriminativos.

Enseguida, en un séptimo momento, el instrumento fue sometido al proceso de validación de constructo, para lo cual se realizaron tanto el análisis factorial exploratorio (con la primera mitad de la muestra) como el confirmatorio (segunda mitad). Los hallazgos de dicha fase se presentan en el apartado de resultados.

Posterior a la validación, se calculó la confiabilidad de la escala y se identificaron frecuencias y medias de la población estudiada. Para indagar diferencias significativas sobre las actitudes hacia la tutoría, conforme a la carrera que cursaban los estudiantes, se aplicó la prueba de hipótesis denominada Anova de un factor; para el caso de las diferencias por sexo se

utilizó la prueba t para muestras independientes. Los datos se calcularon mediante el paquete estadístico SPSS, 20.0

Resultados

Análisis factorial exploratorio

En un primer momento, el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo permitiendo la estructura libre de factores, utilizando el método de componentes principales con rotación varimax. Los índices KMO (0.938) y de la prueba Bartlett ($p < .000$) indican que el modelo es apropiado y no presenta esfericidad. Bajo el criterio de los autovalores mayores a 1 se obtuvieron 5 factores que explicaban el 56.15% de la varianza, evidenciándose en tal análisis que los últimos 2 no tenían un peso significativo ni explicaban un gran porcentaje.

Debido a esta circunstancia y considerando el criterio de Catell, se corrió un segundo análisis factorial forzado a tres factores, utilizando el mismo método de factorización. Bajo el criterio de saturación o aportación de la varianza >0.5 de cada reactivo, se redujo la escala a 33 ítems. Enseguida, e intentando buscar mayor nitidez de contenido en los distintos factores, se decidió eliminar los ítems 3, 5, 9, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 32 y 36). En la Tabla 1 se observan los ítems y sus respectivas saturaciones y comunalidades.

Tabla 1
Análisis Factorial Exploratorio forzado a tres factores

Ítems	F1	F2	F3	Comunalidades
1. Creo que la tutoría académica contribuye a la formación integral de los estudiantes.	0.533	0.104	0.286	.377
6. Considero que la tutoría académica mejora la calidad de las instituciones educativas.	0.624	0.163	0.297	.504
8. Me parece que la tutoría no es un proceso que mejora la calidad educativa.	0.505	0.409	0.026	.423
10. Creo que la tutoría académica facilita la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar.	0.590	0.185	0.374	.522
16. Considero que la tutoría académica contribuye significativamente a mejorar la calidad educativa de las instituciones.	0.741	0.110	0.245	.622
20. Considero que la tutoría académica mejorará los índices de egreso de las instituciones educativas.	0.661	0.124	0.174	.482
25. Considero que todas las carreras deberían contar con programas de tutoría académica.	0.638	0.237	0.318	.565

Ítems	F1	F2	F3	Comunalidades
28. Reconozco la importancia de la tutoría académica para abatir los índices de deserción y reprobación.	0.697	0.151	0.147	.531
35. Considero que la tutoría académica es una práctica educativa que debe perdurar.	0.721	0.219	0.211	.613
4. La tutoría académica es una actividad que me desagrada.	0.054	0.566	0.358	.452
12. Evito pensar en las actividades de tutoría académica porque me pone ansioso.	0.071	0.597	-0.136	.380
13. Me siento cómodo al participar en actividades de tutoría.	0.109	0.607	0.379	.523
14. Me incomoda participar en actividades de tutoría académica ya que participo en ella de manera obligada.	0.079	0.664	0.320	.549
17. Mientras me encuentro en el proceso de tutoría me siento frustrado.	0.139	0.674	0.055	.477
31. Me desalienta tan sólo pensar en participar en actividades de tutoría.	0.135	0.668	0.267	.536
33. Me incomoda participar en actividades de tutoría.	0.182	0.634	0.271	.509
2. Estoy dispuesto a involucrarme en el proceso de tutoría académica.	0.399	0.134	0.574	.507
11. Demuestro mi interés por el programa de tutoría académica trabajando más de lo que éste me solicita.	0.288	0.035	0.658	.517
27. Estoy dispuesto a participar voluntariamente en las actividades de tutoría.	0.419	0.232	0.626	.622
33. Estoy dispuesto a participar en actividades de tutoría académica aunque ello requiera de mayor esfuerzo.	0.447	0.157	0.532	.507

El primer factor titulado “Creencias sobre la Tutoría” se integró por 9 reactivos (1-6-8-10-16-20-25-28-35) que explican el 38.37% de la varianza; el segundo, “Afectos sobre la Tutoría”, se constituyó por 7 Ítems (4-12-13-15-17-31-34) que explican el 11.04% de la varianza; el último, “Disposiciones ante la Tutoría”, por 4 reactivos (2-11-27-33) que explican el 5.08% de la misma.

Análisis Factorial Confirmatorio

El siguiente análisis consistió en confirmar la estructura factorial a través de un análisis factorial confirmatorio usando el “Structural Equation Modeling Software” versión 6.2. El modelo evaluado constó de 3 factores relacionados con 9 reactivos en el primer factor, 7 en el segundo y 4 más en el tercero. Se plantearon además otros dos modelos, uno con un sólo factor y otro más con tres correlacionados que a su vez se integraban por 16 ítems. Cabe señalar que en este último modelo se decidió eliminar los ítems 1, 4, 8 y 33, debido a que eran los ítems con menor peso factorial.

La bondad de ajuste de los modelos propuestos se evaluó mediante diversos indicadores. En concreto, se utilizaron la χ^2 dividida por los grados

de libertad, el promedio de los residuales (RMR [root mean square residual]) y el de los residuales estandarizados (RMSEA [root mean square error of approximation]). Otros indicadores de ajuste relativo empleados fueron el índice de bondad de ajuste (GFI [goodness of fit index]) y el índice de ajuste comparativo (CFI [comparative fit index]). Estos últimos cuatro índices se encuentran entre los más usados, ya que están menos afectados por el tamaño de la muestra (García, Gallo y Miranda, 1998). Para que exista un buen ajuste, los valores CFI y GFI deberían superar el valor de 0.90 (cuanto mayor sea el valor, mejor ajuste). Por su parte, los valores RMSEA deberían ser menores de 0.08 para tener un ajuste aceptable (Browne y Cudeck, 1993), o cercanos a 0.05 para obtener un buen ajuste (Byrne, 2001). En el caso del RMR los valores cercanos a cero indican mejor ajuste y menores de .10 se consideran aceptables. En cuanto a la interpretación del cociente $\chi^2/g.l.$, se considera que un cociente de 4 es un ajuste razonable, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como muy buenos (Brooke, Russell y Price, 1988). Los índices de bondad de ajuste relativos a los modelos que fueron contrastados empíricamente están indicados en la Tabla 2.

Tabla 2
Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos propuestos

Modelo factorial	$\chi^2/g.l.$	CFI	GFI	RMR	RMSEA
1. Creo que la tutoría académica contribuye a la formación integral de los estudiantes.	2.16	0.90	0.88	0.068	0.066
6. Considero que la tutoría académica mejora la calidad de las instituciones educativas.	3.12	0.82	0.81	0.083	0.089
8. Me parece que la tutoría no es un proceso que mejora la calidad educativa.	2.00	0.93	0.91	0.060	0.061

$\chi^2/g.l.$: ji cuadrada dividida entre grados de libertad
 CFI: Comparative fit index
 GFI: Goodness of fit index
 RMR: Root mean square residual
 RMSEA: Root mean square error of approximation

Como se observa en la tabla 2, el modelo que mejor ajusta corresponde al número tres (tres factores correlacionados con 16 ítems), ya que es el que en mayor medida cumple con los requerimientos antes señalados.

Finalmente, la confiabilidad de la escala reportó una consistencia interna medida por alfa de cronbach de $\alpha = .871$ para el factor "Creencias sobre la Tutoría", de $\alpha = .805$ para el de "Afectos sobre la Tutoría" y $\alpha = .683$ para el de "Disposiciones ante la Tutoría". En total, el alfa de cronbach de la prueba reportado fue $\alpha = .895$. Con dichos datos se puede afirmar que la confiabilidad del instrumento resultó aceptable.

En resumen, los resultados encontrados indican que la validación de la E.A.H.T en la población estudiada mostró propiedades psicométricas satisfactorias, siendo una medida válida y fiable para ser empleada en el presente trabajo de investigación.

Actitudes de los estudiantes hacia la tutoría

Los resultados generales obtenidos en la aplicación de la prueba aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 3
Resultados generales: Medias y Desviación estándar

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Actitud hacia la Tutoría
Media	Media	3.70	3.56	3.73
DE	DE	.768	.809	.651

De manera general y en cada factor o componente se aprecia que los estudiantes universitarios tienen actitudes positivas hacia la tutoría respecto del puntaje teórico medio ($\bar{x}=3$). No obstante, en el factor “Disposiciones ante la Tutoría” la tendencia es menos positiva que en los otros dos y la actitud general.

Enseguida se realizaron análisis de diferencias de grupos conforme las variables de carrera y sexo. En tal sentido, con la intención de justificar la utilización de determinadas herramientas estadísticas, se calculó la normalidad de la distribución y la homogeneidad de varianzas, ello mediante las pruebas Kolmogorov-Smirnoff y Levene. Tras dichos análisis se consideró prudente la utilización de pruebas paramétricas.

Respecto a la variable de carrera de los estudiantes, se utilizó la prueba de Anova de un factor, encontrándose diferencias significativas tanto en la actitud general ($F(3,535)=5.410$; $p=.001$) como en cada uno de los factores, a saber, “Creencias sobre la Tutoría” ($F(3,535)=8.476$; $p=.000$), “Afectos sobre la Tutoría” ($F(3,535)=2.747$; $p=.042$) y “Disposiciones ante la Tutoría” ($F(3,535)=3.251$; $p=.022$).

Para identificar las diferencias específicas entre las carreras con la ayuda de la prueba *post hoc* “Tukey”, se identificó que las significativas fueron entre los programas educativos de Agroindustrias y Nutrición en el caso de la actitud general y el Factor 1, entre Agroindustrias y Computación en el

Factor 2, y entre Computación y las carreras de Administración y Nutrición en el Factor 3.

Tabla 4
Medias y Desviación estándar por Carrera

Carrera	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Actitud hacia la Tutoría	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Administración	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16
Agroindustrias	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12
Computación	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12
Nutrición	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00

Como puede advertirse, en la carrera Nutrición es donde se registran actitudes más positivas, y en la de Agroindustrias en la que menos; sin embargo, conviene señalar que aunque dichas diferencias resultan estadísticamente significativas, son relativamente pequeñas.

Posteriormente se procedió a identificar las diferencias de acuerdo al sexo. Los resultados de la prueba t de student mostraron que tanto el sexo masculino como el femenino presentan actitudes positivas hacia la tutoría, evidenciándose diferencias significativas entre ambos grupos tanto en la actitud general ($t(537)=-3.723$; $p=.000$) como en cada uno de los factores, a saber, “Creencias sobre la Tutoría” ($t(537)=-2.533$; $p=.012$), “Afectos sobre la Tutoría” ($t(537)=-3.895$; $p=.000$) y “Disposiciones ante la Tutoría” ($t(537)=-2.934$; $p=.003$).

Tabla 5
Medias y Desviación estándar por Sexo

Sexo	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Actitud hacia la Tutoría	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Masculino	3.74	.761	3.54	.750	3.44	.830	3.61	.647
Femenino	3.91	.764	3.80	.763	3.64	.785	3.82	.640

Como se ve, la actitud general hacia la tutoría y en cada uno de los factores es todavía más positiva en el sexo femenino que en el masculino, aunque al igual que en el caso de las carreras, el tamaño de la diferencia también es pequeño.

Discusión

En primer orden, con relación al proceso de validación y confiabilidad de la Escala de Actitudes hacia la Tutoría (E.A.H.T.), conviene indicar que, con base a los resultados obtenidos, dicha herramienta metodológica puede utilizarse con la confianza de que los factores representan los constructos que se pretenden medir, y que además tiene la ventaja de que, debido a su brevedad, puede utilizarse en estudios que requieran evaluar a un gran número de personas en un tiempo relativamente corto. Sin embargo, conviene indicar que en el futuro es necesario aplicar esta escala en otras poblaciones y con otro tipo de instituciones y actores (por ejemplo: profesores, tutores o directivos), ello para evaluar si la misma puede llegar a generalizarse.

En segundo orden, relativo a los hallazgos encontrados en la indagatoria, se puede advertir que, en general, los estudiantes muestran actitudes ligeramente positivas hacia la tutoría, situación que tal vez ocurra en razón de que, en el entorno estudiado, su práctica tiene ya un considerable desarrollo, y a que los alumnos de los programas educativos estudiados están medianamente claros de los motivos por los cuales ésta se realiza. Tal evidencia proporciona aún más elementos para sostener lo expresado por Romo (2004) en el sentido de que la tutoría, tal como se ha venido implantando en las IES mexicanas, está dando muestras de la aparición de nuevas formas de relacionar a los estudiantes con sus profesores.

A pesar de ello, se puede advertir que aunque, por lo general, en el presente estudio se encontró evidencia de la aceptación de dicha práctica, la realidad es que todavía apremia trabajar en su mejora, sobre todo si se piensa en todos los beneficios que la tutoría puede generar en la formación de los estudiantes, a saber, la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción, así como el aumento en la eficiencia terminal y los estándares de titulación.

Por otra parte, que se hayan encontrado diferencias significativas entre las distintas carreras probablemente sea el resultado de que en la institución abordada el compromiso de los tutores frente a dicha actividad no sea uniforme, y a que la forma en que se sensibiliza a los estudiantes sobre su importancia no presenta características similares. Tales hallazgos resultan similares a los reportados por Gómez-Collado (2012) al medir la percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México, ya que los mismos reportaron diferencias entre programas educativos en dicha institución.

Ante dichos hallazgos cobra valía lo expresado por Tejada y Arias (2003), ya que han afirmado que los resultados de la implantación de tutorías pue-

den verse influidos por la forma en que es conceptuada por profesores y alumnos, pues si bien las tutorías se han definido desde la perspectiva de expertos, no necesariamente se comparte su significado por los actores. Aunque conviene indicar que dicha afirmación en el caso del presente estudio debe matizarse, sobre todo por el hecho de que las diferencias, aunque significativas estadísticamente, no resultaron del todo amplias como para señalar que las discrepancias son considerables.

A pesar de ello, el simple hecho de encontrar diferencias entre programas académicos de la misma institución da lugar a pensar que éstas pueden ser todavía mayores entre entidades educativas distintas, sobre todo si se toma en consideración la diversidad en el tipo de universidades (públicas y privadas) y en el nivel de consolidación o calidad.

Finalmente, respecto al hecho de que se encontraran diferencias significativas con relación al sexo de los estudiantes, aunque siendo en ambos casos positivos, tal vez se explique por qué los estudiantes del sexo masculino, por razones idiosincráticas o culturales, no aceptan con tanta facilidad el acompañamiento por parte de los tutores –en comparación al femenino–, factiblemente debido a que con ello se pueda dar muestra de cierta debilidad. Esta situación concuerda por cierto con estudios vinculados al ámbito de la salud mental, en los cuales se señala que las mujeres tienden con mayor frecuencia que los hombres a buscar ayuda para sus problemas, cualquiera que sea la causa e independientemente de la región geográfica (Ustun y Sartorius, 1995). Sin embargo, es claro que resulta interesante indagar a profundidad en torno al sentido de tales diferencias, ya que por el momento las razones son poco claras y no conviene ahora especular demasiado al respecto.

Conclusiones

En el presente artículo se señaló que, para numerosas instituciones de educación superior tanto nacionales como extranjeras, la tutoría se ha constituido en un mecanismo académico viable, que pretende contrarrestar situaciones complejas como la reprobación, el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal. En razón de ello, se cuenta ya con programas institucionales que incluyen ordenamientos plenamente reconocidos, indicadores consensuados, además de procesos relativamente bien definidos para su puesta en operación. Sin embargo, pese al nivel de consolidación de los programas de tutoría en las IES, también se advirtió que hoy en día existen todavía impedimentos para alcanzar los objetivos que en este ámbito se

han trazado, entre los cuales se puede destacar el hecho de que no todos los actores tienen una idea clara del propósito fundamental de dicha actividad.

Frente a este panorama, los autores del presente artículo, con el objetivo primordial de identificar el tipo de actitudes que presentan los alumnos frente a la tutoría académica, diseñaron y validaron, con una muestra de alumnos de cuatro carreras universitarias distintas, una escala específica, debido a que en la literatura especializada no se ha encontrado, hasta el momento, instrumento alguno que mida dicha variable.

En tal sentido, conforme a los hallazgos encontrados, se pudo advertir que, en la población estudiantil abordada, las actitudes hacia la tutoría son ligeramente positivas, existiendo diferencias significativas respecto del tipo de carrera y sexo. Cabe aclarar, sin embargo, que dichas diferencias, aunque significativas en el terreno estadístico, no resultaron del todo amplias para poder aseverar que las valoraciones que los alumnos realizaron sobre dicha actividad universitaria fueron radicalmente diferentes.

Por tanto, a manera de conclusión, se puede afirmar que la práctica de la tutoría académica es ya una realidad en diversas instituciones educativas del nivel superior de nuestro entorno, y que si bien todavía está lejos de alcanzar sus objetivos propuestos, cuenta con la ventaja de que cada vez más los actores –en este caso, los estudiantes– la perciben de manera cada vez más positiva. Así, se sientan las bases para que en el futuro cercano su práctica se perfeccione, y sobre todo contribuya a la mejora de la calidad educativa de las instituciones.

Con el propósito de contribuir al establecimiento de dicha cultura, a continuación se proponen las siguientes acciones para incluir y sobre todo convencer aún más a los involucrados en participar de manera proactiva en las actividades tutoriales:

- Sensibilizar mediante acciones planificadas a los alumnos y docentes-tutores respecto de la importancia y la trascendencia de la tutoría académica que se desarrolla en las instituciones.
- Incorporar a los estudiantes y a los docentes en la toma de decisiones respecto de los mecanismos o procesos propios de la tutoría, con la intención de que dicha actividad no se perciba como una imposición que proviene desde las estructuras de mando en las instituciones.
- Permitir que dichos actores retroalimenten el programa de tutoría y sobre todo participen de forma activa en los procesos encaminados a su evaluación, y por lo tanto a su mejora.

Finalmente, a manera de cierre, conviene expresar la importancia de ampliar las investigaciones en otros contextos, y particularmente indagar so-

bre las razones que explican los hallazgos. Por otra parte, sería prudente realizar estudios en torno a cómo la tutoría ha impactado verdaderamente en la calidad de los diversos programas educativos de nuestro medio.

Referencias

- Adame, María Teresa (2002). La orientación y tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educació i Cultura*, 15, 215-232.
- Alcón, Eva (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. (pp. 85-93) Madrid: Cátedra UNESCO.
- Álvarez González, Manuel (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Serie Investigaciones.
- Arbizu, Feli (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Brooke, Paul P., Russell, Daniel W. y Price, James L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Byrne, Barbara M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caldera, Juan Francisco; Fregoso, G. Narváez. A. Pulido, B.E. Zamora, M.R. & Martínez, M.G. (2006). *Propuesta de programa institucional de tutoría académica para el Centro Universitario de Los Altos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Calvo Verdú, M. (2006). *Formación abierta y a distancia. Formación profesional ocupacional*. España: Editorial MAD.
- Clérici Tealdi, Jimena Vanina; Amieva Camargo, Rita Lilian (2013). Las perspectivas de docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, 11 (Número Especial), 375-395.
- Cruz, I. Echeverría, S. y Vales García, Javier José (2008). Influencia del promedio en el bachillerato y de las tutorías en los porcentajes de aprobación del primer año en una universidad mexicana. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, 75 (16), 260-265.
- Cueto, Santiago; Andrade, Fernando y León, Juan (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: GRADE; Ministerio de Educación.
- Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- García Cueto, Eduardo; Gallo Álvaro, Pedro; Miranda García, Rubén; E. Gallo, Pedro y Miranda, Rubén. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10 (3), 717-724.

- García Nieto, Narciso (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- García López, Ramona Imelda; Cuevas Salazar, Omar; Vales García, Javier José y Cruz Medina, Isidro Roberto (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 106-121.
- Gómez-Collado, Martha Esthela (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 58, 209-233.
- Lara García, Baudelio (2009). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. En *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes*. México: CUCS, U de G.
- León Hernández, Viridiana y Lugo Villaseñor, Elisa (2009). La tutoría académica en las Universidades Públicas Estatales de la Región Centro Sur de la ANUIES. En *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa* (1-11). México: COMIE.
- López Martín, Inmaculada; González Villanueva, Purificación; Velasco Quintana, Paloma J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 107-134.
- Romo López, Alejandra (2004). *La incorporación de los programas institucionales de tutoría en las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Rubio, Perla Patricia y Martínez, José Francisco (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles educativos* 34 (138), 28-45.
- Sandoval Mendoza, María del Carmen (2002). La tutoría académica. Una actividad con grandes expectativas en la Universidad de Guanajuato. En *Cuaderno de Memorias del Primer Encuentro Regional de Tutoría*. (pp. 1-13). México: ANUIES Centro-Occidente, Universidad de Guadalajara.
- Serna Rodríguez, Armandina y Cruces y Rojas, Griselda (2004). La tutoría desde la perspectiva de los alumnos. En *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Tutoría* (1-9). México: ANUIES, Universidad de Colima.
- Tejada Tayabas, Juan Manuel y Arias Galicia, L. Fernando (2003). El significado de la tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. *Revista de la Educación Superior*. 32 (127), 28-38.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2006). *Programa Institucional de Tutoría Académica*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2010). *Programa Institucional de Tutorías*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Francisco García Salinas,
- Universidad de Antioquia (2010). *Plan de Acompañamiento Permanente-PAP*. Colombia: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Medellín.
- Universidad de Guadalajara (2004). *Programa Institucional de Tutoría Académica. La tutoría académica y la calidad de la educación*. Colección Apoyo al Tutor. México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Sevilla (2013). *Mentorías y Red de Mentores: Plan De Acción Tutorial (PAT)*. España: Escuela Politécnica Superior. Sevilla.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2012). *Sistema Institucional de Tutoría UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Universidad Tecnológica de Cancún (2014). *Programa Institucional de Tutoría 2014*. México: Universidad Tecnológica de Cancún.
- Universidad Tecnológica Nacional (2008). *Programa Institucional de Tutorías. Un Modelo Integral*. Argentina: Facultad Regional Gral. Pacheco.
- Üstün, T. Bedirhan y Sartorius, Norman (1995). *Mental illness in general health care: an international study*. Chichester: John Wiley y Sons on behalf of the World Health Organization