

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO

DOCENCIA E INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis Doctoral

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA
DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE
HIDALGO**

ZOILA MARGARITA GARCÍA RÍOS



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: EVALUACION DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA SAN NICOLAS DE HIDALGO	Inglés: EVALUATION OF THE INSTITUTIONAL MENTORING PROGRAM OF THE UNIVERSITY OF MICHOACÁN OF SAN NICOLÁS DE HIDALGO
2.- Autor	
Nombre: ZOILA MARGARITA GARCIA RIOS	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Docencia e innovacion de la educacion superior (Gestionado por la oficina de Relaciones Internacionales). A impartir en la Escuela Normal Superior de Michoacán (México)	
Órgano responsable: CIENCIAS DE LA EDUCACION	

RESUMEN (en español)

El trabajo realizado se centra en una investigación evaluativa sobre el Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tiene como objetivo evaluar el programa en sus diferentes aspectos, para disponer de evidencias sobre sus fortalezas y limitaciones, con el propósito de conocer el impacto del mismo en los agentes implicados y plantear propuestas de mejora.

La presente investigación se delimita en dos partes de contenido y un capítulo de discusión y conclusiones. La primera parte aborda en su primer capítulo los motivos personales e institucionales de la elección de la investigación, así como la justificación y los antecedentes del estudio, el marco institucional y el contexto físico y geográfico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde se desarrolla la investigación.

En el segundo capítulo, se afronta una aproximación al concepto de acción tutorial en educación superior, así como al contexto de la tutoría en educación superior, a los conceptos de tutor y tutoría, a las competencias del tutor, a los modelos formativos y planes de acción tutorial, y a programas de tutoría. Con la finalidad de conocer el estado actual de la tutoría objeto de la fase inicial de la investigación.

En el tercer capítulo, se hace una aproximación a la delimitación conceptual de los términos calidad y evaluación, a los tipos de evaluación y modelos de evaluación de programas.

La segunda parte comprende dos capítulos. En el cuarto capítulo se presentan las pautas metodológicas que guían el trabajo, incluyendo el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield en el que se basa la investigación evaluativa realizada. Se obtuvieron las muestras de cada una de las poblaciones estudiadas. La información se ha obtenido a través de tres cuestionarios, uno por cada grupo de los agentes implicados: coordinadores de Unidad Académica, profesores-tutores y estudiantes-tutelados. Los cuestionarios están estructurados en cuatro dimensiones conforme al modelo CIPP, evaluación del contexto, evaluación de entrada (input), evaluación del proceso, evaluación del producto y una dimensión adicional donde se recogen las características socio-demográficas. Los cuestionarios se componen de preguntas de respuesta cerrada que permiten el análisis cuantitativo y de preguntas de respuesta abierta que permite a los agentes implicados expresar libremente su opinión, para el análisis cualitativo.

En el quinto capítulo, se ha recogido la información de los cuestionarios que han cumplimentado las tres muestras seleccionadas, a través de un blog de la aplicación



wordpress, que fue elaborado exprefeso para alojar los cuestionarios y ponerlos a disposición de los actores participantes en el Programa de Tutoría, los cuestionarios los han contestado 26 coordinadores de tutoría de Unidad Académica, 109 profesores tutores y 129 estudiantes tutelados. También comprende los análisis descriptivos de los tres agentes implicados en el estudio, en los cuatro momentos de evaluación del modelo CIPP. Así como el análisis comparativo de los resultados de los tres agentes implicados, los análisis intra-agentes y la interpretación de los datos recogidos por medio del programa IBM-SPSS.

Para el caso de los análisis cualitativos, el estudio de contenido de las respuestas de los informantes se realizó mediante nubes de palabras, ya que nos interesa conocer las vivencias de los participantes en el estudio tal y como fueron sentidas.

Los resultados más relevantes de esta investigación nos han permitido identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora respecto al Programa de Tutoría de la Universidad, mismas que se concentran en el capítulo seis. También se exponen las limitaciones que han ido surgiendo a lo largo de toda la investigación y una prospectiva de posibles investigaciones en el campo de la Tutoría Universitaria. Este capítulo cierra la investigación con la bibliografía y los anexos.

RESUMEN (en Inglés)

This study focuses on evaluative research about the Institutional Mentoring Program of the University of Michoacán of San Nicolas de Hidalgo. Its main goal is to assess the program in various aspects and to provide evidence of its strengths and limitations in order to understand its impact on the stakeholders involved and thereby make proposals for its improvement.

The research itself is divided into two sections by their content and a chapter for discussion and conclusions. The first chapter of the first section deals with personal and institutional reasons concerning the choice of investigation as well as the justification and background of the study, the institutional framework, and the physical and geographical context of the University of Michoacán of San Nicolas de Hidalgo.

The second chapter of the investigation presents the concept of tutorial action in higher education as well as the context of higher education in tutoring and mentoring; the roles of the tutor and the tutored; skills and abilities of tutors; formative models of tutorials; tutorial plans of action; and tutorial programs. With this information, the study intends to explain the current status of tutorial programs in this part of the investigation.

The third chapter presents a conceptual approach of the definition of the terms quality and evaluation, and proposes assessment types and evaluation models for the tutorial program.

The second part of the investigation consists of two chapters. The fourth chapter presents the methodological alignments that guide the work, including the CIPP model of Stufflebeam and Shinkfield on which the evaluative investigation is based. Samples of the investigated populations were obtained through the use of three questionnaires, one for each group of stakeholders, comprised of academic unit coordinators, teachers/tutors and student/tutored. According to the CIPP model, the questionnaires are structured in four dimensions: context evaluation, input evaluation (input); process evaluation; product evaluation; and an additional dimension where the social-demographic characteristics are obtained. The questionnaires are made up of closed answer questions that allow stakeholders to freely express their opinions for qualitative analysis.

The fifth chapter contains the collected information from the questionnaires from the three



sample populations through a WordPress blog application, which was developed expressly for delivering and collecting data from the questionnaires to those involved in the tutorial program. Of the stakeholders, 26 academic unit coordinators, 109 teachers/tutors, and 129 student/tutored participated in the questionnaire data collection. This section also includes descriptive analysis of the stakeholders' quantitative responses and the four dimensions of evaluation according to the CIPP model, as well as the comparative analysis of the stakeholders and the interpretation of data with the program IBM-SPSS.

Interpretation of data of the qualitative analysis was conducted through Word clouds, in order to discover the experiences and feelings of the participants as they studied and how they felt in their tutorials.

The most relevant results of this research will enable us to identify the strengths of the tutorial programs and learn about the opportunities for improvement for the Mentoring Program at the University. These results are concentrated in chapter six. The chapter also discusses the limitations that have emerged throughout the investigation and possible prospective research in the field of university tutorials. This chapter closes the investigation with the bibliography and annexes.

A Jorge por estar a mi lado y animarme en todo momento.

A mis hijos Jorge Francisco y Rodrigo por ser la razón de mi vida.

A mi madre y hermanas, por creer siempre en mí.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Oviedo y al Centro de Formación Docente por la oportunidad de realizar los estudios de doctorado.

Agradezco a la Universidad Michoacana por brindarme la oportunidad de realizar este proyecto.

Agradezco el apoyo brindado por el Programa para el Mejoramiento del Personal (PROMEP), para la realización de esta tesis como producto final de los estudios de Doctorado en Docencia de la Educación Superior.

Especialmente quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. María del Henar Pérez Herrero, y al Dr. Joaquín Lorenzo Burguera Condon, quienes dirigieron este trabajo de tesis doctoral, por su dedicación, comprensión y guía durante el desarrollo de esta investigación.

Agradezco al Dr. Ramón Pérez Pérez y al Dr. Manuel Saavedra porque gracias a sus proyectos emprendedores, me dieron la oportunidad de realizar estudios de doctorado.

A todos los titulares de los seminarios cursados durante mis estudios de doctorado: Dr. Ramón Pérez Pérez, Dra. Ma. Ángeles Pascual Sevillano, Dra. Marta Soledad García Rodríguez, Dr. D. José Arias Blanco, Dra. Carmen Diego Pérez y Dra. Ma. Teresa Iglesias García.

Agradezco a mi madre por darme la vida, que con su amor, enseñanza y ejemplo ha sembrado las virtudes que necesito para vivir con anhelo y felicidad.

Agradezco a mi hermana Elsa Azalia, pues ella fue el principal cimiento para la construcción de mi vida profesional, sentó en mí las bases de responsabilidad y deseos de superación, en ella tengo el espejo en el cual me quiero reflejar pues sus virtudes infinitas y su gran corazón me llevan a admirarla cada día más.

Agradezco a mi hermana Alma Rosa por su apoyo, acompañamiento, comprensión y cariño a lo largo de mi vida y, su consejo y ánimo en los momentos críticos durante la realización de esta tesis.

Agradezco a mis hijos Jorge Francisco y Rodrigo, por su ayuda y comprensión durante la realización de esta tesis que espero sirva como ejemplo y guía en su desarrollo profesional.

A mi amado esposo que ha sido el impulso durante los estudios de doctorado y el pilar principal para la culminación del mismo, que con su apoyo constante y amor incondicional ha sido amigo y compañero inseparable, fuente de sabiduría, calma y consejo en todo momento.

A mis sobrinas y sobrinos: Yenisey, Gerardo, Diego y Alma Rosa y a mi pequeña Hanna que alegra nuestra vida.

Especialmente, quiero agradecer a mi querida amiga Marta Alicia Méndez Toledo por inspirarme a realizar estudios de doctorado.

Zoila Margarita García Ríos

INDICE DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
1.1. Justificación de la investigación.....	39
1.2. Antecedentes del estudio.....	42
1.3. Objetivos.....	48
1.4 Metodología.....	48
1.5. Contexto de la investigación.....	49
1.5.1. Características del Estado.....	49
1.5.2. Características de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.....	51
1.5.3. Características de los Servicios de Orientación en la UMSNH.....	55
1.5.4. Relación entre el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el PIT de la UMSNH.....	56
1.5.5. Características del PAT de la Facultad de Arquitectura en el marco de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.....	60
CAPÍTULO 2. ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	70
2.1. Aproximación al concepto de acción tutorial en educación superior.....	70
2.2. El contexto de la tutoría en la educación superior.....	73
2.3. Concepto de tutoría.....	77
2.4. Modelos formativos y Planes de acción tutorial.....	92
2.4.1. Modelo formativo.....	93
2.4.2. Modelos de Intervención en Orientación.....	99
2.5. Programas de Tutoría.....	100
2.5.1. La función tutorial.....	105
2.5.2. La Acción tutorial.....	107
2.5.3. Planes de acción tutorial.....	107
2.5.3.1. Modelos de planes de Acción tutorial.....	110
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	117
3.1. Delimitación conceptual.....	118
3.1.1. Calidad.....	118
3.1.2. Evaluación.....	120
3.2. Tipos de evaluación.....	124
3.2.1. Según su finalidad y función.....	124
3.2.2. Según su extensión.....	125
3.2.3. Según los agentes evaluadores.....	126
3.2.4. Según el momento en que se evalúa.....	127
3.2.5. Según la eficacia o resultados y eficiencia o rentabilidad económica.....	129
3.3. Modelos de evaluación de programas.....	129
3.3.1. Modelo de evaluación orientado al logro de objetivos.....	132
3.3.2. Modelo de evaluación de análisis de sistemas.....	132
3.3.3. Modelo de evaluación de discrepancia.....	132
3.3.4. Modelo de evaluación científica.....	132
3.3.5. Modelo de evaluación respondiente.....	132
3.3.6. Modelo de evaluación iluminativo.....	133
3.3.7. Modelo de evaluación sin metas.....	133
3.3.8. Modelo de evaluación democrático.....	133
3.3.9. Modelo de evaluación naturalista.....	134
3.3.10. Modelo de evaluación crítica artística.....	134
3.3.11. Modelo de evaluación contrapuesto.....	134
3.3.12. Modelo de evaluación inicial-procesual-final.....	134
3.3.13. Modelo CIPP de Stufflebeam.....	135

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
4.1. Definición de la investigación.....	146
4.1.1. Planteamiento de la investigación y delimitación del problema.....	146
4.1.2. Objetivos.....	149
4.2. Metodología de la investigación.....	149
4.2.1. Marco metodológico general.....	149
4.2.2. Características metodológicas de la investigación.....	154
4.2.2.1. Una investigación orientada a la comprensión.....	154
4.2.2.2. Una investigación etnográfica.....	155
4.2.2.3. Una investigación orientada a la toma de decisiones.....	157
4.2.2.4. Una investigación evaluativa.....	158
4.2.2.5. Modelo de evaluación CIPP seleccionado.....	158
4.3. Diseño de investigación.....	163
4.3.1. Marco teórico.....	164
4.3.2. Procedimiento.....	166
4.3.2.1. Marco teórico de la parte procedimental.....	166
4.3.2.2. Marco experimental.....	167
4.3.3. Identificación de los agentes implicado en la evaluación del PIT.....	170
4.3.4. Plan para la obtención de la información.....	171
4.4. Poblaciones y muestras.....	173
4.4.1. Proceso de selección de la muestra.....	175
4.4.1.1. Obtención de la muestra de los estudiantes tutelados.....	176
4.4.1.2. Obtención de la muestra de los profesores-tutores.....	179
4.4.1.3. Obtención de la muestra de coordinadores de PAT.....	180
4. 5. Los instrumentos de recopilación de la información.....	181
4.5.1. Elaboración de los instrumentos.....	181
4.5.1.1. Entrevistas.....	181
4.5.1.2. Cuestionarios.....	183
4.5.1.2.1. Cuestionario para coordinadores de PIT.....	184
4.5.1.2.2. Cuestionarios para profesores-tutores.....	188
4.5.1.2.3. Cuestionarios para estudiante-tutelado.....	189
4.6. Aspectos técnicos de los instrumentos de recogida de información.....	192
4.6.1. La validez.....	192
4.6.2. La confiabilidad.....	195
4.6.3. La objetividad.....	198
4.7. Descripción de los cuestionarios definitivos.....	199
CAPITULO 5. ANALISIS Y RESULTADOS.....	205
5.1. Recopilación de la información.....	205
5.1.1. El proceso de recopilación de la información.....	206
5.1.2. Cuestionarios finales.....	209
5.2. Análisis de resultados.....	211
5.2.1 Análisis descriptivos y variables de clasificación.....	212
5.2.1.1. Análisis descriptivos de los resultados. Coordinadores.....	213
5.2.1.1.1. Análisis descriptivo de las características socio-demográficas de coordinadores y coordinadoras de tutoría de Unidad Académica.....	213
5.2.1.1.2. Análisis descriptivo de la evaluación del contexto. Coordinadores de tutoría de Unidad Académica.....	221
5.2.1.1.3. Análisis descriptivo de la evaluación de entrada (Input) de coordinadores.....	230
5.2.1.1.4. Análisis descriptivo de la evaluación del proceso. Coordinadores.....	237
5.2.1.1.5. Análisis descriptivo de la evaluación del Producto. Coordinadores.....	249
5.2.1.2. Análisis descriptivos de los resultados. Profesores-tutores.....	258
5.2.1.2.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas de profesores-	

tutores.....	258
5.2.1.2.2. Análisis descriptivo de la evaluación del contexto. Profesores-tutores.....	270
5.2.1.2.3. Análisis descriptivo de la evaluación de entrada (Input). Profesores-tutores.....	278
5.2.1.2.4. Análisis descriptivo de la evaluación del proceso. Profesores-tutores.....	283
5.2.1.2.5. Análisis descriptivos de la evaluación del producto. Profesores-tutores.....	295
5.2.1.3. Análisis descriptivos de resultados Estudiantes-tutelados.....	300
5.2.1.3.1. Análisis descriptivo de las características socio-demográficas de estudiantes-tutelados.....	301
5.2.1.3.2. Análisis descriptivo de la evaluación del contexto de estudiantes-tutelados.....	311
5.2.1.3.3. Análisis descriptivo de la evaluación de entrada (Input) de estudiantes-tutelados.....	316
5.2.1.3.4. Análisis descriptivo de la evaluación del proceso de estudiantes-tutelados.....	322
5.2.1.3.5. Análisis descriptivo de la valuación del Producto. Estudiantes-tutelados.....	332
5.2.2. Análisis cualitativo.....	341
5.2.2.1. De los coordinadores de Unidad Académica.....	344
5.2.2.1.1. Aspectos que funciona de la tutoría. Coordinadores.....	345
5.2.2.1.2. Aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría.....	347
5.2.2.2. De los profesores tutores.....	350
5.2.2.2.1. Tutores que enfocan la tutoría a los aspectos de desarrollo personal.....	350
5.2.2.2.2. Tutores que enfocan la tutoría a aspectos académicos.....	351
5.2.2.2.3. Tutores que se centran en temas profesionales y desarrollo de la carrera.....	353
5.2.2.2.4. Tutores que consideran el desarrollo integral de los estudiantes.....	354
5.2.2.2.5. Otras respuestas.....	355
5.2.2.3. De los estudiantes tutelados.....	356
5.2.2.3.1. Aspectos positivos que perciben los estudiantes del programa de tutoría..	357
5.2.2.3.2. Aspectos menos positivos que perciben los estudiantes tutelados del programa de tutoría (PIT).....	359
5.2.2.3.3. Propuestas de mejora del Programa Institucional de Tutoría (PIT).....	361
5.2.3. Análisis comparativos de la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad de los tres grupos de agentes implicados.....	363
5.2.3.1. Estructura administrativa de la tutoría.....	364
5.2.3.2. Articulación de las tutorías con el curriculum.....	466
5.2.3.3. Retroalimentación entre tutoría y docencia.....	368
5.2.3.4. Cobertura de las tutorías según las necesidades.....	370
5.2.3.5. Atención y solución problemática.....	372
5.2.3.6. Controles que aseguren el cumplimiento de metas.....	374
5.2.3.7. Evaluación colegiada de la tutoría.....	376
5.2.3.8. Elaboración de reportes periódicos.....	378
5.2.3.9. Difusión de reportes de resultados.....	380
5.2.3.10. Detección de problemas y propuestas de solución.....	382
5.2.3.11. Detección de necesidades de capacitación.....	384
5.2.3.12. Cursos de capacitación y actualización.....	386
5.2.3.13. Evaluación y seguimiento de tutores.....	387
5.2.3.14. Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial.....	390
5.2.3.15. Síntesis de los análisis comparativos.....	391
5.3. Análisis Comparativos intra-agentes evaluación del producto.....	395
5.3.1. Análisis Comparativos intra-agentes del cuestionario de coordinadores Evaluación del Producto.....	396
5.3.1.1. Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría.....	397
5.3.1.2. Valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad	

académica.....	403
5.3.1.3. Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas.....	409
5.3.1.4. Valoración de los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.....	413
5.3.1.5. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.....	418
5.3.1.6. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.....	424
5.3.1.7. Valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.....	430
5.3.1.8. Síntesis de la dimensión V de coordinadores “evaluación del producto”.....	437
5.3.2. Análisis comparativo intra-agentes del cuestionario de tutores y tutoras.....	441
5.3.2.1. Valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.....	442
5.3.2.2. Valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría.....	448
5.3.2.3. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica en los siguientes aspectos.....	454
5.3.2.4. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.....	460
5.3.2.5. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.....	466
5.3.2.6. Síntesis de la dimensión V de tutores “evaluación del producto”.....	473
5.3.3. Análisis Comparativos intra-agentes del cuestionario de estudiantes tutelados.....	475
5.3.3.1. Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.....	476
5.3.3.2. Valoración integral la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.....	481
5.3.3.3. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.....	488
5.3.3.4. Valoración de la acción tutorial.....	493
5.3.3.5. Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te han permitido obtener información.....	500
5.3.3.6. Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.....	509
5.3.3.7. Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.....	516
5.3.3.8. Síntesis de la dimensión V de estudiantes “evaluación del producto”.....	520
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, APORTACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	543
6.1 Conclusiones.....	543
6.2. Aportaciones e implicaciones pedagógicas del estudio.....	548
6.3. Implicaciones pedagógicas del estudio.....	551
6.4. Limitaciones del estudio y sugeencias para futurs investigaciones.....	551
BIBLIOGRAFÍA.....	553
Anexo 1. Formato de entrevista semi-estructurada.....	576
Anexo 2. Encuesta ANUIES estudiantes 2007.....	577
Anexo 3.Encuesta ANUIES tutores.....	586
Anexo 4. Encuesta ANUIES gestores de la tutoría.....	602
Anexo 5. Cuestionario definitivo estudiantes.....	606
Anexo 6. Cuestionario definitivo tutores.....	619
Anexo 7.Cuestionario definitivo coordinadores.....	632
Anexo 8. Instructivo para ingresar al blog cuestionario estudiantes.....	644
Anexo 9. Instructivo para ingresar al blog profesores tutores.....	648
Anexo 10. Instructivo para ingresar al blog cuestionario coordinadores.....	651

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Modelo educativo de la UMSNH.....	54
Tabla 1.2. Sesiones de tutoría grupal en cursos iniciales y formativos de carrera.....	63
Tabla 1.3. Sesiones de tutoría grupal para cursos de fin de carrera.....	63
Tabla 2.1. Definición de Tutor articulada a la integración del estudiante.....	78
Tabla 2.2. Definición de Tutor articulada al desarrollo como persona.....	78
Tabla 2.3. Definición de Tutor articulada a informante, orientador y consejero.....	79
Tabla 2.4. Definición de articulada a Tutor integral.....	79
Tabla 2.5. Definición de Tutor articulada a Acompañamiento.....	79
Tabla 2.6. Definición de Tutoría de intercambio de opiniones.....	80
Tabla 2.7. Definición de tutoría grupal o de grupos en la línea del tiempo.....	80
Tabla 2.8. Definición de Tutoría con diferentes tutores.....	81
Tabla 2.9. Definición de Tutoría de acompañamiento.....	81
Tabla 2.10. Definición de Tutoría individualizada.....	81
Tabla 2.11. Definición de Tutoría de seguimiento y control.....	82
Tabla 2.12. Definición de tutoría como función educativa.....	82
Tabla 2.13. Definición de tutoría como enseñanza complementaria.....	82
Tabla 2.14. Competencias de aprendizaje, comprensión y adaptación.....	86
Tabla 2.15. Competencias de comprensión e inteligencia emocional.....	87
Tabla 2.16. Competencias relacionadas con el uso de la tecnología, gestión, planificación y solución de problemas.....	88
Tabla 2.17. Competencias para la solución de conflictos, gestión.....	89
Tabla 2.18. Competencias para realizar preguntas, asesoramiento, dar y recibir y desvinculación profesional.....	90
Tabla 2.19. Competencias de evaluación, comprensión capacidad de defensa, capacidad de establecer una red de contactos, capacidad de instruir y habilidades de formación.....	91
Tabla 2.20. Modelos de orientación.....	100
Tabla 2.21. Objetivos generales del Plan de Acción Tutorial.....	110
Tabla 2.22. Modelos de Planes de Acción Tutorial y sus características.....	111
Tabla 3.1. Concepciones sobre evaluación.....	123
Tabla 3.2. Tipos de evaluación y su estructura metodológica según Caride.....	128
Tabla 3.3. Tipos de evaluación en base a criterio lógico-analítico.....	128
Tabla 3.4. Tipo de modelos de evaluación de programas.....	131
Tabla 4.1. Metodologías para la investigación educativa.....	152
Tabla 4.2. Características metodológicas de la investigación.....	154
Tabla 4.3. Alcance de la etnografía en función del objeto de estudio.....	156
Tabla 4.4. Adaptación del modelo CIPP de Stufflebeam (1987:194).....	162
Tabla 4.5. Dimensiones del diseño evaluativo.....	165
Tabla 4.6. Esquema de la Planificación.....	172
Tabla 4.7. Inscripción de Estudiantes en Unidades Académicas del Sistema Semestral.....	177
Tabla 4.8. Inscripción de Estudiantes en Unidades Académicas del Sistema Anual.....	177
Tabla 4.9. Cálculo del tamaño de muestra de la población de estudiantes.....	178
Tabla 4.10. Tutores activos por Unidades Académicas.....	179
Tabla 4.11. Cálculo del tamaño de muestra de la población de tutores y tutoras.....	180
Tabla 4.12. Formato de entrevista semi-estructurada a coordinadores.....	182
Tabla 4.13. Resumen de dimensiones y variables del cuestionario de Coordinadores.....	185
Tabla 4.14. Dimensión I. Características Sociodemográficas del cuestionario para coordinadores.....	185
Tabla 4.15. Dimensión II. Evaluación del contexto del cuestionario para coordinadores.....	186
Tabla 4.16. Dimensión III. Evaluación de entrada (Input) del cuestionario para coordinadores.....	186
Tabla 4.17. Dimensión IV. Evaluación del proceso del cuestionario para coordinadores.....	187
Tabla 4.18. Dimensión V. Evaluación del producto del cuestionario para coordinadores.....	187
Tabla 4.19. Resumen dimensiones y variables del cuestionario de tutores.....	188
Tabla 4.20. Dimensiones y variables del cuestionario para tutores y tutoras.....	189
Tabla 4.21. Resumen de dimensiones y variables del cuestionario de tutelados.....	190
Tabla 4.22. Dimensiones del cuestionario para estudiantes tutelados.....	191
Tabla 4.23. Estadísticos de fiabilidad del instrumento aplicado a Coordinadores de PAT.....	197

Tabla 4.24. Estadísticos de fiabilidad del instrumento aplicado a profesores tutores.....	198
Tabla 4.25. Estadísticos de fiabilidad del instrumento aplicado a estudiantes tutelados.....	198
Tabla 5.1. Tipo de Unidad Académica y Género de los coordinadores(as) de PIT.....	214
Tabla 5.2. Edad, grado de estudios, condición laboral de coordinador de PIT de U.A.....	214
Tabla 5.3 Experiencia como académico en la Universidad.....	216
Tabla 5.4 Unidad Académica que coordina el informante.....	217
Tabla 5.5 Porcentaje de Coordinadores que han cursado el Diplomado en formación de Tutores.....	217
Tabla 5.6 Actualización, suficiencia y duración de la actualización de los coordinadores de PIT.....	218
Tabla 5.7 Tipo de Actualización que reciben los coordinadores de PIT.....	219
Tabla 5.8. Instancia que proporciona actualización a coordinadores de PIT de Unidad Académica.....	219
Tabla 5.9. Valoración de la utilidad de actualización que reciben los coordinadores de PIT.....	220
Tabla 5.10. Actividades del PIT en que participan los coordinadores.....	225
Tabla 5.11.Aspectos de Tutoría incluidos en el Plan de Desarrollo Institucional.....	226
Tabla 5.12. Recursos que proporciona la Unidad Académica para actividades de Tutoría.....	227
Tabla 5.13. Participación de Coordinadores en Actividades del PIT.....	228
Tabla 5.14. Valoración de los objetivos del Plan de Trabajo del Coordinador de U. A.....	235
Tabla 5.15. Valoración de recursos institucionales disponibles para cumplir con el PAT.....	250
Tabla 5.16. Valoración sobre los aspectos del desarrollo de la tutoría de U. A.....	251
Tabla 5.17. Valoración de la congruencia de las acciones y gestión de la tutoría.....	252
Tabla 5.18.Valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.....	252
Tabla 5.19. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado de la tutoría en su U. A.....	253
Tabla 5.20. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en Unidad Académica y Universidad.....	254
Tabla 5.21. Valoración de expectativas de desarrollo de la tutoría en U. A. y la Institución.....	255
Tabla 5.22. Unidad académica a la que pertenece el tutor o tutora y género.....	259
Tabla 5.23. Edad de los profesores tutores de Unidad Académica.....	259
Tabla 5.24. Máximo grado de estudios de los profesores tutores de Unidad Académica.....	260
Tabla 5.25. Condición laboral de los profesores tutores en la Universidad.....	260
Tabla 5.26. Experiencia académica de los profesores tutores.....	261
Tabla 5.27. Experiencia como Tutor en la Universidad.....	262
Tabla 5.28. Unidad Académica donde labora el Tutor que responde al cuestionario.....	263
Tabla 5.29. Formación, actualización y duración de la actualización de los tutores.....	264
Tabla 5.30. Tipo de actualización e Instancia que proporciona la actualización.....	266
Tabla 5.31. Grado de acuerdo con actualización y conocimientos de actividad tutorial.....	268
Tabla 5.32 Conocimientos de los profesores-tutores de las funciones del Tutor.....	269
Tabla 5.33. Actividades del PIT en que intervienen los encuestados.....	273
Tabla 5.34. Valoración de aspectos de Tutoría contemplados en el PDI.....	273
Tabla 5.35. Recursos que proporciona la Unidad Académica para actividad Tutorial.....	274
Tabla 5.36. Participación de Tutores (as) en actividades del PIT.....	276
Tabla 5.37. Valoración de Tutores(as) de los objetivos del Plan de Acción Tutorial PAT.....	281
Tabla 5.38. Valoración de los recursos institucionales para el desarrollo de la Tutoría.....	288
Tabla 5.39. Opciones de estudio de los estudiantes tutelados del Perfil Socio-demográfico.....	301
Tabla 5.40. Tipo de Unidad Académica en que se distribuyen los estudiantes cuestionario.....	302
Tabla 5.41. Género y edad de los estudiante-tutelados.....	303
Tabla 5.42. Número de hermanos de los estudiantes-tutelados que participan en el estudio.....	304
Tabla 5.43. Estudios de los hermanos y hermanas de los encuestados.....	304
Tabla 5.44. Estudios del padre y de la madre de los encuestados.....	304
Tabla 5.45. Ocupación del padre del encuestado.....	305
Tabla 5.46. Ocupación de la madre del encuestado.....	306
Tabla 5.47. Motivos de los estudiantes-tutelados para elegir sus estudios.....	306
Tabla 5.48. Grado cursando de los estudiantes-tutelados al momento de ser encuestados.....	306
Tabla 5.49. Tiempo que el encuestado lleva estudiando en la Universidad.....	307
Tabla 5.50. Cursos repetidos por los Tutelados.....	308
Tabla 5.51. La persona que contesta el cuestionario ha repetido asignaturas.....	309
Tabla 5.52. Asignaturas que los estudiantes-tutelados han repetido.....	309
Tabla 5.53 Valoración de los recursos institucionales para el desarrollo de la Tutoría.....	327
Tabla 5.54. Clasificación de habilidades adquiridas en las actividades de Tutoría.....	330
Tabla 5.55. Medida en que la Tutoría le ha permitido a los tutelados sentirse mejor.....	330
Tabla 5.56 Grado en que la tutoría beneficia al Tutelado: desarrollo académico y personal.....	333
Tabla 5.57. Valoración del desarrollo de la tutoría.....	334

Tabla 5.58. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría.....	335
Tabla 5.59. Valoración grado de cumplimiento de expectativas de desarrollo de la tutoría.....	336
Tabla 5.60. Valoración de la tutoría.....	37
Tabla 5.61. La participación en actividades de tutoría ha permitido obtener información.....	338
Tabla 5.62. Medida en que las actividades de tutoría, le ha apoyado en su formación académica.....	339
Tabla 5.63. Categorías de los aspectos que funcionan de la tutoría según los coordinadores.....	346
Tabla 5.64. Aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría según los coordinadores.....	348
Tabla 5.65. Categorías identificadas del tipo de tutoría que realizan los profesores tutores.....	350
Tabla 5.66. Aspectos más positivos que perciben los estudiantes tutelados del PIT.....	357
Tabla 5.67. Aspectos menos positivos del PIT que perciben los estudiantes tutelados.....	359
Tabla 5.68. Propuestas de mejora del PIT que hacen los estudiantes tutelados.....	361
Tabla 5.69. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos, en relación de la “estructura administrativa de la tutoría”.....	365
Tabla 5.70. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Articulación de las tutorías con el curriculum”.....	366
Tabla 5.71. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Retroalimentación entre tutoría y docencia”.....	368
Tabla 5.72. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Cobertura de las Tutorías según necesidades”.....	370
Tabla 5.73. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Atención y solución problemática”.....	372
Tabla 5.74. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Controles”.....	374
Tabla 5.75. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Evaluación colegiada de la tutoría”.....	376
Tabla 5.76. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Elaboración de reportes periódicos”.....	378
Tabla 5.77. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Difusión de reportes de resultados”.....	380
Tabla 5.78. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Detección de problemas y propuestas de solución”.....	382
Tabla 5.79. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Detección de necesidades de capacitación”.....	384
Tabla 5.80. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Cursos de capacitación y actualización”.....	386
Tabla 5.81. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Evaluación y seguimiento de tutores”.....	388
Tabla 5.82. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial”.....	390
Tabla 5.83. Muestra, media, mediana, desviación típica de las puntuaciones de los coordinadores, tutores y tutorados, y, significación del contraste de la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	382
Tabla 5.84. Significación de la prueba de Nemenyi.....	393
Tabla 5.85. Ítems correspondientes a la “Evaluación del Producto” del cuestionario de coordinadores.....	396
Tabla 5.86. Comparación de diferencia de medias según género en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia	

central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	398
Tabla 5.87 Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	399
Tabla 5.88 Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	400
Tabla 5.89. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	401
Tabla 5.90. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	404
Tabla 5.91. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	405
Tabla 5.92. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	406
Tabla 5.93. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en los Aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	407
Tabla 5.94. Comparación de diferencia de medias según género en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias. ($\alpha = 0,05$).....	410
Tabla 5.95. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias. ($\alpha = 0,05$).....	410
Tabla 5.96. Comparación de diferencia de medias según experiencia como académico en la Universidad, en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias. ($\alpha = 0,05$).....	411
Tabla 5.97. Comparación de diferencia de medias según condición laboral en la Universidad, en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	412
Tabla 5.98. Comparación de diferencia de medias según género en los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	414
Tabla 5.99. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	415
Tabla 5.100. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	416
Tabla 5.101. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los	

grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	417
Tabla 5.102. Comparación de diferencia de medias según género en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	419
Tabla 5.103. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	420
Tabla 5.104. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	421
Tabla 5.105. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	422
Tabla 5.106. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	425
Tabla 5.107. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	426
Tabla 5.108. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	427
Tabla 5.109 Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	428
Tabla 5.110. Comparación de diferencia de medias según género en relación a las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	431
Tabla 5.111. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	432
Tabla 5.112. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	433
Tabla 5.113. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	434
Tabla 5.114. Recursos de los ítems de la dimensión V del cuestionario de tutores y tutoras.....	442
Tabla 5.115. Comparación de diferencia de medias según género en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias, ($\alpha = 0,05$).....	443
Tabla 5.116. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de	

Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	444
Tabla 5.117. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	446
Tabla 5.118. Comparación de diferencia de medias según si es profesor a tiempo completo (TC), Profesor de asignatura y Técnico y otros en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$)...	446
Tabla 5.119. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	449
Tabla 5.120. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	450
Tabla 5.121. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	451
Tabla 5.122. Comparación de diferencia de medias según si es profesor a tiempo completo (TC), profesor de asignatura y técnico y otros en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	452
Tabla 5.123. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	455
Tabla 5.124. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	456
Tabla 5.125. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	457
Tabla 5.126. Comparación de diferencia de medias según condición laboral en la universidad, en aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$)...	458
Tabla 5.127. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	461
Tabla 5.128. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	462
Tabla 5.129. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	463
Tabla 5.130. Comparación de diferencia de medias según su condición laboral en la Universidad en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y	

significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$)...	464
Tabla 5.131. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos nivel de desarrollo alcanzado en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$).....	467
Tabla 5.132. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$).....	468
Tabla 5.133. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	469
Tabla 5.134. Comparación de diferencia de medias según su condición laboral en la Universidad en aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	471
Tabla 5.135. Ítems correspondientes a la “Evaluación del Producto” del cuestionario de estudiantes-tutelados.....	475
Tabla 5.136. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	477
Tabla 5.137. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	478
Tabla 5.138. Comparación de diferencia de medias según género en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	479
Tabla 5.139. Comparación de diferencia de medias según edad en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis ($\alpha = 0,05$).....	480
Tabla 5.140. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	482
Tabla 5.141. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba la t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), destacada en color verde.....	484
Tabla 5.142. Comparación de diferencia de medias según género en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student ($\alpha = 0,05$).....	485
Tabla 5.143. Comparación de diferencia de medias según edad en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba de Kruskal Wallis ($\alpha = 0,05$).....	486
Tabla 5.144. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	489
Tabla 5.145. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en el grado de cumplimiento	

de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo.....	490
Tabla 5.146. Comparación de diferencia de medias según género en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	491
Tabla 5.147. Comparación de diferencia de medias según edad en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	492
Tabla 5.148. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste de las medias ($\alpha = 0.05$).....	494
Tabla 5.149. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).....	496
Tabla 5.150. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0.05$), resaltado en color verde.....	497
Tabla 5.151. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste de las medias ($\alpha = 0.05$).....	498
Tabla 5.152. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	501
Tabla 5.153. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).....	503
Tabla 5.154. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo en la tabla.....	505
Tabla 5.155. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	506
Tabla 5.156. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	510
Tabla 5.157. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).....	512
Tabla 5.158. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo.....	513
Tabla 5.159. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	515
Tabla 5.160. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la valoración de tu	

experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).....	517
Tabla 5.161. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).....	517
Tabla 5.162. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	518
Tabla 5.163. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).....	519

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Grafica 1.1. Tutores que participan en el programa de tutoría desde la puesta en marcha	59
Grafica 4.1. Curva de precisión del tamaño de muestra de Estudiantes-Tutelados.....	178
Grafica 4.2. Curva de precisión del tamaño de muestra de Tutores/as.....	180
Gráfica 5.1. Rango de edad de los coordinadores.....	215
Gráfica 5.2. Grados de estudio de los coordinadores.....	215
Gráfica 5.3. Condición laboral de los coordinadores de PIT.....	216
Gráfica 5.4. Duración de la capacitación	218
Gráfica 5.5. Tipo de Actualización que reciben los coordinadores.....	219
Gráfica 5.6. Instancias que proporcionan la actualización a los coordinadores.....	220
Gráfica 5.7.Responsabilidad en el ámbito tutorial.....	222
Gráfica 5.8. Conocimiento del PIT de la Universidad Michoacana.....	223
Gráfica 5.9. Instancias de apoyo a Coordinadores de Tutoría de Unidad Académica.....	223
Gráfica 5.10. Valoración de los coordinadores del apoyo recibido.....	224
Gráfica 5.11. Motivos de no solicitar apoyo.....	225
Gráfica 5.12. Conocimiento en profundidad del PIT de sus Unidad Académica.....	228
Gráfica 5.13. Modelo de Plan de Acción Tutorial por Unidad Académica.....	231
Gráfica 5.14. Organización del Plan de Acción Tutorial por Unidad Académica.....	232
Gráfica 5.15. Modalidad de intervención Tutorial por Unidad Académica.....	233
Gráfica 5.16. Tiempo de dedicación a la coordinación de Tutorial de Unidad Académica	234
Gráfica 5.17. Aspectos del Plan de Trabajo del Coordinador de PIT de Unidad Académica.....	235
Gráfica 5.18. Tutores por modalidad de tutoría.....	238
Gráfica 5.19. Condición de Tutores Pares o Iguales.....	239
Gráfica 5.20. Número de estudiantes asignados por modalidad de tutoría.....	241
Gráfica 5.21. Asignación de tutoría por modalidad.....	242
Gráfica 5.22. El coordinador (a) entrevista al estudiante previo a la asignación.....	242
Gráfica 5.23. El coordinador (a) realiza reuniones colegidas de tutoría.....	243
Gráfica 5.24. Seguimiento de la acción tutorial.....	243
Gráfica 5.25. Evaluación de la acción tutorial.....	244
Gráfica 5.26. Actividades del coordinador.....	244
Gráfica 5.27. Mecanismos de evaluación que retroalimentan la labor del coordinador...	245
Gráfica 5.28. Tipo de gestión que realiza el coordinador.....	245
Gráfica 5.29. Aspectos en que se fundamenta el Plan de Acción Tutorial.....	246
Gráfica 5.30. Fortalezas de la Tutoría de Unidad Académica.....	247
Gráfica 5.31. Tipo de Unidad Académica en que se distribuyen los Profesores Tutores...	259
Gráfica 5.32. Género de los Profesores Tutores.....	259
Gráfica 5.33. Edad de los Profesores Tutores.....	260
Gráfica 5.34. Profesores Tutores acreditados en el Diplomado en Formación de Tutores	264
Gráfica 5.35. Profesores Tutores que reciben actualización.....	265
Gráfica 5.36. Profesores Tutores valoran la suficiencia de la actualización.....	265
Gráfica 5.37. Duración de la actualización.....	266
Gráfica 5.38. Instancias que proporcionan la actualización de tutores.....	267
Gráfica 5.39. Grado de acuerdo con la utilidad de la capacitación.....	268
Gráfica 5.40. Conocimientos suficientes para realizar la Acción Tutorial.....	268
Gráfica 5.41. Conocimientos de las funciones del Tutor.....	269
Gráfica 5.42. Conocimiento en profundidad del PIT de la UMSNH.....	271
Gráfica 5.43. Instancias de Apoyo de los Tutores.....	271
Gráfica 5.44 Calidad del apoyo recibido.....	272
Gráfica 5.45. Posibles motivos del no apoyo.....	272
Gráfica 5.46. Aspectos de tutoría incluidos en el PDI.....	273

Gráfica 5.47. Programa Institucional de Tutoría de Unidad Académica.....	276
Gráfica 5.48. Modelo de Plan de Acción Tutorial de Unidad Académica.....	278
Gráfica 5.49. Organización del Plan de Acción Tutorial de Unidad Académica.....	279
Gráfica 5.50. Modalidades de Intervención tutorial en Unidades Académicas.....	279
Gráfica 5.51. Horas por semana que dedica el tutor a la actividad tutorial.....	280
Gráfica 5.52 Aspectos que contempla el Plan de Trabajo de los Tutores y Tutoras.....	281
Gráfica 5.53. Valoración de los objetivos del Plan de Acción Tutorial.....	282
Gráfica 5.54. Número de estudiantes asignados en Tutoría Individualizada.....	284
Gráfica 5.55. Número de grupos que asignan por tutor en Unidades Académicas.....	284
Gráfica 5.56. Número de estudiantes asignados por Tutor en Tutoría Grupal.....	285
Gráfica 5.57. Número de estudiantes asignados por Tutor en Tutoría en Línea.....	286
Gráfica 5.58. Momento de la asignación de tutoría en las diferentes modalidades.....	286
Gráfica 5.59. Fortalezas de la Organización de la Tutoría de su Unidad Académica.....	287
Gráfica 5.60. Valoración de los Recursos Institucionales para el desarrollo de la Tutoría.....	288
Gráfica 5.61. Gestión que realizan los tutores para completar su PAT.....	289
Gráfica 5.62. Instrumentos para el seguimiento de la Acción Tutorial.....	289
Gráfica 5.63 Momento de la evaluación de la Acción Tutorial.....	290
Gráfica 5.64. Habilidades desarrolladas por el tutor o tutora con la Tutoría.....	291
Gráfica 5.65. Desarrollo de actitudes de los Tutores con la Acción Tutorial.....	291
Gráfica 5.66. Grado de beneficios de los tutelados con el PIT desde la percepción del tutor.....	292
Gráfica 5.67. Medida de los beneficios del PIT en los tutores.....	293
Gráfica 5.68. Valoración de los Tutores y Tutoras de su experiencia Tutorial.....	294
Gráfica 5.69. Modelo Educativo y Actividad Tutorial desde la perspectiva del Tutor.....	296
Gráfica 5.70. Valoración de la gestión, objetivos y metas de la Tutoría.....	296
Gráfica 5.71. Valoración de aspectos de las Tutoría.....	297
Gráfica 5.72. Nivel de desarrollo alcanzado en las Unidades Académicas en Tutoría.....	297
Gráfica 5.73. Valoración de la organización de tutoría, Unidad Académica y Universidad.....	298
Gráfica 5.74. Expectativas del desarrollo del PIT de Unidad Académica y Universidad...	299
Gráfica 5.75. Aspectos que fundamentan el PAT de Unidad Académica según Tutores/as	299
Gráfica 5.76. Estado civil de la persona encuestada.....	303
Gráfica 5.77. Estudios de los padres de la persona encuestada.....	305
Gráfica 5.78. Conocimiento del PIT por parte de los estudiantes encuestados.....	312
Gráfica 5.79. Grado de participación de los tutelados en actividades del PIT.....	313
Gráfica 5.80. Imagen que tienen los estudiantes tutelados de su Universidad.....	313
Gráfica 5.81. Conocimiento del PIT de su Unidad Académica.....	315
Gráfica 5.82 Valoración de la Unidad Académica por parte de los tutelados.....	315
Gráfica 5.83. Valoración de medida en que esfuerzo por el estudio se refleja en resultados.....	316
Gráfica 5.84. Modelo de PAT de Unidad Académica.....	317
Gráfica 5.85. Aspectos en que se fundamenta el plan de Acción Tutorial.....	318
Gráfica 5.86. Organización del plan de Acción Tutorial (PAT) de Unidad Académica..	318
Gráfica 5.87. Tipo de Tutoría que se imparte en las Unidades Académicas.....	319
Gráfica 5.88. Horas que reciben Tutoría los encuestados por semana.....	319
Gráfica 5.89 Has estado suficientemente informado de las sesiones de tutoría.....	320
Gráfica 5.90. Medios de información del PIT.....	320
Gráfica 5.91. Porcentaje de tutelados con Tutor formalmente asignado.....	322
Gráfica 5.92 Tipo de Tutoría que reciben los encuestados.....	323
Gráfica 5.93. Momento de la asignación de tutores en las diferentes modalidades de tutoría.....	324
Gráfica 5.94. Semestres que han recibido Tutoría los encuestados.....	324
Gráfica 5.95. Asisten a las sesiones de Tutoría.....	325
Gráfica 5.96. Motivos de faltar a las sesiones de Tutoría.....	325
Gráfica 5.97 Fortalezas en la organización del PIT de Unidad Académica.....	326

Gráfica 5.98. Valoración de los Recursos de la Unidad Académica.....	328
Gráfica 5.99 Gestión para la formación integral del Tutelado.....	328
Gráfica 5. 100. Instrumentos para Seguimiento de la acción tutorial.....	329
Gráfica 5.101. Evaluación de la acción tutorial.....	329
Gráfica 5.102. Valoración de articulación de coordinación actividad tutorial y labor docente.....	333
Gráfica 5.103. Valoración de la experiencia de la acción tutorial como Tutelado.....	340
Gráfica 5.104. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la estructura administrativa de la tutoría.....	365
Gráfica 5.105. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la articulación de la Tutoría con el curriculum.....	367
Gráfica 5.106. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la Retroalimentación entre Tutoría y Docencia.....	368
Gráfica 5.107. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la Cobertura de las Tutorías según necesidades.....	370
Gráfica 5.108. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Atención y solución problemática”.....	372
Gráfica 5.109. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Controles”.....	374
Gráfica 5.110. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Evaluación colegiada de la tutoría”.....	376
Gráfica 5.111. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Elaboración de reportes periódicos”.....	378
Gráfica 5.112. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Difusión de reportes de resultados”.....	380
Gráfica 5.113. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable la “Detección de problemas y propuestas de solución”.....	382
Gráfica 5.114. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable la “Detección de necesidades de capacitación”.....	384
Gráfica 5.115. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Cursos de capacitación y actualización”.....	386
Gráfica 5.116. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Evaluación y seguimiento de tutores”.....	388
Gráfica 5.117. Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial.....	390

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Macro-localización del Estado de Michoacán, en la república Mexicana.....	49
Figura 1.2. Mapa de los municipios del Estado de Michoacán.....	50
Figura 1.3. División regional del estado de Michoacán.....	51
Figura 1.4. Estructura Organizacional del PIT de la UMSNH.....	58
Figura 3.1. Tipo de Evaluación del Modelo CIPP y las situaciones de decisión.....	136
Figura 4.1. Diagrama descriptivo de la evaluación CIPP.....	160
Figura 4.2. Diseño mixto triangulado.....	164
Figura 4.3. Esquema general de la investigación.....	164
Figura 4.4. Marco Teórico de la investigación.....	167
Figura 4.5. Marco experimental de la investigación.....	169
Figura 4.6 Tres perspectivas de la evaluación.....	171
Figura. 4.7 Mapa conceptual de tipos de muestra.....	174
Figura 4.8 Poblaciones y muestras.....	176
Figura 4.9. Oficio de solicitud de Revisión y Validación del Cuestionario de Tutores.....	194
Figura 4.10 Oficio de solicitud de Revisión y Validación del Cuestionario de Coordinadores	194
Figura 4.11. Oficio solicitud de Revisión y Validación Cuestionario Estudiantes-Tutelados	195
Figura 4. 12. Interpretación de un coeficiente de Confiabilidad.....	196
Figura 5.1. Análisis léxico-métrico de los aspectos que perciben los coordinadores, funcionan de la tutoría.....	345
Figura 5.2. Análisis Léxico-métrico de los aspectos que obstaculizan el funcionamiento de la tutoría.....	347
Figura 5.3. Análisis Léxico-métrico de los tutores preocupados por el aspecto del desarrollo personal.....	351
Figura 5.4. Análisis Léxico-métrico de los tutores que enfocan la tutoría a los aspectos académicos.....	352
Figura 5.5. Análisis Léxico-métrico de los tutores que se centran en temas profesionales y desarrollo de la carrera.....	353
Figura 5.6. Análisis Léxico-métrico de los tutores que consideran el desarrollo integral del estudiante.....	355
Figura 5.7. Análisis Léxico-métrico de los tutores que emiten otras respuestas.....	356
Figura 5.8. Análisis léxico-métrico de los aspectos positivos que perciben los estudiantes tutelados.....	358
Figura 5.9. Análisis léxico-métrico de aspectos menos positivos que perciben los estudiantes tutelados.....	360
Figura 5.10. Análisis léxico-métrico de las propuestas de mejora del PIT que hacen los estudiantes tutelados.....	362

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación fue evaluar el Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con el fin de conocer en qué medida se está cumpliendo con los objetivos que fueron establecidos, cuáles son sus fortalezas y encontrar las oportunidades de mejora del programa.

El modelo de evaluación utilizado para el estudio es el modelo CIPP, propuesto por Stufflebeam y Shinkfield centrándonos en sus cuatro momentos de evaluación: evaluación del contexto, evaluación de entrada (input), evaluación del proceso y evaluación del producto, y como uno de los aspectos importantes es conocer a los sujetos de estudio, se han incluido las características socio-demográficas de los tres agentes implicados en el mismo, estudiantes-tutelados, profesores-tutores y coordinadores de tutoría de las 26 Unidades Académicas que tienen implementado el Programa Institucional de Tutoría (PIT) en la Universidad Michoacana.

La Tesis Doctoral está estructurada en dos partes. La primera parte se compone de tres capítulos. Capítulo 1: Marco General de la investigación. En este capítulo se exponen algunos de los motivos personales e institucionales que han contribuido a la elección del tema de investigación en el que se centra este trabajo, y que se encuentra estrechamente relacionado con la labor docente de la autora en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de la Ciudad de Morelia-Michoacán-México.

Se presenta el mismo el contexto físico y geográfico de la Universidad Michoacana, los principales rasgos característicos, los antecedentes del tema objeto de estudio, el marco institucional y los elementos constitutivos del Modelo Educativo Nicolaíta, las características del Servicio de Orientación en la Universidad.

También se ha establecido la relación entre el Plan de Acción tutorial (PAT) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad. Así como la descripción del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA) antecedente en el que se basa la investigación, así como las relaciones que vinculan al Plan de Acción Tutorial con el mencionado Programa.

Además se mencionan los objetivos y la metodología elegida para realizar dicha investigación evaluativa, en la buscamos, reporte información pertinente para tomar decisiones sobre los aspectos a atender, para mejorar la calidad del programa de intervención tutorial implementado por la Universidad que es el principal objeto de esta investigación.

En el Capítulo 2: Acción Tutorial en Educación Superior, se efectúa una aproximación terminológica y una breve descripción del estado actual de la Tutoría Universitaria con la intención de conocer el estado actual de la cuestión, objeto de la fase inicial de la investigación.

Partiendo de una revisión de la tutoría en educación superior, conformado por la nueva concepción paradigmática de la educación superior y del contexto en que se centra este trabajo. Seguido de un análisis de los modelos formativos y de acción tutorial. Si bien hay que aceptar que la acción tutorial universitaria comporta retos complejos al ir más allá de la instrucción formal y abarcar todas la experiencias que permiten alcanzar una educación integral, es una forma de ayudar al estudiante y que

debemos aceptar que se puede adecuar al ejercicio docente, caracterizado por su carácter dinámico, cambiante, incierto y complejo. La acción tutorial prepara y compromete al docente para el ejercicio de la docencia; aporta seguridad al profesor/a en situaciones imprevisibles que le plantea su trabajo haciendo del docente un agente transformativo que combine la tutoría con la práctica docente.

En el Capítulo 3: Evaluación de Programas en Educación Superior, se elaboró una delimitación conceptual de los términos, calidad y evaluación. Se analizaron varios tipos de evaluación y modelos de evaluación de programas que han sido de utilidad como referencia para elegir el modelo de evaluación aplicado en este trabajo. Finalmente se ha revisando en profundidad el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y Shinkfield seleccionado para la evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Entendida la evaluación como el proceso de reflexión que permite explicar y poder valorar los resultados de una o varias acciones realizadas, para así ubicarnos mejor en la realidad en la que nos movemos.

La segunda parte comprende también tres capítulos. El Capítulo 4: Diseño y Dinámica de la Investigación, se abordan la definición del diseño y dinámica de la investigación, así como los objetivos de estudio, y el esquema general de la metodología elegida para realizar el proyecto: pretendemos que con los resultados de esta investigación evaluativa que ha reportado información del estado actual del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana, tomar decisiones sobre cómo orientar y mejorar el citado programa. También se realizó una revisión de las características metodológicas de la investigación, concluyendo en una investigación evaluativa. Se determinaron las muestras de los tres agentes implicados coordinadores, profesores-tutores, y estudiantes-tutelados. Se describe el procedimiento seguido para la elaboración de los instrumentos, de cada una de las audiencias intervinientes. Considerando que la evaluación, entendida como el proceso que nos permite tomar decisiones que comportan cambios de mejora desde diferentes niveles de implicación va a ser el eje fundamental de esta investigación.

El Capítulo 5: Análisis de Resultados, en este capítulo se recupero la información de los tres instrumentos aplicados y se procedió a realizar los análisis descriptivos de los resultados cuantitativos por medio del programa IBM-SPSS, para el caso de los análisis

cualitativos se realizó el análisis de contenido de las respuestas de los informantes mediante nubes de palabras ya que nos interesa conocer las vivencias de los participantes en el estudio tal y como fueron sentidas, también se ha efectuado el análisis comparativo de los resultados de los tres agente implicados y por último se realizó el análisis intra-agentes. En este capítulo también, se incluyen la discusión y conclusiones principales del proceso investigador. Bibliografía ¹y Anexos.

Para concluir, esta breve introducción en relación con el trabajo desarrollado, hemos de concretar que la envergadura del mismo no puede ser comprendida sin un conjunto de materiales que lo fundamentan y avalan, aspecto que establece la necesidad de facilitar al lector un apartado específico, en el cual se incorporan en formato de anexos. La gran cantidad de material e información que se integra en este apartado, nos lleva a incluirla en un CD-ROM al final del informe o documento de evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

¹ Se aplica en todo el documento Normativa APA (6ª Edición).

**PRIMERA
PARTE**

CAPÍTULO 1

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

PRIMERA PARTE

Índice

CAPÍTULO I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
1.1. Justificación de la investigación.....	39
1.2. Antecedentes del estudio.....	42
1.3. Objetivos.....	49
1.4. Metodología.....	50
1.5. Contexto de la investigación.....	50
1.5.1. Características del Estado de Michoacán, México.....	51
1.5.2. Características de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.....	53
1.5.3. Características de los Servicios de Orientación en la UMSNH.....	57
1.5.4. Relación entre el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el PIT de la UMSNH.....	58
1.5.5. Características del PAT de la Facultad de Arquitectura en el marco de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.....	62

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se exponen algunos de los motivos personales e institucionales que han contribuido a la elección del tema de investigación en el que se centra este trabajo, y que se encuentra estrechamente relacionado con mi labor docente en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de la Ciudad de Morelia-Michoacán-México.

Se presenta asimismo el contexto físico y geográfico de la Universidad Michoacana, los principales rasgos característicos, los antecedentes del tema objeto de estudio, el marco institucional y los elementos constitutivos del Modelo Educativo Nicolaíta, las características del Servicio de Orientación en la Universidad. También se ha establecido la relación entre el Plan de Acción tutorial (PAT) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad. Así como la descripción del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA) antecedente en el que se basa la investigación, así como las relaciones que vinculan al Plan de Acción Tutorial con el mencionado Programa.

Además se mencionan los objetivos y la metodología elegida para realizar dicha investigación evaluativa, que reporte información pertinente para tomar decisiones sobre los aspectos a atender, para mejorar la calidad del programa de intervención tutorial implementado por la Universidad que es el principal objeto de esta investigación.

CAPÍTULO I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la investigación

La problemática que se aborda en esta investigación, tiene su origen en mi labor profesional en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia-Michoacán-México, en la que desarrollo mi trabajo desde hace 30 años como docente, desempeñándome en el área tecnológica, y desde hace 13 años como coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la citada Facultad (PITFA).

Mi labor en la coordinación del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Facultad de Arquitectura, que en un principio consistió en desarrollar e implementar el citado programa, tuvo su punto de partida en mi capacitación en “Formador de Tutores” con el Diplomado del mismo nombre con duración de 160 horas, impartido en el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la mencionada Universidad Michoacana, en el año 2000. Posteriormente, participé en el diagnóstico de necesidades de tutoría, determinando los índices de reprobación por nivel, por materia y por docente asignado y el Plan de Acción Tutorial (PAT).

La coordinación del PITFA (Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura), implica desempeñar diferentes tareas y actividades: capacitar al profesorado como tutores y tutoras; efectuar la asignación de tutoría grupal, tutoría personalizada, tutoría de pares y tutoría de alumnos con diversidad cultural; difundir el programa de tutoría entre la comunidad estudiantil y docente; implementar acciones encaminadas a fortalecer el programa, tal como la “semana de tutoría”, en la que se llevan a cabo conferencias, talleres y películas, con tópicos de interés para la población estudiantil con miras hacia su formación integral y prevención de adicciones, maternidad y paternidad temprana, y sexualidad responsable; firmar el convenio interinstitucional con el centro de Psicología y Psicometría para la atención de los estudiantes que requieran de este tipo de ayuda; y llevar a cabo la vinculación con los departamentos de becas y de derechos humanos de los nicolaítas, entre otras de menor rango.

Mi labor de profesora-tutora en la modalidad de tutoría individualizada me ha permitido acompañar a los estudiantes desde el primer semestre a lo largo de su proceso de formación, hasta que concluyen la carrera, observando su evolución formativa, culminando en algunos casos con la asesoría de su trabajo final de carrera para obtener el título de arquitecto, y en otros con la motivación para continuar estudiando un posgrado. En el acompañamiento he podido observar, semestre tras semestre, la evolución desde su adaptación a la universidad, la superación de la reprobación y/o el rezago escolar durante la fase formativa hasta la transición del ámbito académico al ámbito laboral.

En la modalidad de tutoría grupal mi trabajo consiste en atender las necesidades del grupo, conocer y valorar su actitud hacia los estudios, sus inquietudes en relación a los procesos de aprendizaje, incrementar su nivel de motivación ayudarles a enfocar las asignaturas desde una perspectiva profesional y práctica.

Como coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA), me ha interesado siempre, por un lado, ahondar en la incidencia de la acción tutorial en los estudiantes tutelados de la Facultad, y, por otro lado, me interesa tener información sobre los procesos y resultados alcanzados por el Programa en otros títulos y carreras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en los que se ha implementado el programa, y conocer, en definitiva, las razones por las que no lo han hecho en algunas otras, con objeto de plantear modificaciones que promuevan la mejora de la calidad del Programa PITFA.

Antes de continuar, es importante diferenciar los términos Programa Institucional de Tutoría (PIT) y Plan de Acción Tutorial (PAT) con el objeto de que los lectores identifiquen a que nos referimos con cada uno de ellos. La incorporación de la tutoría a las actividades académicas de la institución requiere de la construcción de un sistema de tutoría. Para ese efecto es necesario el establecimiento de precisiones en cuanto a su definición, sus objetivos y sus modelos de intervención. Así mismo es necesario hacer un deslinde cuidadoso entre las actividades que constituyen la tutoría y un conjunto de actividades complementarias y esenciales para un proceso formativo de calidad que, por

su proximidad a la tutoría, pueden generar confusiones conceptuales que se traduzcan en problemas de organización y operación.

Por lo anterior, se considera al programa institucional de tutoría (PIT) como un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención al estudiante.

En su parte medular, la propuesta para implantar un Programa Institucional de Tutoría (PIT), señala la importancia de determinar los compromisos de cada uno de los actores universitarios en el desarrollo del programa. Se incluye, una propuesta para la organización y operación de las acciones, así como la necesaria articulación de los esfuerzos entre las diferentes instancias universitarias involucradas.

Cubiertos estos requisitos es posible hablar de un Plan de Acción Tutorial, basado en la integración de una Comisión Promotora del Programa, cuya responsabilidad en la coordinación de las acciones será fundamental para su adecuada instrumentación.

Se apunta, asimismo, que la operación de un Programa Institucional de Tutoría no implica la construcción de estructuras adicionales y paralelas a las existentes actualmente en las instituciones, ni tampoco una infraestructura creada para atender sus necesidades específicas. Más bien, se sugiere promover un aprovechamiento eficiente del personal y de las instalaciones, equipos y espacios físicos en un proceso de articulación de esfuerzos y programas institucionales existentes (ANUIES, 2000).

Estas inquietudes personales planteadas me condujeron inicialmente a adoptar una actitud de apertura, de interés pedagógico e intelectual y de reflexión hacia la práctica de la acción tutorial, sus contenidos y desarrollo. También ha constituido un tema recurrente de conversación con otros coordinadores de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) de diferentes unidades académicas de la misma Universidad en otros estudios, y que forman parte del Consejo de Tutores, de las que se percibe que se enfrentan a las mismas dificultades y se plantean las mismas interrogantes, pues han

transcurrido 13 años desde la puesta en marcha del Programa Institucional de Tutoría (PIT) y se desconoce el impacto que ha tenido en los estudiantes, en el profesorado, en los tutores y tutoras que desarrollan las estrategias de intervención del mismo y, en definitiva, en la propia Universidad.

Esta situación, refleja la importancia y el interés que tiene el tema, no solo a nivel personal y profesional sino también para la institución académica en general, y para la Facultad de Arquitectura en particular.

1.2. Antecedentes del estudio

Uno de los principales antecedentes del presente trabajo es el informe de investigación realizado por la autora de este trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y el dictamen de suficiencia investigadora titulado *“Percepción del estudiante sobre el impacto de la Acción Tutorial en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”* realizado en el año 2010. El objetivo general del mencionado trabajo fue obtener información acerca de la percepción de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura sobre el impacto que la tutoría institucionalizada tiene en el desarrollo integral y humano del estudiante, en los distintos ámbitos que guían la intervención orientadora: vocacional, escolar y aprendizaje, académico-profesional y, desarrollo personal y social.

Dadas las características del objeto de estudio, que no permitía controlar los efectos directos e indirectos de unas variables sobre otras, se optó por una metodología de investigación no experimental o *ex post-facto*. Este tipo de investigaciones, implica la no manipulación de la realidad por parte del investigador, analizando los hechos o fenómenos a estudiar una vez que han sucedido (Bernardo y Calderero, 2000). En ese trabajo el estudio se enfocó únicamente en los estudiantes, buscando evidencias del impacto que la acción tutorial tiene, desde su percepción, para la toma de decisiones en un futuro inmediato en el seno de la Facultad.

Ese trabajo fue un primer acercamiento exploratorio a la realidad de la acción tutorial en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de

Hidalgo desde la perspectiva del estudiante, centrándose en lo que está resultando la experiencia de la tutoría institucionalizada.

Los resultados de dicho estudio revelaron la valoración positiva que hacen los estudiantes de las actividades del programa de tutoría, aunque sus efectos no alcanzan a la totalidad de los estudiantes a los que va dirigido el programa, aunque la tasa de cobertura alcanzada puede considerarse positiva.

El objetivo del Programa de Tutoría es *“frenar la reprobación, el rezago, el abandono de los estudios e incrementar la eficiencia terminal”*. Más allá de tal premisa, se busca generar una mayor seguridad y confianza en los y las jóvenes estudiantes del título de Arquitectura, atendiendo las necesidades que afectan a su vida académica, aspectos importantes a ser tomados en cuenta para un buen desarrollo del programa tutorial. De ahí que sea necesario:

- Dar coherencia a este nuevo modelo de orientación: quien realiza este tipo de actividad debe conocer y ser consciente de las bases y enfoques de los que parte para realizar su práctica tutorial.
- Formar adecuadamente a los tutores y tutoras implicadas en el plan tutorial para que además de los temas estrictamente académicos, tengan información suficiente y adecuada de temas administrativos y burocráticos que los alumnos tienen que resolver y que ocupan una parte importante de su tiempo.
- Dotar de contenido de interés para el alumnado a los servicios y programas de asesoría académica y tutoría, de modo que se perciba, por parte del alumnado que participa de esos programas, el valor añadido aportado por la tutoría universitaria.
- Concienciar a los responsables de la coordinación y gestión de las actividades de tutoría de su importancia y trascendencia, y de la necesidad de conocer cuáles son los temas que verdaderamente interesan al alumnado, así como cuidar la preparación de los responsables directos de la tutoría, los tutores y tutoras, para que reciban información y formación específica en esas temáticas.

Asimismo, es necesario aprender de la experiencia de otras universidades y otros países que han logrado mayores niveles de desarrollo de los programas de tutoría universitaria.

Otro antecedente digno de mencionar es que a finales de los años 90 del pasado siglo XX, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la República de México, recomendó a las instituciones de educación superior implementar Programas Institucionales de Tutoría (PIT), con el compromiso de mejorar la calidad de los procesos educativos en este nivel educativo concreto, tal como se expresa en el documento *“La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas para su desarrollo”*. En concreto, el capítulo relativo a los Programas Institucionales, Desarrollo Integral de los Alumnos, señala como primer objetivo: *“Apoyar a los alumnos del SES (Sistema de Educación Superior), con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por la IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio”* (ANUIES, 2000: 34).

Considerando que la tutoría académica es un elemento de la estructura orgánica universitaria que apoya a la institución a cumplir con encargos ineludibles, como órgano indicador de calidad, es el encargado de la orientación universitaria que tiene por objetivos principales: dar atención a la diversidad de los estudiantes y proporcionar formación complementaria para la identificación de los problemas de tipo académico, humano o personal del estudiante durante su formación profesional. A partir de ellos, se abre la posibilidad de proponer en las instituciones universitarias acciones centradas en la búsqueda de soluciones adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes, y ser partícipe de manera fundamental en la acreditación, certificación y homologación de profesiones, exigencia de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por lo expuesto hasta ahora, se consideró necesario plantear esta problemática como posible tema de investigación doctoral extendido el objeto de análisis a toda la institución universitaria, ya que partiendo de mi propia experiencia y práctica tutorial me han ido surgiendo diferentes interrogantes a partir de la reflexión realizada sobre el desarrollo del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo implementó el Programa Institucional de Tutoría (PIT) en el año 2000 en algunas Unidades Académicas (escuelas, facultades y posgrados), a través de la participación de un equipo de profesores y profesoras que, previamente, fueron capacitados mediante un programa formativo específico diseñado a tal efecto, como “formadores de tutores”. Estos a su vez diseñaron el Plan de Acción Tutorial (PAT), y pusieron en marcha el Programa Institucional de Tutoría de cada Unidad Académica.

Cada coordinador o coordinadora de Unidad Académica de la Universidad ha implementado el Plan de Acción Tutorial (PAT) de acuerdo a las necesidades detectadas por ellos en los destinatarios del plan. Las modalidades de tutoría son diversas, entre ellas: individualizada, grupal, de iguales (pares) y de diversidad cultural. En algunos casos se pueden encontrar dos, tres y hasta cuatro modalidades diferentes de tutoría en los centros. En el año 2014, veintiséis de las ochenta y tres Unidades Académicas cuentan con Programa Institucional de Tutoría (PIT) y, consecuentemente, con un Plan de Acción Tutorial (PAT).

El diseño inicial de Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana no tuvo en cuenta un diagnóstico de necesidades previo, y, además, no se plantearon objetivos a corto, medio y largo plazo, ni consecuentemente, la evaluación de los mismos. Inicialmente, el Plan Institucional de Tutoría consistió en la elaboración y desarrollo de actividades para la capacitación de tutores y tutoras para la puesta en acción de la propuesta en algunas unidades académicas.

Esta falta de planificación ha supuesto una falta de definición de las directrices generales acordes con el modelo educativo de la Universidad y con su Marco Jurídico. En la búsqueda de información relativa a este asunto, en el proceso de revisión del Archivo Histórico de la Universidad Michoacana se advierte que no existe Acta de Consejo Universitario donde se pueda corroborar que el citado Programa haya sido revisado por las Comisiones Permanentes del Honorable Consejo Universitario y consecuentemente hubiera resultado aprobado. Sin embargo en el marco jurídico vigente de la Universidad Michoacana, Capítulo V (*Del Gobierno*), se establece lo siguiente:

Art.16: La Comisión de Evaluación y Planeación, Fracción II corresponde: conocer y dictaminar ante el Consejo Universitario sobre los proyectos y programas académicos, de investigación, difusión y vinculación con la comunidad que planteen, el Rector, el Consejo de Investigación, los Consejos Técnicos de Escuelas, Facultades, Institutos y Unidades Profesionales.

Art.17: La Comisión de organización y Métodos, fracción I corresponde: someter a la consideración del Consejo Universitario los proyectos relativos al estatuto y reglamentos, que normen la vida universitaria para su discusión y aprobación en su caso.

Art.18: La Comisión Técnico Pedagógica, fracción I, corresponde: Dictaminar sobre la actualización de planes, programas de estudio, métodos de enseñanza y evaluación que le turne el Consejo Universitario.

(UMSNH, 2009:16)

Más de una década después de haberse implementado el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana, se desconoce el impacto que ha tenido en los estudiantes tutelados, en relación a su desempeño académico, y los porcentajes y tasas de reprobación, rezago, y deserción, y los niveles de eficiencia terminal y formación integral de los estudiantes.

Asimismo, no se dispone de información referente a los docentes. En este sentido, son varios los interrogantes que nos planteamos. ¿Por qué los docentes no se interesan en capacitarse como tutores?, ¿Por qué aquellos que se han capacitado como tutores, no ejercen la tutoría?, ¿Qué ocurre con los docentes tutores que ejercen la tutoría?, ¿Cómo ha impactado en su práctica docente la acción tutorial?, ¿Cumple el programa los objetivos esperados?, ¿Por qué, siendo un programa institucional, no todas las unidades académicas de la Universidad Michoacana tienen el PIT?, ¿Cuáles son los componentes y características que debe reunir el PIT para que todos los programas educativos que oferta la Universidad lo integren?, ¿Qué pasa en el Bachillerato²?, ¿Por qué son las escuelas que menos interés han mostrado en implementar el PIT?, ¿Por qué el nivel de posgrado se resiste a integrar el PAT?. Muchos y variados interrogantes a resolver.

² El nivel medio superior en México corresponde al segundo tipo educativo y se conforma por dos niveles: el Bachillerato, también conocido como Preparatoria y la Educación Profesional Técnica, ambos con el antecedente de la educación secundaria y previa a la educación superior.

El conocimiento personal del tema como coordinadora de tutoría de una unidad académica, me permite afirmar que la resistencia a implementar el Programa Institucional de Tutoría y a elaborar y poner en marcha el Plan de Acción Tutorial en las unidades académicas en la Universidad, es debido a la falta de información, pues se desconocen los componentes y características fundamentales que definen la tutoría universitaria en los tiempos actuales, así, como la relación que existe entre los fines de la Universidad y la función tutorial desarrollada por el profesorado, aspectos claves en la formación integral de los estudiantes.

Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer este servicio como una parte central de sus prestaciones, así lo establece el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (Poder Ejecutivo Federal, 2001). Así, uno de sus objetivos estratégicos, es promover los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional que consideren, entre otros aspectos: atención individual y grupal a estudiantes mediante programas de tutoría, orientados a desarrollar hábitos y habilidades de estudio con el propósito de mejorar las tasas de retención, titulación y regularización de alumnos rezagados. Todo ello, procurando su incorporación en actividades científicas, tecnológicas y de vinculación para fortalecer su formación.

A la vez, se pretende impulsar los programas de capacitación de profesores en habilidades docentes, en tutelaje individual y grupal de estudiantes, y en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Asimismo, se busca fomentar en las universidades enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje que consideren entre otros la tutoría, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

La tutoría en la Universidad Michoacana, está alcanzando niveles de consolidación que permiten incorporarla como una función sustantiva. El Programa Institucional de Tutoría es reconocido por la comunidad como una actividad propia de la vida universitaria, para la mejora de la calidad del proceso educativo, proporciona valor al proceso de enseñanza aprendizaje, aporta rentabilidad al alumnado, a la institución y, en

definitiva, a la sociedad, ya que una de sus finalidades es constituirse como un elemento de calidad del sistema educativo universitario.

De ahí, el interés en avanzar en la investigación sobre los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se basa el diseño de programas y planes de acción tutorial, desde su estructura, planificación y desarrollo, así como los resultados de la evaluación de los mismos, y con ello contribuir a aumentar el conocimiento científico de la práctica de la acción tutorial, ayudar a la toma de decisiones sobre la modificación de los programas, o sobre la continuación de los mismos y conocer qué elementos están funcionando correctamente y qué otros es preciso modificar y en qué manera e intensidad.

1.3. Objetivo.

El objetivo en torno al cual se articula esta investigación se centra en evaluar el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con sede en Morelia-Michoacán-México, en todos sus aspectos, con la finalidad de obtener evidencias que permitan, por un lado, mejorar su diseño, y, por otro lado, detectar sus potencialidades y plantear propuestas de mejora a partir de sus limitaciones en la implementación, seguimiento y evaluación.

1.4. Metodología.

A partir del objeto de estudio, se ha decidido plantear una investigación de tipo evaluativa centrada en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield que parte de una concepción de evaluación que pone el énfasis en el análisis de aspectos y elementos relativos a los programas que se someten a evaluación como el contexto socioeducativo en el que se ubica el programa, el punto de partida del que surge el programa, su desarrollo y seguimiento y sus resultados y logros, orientado todo él hacia la toma de decisiones para la mejora y perfeccionamiento del programa analizado.

Tanto los objetivos, generales y específicos, como el planteamiento metodológico adoptado para la realización de esta investigación se exponen y desarrollan de manera detallada en un apartado posterior.

1.5. El contexto de la investigación

Antes de avanzar en el trabajo, es pertinente situar la investigación en el contexto del país (México), del Estado (Michoacán) y de la Universidad (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-UMSNH). La investigación se circunscribe al ámbito universitario Nacional, michoacano y mexicano, como parte del modelo educativo de la institución. La investigación se realiza en y desde la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), ubicada en la Ciudad de Morelia, Michoacán (México) y se plantea desde la Coordinación del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA) como miembro del Consejo de Tutores de esta Universidad.

A continuación se exponen algunos aspectos regionales e institucionales de la Universidad Michoacana, para facilitar el conocimiento del contexto en el que se circunscribe esta investigación:

1.5.1. Características del estado Michoacán.

El estado de Michoacán se encuentra en la parte centro occidente de la república mexicana, sobre la costa meridional del Océano Pacífico. Colinda con el estado de Jalisco al Noroeste, al suroeste con Colima, al Norte con Guanajuato y Querétaro, al Este con el Estado de México, al Sureste con Guerrero y al suroeste con el Océano Pacífico (Figura 1.1). El estado se ubica entre los ríos Lerma y Balsas, el lago de Chapala y el Océano Pacífico, forma parte del Eje Neo-volcánico y la Sierra Madre (CETIC, 2000).



Figura 1.1 Macro-localización del Estado de Michoacán, en la República Mexicana/www.michoacan.gob.mx.

La superficie territorial del estado de Michoacán es de 59 864 km², lo que representa un 3% de la superficie total del territorio nacional; ocupa el número 16 en extensión entre las 32 entidades del país. Tiene un litoral que se extiende, a lo largo de 210.5 Km., sobre el Océano Pacífico, y cuenta con una población aproximada de tres millones novecientos mil habitantes (Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa, 2013). Michoacán tiene un relieve muy accidentado. Cuenta con 113 municipios (Figura 1.2), y económicamente depende en gran medida de la agricultura y la ganadería. En minería 32 de sus municipios tienen yacimientos importantes de oro, plata, plomo, zinc, barita y cobre (SEPLADE, 2008).



Figura 1.2. Mapa de los municipios del estado de Michoacán/www.michoacan.gob.mx.

La gran riqueza natural con la que cuenta Michoacán es el motivo por el cual en el año 2006 se decretaron 19 áreas naturales protegidas. (SEPLADE, 2008).

El territorio del Estado se agrupa en 10 regiones socioeconómicas: Lerma Chápala, Bajío, Zacapu, Cuitzeo, Oriente, Meseta Purépecha, Patzcuaro-Zirahuén, Tierra Caliente, Valle de Apatzingan, Sierra Costa e Infiernillo (Figura 1.3). Michoacán tiene magníficas vías terrestres y aéreas para facilitar el acceso a sus principales centros turísticos.

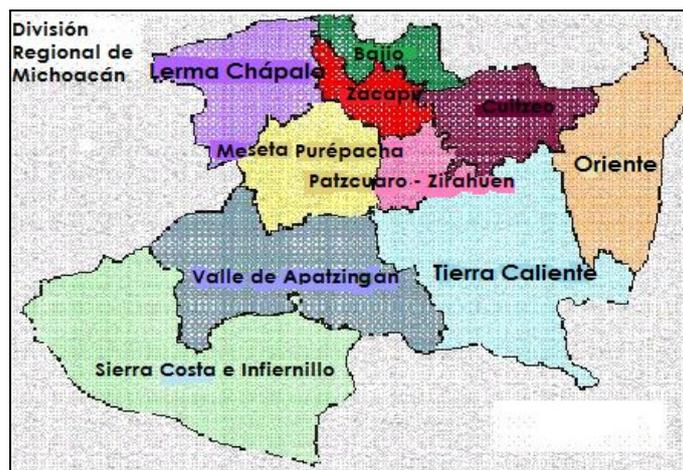


Figura 1.3. División regional del estado de Michoacán/
www.michoacan.gob.mx.

La capital de Michoacán es Morelia, fundada el 18 de mayo de 1541, por mandato del primer Virrey de la Nueva España. La ciudad se encuentra situada en un amplio valle y está ubicada a 1,920 metros sobre el nivel del mar. Morelia es la ciudad más poblada y extensa del estado de Michoacán, con un área de 78 km² y una población de 729.279 habitantes según los resultados del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2013), situándose en el vigésimo séptimo lugar del país en cuanto a población se refiere

Morelia posee una rica vida cultural heredada en el tiempo, gracias al patrimonio arquitectónico conservado desde la época colonial, el centro histórico de Morelia fue declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO en 1991. La principal actividad económica de los habitantes de Morelia son los servicios.

Esta breve descripción del Estado de Michoacán y de la ciudad de Morelia en la que se ubica la Universidad Michoacana da cuenta de la diversidad de la procedencia de los estudiantes de la misma y es a esta diversidad a la que han de dar respuesta los planes de acción tutorial.

1.5.2. Características de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, es en la actualidad la institución de educación superior de mayor tradición en el estado de Michoacán. Sus antecedentes históricos se remontan a 1540, año en que don Vasco de Quiroga fundara,

en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo, con el propósito de formar sacerdotes que lo auxiliaran en la evangelización de los naturales del vasto territorio bajo su jurisdicción (Figueroa, 2008).

La Universidad Michoacana (UMSNH, 2010), es una Institución que abanderó la actividad intelectual desde sus orígenes, matizada con la luz del humanismo, y ha sabido mantener una visión de pertinencia e integración social, brindando a la sociedad estudios de calidad en los niveles medio superior, técnico, superior y de posgrado en un conjunto de ochenta y tres programas académicos que se ofrecen en las diferentes modalidades: escolarizada o presencial, abierta o semipresencial y a distancia.

El nivel medio superior comprende el Bachillerato que se ha distinguido por una sólida formación que combina los elementos básicos y competencias, con los principios filosóficos, éticos y cívicos de nuestro rico legado histórico. Se trata de un Bachillerato en permanente proceso de actualización y capacitación de sus docentes con el propósito de dar respuesta y atender a las necesidades de la comunidad estudiantil (UMSNH, 2010).

La oferta educativa en el nivel técnico y superior, ofrece una amplia gama de carreras de nivel de licenciatura, y especialidades y estudios de posgrado. Según el informe de Rectoría del 2013 en materia de posgrado, cuarenta y seis programas de un total de sesenta y dos en operación están registrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), lo que representa el 74% de programas de posgrado acreditados; tres de ellos a nivel de competencia internacional (UMSNH, 2010).

Por otra parte, quinientos treinta profesores de tiempo completo reconocidos con Perfil Deseable PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) así como en la integración y consolidación de Cuerpos Académicos (CA), evidencian el esfuerzo universitario por formar parte de la excelencia académica a nivel nacional e internacional (UMSNH, 2010).

Estos logros han servido como base para que la Universidad sea considerada como una de las instituciones académicas más importantes del país formando parte de los proyectos de desarrollo sustentable del Estado y de México.

Con una perspectiva de crecimiento y atentos a la formación integral de los estudiantes, se ha integrado en el plan de desarrollo de la Universidad Michoacana: la vinculación y movilidad académica; la descentralización universitaria con la expansión de los servicios de educación superior al interior del Estado; los idiomas, como parte del apoyo en la formación integral, el sistema bibliotecario, con la implementación de un sistema totalmente automatizado; el fortalecimiento de la incubadora de empresas para vincular universidad y trabajo; el sistema de educación abierta y a distancia para brindar los servicios educativos a nivel nacional e internacional, incorporando nuevos programas educativos en diversas áreas de la ciencia, entre otros.

Integrando, además, el programa de tutorías como parte de las actividades a desarrollarse en todas las Unidades Académicas que integran el complejo universitario, brindando acompañamiento académico para los estudiantes de todos los niveles educativos; incremento a los programas de becas y el mantenimiento accesible en cuotas de recuperación por inscripción y reinscripción; expansión de la cultura física y el deporte; adquisición del compromiso ambiental que visualiza la consolidación de programas de ahorro de agua, energía, y tratamiento de todo tipo de residuos, incorporando asignaturas transversales en los programas educativos (UMSNH, 2010).

El modelo educativo trazado para la Universidad parte de una declaración general de principios educativos, psicológicos, antropológicos y organizacionales que orienten el funcionamiento de la Institución a fin de reflejar la identidad universitaria.

Este modelo fusiona el consenso interuniversitario y la integración de los valores de la Casa de Hidalgo con la competitividad que requiere el entorno laboral. Tiene como propósito orientar la práctica educativa de forma coherente, tomando en cuenta la realidad de la Institución, incluye un planteamiento pedagógico que desarrolla el conjunto de contenidos, procedimientos, saberes y experiencias de aprendizaje que la Institución ofrece a todos los participantes del proceso educativo: estudiantes, docentes, autoridades y personal administrativo (UMSNH, 2010). El modelo educativo Nicoláita se sustenta en los siguientes aspectos y elementos (Tabla 1.1):

Tener en cuenta tanto el contexto externo como interno actual.
Basarse en un paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje del estudiante y en su formación integral.
Proyectar el aprendizaje durante toda la vida.
La internacionalización
La flexibilidad y articulación a través de cursos comunes por Dependencias de Educación Superior (DES) y entre éstas además de buscar una movilidad interna, externa, horizontal y vertical.
La estructuración de planes de estudio comparables a través de créditos académicos.
Un enfoque basado en competencias profesionales integrales.
La pertinencia de los estudios.
La promoción de la sostenibilidad.
La equidad de género.
La promoción del pensamiento crítico reflexivo.
La integración de las diferentes funciones universitarias: docencia, investigación, extensión, difusión, vinculación y gestión.
La promoción en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
El dominio de una segunda lengua como parte del diseño curricular de los estudios universitarios.
El apoyo al desarrollo científico tecnológico y social.
La formación empleable, vinculada y pertinente con el entorno a través de prácticas profesionales.
El fomento a la investigación, la innovación y la creatividad.
La integración de elementos de interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
El desarrollo de ejes transversales (humanista, sostenibilidad, equidad de género) en los estudios universitarios.
La inclusión del servicio social y las opciones de titulación con valor curricular.
(Secretaría Académica, 2010:21).

Tabla 1.1. Modelo educativo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Actualmente la Universidad Michoacana está conformada por: Escuelas preparatorias (7), Escuelas de nivel técnico (2), Licenciaturas (27), Especialidades (11), Maestrías (51), Doctorados (21) y Departamento de idiomas (1). Además, algunas de las unidades académicas cuentan con licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, como es el caso de la Facultad de Arquitectura.

En el curso 2013-2014 (curso más reciente para la obtención de datos), la matrícula registrada en los diferentes niveles de estudios ofertados fue de 66,959 alumnos distribuidos de la siguiente manera: Nivel medio superior y técnico 23, 924 alumnos, nivel superior 36,900 alumnos, nivel posgrado 1,124 alumnos e idiomas 5,011 alumnos; la mayoría proceden del interior del Estado (Michoacán), pero también de los Estados de Guanajuato, Guerrero, Colima, Chiapas, Tabasco y del Estado de Jalisco (DCE, 2013). Así mismo cuenta con 3,750 profesores y 2,800 trabajadores, distribuidos en

ochenta y tres unidades académicas (escuelas preparatorias, nivel técnico, licenciaturas, programas de especialidad, maestría y doctorado).

1.5.3. Características del Servicio de Orientación en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La Universidad Michoacana cuenta con un Centro de Psicología y Psicometría, que tiene como objetivo brindar orientación educativa, vocacional y apoyo psicológico a los estudiantes de la Universidad Michoacana.

Las funciones del Centro de Psicología y Psicometría consisten:

- 1) En el ámbito profesional y laboral: Proporcionar información sobre las carreras que existen dentro y fuera de la Universidad Michoacana, contar con la información actualizada sobre los perfiles que para cada carrera se requiere, detectar a través de instrumentos de evaluación Psicológica, las capacidades, habilidades, intereses y aptitudes con las que cuentan los estudiantes, orientar, de acuerdo a los resultados de dicha evaluación sobre las carreras en las que cada estudiante puede desempeñarse con más eficiencia, e informar a los estudiantes sobre la situación laboral de cada profesión.*
- 2) En el ámbito Pedagógico: Detectar las dificultades en el proceso de aprender de los estudiantes, así como sus dudas o confusiones para elegir y decidir adecuadamente sobre su profesión, capacitar y asesorar a los orientadores educativos que participan en las escuelas preparatorias de la Universidad, así como a profesores y padres de familia.*
- 3) En el ámbito Psicológico: Detectar en los estudiantes, aquellos aspectos cognitivos, sociales, relacionales, emocionales y familiares, que afecten su buen desempeño académico y un desarrollo personal óptimo, brindar apoyo Psicológico o Psicoterapéutico a los estudiantes que por situaciones particulares lo requieran.*
- 4) En el ámbito de evaluación y seguimiento: Investigar a través de estudios de seguimiento, los resultados y efectos de la orientación educativa y vocacional, revisar y actualizar constantemente los instrumentos de evaluación Psicológica.*

(UMSNH, 2014:2).

La Facultad de Arquitectura a través de la coordinación del Programa Institucional de Tutoría (PITFA) y el Centro de Psicología y Psicometría han venido firmando un convenio interinstitucional desde año 2002, para dar apoyo al programa de tutoría en la atención complementaria a los estudiantes derivados por tutores de la facultad, cuando el tutorando requiera de atención especializada. Este convenio se ha ido renovando cada año, una vez que se analiza el desempeño y se hacen las modificaciones correspondientes.

1.5.4. Relación entre el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La propuesta de Reglamento del Programa Institucional de Tutoría de la UMSNH, elaborado dentro del Marco de la Reforma Universitaria 2009, determina que el Programa Institucional de Tutoría se establece con el objeto de definir las directrices, los objetivos, los servicios y los mecanismos de evaluación de los planes de acción tutorial de cada Unidad Académica de la Universidad, para apoyar a los estudiantes en su formación integral a través de la atención y seguimiento personalizado de los docentes (UMSNH, 2009).

El servicio de tutoría forma parte del Programa Institucional de Tutoría el cual comprende: la orientación sobre los procedimientos que el tutor juzgue convenientes para dar seguimiento de la trayectoria de los tutorados desde su ingreso a la Universidad hasta su titulación; canalizar a los tutorados que se encuentren en problemas de orientación vocacional, educativa y psicológica, así como bolsa de trabajo, becas, servicio médico, desarrollo deportivo; coordinación de programas para alumnos de alto rendimiento, de cursos remediales y de talleres de apoyo en diversas áreas del conocimiento y todos aquellos servicios que en su momento demande la formación integral de los estudiantes.

El Programa se establece con los siguientes objetivos:

- a. *Fortalecer la atención del estudiante durante su proceso de formación profesional.*

- b. Involucrar más activamente a los docentes en el apoyo de plan de vida y carrera del alumnado.*
- c. Ayudar a mejorar el rendimiento académico e incrementar la probabilidad de éxito en sus resultados.*
- d. Promover el desarrollo de métodos de estudio y el auto aprendizaje*
- e. Retroalimentar el sistema de enseñanza - aprendizaje.*
- f. Propiciar la permanencia de los estudiantes en su elección profesional.*
- g. Propiciar el aumento del índice de eficiencia terminal.*
- h. Estimular el interés del alumno por su propia carrera.*
- i. Elevar la calidad del proceso educativo.*
- j. Propiciar la formación integral del estudiante.*
- k. Hacer responsable al estudiante de su propia formación.*

(UMSNH, 2009:4)

Las dos figuras directamente involucradas de manera activa en la interacción tutorial son:

- a. Tutor, el docente que realiza esta actividad complementaria.
- b. Tutorado, el estudiante que es beneficiado con este servicio.

El Programa Institucional de Acción Tutorial está integrado por la siguiente estructura organizacional:

- I. La Comisión del Programa Institucional de Acción Tutorial
- II. La Secretaría Académica
- III. La Dirección del Centro de Didáctica.
- IV. El Coordinador Institucional de Tutoría Académica.
- V. Los Directores de las unidades académicas.
- VI. Los Secretarios Académicos de las unidades académicas.
- VII. Los Comités de Acción Tutorial de cada unidad académica. (CAT).
- VIII. El Coordinador de Tutores de cada Unidad Académica.

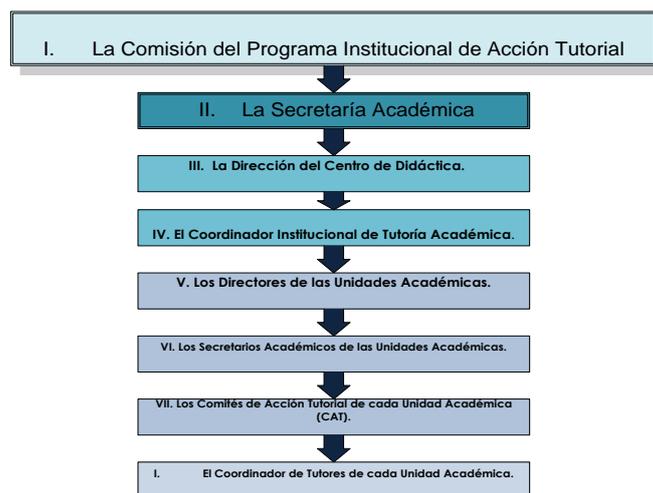


Figura 1.4. Estructura Organizacional del PIT de la UMSNH/Elaboración propia.

Las tutorías pueden desarrollarse bajo las siguientes modalidades:

- I. *Tutoría Individual*: Está orientada a la atención y acompañamiento personal a un tutorado por parte de un tutor. El tutor deberá trabajar de manera personalizada con el tutorado y con éste definir su programa de actividades y evaluar el resultado de las acciones emprendidas.
- II. *Tutoría Grupal*: Esta tutoría es recomendable realizarse al inicio del periodo escolar para detección de necesidades de tutoría, de esta manera poder canalizar a los tutorados según sean sus necesidades con los tutores específico de la Unidad Académica.

Los docentes-tutores deberán fijar un horario formal, con previa cita acordada entre tutor y tutelado y en un lugar de atención expreso para esa actividad, teniendo en cuenta las actividades que desarrollan dentro del ambiente universitario y de la Unidad Académica (UA) en particular.

El tutor solicitará al Coordinador de Tutores el uso de los programas y servicios existentes y apoyos, a partir de las necesidades detectadas a nivel grupal o individual y realizará el seguimiento correspondiente.

Los profesores tutores que han participado en el programa de tutoría del año 2000, en que se inicia el programa hasta el año 2014, se muestran en la gráfica 1.1, donde se refleja el comportamiento de tutores activos por año, observándose un paulatino ascenso con pequeñas variantes del año 2000 al 2010, a partir del cual se detecta un fuerte

descenso de seiscientos sesenta y tres tutores activos a sólo doscientos cincuenta (entre el 2010 y 2011), debido quizás, al cambio de la coordinación general del programa. Desde el 2011 al 2014, se mantiene nuevamente el incremento de tutores llegando a seiscientos ochenta en el año 2014.



Grafica 1.1. Tutores que participan en el programa de tutoría desde la puesta en marcha/
Elaboración propia con datos de Planeación Universitaria.

Para efectos de la carga académica del docente-tutor, además de las otras actividades asignadas por la Unidad Académica (UA), deberá dedicar dos horas al mes a cada uno de los estudiantes con un mínimo de dos tutorados a su cargo y un máximo de cuatro, según el plan de trabajo acordado en la Carga Académica del Tutor (CAT). Los estudiantes podrán solicitar el Servicio de Tutoría en cualquier momento de su trayectoria estudiantil.

La tutoría individual será proporcionada por los docentes de tiempo completo y medio tiempo siendo necesaria para éstos como una comisión a realizar en lugar de la actividad de investigación estipulada en el Reglamento del Personal Académico, en un número de horas por semana determinado por cada Unidad Académica.

La tutoría grupal será proporcionada preferentemente por los profesores de las asignaturas, quienes podrán cubrir voluntariamente las horas de tutoría que consideren oportunas, sin devengar salario ni obtener descarga académica por esta actividad. No obstante, su participación en el programa será considerada positivamente en los concursos de oposición del Reglamento General de Personal Académico.

La propuesta anterior no fue llevada al Honorable Consejo Universitario para su aprobación, de tal manera que en la actualidad el Plan de Acción Tutorial no se ha llevado a cabo como se estableció en la reforma universitaria del 2009.

1.5.5. Características del Plan de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Arquitectura en el marco de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana inicia sus actividades el 15 de Noviembre de 1978, con una plantilla de diez docentes y cincuenta estudiantes divididos en dos secciones de veinticinco alumnos cada una. El plan de estudios fue estructurado de acuerdo a la realidad de su momento y acorde con la filosofía Nicolaita de atender las necesidades vigentes en México y en forma particular de la entidad (Azevedo y González, 2001; Valencia, 2011).

Fue tal la demanda de esta carrera, desde su creación, que ha sido la cuarta dentro de la Universidad Michoacana que más ha incrementado su matrícula. Treinta años después de su fundación, el crecimiento se constata con la cantidad de alumnos inscritos en ciclo 2013-2014, que asciende a más de dos mil estudiantes (SIIA, 2014) y ciento sesenta profesores para atender a una población tan numerosa. De los cuales treinta y seis son profesores de tiempo completo, cincuenta y cinco profesores titulares de una o más materias y sesenta y nueve son profesores interinos (López, 2014).

En 1994 inicia el proceso del rediseño curricular y en Junio de ese mismo año, el Honorable Consejo Universitario aprobó el Posgrado en Arquitectura, con los programas de Maestría y Especialidad en el campo de la Restauración de los Sitios y Monumentos, otorgándole la categoría de Facultad, inaugurado oficialmente el programa el 15 de Marzo de 1995 (Azevedo y González; 2001).

El rediseño curricular de la carrera de Arquitectura, fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 30 de Agosto de 1996. Tiene como objetivo la formación de arquitectos nicolaitas, con espíritu crítico, analítico, creativo, competitivo y ético, con una educación cognoscitiva, reflexiva y de alto contenido social, atendiendo a los aspectos de universalidad y regionalización. El plan de estudios está diseñado para operar por un sistema crediticio. Se imparte en diez semestres contemplados en tres

ciclos: Básico (1° y 2° semestres), formativo (3°, 4°, 5°, 6° y 7° semestres), aplicativo (8°, 9° y 10° semestres). Se integra por cuatro áreas de formación: Área Teórico Humanística, Área Urbano Ambiental, Área de Composición Arquitectónica, Área Tecnológica, y una de Optativas, que se incorporan a partir del 7° semestre. El plan de estudios consta de sesenta y nueve asignaturas haciendo un total 425 créditos (Azevedo y González, 2001).

En Septiembre del 2002 el Honorable Consejo Universitario aprobó el Doctorado en Arquitectura, en el campo de la Restauración de los Sitios y Monumentos en colaboración con las Universidades Públicas de la Región Centro Occidente de ANUIES, mediante el trabajo del Comité Interinstitucional de Posgrados (UMSNH, 2003).

La tutoría es una experiencia que inicia en la Facultad de Arquitectura, en el curso 2001-2002, con la elaboración del diagnóstico de necesidades de tutoría en la Facultad, datos necesarios para elaborar el plan de Acción Tutorial, entregándose el 29 de Octubre del año 2002 al Consejo Técnico para su aprobación por ese cuerpo colegiado. Al mismo tiempo se imparte el primer Diplomado en Formación de Tutores (con una duración de 160 horas), a profesores de tiempo completo concluyendo solamente 12 tutores, más dos, ya capacitados, con 14 tutores inicia la acción tutorial y 45 estudiantes seleccionados para recibir tutoría. Por recomendación de la Coordinación General de Tutoría, cada tutor atenderá 4 estudiantes en la modalidad de tutoría individualizada, por el tiempo que dure la formación del estudiante.

Se continúa con la capacitación de profesores tutores, se imparte un diplomado al año, en donde pueden participar profesores de: tiempo completo, medio tiempo, asignatura titulares e interinos, quienes pueden atender la tutoría grupal, una vez que se han capacitado como tutores.

Del 2001 al 2014 en la Facultad de Arquitectura se han capacitado 67 tutores desde que inició el programa, de los cuales ocho se han jubilado y seis no ejercen la tutoría, resultando cincuenta y tres tutores activos en el ciclo 2013/2014, de ellos veinticuatro son hombres y veintinueve son mujeres.

Simultáneo a la capacitación de tutores, se han obtenido los índices de reprobación y deserción de la planta escolarizada por nivel, por materia y por docente asignado con el propósito de conocer el comportamiento de tales indicadores.

El 28 de noviembre del 2002 se firmó el primer convenio de colaboración y coordinación con el Centro de Psicología y Psicometría con el objetivo de fortalecer el programa de tutoría, y de esta manera dar apoyo y atención psicológica a los estudiantes que sean derivados por el tutor; el mencionado convenio se renueva cada año.

Para la difusión del programa de tutoría se elaboró un tríptico con la información necesaria a fin de que los estudiantes conozcan cómo y cuándo solicitar su ingreso al programa. Se elaboró el reglamento interno del programa de tutoría de la Facultad de Arquitectura en Junio del 2004 con el propósito de definir y establecer la interacción entre los participantes en el Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA), sus funciones, sus responsabilidades, sus compromisos y los lineamientos necesarios que faciliten las actividades relacionadas con el mismo, a la vez que contribuyan a mejorar el desempeño académico de los alumnos así como su “formación integral”, proceso que implica la participación activa de los actores, el tutor y los tutorados (García, 2010).

Actualmente la tutoría que se realiza en la Facultad de Arquitectura es en cuatro modalidades: personalizada, que es atendida por profesores de tiempo completo y a medio tiempo; grupal, que es atendida por profesores de asignatura, a medio tiempo y tiempo completo; tutoría a estudiantes con diversidad cultural que es atendida por tutores que han recibido una capacitación específica impartida por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior (PAEIIES) para la atención de estudiantes con diversidad cultural, y tutoría de pares o iguales actividad que realizan estudiantes sobresalientes de cursos avanzados atendiendo únicamente a dudas de naturaleza académica.

El proceso de adscripción al programa de tutoría es el siguiente: al inicio de cada ciclo escolar se hace la asignación de tutoría grupal (tutor-grupo), el tutor trabaja con el grupo, cuatro sesiones de tutoría atendiendo los temas que elige el grupo de acuerdo a su interés.

En el cuadro siguiente se recogen los tópicos abordados en las sesiones de tutoría grupal, dirigida a aquellos estudiantes que inician la carrera de Arquitectura y los que ya se encuentran cursando la parte formativa de la misma (Tabla 1.2).

Tutoría grupal	Tópicos abordados
1 ^a . Sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información específica del plan de estudios, hacer un análisis del número de créditos y materias que cursa actualmente, los que podrá cursar el próximo semestre considerando los créditos de las materias de rezago 2. Información sobre las inscripciones 3. Información sobre reglamento general de exámenes, parciales, finales, extraordinarios y regularización y curso de regularización.
2 ^a . Sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser estudiante, 2. Administración del tiempo. 3. Escuchar con atención 4. Tomar apuntes
3 ^a . Sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer para aprender 2. Resúmenes y cuadros sinópticos 3. Preparación de informes escritos 4. Preparación de informes orales
4 ^a . Sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de guías de estudio 2. Como preparar exámenes 3. El uso de la biblioteca 4. Otros.

Tabla 1.2. Sesiones de tutoría grupal en cursos iniciales y formativos de carrera. Elaboración propia.

Para aquellos estudiantes próximos a terminar sus estudios, los tópicos que se abordan en las sesiones de tutoría se recogen en la tabla 1.3.

Tutoría grupal	Tópicos abordados
1 ^a . Sesión	El trabajo final de carrera, y la titulación, el tema de trabajo final de carrera, el director de trabajo final de carrera, el tiempo disponible, los tramites y el examen recepcional; información y orientación referente al artículo 51 del Capítulo V, “ De los exámenes extraordinarios de regularización” del Marco Jurídico, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <i>“El estudiante que hubiere reprobado una materia del último grado, podrá presentar examen cada 40 días, hasta su aprobación”</i>
2 ^a . Sesión	Inserción en el ámbito profesional, público o privado, empleado o patrón.
3 ^a . Sesión	Estudios de posgrado, pertinencia en México, en el extranjero, becas.
4 ^a . Sesión	Actualización profesional, pertinencia, autodidacta, institucional

Tabla 1.3. Sesiones de tutoría grupal para cursos de fin de carrera/ Elaboración propia.

Con el propósito de llevar un seguimiento del desarrollo de la actividad tutorial, los tutores realizan un registro de los alumnos asignados en cada grupo, incluyendo su nombre completo y matrícula, haciéndolo llegar a la coordinación, junto con el informe y las evidencias de las actividades realizadas durante el ciclo escolar

Durante el curso los tutores observan y derivan a los estudiantes que presentan problemas de asistencia, bajo rendimiento académico, alguna discapacidad, etc., comunicándolo a la coordinación del programa para que les sea asignado un tutor personalizado, o bien derivarlo al Centro de Psicología y Psicometría

En el curso 2013-2014, se contó con cincuenta y tres tutores activos que atendieron dos grupos de aproximadamente 20 estudiantes, la matrícula registrada al término de la inscripción del curso 2013-2014, fue de 2,131 estudiantes, dando una relación de 40 tutelados por tutor grupal; de los cuales 9 estudiantes fueron derivados a la tutoría personalizada y otros a la asesoría de iguales, o de diversidad cultural, dependiendo de las necesidades detectadas por el tutor grupal.

Por medio del programa de tutoría se aplica el examen de perfil de ingreso, con el propósito de detectar a los estudiantes que puedan necesitar tutoría personalizada. También se coordina la asesoría académica por áreas de conocimiento, que complementa la formación integral del estudiante, y, a donde son derivados aquellos estudiantes que lo necesiten.

Se realizan dos reuniones de tutores. Una, al inicio del curso para planear las actividades de acción tutorial; la otra al final del mismo, para la entrega de informes del desarrollo de la acción tutorial y evaluar las dificultades presentadas durante el curso. Finalmente, se entrega un informe semestral al Consejo Técnico de la Facultad de Arquitectura y un informe anual al Coordinador Institucional de Tutoría Académica.

CAPÍTULO 2

ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Índice

CAPÍTULO 2. ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	72
2.1. Aproximación al concepto de acción tutorial en educación superior.....	72
2.2. El contexto de la tutoría en la educación superior.....	75
2.3. Concepto de tutoría.....	80
2.4. Modelos formativos y Planes de acción tutorial.....	95
2.4.1. Modelo formativo.....	96
2.4.2. Modelos de Intervención en Orientación.....	103
2.5. Programas de Tutoría.....	103
2.5.1. La función tutorial.....	109
2.5.2. La Acción tutorial.....	111
2.5.3. Planes de acción tutorial.....	111
2.5.3.1. Modelos de planes de Acción tutorial.....	114

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Se presenta una aproximación al concepto de acción tutorial en la educación superior con la intención de conocer el estado actual de la cuestión, objeto de la fase inicial de la investigación.

Partiendo de una revisión de la tutoría en educación superior, conformado por la nueva concepción paradigmática de la educación superior y del contexto en que se centra este trabajo. Seguido de un análisis de los modelos formativos y de acción tutorial. Si bien hay que aceptar que la acción tutorial universitaria comporta retos complejos al ir más allá de la instrucción formal y abarcar todas las experiencias que permiten alcanzar una educación integral, es una forma de ayudar al estudiante y que debemos aceptar que se puede adecuar al ejercicio docente, caracterizado por su carácter dinámico, cambiante, incierto y complejo. La acción tutorial prepara y compromete al docente para el ejercicio de la docencia; aporta seguridad al profesor/a en situaciones imprevisibles que le plantea su trabajo haciendo del docente un agente transformativo que combine la tutoría con la práctica docente.

CAPITULO 2. ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Aproximación al concepto de acción tutorial en educación superior.

La sociedad actual inmersa en un proceso de cambio constante, producto de los avances científicos y tecnológicos, sobre todo en el ámbito de la comunicación y la transmisión de la información, espera de las instituciones educativas y demanda a los profesionales de la educación, sea cual sea su campo de conocimiento, que favorezcan el desarrollo integral del alumnado, para que, además de una formación especializada en un determinado campo del saber, se facilite y promueva el crecimiento en otros aspectos de la persona. Esto es:

“Que no solo se plantee el aprendizaje curricular centrado en unas áreas o materias determinadas, sino que también se facilite el desarrollo de su identidad personal, se fomenten sus capacidades, mejoren sus estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, optimicen sus relaciones, sus posibilidades de convivencia y su participación en el contexto social y cultural”

(Expósito, 2014: 19).

El cambio de paradigma en la educación superior que ha supuesto pasar de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante, y la responsabilidad que la educación en general, y la educación superior en particular, tiene ante la sociedad de proporcionar a los estudiantes una formación de calidad que responda a las necesidades del mundo laboral, pero también, de asegurar su formación integral como personas con un equilibrio emocional y unos valores éticos y cívicos que puedan dar respuesta a los compromisos de la sociedad del siglo XXI, incorpora una nueva dimensión en la docencia universitaria: que el docente sea guía del aprendizaje de sus alumnos. Es decir,

“El objetivo de calidad y mejora de la universidad [...] incorpora de un modo activo la necesidad de orientación del estudiante, con lo que descubrimos que, en este nuevo modelo la tutoría cobra especial protagonismo”

(Quintanal y Miraflores, 2013:8).

Así, se espera de la educación superior que contribuya a la generación de conocimiento científico y técnico y que tenga presente las características y demandas que el mundo laboral va a hacer a sus egresados. Ese entorno laboral, “exige” en muchas ocasiones, que los titulados demuestren competencias para incorporarse a un puesto de trabajo, y además, estén dispuestos adaptarse a los cambios que acontezcan en el mismo y a continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Esto implica adquirir los requisitos de empleabilidad que el mercado de trabajo demanda a los egresados, particularmente a los titulados superiores (Perrenaud, 2004; Levy-Leboyer, 1997 y Zabalza, 2003). Estas demandas de la sociedad y el mercado a la educación superior ha “obligado” a introducir cambios en las metodologías docentes para dar respuesta al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y en su capacidad de aprender de forma autónoma, guiado por el profesorado.

La labor de guía y facilitación del profesorado, implica hacer frente a una población de estudiantes diversa y heterogénea en cuanto a su origen, expectativas, intereses, experiencia. Esta dimensión tutorial de la docencia universitaria no se puede improvisar o dejar al albur de la voluntad de una parte del profesorado, sino que ha de ser diseñada y planificada de forma rigurosa y sistemática y por consiguiente, sometida a los pertinentes procesos de evaluación y control.

Esta consideración de la trascendencia de la tutoría en los niveles de la educación superior, la convierten en un elemento de especial interés a la hora de considerar la calidad de la docencia. Calidad entendida como *“un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario”*, cuyo análisis ha de tomar en consideración *“el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores”* (Universidad de Castilla-La Mancha, 1998:10).

Esta búsqueda de la calidad se ha traducido en una preocupación por encontrar soluciones a los problemas y dificultades que afectan a un alumnado diverso y ha situado la tutoría universitaria como un espacio fundamental del proceso educativo (Vidal, Díez y Vieira, 2002; Zabalza, 2003; Rodríguez-Espinar, 2004; Álvarez, Asensio, Forner, y Sobrado, 2006; Álvarez, González, 2008; Gairin y colaboradores, 2004; García-Nieto, 2008). Espacio en el que el profesorado universitario pone en acción las

competencias docentes y las competencias sociales y relacionales que facilitan y promueven el desarrollo de los estudiantes.

García Nieto y colaboradores (2005:190) hace referencia expresa a este concepto de acción tutorial ligada a la función docente, cuando define la misma como: *“Una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción particularizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo fundamentalmente de que aquel puede guiar su aprendizaje, contribuyendo a ir progresivamente adaptándolo a sus circunstancias personales y a su estilo individual de aprender, de modo que cada estudiante logre alcanzar el mayor nivel de dominio posible”*.

Tal es la relevancia que ha adquirido en los últimos tiempos la función tutorial, que muchas universidades han empezado a potenciar planes de tutoría universitaria, como estrategia fundamental de apoyo a la enseñanza, elemento decisivo para *“facilitar el aprendizaje significativo y autónomo del estudiante”* (Quintanal y Miraflores, 2013:8).

El nuevo contexto de interdependencia mundial presenta, sin embargo, nuevas oportunidades a las instituciones de educación superior nacionales e internacionales para establecer alianzas estratégicas en el terreno cultural y educativo, por medio del fortalecimiento de programas de intercambio y movilidad de estudiantes y de profesores, la realización de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos en los niveles de licenciatura y posgrado y el establecimiento de redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento, aprovechando las ventajas comparativas de las instituciones del extranjero (ANUIES, 2000).

La universidad mexicana no ha permanecido al margen y la educación superior mexicana ha tenido en consideración la tutoría desde los inicios de la década de los años cuarenta, del siglo XX, particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México. La finalidad de la tutoría en sus inicios era fundamentalmente, resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago y la baja eficiencia terminal (ANUIES, 2000).

En los últimos decenios, la orientación universitaria y la acción tutorial en México se han convertido en una práctica muy extendida. Así, se ha constatado que ha sido el tema central de debate de muchos de los congresos celebrados en los últimos años en el

mundo universitario mexicano³, considerada en todos ellos como un aspecto clave a tener en cuenta en la educación universitaria.

En definitiva, es en este escenario, conformado por la nueva concepción paradigmática de la educación superior y las demandas del contexto, en el que se centra este trabajo de investigación.

2.2. El contexto de la tutoría en la educación superior

Los documentos de la Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: “Visión y Acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, señalan los desafíos que se le presentan a la educación superior en el mundo y proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma de este nivel educativo (UNESCO, 1998). Por lo que *“la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular... Pero también como la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior, la investigación y los recursos de que disponen”* (ANUIES, 1998:56).

En el siglo XXI la educación superior se ha convertido en un elemento capaz de cambiar los destinos de las personas y de los países, por lo que la universidad ha de estar a la altura para dar respuesta a los retos a los que se enfrenta. Para Rodríguez Espinar (2004), la universidad, además de dar respuesta a las necesidades de un número cada vez mayor de estudiantes, ha de considerar además la diversidad de intereses, expectativas, itinerarios previos, que presentan. Así mismo, ha de tenerse en cuenta la complejidad y diversidad de la oferta de titulaciones, aspectos todos ellos que requieren de una figura que oriente y guíe al estudiante en el complejo proceso de tomar las decisiones más convenientes en cada momento. La mencionada complejidad implica

³³ Primer encuentro nacional de Tutoría: Acompañando el Aprendizaje, 23-25 de Junio de 2004. Cd. De Colima, México; I Encuentro Institucional de Tutores 5 Y 6 de Junio de 2003, UMSNH, Morelia, Mich. México. II Encuentro Institucional de Tutores 26 Y 27 de Mayo de 2004, UMSNH, Morelia, Mich. México. III Encuentro Institucional de tutores 11 y 12 de Mayo de 2005, UMSNH, Morelia, IV Encuentro Institucional de tutores, 1 y 2 de Junio de 2006, UMSNH, Morelia, Mich. México. 5° Encuentro Institucional de tutores, 7 y 8 de Junio de 2007, UMSNH, Morelia, Mich. México. Mich. México. 6° Encuentro Institucional de tutores, Evaluando para construir, 5 y 6 de Junio de 2008, UMSNH, Morelia, Mich. México. Universidad de. Guadalajara. 2000-2008; 26 Jul 2005. 4° Encuentro Regional de Tutoría, 5, 6, 7 de Junio del 2013 en Irapuato Gto. México del 2014. 6° Encuentro Nacional de Tutoría del 10 al 13 de Noviembre del 2014 en la UNAM.

nuevas exigencias al profesorado y cambios importantes en su trabajo y por consiguiente, en la formación que precisa para desarrollarlo.

En esta misma línea se pronunció la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en 1998, al afirmar que en una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, *“la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante”* (ANUIES, 1998:16).

La transformación de la universidad pasa por revisar el curriculum y las metodologías docentes, pero también por revisar el papel que tiene el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del mismo para cumplir con las nuevas funciones. Así lo manifiestan Herrera y col. (2006), cuando comentan que se precisa hacer:

“Una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol del profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas” (Herrera y colaboradores 2006:6)

Asimismo, la tutoría puede ser entendida como *“acompañamiento de los discentes en la formación”* (Rodríguez Espinar, 2002:92), concepto presente en la universidad desde sus orígenes, aunque la actualidad e interés del tema lleve a considerarlo un invento del pasado siglo XX.

De lo anterior se desprende que el docente jugará un papel preponderante en este nuevo modelo formativo. Precisamente la acción tutorial pone el acento en la necesidad de modificar el papel docente, de modo que ya no solo sea un transmisor de contenidos científicos para convertirse en «facilitador» del aprendizaje autónomo, en un orientador, *“en el mentor que acompañará al alumnado en su camino de formación, un camino que él debe recorrer activa y libremente”* (Loscertales, 2000:22)

Finalmente, implementar un programa tutorial universitario es una forma de dar respuesta a la creciente exigencia social sobre los resultados de rendimiento de las universidades públicas. En ese sentido la tutoría se articula como un recurso para que los estudiantes reciban una atención personalizada para configurar mejor su itinerario formativo y para optimizar su rendimiento académico.

El término tutoría, supone un nuevo planteamiento de formación universitaria para dar respuesta a una forma diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que, el objetivo de la enseñanza va más allá de los aspectos conceptuales de la disciplina o disciplinas. La tarea de enseñar en este nuevo contexto contempla nuevas dimensiones como, motivar al estudiante, intentar que conozca y confíe en sus posibilidades, desarrollar un auto-concepto positivo de su desarrollo personal y profesional, desarrollar su propia autoestima y hacerle capaz de construir su propio proyecto de desarrollo personal y profesional.

Por otra parte, la formación universitaria tiene una vertiente profesionalizadora, en la medida que prepara a los alumnos para el futuro profesional, de modo que pueda identificarse con un grupo laboral determinado, pueda construir su propio camino laboral, amoldando sus intereses y capacidades al contexto donde pretende ubicarse. Esta exigencia de ligar la formación universitaria con las demandas laborales, plantea la necesidad de orientar al estudiante profesionalmente (Vidal, Díez y Vieira, 2002).

Lo anterior nos muestra que las necesidades actuales de la docencia universitaria demandan una formación altamente práctica que capacite a los estudiantes para adaptarse en cada momento al contexto (Arbizu, Lobato, Del Castillo, 2004). Rodríguez Espinar (2004) considera que la última etapa del siglo XX ha supuesto en el entorno universitario un momento crucial en la redefinición de los procesos de formación, y en el ajuste de los mecanismos para facilitar la transición entre los diferentes sistemas de formación y los de formación y trabajo. Para Arbizu, Lobato y Del Castillo (2014), la universidad y en especial la docencia se enfrentan al reto de transformar una fórmula tradicional de formación, creación y transmisión de conocimientos, donde la tutoría cobra especial relevancia en este proceso de transformación de la docencia. Asimismo, Troyano y García (2007) consideran que la tutoría está siendo objeto cada vez de mayor atención por quienes trabajan en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, en especial en la etapa universitaria.

La tutoría universitaria cuenta con una dilatada trayectoria, a tenor de las referencias encontradas sobre ésta en diferentes disposiciones legales y la diversidad de trabajos e investigaciones que se han ocupado de aportar luz sobre este asunto (Haya, Calvo y Rodríguez, 2013). Actualmente se reconoce que la tutoría es un elemento inherente a la función docente y a los procesos educativos (Jiménez, 2010; Sobrado, 2008).

Así, se constituye como una de las principales estrategias de orientación universitaria que busca individualizar los procesos de enseñanza y promover una educación integral, situando en un todo significativo la dimensión personal, académica y profesional de los distintos elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez, 2012). Trabajos como el de Álvarez y González (2008) y García (2011) nos revelan la complejidad de este concepto y ponen de manifiesto la confusión terminológica que se deriva de las distintas acepciones que le son atribuidas a este término en la extensa literatura existente, así como las distintas formas en las que se concreta la acción tutorial en las instituciones educativas de enseñanza superior.

En México el concepto de tutoría cobra relevancia a partir de que la Secretaría General Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a fin de dar cumplimiento a lo acordado por el Consejo Nacional en su sesión 1.99, y coadyuvar a que las instituciones afiliadas respondan a los compromisos establecidos en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Convocó a un grupo de universitarios con experiencias diversas y complementarias en el ámbito de la educación superior, y en particular en los programas de atención de alumnos o seguimiento de trayectorias escolares, con el propósito de construir una propuesta para la organización e implantación de programas de atención personalizada a los estudiantes de licenciatura.

El resultado del trabajo de este grupo interinstitucional fue una propuesta para la organización e implantación de programas de atención personalizada a los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES), la cual es congruente con el documento aprobado por la decimo tercera Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación, *“La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”*, (ANUIES, 2000:12) especialmente en los términos del capítulo relativo a

los Programas Institucionales, Desarrollo Integral de los Alumnos, que señala como primer objetivo:

“Apoyar a los alumnos del SES (Sistema de Educación Superior), con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio”

(ANUIES, 2000:12).

En la propuesta orientada a propiciar la implantación de un programa institucional de tutoría se analizan las principales causas del rezago o abandono de los estudios, dado que su identificación es necesaria para la estructuración de alternativas de acción que ayuden a contrarrestarlas. Asimismo, se lleva a cabo una reflexión sobre la tutoría como estrategia viable, en conjunto con otras acciones institucionales, para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

El concepto tutoría hace una distinción, indispensable, entre tres mecanismos de atención y apoyo académico a los estudiantes, para asegurar la viabilidad de su operación: subraya las diferencias entre la tutoría (como acompañamiento durante el proceso educativo), la asesoría académica y los programas para la mejora de la calidad del proceso educativo.

2.3. Concepto de tutoría.

El término tutoría es definido y conceptualizado de una manera diferente en función de la identificación que se haga del mismo como tiempo dedicado por el profesor de una materia a orientar y aconsejar a los estudiantes, el sistema organizado para orientar a los estudiantes y facilitar su adaptación a la universidad, apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, prevenir el fracaso académico y orientar la elección profesional (Rodríguez-Espinar y col., 2004).

Si nos remitimos al origen etimológico del término, la palabra procede del latín y está conformada por la suma de tres núcleos claramente delimitados: «*tueri*» que es sinónimo de “proteger” o “velar”, «*tor*» que puede definirse como “agente”, y finalmente el sufijo «*ia*» que es equivalente a “cualidad” (DRALE, 2012).

De esta manera, la **tutoría** es la autoridad que se confiere para cuidar de una **persona** y/o sus bienes en los casos en que, por minoría de edad u otras causas, no tiene completa capacidad civil.

La tutoría también hace referencia a la **<dirección o amparo de una persona respecto de otra>** y al cargo de tutor.

Dada la proliferación de definiciones, se ha optado por revisar aquellas que guardan mayor relación con la presente investigación, organizadas en función del momento temporal en que fueron enunciadas, el concepto en torno al cual se articula y el autor:

1) Definición de Tutor articulada a la integración del estudiante (Tabla 2.1)

Autor	Año	Definición de Tutor
Integración de estudiante		
Jones	1961	Tutor, es un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a la escolaridad, vocación y personalidad (1961:552).
Lázaro y Asensi	1987	Actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal y los procesos de aprendizaje (1987:37).

Tabla 2.1. Definición de Tutor articulada a la integración del estudiante. / Elaboración propia.

2) Definición de Tutor articulada al desarrollo como persona (Tabla 2.2)

Autor	Año	Definición de Tutor
Desarrollo como persona		
Burges	1970	<i>El tutor permanecerá junto a sus alumnos mientras estén en la escuela, se esforzará para llegar a conocerlos de tal manera que esté en condiciones de informar, no solo del proceso general de sus estudios, sino de su desarrollo como personas, y probablemente será la persona a la que los alumnos acudan en un momento de dificultad (1970:42).</i>
Artigot	1973	<i>Tutor es un profesor –aunque no todo profesor tiene que ser tutor– que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro donde trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases. (1973:18):</i>
García-Correa	1977	<i>Podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria (1977:100).</i>

Tabla 2.2. Definición de Tutor articulada al desarrollo como persona. /Elaboración propia.

3) Definición de Tutor articulada a informante, orientador y consejero (Tabla 2.3)

Autor	Año	Definición de Tutor
		Informante, orientador y consejero
Foulque	1976	<i>Profesor encargado de centralizar las informaciones relativas a los alumnos de una clase en la cual imparte ciertas asignaturas, comunicarlas a quien procesa y dar los consejos que tal información le permite (1976:28).</i>
Schmalfluss	1979	<i>Persona que aconseja en todo lo relacionado con la educación a los escolares y a los profesores cuando han de tomarse decisiones importantes respecto a la admisión en la escuela y la marcha del curso escolar. Da consejo al estudiante en la elección de materias según sus capacidades específicas al decidir una carrera y en las dificultades que aparecen en el rendimiento cuando desarrolló su personalidad (1979:94)</i>
Rae	1992	<i>La real academia española define el término "Tutor" que procede etimológicamente del vocablo latino "tutor, -ōris", se utiliza en el contexto académico, se aplica al género masculino y femenino y significa literalmente "acción" o "praxis" de la "Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura". La misma fuente señala que la acción de la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor.(1992)</i>

Tabla 2.3. Definición de Tutor articulada a informante, orientador y consejero./ Elaboración propia.

4) Definición de Tutor articulada a Tutor integral (Tabla 2.4.)

Autor	Año	Definición de Tutor
		Tutor integral
Benavent	1977	<i>Tutor es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permite actuar de educador integral de un grupo de alumnos. Catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y sus familias, encargándose de las tareas administrativas imprescindibles que estas relaciones conllevan. En resumen: el tutor es el educador que requiere el momento histórico que vivimos. (1977: 571):</i>

Tabla 2.4. Definición de articulada a Tutor integral./ Elaboración propia.

5) Definición de Tutor Articulada a Acompañamiento (Tabla 2.5)

Autor	Año	Definición de Tutor
		Acompañante
Moreau (1990	<i>Es una pedagogía del acompañamiento, que el profesor realiza durante un periodo de vida del educando (1990:19).</i>

Tabla 2.5. Definición de Tutor articulada a Acompañamiento. / Elaboración propia.

También otros autores han definido el término tutoría, que ha ido cambiando según su aparición en el tiempo. 1) Tutoría de intercambio de opiniones, 2) Tutoría de grupo, 3) Tutoría con diferentes tutores, 4) Tutoría de acompañamiento, 5) Tutoría individualizada, 6) Tutoría de seguimiento y control 7) Tutoría como función educativa y 8) Tutoría enseñanza complementaria.

1) Definición de Tutoría de intercambio de opiniones (Tabla 2.6)

Autor	Año	Definición
Tutoría de intercambio de opiniones		
Grants-University	1963	<i>Tutoría es un periodo de intercambio de opiniones en el cual no hay presentes más de cuatro estudiantes y que se prolonga durante un trimestre y es dirigido por el mismo profesor (1963:172)</i>
Caldín	1968	<i>La tutoría es un encuentro de una hora aproximada de duración, entre un profesor y un grupo de estudiantes, suficientemente pequeño para que sea posible la conversación y discusión. El grupo no ha de ser por tanto, mayor de seis (1968:58).</i>

Tabla 2.6. Definición de tutoría de intercambio de opiniones/ Elaboración propia.

2) Definición del término Tutoría de grupo (Tabla 2.7)

Autor	Año	Definición
Tutoría grupal		
Sánchez	1979	<i>Tutoría es acción de ayuda y orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente (1979:10).</i>
Alcántara Santuario	1990	<i>La tutoría se considera también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control (1990:3).</i>
García Nieto y col.	2005	<i>La tutoría universitaria es una actividad formativa, encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes en el marco de sus estudios universitarios (2005: 191)</i>
Pérez Boullosa	2006	<i>Entendemos la tutoría como una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes. (2006: 134)</i>
Arbizu Feli, Lobato Clemente, Del Castillo Laura.	2014	<i>La tutoría como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que es considerada una actividad docente más (2014: 23)</i>

Tabla 2.7. Definición de tutoría grupal o de grupo en la línea del tiempo./ Elaboración propia.

3) Definición de Tutoría con diferentes tutores (Tabla 2.8)

Autor	Año	Definición
Tutoría con diferentes tutores		
Ángel Lázaro Martínez	1997	<i>Contempla la necesidad de un tutor diferente según el nivel de lo que se ha de aprender y la edad del tutelado (1997:24).</i>

Tabla 2.8. Definición de Tutoría con diferentes tutores./ Elaboración propia.

4) Definición de Tutoría de acompañamiento (Tabla 2.9)

Autor	Año	Definición
Tutoría de acompañamiento		
Latapí Sarre	1988	<i>La Tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando ejerce ante grupos numerosos. En este caso, el profesor asume el papel de consejero o un “compañero mayor”. El ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; y el ambiente es mucho más relajado y amigable. Así mismo las condiciones de espacio físico, en donde tiene lugar la relación pedagógica, son distintas, pues el lugar debe ser más acogedor (1988:4).</i>

Tabla 2.9. Definición de Tutoría de acompañamiento./ Elaboración propia.

5) Definición de Tutoría individualizada (Tabla 2.10)

Autor	Año	Definición
Tutoría individualizada		
ANUIES: Memorias Nuevas Tendencias En Educación	1996	<i>La tutoría debe ofrecerse a lo largo de los diferentes niveles de la universidad; vincular a las diversas instancias y personas que participen en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar en el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás (1966:15)</i>
ANUIES	1998	<i>Define la tutoría como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (1998:34)</i>
Enrique De Mesa	1998	<i>La tutoría es una relación profesor-alumno, encaminada al conocimiento del contexto socio-familiar, de las actitudes, aptitudes, intereses y motivación, para actuar de modo que se le den pautas al alumno en lo referente al proceso de aprendizaje y a su relación dentro del grupo al que pertenece. Es así como la tutoría es concebida como una labor de acompañamiento y orientación que realiza un profesor con la finalidad de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno como persona, orientándolo a desarrollar sus potencialidades y habilidades en pro de la construcción de un proyecto de vida personal (1998:8)</i>

Tabla 2.10. Definición de Tutoría individualizada. / Elaboración propia.

6) Definición de Tutoría de seguimiento y control (Tabla 2.11).

Autor	Año	Definición
Tutoría de seguimiento y control		
Sánchez Puentes	2000	<i>La tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera individual y sistemática, de modo que la tutoría supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programa, organización por áreas, técnicas de enseñanza, integración de grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control. (2000: 6)</i>

Tabla 2.11 Definición de Tutoría de seguimiento y control./ Elaboración propia.

7) Definición de Tutoría como función educativa (Tabla 2.12).

Autor	Año	Definición
Tutoría como función educativa		
Baudelio Lara García Y (Cols)	2009	<i>A nivel universitario la tutoría académica aparece como una función educativa, en el ámbito de la dimensión pedagógica didáctica, que forma parte fundamental de las propuestas más amplias de innovación curricular derivadas de la Reforma Académica, tales como la departamentalización, la descentralización institucional, la regionalización, la actualización de planes y programas de estudio (2009:11)</i>

Tabla 2.12. Definición de tutoría como función educativa./ Elaboración propia.

8) Definición de Tutoría como enseñanza complementaria (Tabla 2.13)

Autor	Año	Definición
Tutoría enseñanza complementaria		
Enciclopedia Internacional de la educación	2014	<i>La tutoría, se utiliza, para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tiene necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular. La tutoría se lleva a cabo comúnmente, durante o después de la jornada escolar ordinaria y por obra de alguien que no es el maestro regular del o de los estudiantes (2014)</i>

Tabla 2.13. Definición de tutoría como enseñanza complementaria. / Elaboración propia.

Pese a la disparidad de definiciones, podemos observar algunos elementos comunes a todas ellas, y podemos decir que la tutoría va más allá de la instrucción formal y abarca todas las experiencias que permiten alcanzar una educación integral. El tutor no se limita a transmitir los conocimientos incluidos en un plan de estudios, sino que trabaja para fomentar actitudes y valores positivos en el estudiante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto, indicando las conveniencias y desventajas de tales decisiones, tomando como referencia la situación y características del sujeto y las opciones del curriculum (Lázaro, 1997).

Asimismo la tutoría es también útil para conseguir que los estudiantes planteen los problemas que pueden tener en determinadas asignaturas, no sólo por sus cuestiones personales en materia de aprendizaje sino también por el tipo de clase que imparte un profesor en cuestión. La tutoría también busca reducir los índices de reprobación y disminuir las tasas de abandono de los estudios. Se utiliza para brindar enseñanza compensatoria o complementaria a aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje o que no logran participar con éxito de los programas de enseñanza regular.

Las diferentes definiciones de tutoría no son obstáculo para que algunos autores que han analizado tanto la vertiente académica como personal de la tutoría universitaria, hayan identificado algunos objetivos comunes, Pérez Boullosa, (2006:136) identifica los siguientes:

- *Identificar y superar dificultades de aprendizaje y rendimiento académico anómalo.*
 - *Ofrecer apoyo complementario al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aclaración de dudas, conceptos, problemas.*
 - *Desarrollar hábitos y técnicas de estudio.*
 - *Dar apoyo académico previniendo las dificultades de aprendizaje, la deserción y el fracaso académico.*
 - *Asesorar sobre las estrategias a utilizar para alcanzar los objetivos académicos de una materia.*
 - *Facilitar y guiar la profundización en ámbitos disciplinares determinados.*
 - *Apoyar y supervisar el desarrollo de metodologías de aprendizaje autónomo por parte del estudiante.*
 - *Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria.*
 - *Clarificar los objetivos personales dentro del ámbito universitario, así como delimitar las tareas y esfuerzos que debe desarrollar para alcanzarlos.*
 - *Propiciar la autonomía del estudiante.*
 - *Fomentar la participación en la vida universitaria: actividades académicas, culturales, deportivas, sociales.*
 - *Orientar sistemáticamente el proceso formativo del estudiante.*
 - *Ayudar en el aprendizaje de la toma de decisiones y desarrollo de la carrera: configuración de itinerarios curriculares y profesionales.*
 - *Estimular el desarrollo de competencias clave para el desempeño profesional: planificación del trabajo, trabajo en equipo, resolución de problemas.*
 - *Impulsar y favorecer el desarrollo integral del estudiante universitario: desarrollo de las capacidades, habilidades, potencialidades, sistema de valores.*
- (Pérez Boullosa, 2006: 136)*

Estos objetivos abarcan todos los aspectos que pueden abordarse en la tutoría universitaria, desde aquellos que tienen que ver con el ámbito académico, hasta cuestiones de desarrollo personal y social de los estudiantes, valores, desarrollo profesional, etc.

La consecución de los objetivos da sentido a un aspecto sustantivo de la función docente, que es la función tutorial, pero también “profesionaliza” dicha función, hasta tal punto que para ser desempeñada adecuadamente ha de sistematizarse y organizarse, bajo la supervisión y apoyo de la institución universitaria. Es habitual entender que la tutoría es el periodo de tiempo que obligatoriamente tiene que pasar un profesor o profesora en su despacho para atender las demandas, generalmente resolución de dudas sobre la materia, de los estudiantes a los que imparte docencia en las distintas titulaciones y materias.

Para Zabalza, “*se trata de una función borrosa y de escasa previsibilidad*” (2003:130), que depende del estilo y de la voluntariedad de cada profesor, por lo que propone diversas funciones que deberían llevarse a cabo en la tutoría (Zabalza, 2003:131-134):

- *Función general y básica de apoyo en los procesos de formación: que se centraría fundamentalmente en “prestar guía y apoyo a los estudiantes y ayudarles a resolver los problemas que se les vayan presentando tanto en relación a nuestra disciplina como en relación a la carrera en su conjunto”.*
- *Funciones más estrictamente curriculares: orientar a los estudiantes en cuanto al contenido del programa de trabajo y a la metodología más adecuada para completarlo.*
- *Orientar específicamente en relación a aquel tipo de actuaciones, de tipo individual o en grupo, que hayan de desarrollar en el marco de la disciplina (trabajos, lecturas, investigaciones, prácticas, etc.).*
- *Orientar a los estudiantes con problemas específicos o en situaciones irregulares.*
- *Funciones de tipo burocrático o administrativo.*
- *Funciones de tipo más personal, más vinculadas a problemas, situaciones o expectativas personales de los estudiantes. Esta función sería especialmente importante cuando se trate de estudiantes que, después de haber tenido una escolaridad sin problemas, no son capaces de superar alguna materia, pese a que se esfuerzan y estudian. Son casos en los que la orientación del aprendizaje por parte del tutor, hay que trabajar el auto concepto y la autoestima del estudiante y su capacidad para autoevaluarse de forma realista.*
- *Romper el anonimato y la soledad que impone la actual masificación de las clases.*
- *Reforzar el espíritu crítico de los estudiantes con respecto a su propia actitud en relación a los estudios, en relación a la profesión y, si cupiera, en relación a los estudios*

(Zabalza, 2003:131-134)

Zabalza (2003), defiende que estas funciones ayudan a configurar el perfil del universitario en el que los contenidos formativos y académico-profesionales estén equilibrados. Añade además, que pese a su importancia, no han de ser algo que se imponga, sino que se trabaje a demanda, ya que según este autor, “*el componente básico de toda tutoría es la disponibilidad al servicio*” (Zabalza, 2003:135).

Cumplir con estas funciones satisfactoriamente requiere de los tutores y las tutoras que desarrollen una serie de habilidades personales como la apertura y accesibilidad, la orientación formativa, la capacidad para estimular la participación de los estudiantes, el interés y el entusiasmo por el trabajo con los estudiantes, (Monreal, 2000); la credibilidad y la paciencia (Zabalza, 2003).

El énfasis puesto en la acción tutorial en este trabajo, no puede hacernos olvidar que tutoría y docencia son inseparables, que “*forman un único eje en el marco de las enseñanzas universitarias*” (Sanz, 2009:40), de ahí, que compartamos la definición de acción tutorial y docencia que propone Gairin (2004), al afirmar que: la acción tutorial es.

“Un proceso orientador que desarrollan de una manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la

trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; y la acción docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar”

(Gairin y col., 2004:67).

En ambos casos, se trata de conseguir que cuando completen su formación y se incorporen a un puesto de trabajo, sean profesionales autónomos y competentes.

Quintanal y Miraflores (2013) recogen y sintetizan algunas de las ideas fundamentales en torno a la relación acción docente-acción tutorial en profesorado universitario que han señalado autores como Alañón, (2000) y Álvarez, (2008) estableciendo cuatro ejes o “parámetros” que definen la acción tutorial:

1) guía de incorporación al medio universitario (primeros cursos); 2) apoyo académico (enseñar a estudiar, motivar, informar sobre la asignatura en cuestión, etc.); 3) orientación y atención a las necesidades personales (fomentar la autonomía y la responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, encauzar sus demandas e inquietudes, orientarles sobre la manera de resolver dificultades); 4) orientación profesional (posibles salidas profesionales, información de cursos, seminarios y congresos, bibliografías actualizadas, etc.)”

(Quintanal y Miraflores, 2013:34).

Para abarcar de la forma adecuada estos ejes, los tutores y tutoras han de desarrollar una serie de competencias que según los profesores Andrew Miller y Peter Storey del Instituto para el Desarrollo de la Comunidad y el Aprendizaje (ICDL) de la Universidad de Middlesex (2006) son treinta y una competencias individuales las que definen las habilidades y conocimientos que necesitan los tutores para poder ofrecer la formación apropiada a sus tutelados.

Cada competencia tiene una explicación de su aplicación al contexto de la tutoría. En la tabla 2.14 se concentran las primera cuatro competencias: aprendizaje durante toda la vida, comprensión del papel del tutor/a, comprensión de las etapas de la relación de tutoría y adaptación. Así como los elementos de la competencia y el fundamento de la competencia.

Competencias	Elementos de la competencia	Fundamento
1. Aprendizaje durante toda la vida	<ul style="list-style-type: none"> •Diseño de procedimientos de preparación y colaboración entre tutores, es decir, voluntad de mejorar las propias habilidades de tutoría y aprender de la experiencia de otros. •Gestión de la información necesaria para la automejora y el autodesarrollo del tutor. •Estimulación del tutelado para que desee aprender (Lane y Robinson 1992) 	Los tutores/as deben estar motivados y poder aprender del reflejo de su propia experiencia y la de otros. Los tutores/as pueden aprender leyendo sobre tutoría en libros, recursos y la World Wide Web
2. Comprensión del papel del tutor/a •	<ul style="list-style-type: none"> •Organización y seguimiento de una metodología de tutoría específica, es decir, la tutoría se basa en una teoría concreta de cambio en el comportamiento humano (llevando a cabo el proceso de la tutoría según un esquema o método definido anteriormente). •Gestión sobre la marcha de los propios recursos necesarios para la metodología de tutoría que se va a aplicar. •Comprensión de las diferencias entre los papeles de tutor/a, supervisor/a, orientador/a, asesor/a, y profesor/a 	Es importante que los tutores comprendan la teoría en la que se basa la práctica de la tutoría y la base que sostiene la teoría (podría ser un modelo sencillo de tipo problema-solución). Los tutores/as deben comprender en qué momento se alejan del papel de tutor/a para pasar a una relación de ayuda relacionada. Los tutores/as deben ser organizados a la hora de planear sus sesiones de tutoría con el fin de que se siga la metodología acordada.
3. Comprensión de las etapas de la relación de tutoría	<ul style="list-style-type: none"> •Modelo teórico en etapas. •Formas de establecer una relación comunicativa. •Saber qué etapa se ha alcanzado. •Comprender cómo finalizar la relación. •Planificación y desarrollo de su propia trayectoria de tutoría. 	Los tutores/as necesitan un mapa mental de las etapas por las que pasan las relaciones de tutoría eficaces, con el fin de contribuir al progreso de su propia relación. Los tutores/as necesitan un plan que dirija su propio progreso a través de la relación de tutoría. Los tutores/as deben controlar el final con sensibilidad
4. Adaptación	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad de reconocer las fases de la relación de tutoría y actuar en consecuencia, así como las diferentes necesidades que puede tener un Tutelado (Clutterbuck 2004). 	Permite que la relación evolucione y mantenga un nivel de tutoría de alta calidad.

Tabla 2.14. Competencias de aprendizaje, comprensión y adaptación. / Adaptado de Miller y Storey (2006)

En la tabla 2.15 se encuentran las competencias de: comprensión de sus propios valores, comprensión de la diversidad, comprensión de los límites y confidencialidad e inteligencia emocional, así como los elementos de la competencia y el fundamento de la competencia.

Competencias	Elementos de la competencia	Fundamento
5. Comprensión de sus propios valores	<ul style="list-style-type: none"> •Valoración de la tutoría como una actividad que vale la pena. •Autoconocimiento de la capacidad para identificar los propios valores y en qué puntos podrían entrar en conflicto con los valores de los tutelados. 	Los tutores deben valorar el proceso de tutoría y sentir que puede producir un cambio muy positivo. Los tutores deben comprender su propia motivación para querer ser un tutor (separar motivaciones altruistas de las motivaciones centradas en uno mismo).
6. Comprensión de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> •Comprensión de los problemas que puedan surgir por la diversidad cultural y de género, así como las posibles diferencias entre su cultura y la de los tutelados. •Capacidad para trasladar experiencias de un escenario a otro (Clutterbuck y Ragins 2002). 	Puede que los tutores/as trabajen con tutelados de un grupo étnico diferente y necesiten desarrollar sensibilidad intercultural.
7. Comprensión de los límites y confidencialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Entre los límites, están el papel del tutor/a y lo que los tutores/as no deben hacer (por ejemplo, en términos de asesoría). • Los límites incluyen también la comprensión de los problemas étnicos y de protección del tutelado; por ejemplo, x reglas de confidencialidad. 	Los tutores/as deben comprender las reglas del programa en cuanto al comportamiento ético con los tutelados, dado el poder que podrían ejercer.
8. Inteligencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> •1. Autoconocimiento y autogestión -Autoconocimiento emocional: reconocimiento de las propias emociones y sus efectos. -Control de la propia ansiedad, impaciencia, estrés o cansancio, es decir, autocontrol. -Autoevaluación precisa: conocimiento de sus propios puntos fuertes y limitaciones. •2. Conciencia social y habilidades sociales -Empatía: comprender al tutelado e interesarse de forma activa por sus preocupaciones. -Uso de técnicas de retórica, animación y motivación verbal, y mejora de la relación de tutoría -Uso de técnicas de racionalización y debate para convencer' al tutelado de la utilidad de determinadas reglas. 	<p>1. Los tutores/as deben conocer y poder controlar sus propias emociones para poder ayudar a los tutelados a comprender los efectos que las emociones pueden tener en el comportamiento; y no deben emitir juicios.</p> <p>2. Es importante que los tutores puedan empatizar con los tutelados para establecer una relación comunicativa y les informen de que están ahí para ayudarles.</p> <p>-Los tutores/as deben poder influir y ayudar a sus tutelados a cambiar para lograr objetivos y superar los problemas.</p>

Tabla 2.15. Se encuentran las competencias de comprensión e inteligencia emocional./ Adaptado de Miller y Storey (2006).

En la tabla 2.16. Se encuentran las competencias relacionadas con el uso de la tecnología (tutoría en línea), establecimiento de una relación comunicativa, gestión de la

relación, planificación de acciones y establecimiento de objetivos. De igual modo se encuentran los elementos de la competencia y su fundamento.

Competencias	Elementos de la competencia	Fundamento
9. Uso de la tecnología 1 (tutoría en línea)	Uso de una gran variedad de funciones tecnológicas asociadas con la gestión y el mantenimiento de una relación de tutoría en línea. Estas funciones pueden ser: Envío y escritura de correo electrónico Portales Web Mantenimiento de un registro del correo electrónico	Fundamental para que el tutor pueda establecer una relación de mentoría en línea.
10. Establecimiento de una relación comunicativa (Clutterbuck 2004)	Capacidad para establecer un diálogo significativo.	Permite al tutor definir una serie de preguntas que pueden plantear a sus tutelados al principio de la tutoría, que es donde el diálogo puede ser menos fluido por culpa de los nervios o la falta de confianza.
11. Gestión de la relación (Clutterbuck 2004)	Capacidad para mantener el contacto, cumplir el horario y reconocer problemas entre el tutor y el tutelado	Permite que se establezca una relación formal de tutoría, en la que el tutelado sabe que el tutor le atenderá en el tiempo que le tiene reservado, y facilita que se reconozcan los problemas entre tutor y tutelado.
12. Planificación de acciones y establecimiento de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> •Obtener información sobre los objetivos del tutelado. •Definir y detallar los objetivos de la tutoría. •Planificar la consecución de los objetivos propuestos. •Establecer y aplicar procedimientos de toma de decisiones a corto y medio plazo, es decir, pequeños pasos hacia los objetivos. •Ayudar al tutelado a generar las habilidades de autogestión y planificación. •Gestionar la evaluación. 	<p>Los tutores/as deben saber cómo ayudar a definir los objetivos de la relación y establecer un plan de acción que defina las etapas para lograr el objetivo final.</p> <p>Los tutores deben comprender que sólo pueden tenerse en cuenta objetivos específicos, mensurables, alcanzables, realistas y oportunos.</p>

Tabla 2.16. Competencias relacionadas con el uso de la tecnología, gestión, planificación y solución de problemas. Adaptado de Miller y Storey (2006).

En la tabla 2.17. Se encuentran las competencias que tiene que ver con solución de problemas, identificación de conflictos y supresión de bloqueos, gestión de las reuniones de mentoría, uso de la tecnología 2 (mentoría on-line), contar historias (Parkin, 2004), capacidad de escucha (puede verse como parte del establecimiento de empatía).y gestión de la información y comunicación no verbal:

Competencias	Elementos de la competencia	Fundamento
13. Solución de problemas, identificación de conflictos y supresión de bloqueos	Capacidad de reconocer los problemas de cara al tutelado y a la relación, y disponer de una serie de estrategias para superar estos problemas.	Al ser en parte un modelo de conducta, el tutor debe poder resolver problemas de forma que su tutelado vea que es posible solucionarlos con la reflexión y determinación adecuadas.
14. Gestión de las reuniones de mentoría	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad de establecer un orden del día de una reunión y cumplirlo en el horario acordado, incluidas con frecuencia la revisión y planificación de la acción. •Capacidad para usar procedimientos del proyecto para registrar los resultados de las reuniones de tutoría. 	<p>Algunos programas establecen que los tutores/as sigan un procedimiento común en las reuniones de forma que estén claramente estructuradas de una forma estándar.</p> <p>Algunos programas fijan que los mentores tengan un registro claro de los resultados de cada reunión para poder llevar a cabo una supervisión y control.</p>
15. Uso de la tecnología 2 (mentoría on-line)	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad para usar tecnología de forma que permita mayor detalle y expresividad. •Habilidad para usar el lenguaje del correo electrónico (por ejemplo, FYI (para tu información), BRB (vuelvo en seguida, de las siglas en Inglés). 	<p>Hace el uso más efectivo de la tecnología.</p> <p>Permite que la relación de mentoría alcance todo lo que puede.</p>
16. Contar historias (Parkin, 2004)	•Capacidad de los tutores/as de contar una historia, ya sea suya propia o de algún libro, que sea relevante para la situación de los tutelados.	Pueden ayudar a aclarar una situación para un tutelado, a ver algo desde una perspectiva diferente o a ver una situación negativa con otro color.
17. Capacidad de escucha (puede verse como parte del establecimiento de empatía).	<ul style="list-style-type: none"> •La escucha activa consiste en escuchar y mostrar al tutelado que estás escuchando. •Grabaciones: con el fin de recordar lo que se ha dicho (Carter y Lewis, 1994). 	<p>Los tutores deben ser capaces de escuchar y oír lo que los tutelados les dicen.</p> <p>Deben ser capaces de escuchar para poder responder y animar al tutelado a hablar y a abrirse.</p>
18. Gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> •Asistencia al tutelado para que pueda generar habilidades de gestión de la información. •Gestión de la preparación y la aplicación de los recursos clave y más llamativos (motivadores) para la tutoría. •Gestión de la información. 	Los tutores deben saber dónde ellos y sus tutelados pueden acceder a información con el fin de satisfacer sus necesidades de conocer y comprender ciertas cosas.
19. Comunicación no verbal	<ul style="list-style-type: none"> •Puede decirse que forma parte del establecimiento de empatía para los tutores el poder captar mensajes sobre el estado de ánimo de sus tutelados a través de la comunicación no verbal, así como conocer lo que comunican con su propia comunicación no verbal. •Uso de técnicas de aceptación no racionalizantes. 	<p>La comunicación no verbal es una parte importante de cualquier relación de tutoría (o de otro tipo).</p> <p>Una buena comunicación abierta no verbal ayudará a lograr confianza y establecer una relación comunicativa.</p>

Tabla 2.17. Competencias para la solución de conflictos, gestión / Adaptado de Miller y Storey (2006)

En la tabla 2.18. Se encuentran las competencias que tienen relación con la capacidad de realizar preguntas (incluía revisión), asesoramiento, dar y recibir feedback y desvinculación profesional.

Competencias	Elementos de la competencia	Fundamento
20. Capacidad de realizar preguntas (incluía revisión)	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad de comprender diferentes tipos de preguntas, es decir, abiertas y cerradas. •Capacidad de expresión que invite a la reflexión, el análisis, la generalización y la aplicación (ciclo de aprendizaje empírico). •Capacidad de formular preguntas que actúen como catalizador para ayudar al tutelado a estudiar detenidamente los problemas o cambiar y generar alternativas. •Capacidad para saber cuándo usar y cómo expresar preguntas conflictivas que desafíen al tutelado. 	Los tutores deben ser capaces de saber cuándo y cómo realizar las preguntas oportunas para instar a los tutelados a pensar y hablar de los problemas y las posibles opciones.
21. Asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad de asesorar y orientar correctamente, así como de ayudar al tutelado en posibles dificultades o problemas que encuentre. 	Ayuda al tutelado en su desarrollo personal específico, con asesoramiento que procede de un modelo de conducta. Es especialmente importante porque puede ocurrir que el tutelado no disponga de otro recurso donde “descargar” los posibles problemas que tenga.
22. Dar y recibir feedback (realimentación)	<ul style="list-style-type: none"> •Reglas bien establecidas para dar y recibir feedback como una capacidad interpersonal o social. 	Los tutores deben aportar un feedback) sensible a sus tutelados sobre su rendimiento y también deben aprender a escuchar el feedback de sus tutelados, si se entiende la tutoría como una relación bidireccional.
23. Desvinculación profesional	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad para poner cierta distancia entre el tutor y el tutelado con el fin de que ninguno de los dos se haga demasiado dependiente. •Capacidad para establecer y definir límites respecto a las cosas en las que el tutor puede ayudar al tutelado. 	Permite que la relación se mantenga en un contexto de “tutoría” en lugar de una “amistad”. Permite mantener la atención en el logro de objetivos a través de la tutoría. La desvinculación profesional puede contribuir también si la relación se ha centrado principalmente en una labor de asesoramiento. Simosko (1991) considera la función de asesoramiento demasiado cerrada.
24.Reconocimiento de los objetivos y logros alcanzados (Megginson y Clutterbuck 1995)	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad para celebrar el éxito y anotar los logros conseguidos, incluso en medio de algún fracaso. 	Permite un acercamiento entre el tutor y el tutelado como resultado de su éxito y mantiene la relación en un estado positivo.

Tabla 2.18. Competencias para realizar preguntas, asesoramiento, dar y recibir y desvinculación profesional./ Adaptado de Miller y Storey (2006)

En la Tabla 2.19. Se encuentran las competencias relacionadas con: preparar un buen final (Megginson y Clutterbuck, 1995), evaluación, comprensión de las opciones de formación profesional, capacidad de defensa, capacidad de establecer una red de

contactos, capacidad de instruir y Habilidades de formación (enseñanza y tutoría) así como sus elementos y fundamento de las competencias de los tutores.

Competencias	Elementos de la competencia	Fundamento
25. Preparar un buen final (Megginson y Clutterbuck 1995)	•Capacidad de reconocer el final de la relación y separarse de un modo mutuamente beneficioso.	Permite que tanto el tutor como el tutelado acepten que ha llegado al final de su relación de tutoría y evolucionen hacia una relación menos formal.
26. Evaluación	•Habilidad de evaluar la relación de tutoría utilizando, por lo general, las herramientas que ofrece el proyecto.	El tutor debe ser capaz de realizar una autoevaluación con su tutelado para que la relación pueda avanzar.
27. Comprensión de las opciones de formación profesional	•Asesorar al tutelado en cuanto a opciones y aptitudes profesionales. Proporcionar fuentes de información. Aplicar técnicas de asesoramiento directo. •Asistencia proporcionando asesoramiento y orientación sin llegar a ser sobreprotector (Simosko 1991, en Maitre, 2006)	Los tutores deben ser capaces de ofrecer información, asesorar y orientar en cuanto a las opciones que ofrece su área profesional, actuando como un guía, pero también deben conocer sus limitaciones.
28. Capacidad de defensa	•Actuar como defensor del tutelado ante proveedores de formación profesional y continua, y empleadores.	Los tutores pueden asistir a sus tutelados para que progresen tanto en su formación profesional como en el empleo.
29. Capacidad de establecer una red de contactos	•Mantener una lista de contactos que puedan ayudar al tutelado. Presentar al tutelado a personas que puedan ayudarle a conseguir sus objetivos. Asegurarse de que otros advierten el éxito del tutelado. El conocimiento de la organización facilita el aprendizaje y contribuye al progreso del tutelado en el área de trabajo (Carter y Lewis 1994). El entendimiento empresarial y profesional (Clutterbuck 2001) puede contribuir a mostrar a los tutelados cómo es el mundo del trabajo.	Los tutores pueden jugar un papel importante a la hora de ampliar la red de personas con las que pueden contactar los tutelados para continuar su progreso.
30. Capacidad de instruir	•Dar a los tutelados feedback sobre cómo han realizado una tarea o una actividad profesional. Asesorarles en cuanto a las formas en las que pueden mejorar su rendimiento.	Los tutores de formación profesional y continua pueden ser más útiles a sus tutelados cuando comprenden y dominan algunas de las habilidades que sus tutelados intentan lograr.
31. Habilidades de formación (enseñanza y tutoría)	•Aplicar técnicas de uso de modelos y conducta. Usar estas técnicas para hacer comprender al tutelado en qué consiste el aprendizaje profesional. Búsqueda y uso de recursos apropiados. Darles ejemplos útiles y hacerles preguntas que promuevan su pensamiento. •Formar al tutelado en actividades en el trabajo Fuerte interés en el desarrollo de otros y compromiso con el autoaprendizaje continuo (Clutterbuck, 2001).	Los tutores de formación profesional y continua pueden ser más útiles a sus tutelados si tienen conocimientos y habilidades relacionadas con el área profesional. Pueden asistir directamente a sus tutelados en el aprendizaje profesional.

Tabla 2.19. Competencias de evaluación, comprensión capacidad de defensa, capacidad de establecer una red de contactos, capacidad de instruir y habilidades de formación. /Adaptado de Miller y Storey (2206).

El desarrollo de estas competencias requiere de una formación específica, de ahí que dediquemos el siguiente apartado a la formación para el desempeño de la acción tutorial en la Universidad.

2.4. Modelos formativos y acción tutorial

La consideración de la acción tutorial en educación superior no es ajena al modelo formativo, sino que viene configurado por éste y por el estilo de relación entre docentes y estudiantes. Relación que ha ido evolucionando desde un modelo jerárquico e individualista hacia planteamientos de enseñanza-aprendizaje más interactivos y colaborativos.

Este modelo que emerge con fuerza en el contexto universitario se sustenta en dos planteamientos fundamentales (Quintanal y Miraflores, 2013):

- El papel activo que se otorga al estudiante en la universidad, espacio de enseñanza, investigación y servicio a la sociedad.
En este espacio, los docentes tienen como tareas fundamentales, la docencia, la investigación y la formación de profesionales (Raga, 2003). Y los estudiantes han de ser personas implicadas, competentes, activas y constructivas (Student Göteborg Declaration, 2001).
- El *Life Long Learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) (Berlín, 2003), que defiende un aprendizaje continuo y permanente de las personas durante todas las etapas de su vida, de modo que los estudiantes en su paso por la universidad han de adquirir, entre otras, competencias que favorezcan y faciliten el aprendizaje autónomo y permanente que han de ir realizando a lo largo de su vida, tanto a nivel personal, como profesional, “*maximizando su desarrollo personal, generando oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática*” (Berlín, 2003:4).

La responsabilidad y autonomía que se otorga al estudiante sobre su vida, a todos los niveles, privados y públicos, es de tal calado, y exige a la persona tantas competencias, que no se puede esperar que todos los individuos sean capaces de conseguir alcanzar los niveles óptimos de desarrollo por sí mismos. De ahí, que el sistema educativo, en todos los niveles, incluso el superior, si quiere cumplir las funciones que la sociedad le otorga, debe poner a disposición de los estudiantes que voluntariamente lo requieran, un recurso que guíe y apoye ese proceso.

Según García Nieto y otros (2004), la figura llamada a cumplir este papel es el profesorado, que tendría una triple función de formador, investigador y orientador del estudiante en la universidad.

La incorporación del profesorado universitario a las labores de tutoría de sus estudiantes, aportaría un valor añadido a sus funciones como docentes y se convertirían en un factor de calidad de la enseñanza universitaria (Vidal, Díez, Vieira, 2002; Michavila y García Delgado, 2003).

Así pues, es preciso institucionalizar la “función tutorial” del profesorado universitario para que sea una función que garantice la calidad de la educación, función con sentido e identidad propios, así como con su propia estructura y organización (Quintanal y Miraflores, 2013).

2.4.1. Modelo formativo

El modelo formativo de una institución de educación superior consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos modelos varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social. Así lo considera García Nieto (2008:26) cuando afirma que *“la función tutorial ha estado siempre presente, de una forma u otra, en la historia y la vida universitaria donde se le ha concedido más o menos relevancia según los cometidos que cada época ha asignado a la institución universitaria”*. Y describe el modelo de la universidad medieval que llevaba a cabo la función tutorial mediante la diaria y estrecha convivencia, en un mismo campus, entre los profesores y los alumnos, a quienes se les transmitía un peculiar estilo de vida universitaria, mientras profesores y alumnos, ambos, pretendían con todo ahínco la búsqueda de la verdad.

El modelo humboldiano (Alemania), representa el arquetipo de universidad científico educativa, sitúa como valores fundamentales la autonomía de las instituciones y la libertad del profesorado y el alumnado como elementos fundamentales para que la persona desarrolle sus capacidades, sobre todo, en la creación científica, (Rodríguez, 2004; García, 2008), en este modelo, el grupo pequeño profundiza en las materias,

discute el proceso académico, con el modelo didáctico de seminario y contribuye a desarrollar en el alumno un método para la adquisición del conocimiento.

El modelo de la universidad napoleónica que, sobre todo, postulaba un compromiso casi exclusivamente y más inclinado hacia la docencia, y cuya máxima pretensión era la transmisión rigurosa del conocimiento científico, dotó a la función tutorial de una tonalidad, más bien, burocrático-administrativa (García, 2008)

El modelo de universidad de corte anglosajón, que pone su acento en la formación de un profesional altamente competente y cualificado, portador de una formación y estilo universitario peculiar, va a conceder una máxima relevancia a la tutoría entendida como forma de acompañamiento y seguimiento de la formación del estudiante (García, 2008). Donde el profesor es el responsable de velar por la formación moral y científica de un reducido número de estudiantes (Rodríguez; 2004).

En México se hace necesario incluir un modelo que contemple el aspecto multicultural del alumnado. En palabras de Pérez y Cols. (1998:780), *“la educación multicultural es un concepto de relativa actualidad adoptado en estos momentos por numerosos países, especialmente como resultado de fenómenos socio-económicos y políticos que exigen una mayor tolerancia y flexibilidad en la convivencia entre culturas originalmente vinculadas a espacios geográficos muy concretos o limitados. De ahí se deriva la necesaria sensibilidad para abordar la formación del profesorado que haya de actuar en estas nuevas realidades socio-culturales de naturaleza multicultural”*.

En ese tenor la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se ha caracterizado desde su fundación por su apoyo a las clases desprotegidas. Siendo una Universidad pública da cabida a estudiantes de la mayoría de las entidades de la República Mexicana, muchos de ellos procedentes de comunidades indígenas y de contextos socio-económicos desfavorecidos. La incorporación de estos jóvenes a las aulas universitarias, requiere de condiciones y estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el apoyo de tutorías un importante recurso institucional para propiciar la adaptación e integración a la universidad y reducir los niveles de reprobación y deserción.

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) surge como una iniciativa de base étnica en el terreno de la educación superior mexicana, en el 2001, con la *“finalidad de elevar los reducidos niveles de acceso a las instituciones de educación superior de los jóvenes indígenas”* (Anuies-Fundación Ford, 2005:7). De tal manera que la tutoría es sin duda un elemento estratégico básico para apoyar a estos estudiantes mediante un modelo flexible centrado en el aprendizaje y que contribuya a la construcción de un camino certero hacia la sociedad del conocimiento, a la justicia y equidad social (Lugo-Villaseñor y León-Hernández, 2015).

Marum y Reynoso, (2014:609) consideran que es necesario *“ubicar la tutoría en una perspectiva educativa de calidad social, en una concepción integral del individuo, pasando a formar parte de los procesos de generación y gestión del conocimiento centrado en el aprendizaje de los estudiantes”*.

Más allá de la detección de riesgos o el apoyo a la solución de problemas de rendimiento, la acción tutorial ha de considerarse como *“la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores [...] pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la formación integral del individuo”* (Bisquerra, 2002: 277).

Siendo así un modelo incluyente de la educación que permite canalizar las vocaciones, iniciativas y alternativas provenientes de los estudiantes para la realización de sus procesos formativos. En este contexto, *“el tutor o tutora⁴ es al mismo tiempo el profesor facilitador y planeador de actividades de enseñanza-aprendizaje, agente motivador, y mediador entre el profesorado, la institución universitaria y el estudiante, para lograr un profesional y una persona con competencias suficientes para integrarse en la sociedad y contribuir a su desarrollo”* (Rodríguez Espinar, 2004:59).

De lo dicho se desprende que la función tutorial, de una u otra forma, ha estado presente y ha acompañado el quehacer de la Universidad por ser uno de sus elementos sustantivos. Rodríguez (2004) destaca tres modelos de tutoría relacionados con los diferentes marcos de universidad.

⁴ En el presente documento se utilizará el masculino genérico para referirse a personas de ambos sexos.

- *Modelo académico: la responsabilidad del profesor está en informar sobre aspectos académicos de su asignatura y/o parcela de conocimiento sin traspasar las paredes del aula.*
- *Modelo de desarrollo personal: la universidad presta mayor atención al bienestar y desarrollo personal de sus alumnos, incluyendo la orientación académica, profesional y personal.*
- *Modelo de desarrollo profesional: el papel del profesor tutor es asegurar la capacitación Profesional y el ajuste al mercado laboral. En la última etapa, los cambios en cuanto a las competencias profesionales, con el relanzamiento de las habilidades personales o como elemento clave, ha llevado a una cierta atención hacia el desarrollo personal del estudiante.*

(Rodríguez, 2004:21- 22)

Un ejemplo del nuevo modelo formativo para planes de acción tutorial en la universidad es el que proponen Álvarez, Asensio, Forner, y Sobrado (2006:151):

“La tutoría es un elemento de calidad que se debe incorporar a la docencia universitaria, sobre todo si se tiene en cuenta que cada vez más los estudiantes requieren mayor apoyo y más atención individualizada”

Esta revalorización de la tutoría viene como consecuencia el nuevo rumbo que se intenta dar a la formación universitaria, donde quiere pasarse de una educación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje, en la que trabajo autónomo del alumnado y la labor de guía del profesor tutor constituyen dos de los elementos claves para efectuar este tránsito de manera satisfactoria”.

Si bien el paradigma anterior ponía el énfasis en la adquisición y trasmisión de conocimientos, el nuevo modelo formativo se caracteriza por:

- Una educación centrada en el estudiante
- Un cambio en el enfoque de las actividades educativas y en los métodos docentes para lograr una formación integral del alumnado
- Un cambio de énfasis del suministro de información a los resultados del aprendizaje
- Un cambio en la organización del aprendizaje

- Un nuevo rol profesional para el profesorado que ha de contemplar entre sus tareas la tutela del alumnado

Por tanto, nos enfrentamos en la universidad en los próximos años a un reto importante, puesto que se debe afrontar un proceso de cambio e innovación que va a exigir al profesorado una reformulación de sus concepciones profesionales acerca de:

- El modo de organizar las clases
- El modo de supervisar y guiar el trabajo que realiza el alumnado.
- Las estrategias para evaluar la adquisición de las competencias

Para satisfacer las necesidades de la universidad actual, la función de la tutoría conlleva: facilitar los procesos de integración y adaptación en la Universidad, promover la toma de decisiones sobre el itinerario académico y formativo bien informada, dotar al alumnado con las competencias necesarias para gestionar su desarrollo profesional, para búsqueda de empleo o para el autoempleo, facilitar el éxito académico y los procesos de aprender a aprender, prevenir el fracaso y el abandono; dar respuesta a las necesidades específicas derivadas de la diversidad funcional y sociocultural; ofrecer ayuda en las problemáticas personales que obstaculizan el desempeño académico; y por último, facilitar la reorientación profesional cuando se ha errado en la elección. Muchas de estas necesidades provienen de las transiciones a las que el alumnado ha de hacer frente en su recorrido universitario (Rodríguez Moreno, 2003).

Otros autores (Del Rincón, 2000; Álvarez Pérez, 2002; Zabalza, 2003; Álvarez Rojo, 2004; Rodríguez Espinar, 2008) establecen distintas funciones de tutoría en el ámbito universitario, acotadas en función de diferentes criterios: el contenido o tipo de necesidades a las que da cobertura, el momento en que se desarrolla, el alumnado destinatario, los agentes (profesorado o alumnado), la relación con los servicios de orientación. Lo que da lugar a una proliferación de denominaciones que, al utilizar distintos términos para referirse a un mismo tipo de tutoría, lleva a cierta confusión. Entre las denominaciones encontramos: tutoría de materia, académica, docente, tutoría integrada en el programa de las materias, tutoría de curso, de carrera, de titulación, tutoría entre iguales o “mentoring”, tutoría grupal, tutoría para estudiantes con diversidad cultural.

Por otro lado, estas distinciones son el claro reflejo de algunos dilemas que se derivan de la complejidad de la función tutorial, destacando, entre otros, el que emerge

respecto a los límites que pueden o no ser traspasados por profesorado y alumnado, ente los contenidos académicos y personales (Zabalza, 2006). Si bien este dilema desvela la existencia de múltiples circunstancias de tipo personal que afectan al desarrollo académico de los estudiantes, el modo en que estas son afrontadas puede fluctuar.

De los objetivos específicos de la tutoría, está el contribuir al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2014), no obstante según diferentes autores estos objetivos se distinguen en función del tipo de tutoría de que se trate, a continuación se exponen los objetivos conforme a los modelos de tutoría.

a). Objetivos del modelo de Tutoría Burocrática-funcional

- Atención del alumnado bajo las disposiciones legales promulgadas.
- Tiempo determinado para asistencia de los alumnos en el despacho.
- Revisión de exámenes.

b) Objetivos del modelo de Tutoría Académica.

- Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el desarrollo de procesos motivacionales que generen un compromiso con su proceso educativo.
- Estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante, por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo.
- Impulsar en el alumno el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje a fin de que el estudiante mejore su desempeño escolar y favorezca su futura práctica profesional.
- Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.
- Ayudar al alumno a superar las dificultades en la maduración de los aprendizajes.
- Ofrecer al estudiante apoyo y asesoría en temas difíciles de las asignaturas que le imparten.
- Propiciar el uso de los recursos y medios tecnológicos por parte de los estudiantes a fin de lograr mejores niveles de aprovechamiento escolar.
- Ayudar al estudiante a reconocer y desarrollar los estilos de aprendizaje.
- Hacer llegar al alumno el sentido y significado de la asignatura tanto en su curriculum académico como en el plano personal y futuro profesional.
- Orientar al estudiante en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo y, en su caso canalizarlo a instancias capacitadas para su atención.

- Informar y recomendar actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan su formación universitaria.
- Evaluar de manera continua los resultados de la actividad tutorial.

A) Objetivos del modelo de tutoría integral.

Los objetivos de la acción tutorial del modelo integral son la información, formación y orientación de forma personalizada del alumno. Sin embargo, dado que la finalidad de la formación universitaria es desarrollar competencias, aquí se señalan las competencias a desarrollar a través de este modelo tutorial, en las dimensiones: cognitiva, afectivo-emocional, social y profesional.

En la dimensión cognitiva: Capacidad de aprender, aprender a rentabilizar los aprendizajes. Capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas, a su resolución y la adecuada toma de decisiones. Para ello deberá:

- Tener conocimiento de la información académica necesaria
- Adaptación e integración a la vida universitaria
- Conocimiento y control de su propio desarrollo académico-profesional
- Conocimiento de los aspectos profesionales y del mundo laboral al que quiere acceder.
- Adecuado desarrollo de su itinerario académico y profesional (toma de decisiones)

2.4.2. Modelos de intervención en orientación

Para José María Castiello (1993:13) *“el campo de la orientación educativa precisa de una fundamentación teórica que contribuya a su eficacia”*. En el momento actual cristaliza una fuerte corriente pedagógica que establece metas, tareas, métodos y formas de organización de la orientación congruentes con los paradigmas propios del desarrollo del curriculum, los estudios sobre innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes. Pese a eso no podemos pasar por alto los modelos de intervención práctica que son una auténtica guía para la acción y que permiten, al menos, trascender la actuación por intuición o al menos por simple experiencia, tales modelos han sido objeto de estudio y los más sobresalientes se resumen en la tabla 2.20 que contiene el desarrollador, el año y la descripción del modelo.

Desarrollado por	Año	Modelo	Descripción
Williamson Parterson	1939 1978	Medico	Se realiza con la pretensión de conocer las causas disfuncionales del sujeto. Se etiqueta al alumno e informa al docente prescribiendo sesiones de rehabilitación. Etapas del modelo: <i>Diagnostico, prescripción y tratamiento.</i>
Caplan Meyers	1960 1970 1981	Salud Mental	Un profesor tiene problemas con un alumno y acude al orientador para buscar soluciones a los problemas de: <i>conocimiento, de habilidad, de confianza en sí mismo y de objetividad.</i> En este modelo son fundamentales los conocimientos psicodinámicos, la gestión de crisis, la toma de decisiones, y la continuidad de relaciones
Kurpius y Echein	1987	Experto	Un experto es contratado por una organización para solucionar un problema previamente detectado por el centro educativo. Al experto le corresponde planificar las recomendaciones de intervención y ponerlas en marcha. La orientación se da por finalizada cuando se han implementado las recomendaciones. Se trata de un modelo didáctico en el que la responsabilidad de recuperar al alumno recae en el experto.
Pryzwansky	1977	Colaboración	Orientadores y orientados asumen juntos la responsabilidad de todos los aspectos del proceso de consulta. Juntos señalan los objetivos, definen el problema, juntos desarrollan la intervención, y comparten la responsabilidad de su implementación y evaluación.

Tabla 2.20. Modelos de orientación/Adaptada de Castiello (1993).

2.5. Programas de Tutoría

Las grandes transformaciones en educación superior que se han producido durante el siglo XX, han llevado a las universidades a hacer cambios estructurales metodológicos y técnicos y, a incorporar “Programas Institucionales de tutoría (PIT)”, “Programas de Orientación (PO)”, “sistemas tutoriales (ST)”, centro de orientación información y empleo (COIE), servicios de información y orientación universitaria (SIOU). El nombre depende de la universidad y el país de que se trate. La incorporación de programas de tutoría universitaria como actividad docente, es relativamente reciente y requiere de capacitar al profesorado que no ha tenido una formación profesional de orientador educativo y si una formación profesional en otras ramas de la ciencia, como es el caso de los profesores universitarios que ejercen como tutores en el programa de tutoría en estudio.

Además del anterior, existen otros factores que confluyen y que nos lleva a la consideración de que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento muy importante

en el actual contexto universitario nicolaíta podemos sistematizarlos en los hechos siguientes:

- La universidad ha ampliado su cobertura debido a la demanda del número de alumnos, hasta llegar en muchos casos a la masificación, en la que el alumno se siente un tanto desatendido y despersonalizado al pertenecer a un grupo de 35 a 40 estudiante o más, grupo en el que se puede diluir su identidad. En este caso el estudiante necesita a alguien como interlocutor válido y reconocido por la institución ante quien dirigirse en sus problemas y necesidades –un tutor-.
- Los curriculum universitarios en la actualidad tienden a ser flexibles, abiertos susceptibles de itinerarios alternativos (con múltiples asignaturas troncales, obligatorias, optativas de libre elección, etc.) donde el estudiante tiene que elegir acertadamente, lo que se hace muy difícil sin la tutela de un experto.
- El estudiante universitario pertenece a la población de jóvenes con características que hay que tener en cuenta: Es una población muy heterogénea en cuanto a su procedencia social y cultural y en cuanto a su trayectoria y resultados académicos previos.
- El estudiante universitario en su mayoría es un tipo joven, que aunque ha llegado a la mayoría de edad, no siempre dispone de nivel de madurez y autonomía necesaria para caminar por la vida; requiere de orientación y guía durante su paso por la universidad.
- Gran porcentaje de alumnos procede de medios familiares sin ninguna tradición de estudios en la Universidad, lo que dificulta los procesos de adaptación de los estudiantes.
- La elección de estudios superiores, realizada por parte de la población estudiantil al finalizar la educación media superior es ficticia en un porcentaje considerable de casos. La falta de orientación vocacional, la incapacidad para clarificar su propio futuro y la ausencia de otras alternativas, son algunas de las razones que motivan la elección en estos casos.
- El universitario actual está sometido a serios riesgos y problemas propios de la época que le toca vivir como es el consumo de drogas, sida, tensiones, familia disfuncional, dificultades de inserción y adaptación universitaria, crisis emocionales y afectivas. Frente a esto, pueden ser necesarios nuevos canales de

comunicación que un momento dado aporten el consejo acertado, y la ayuda oportuna.

- La sociedad le va a exigir que se integre, después de concluir sus estudios universitarios, con determinadas cotas de calidad, entendida no sólo con eficacia, sino también con eficiencia y funcionalidad.
- Los profesores han de trabajar con grupos de alumnos escasamente motivados y culturalmente muy diferentes, lo cual dificulta las relaciones docentes.
- Lo anterior motiva un alto grado de fracaso en el primer curso de enseñanza universitaria y un considerable rezago y/o abandono de los estudios y de la Universidad.

Sin embargo no son los únicos aspectos a tener en cuenta, ya que es necesario resaltar que en el ámbito de la enseñanza universitaria persiste en nuestra universidad un evidente inmovilismo metodológico. La enseñanza ha evolucionado muy poco a pesar de haber cambiado las condiciones en que se desarrolla. Dos hechos parecen corroborar esta afirmación:

- El método de enseñanza por excelencia, casi único, en prácticamente todas las escuelas y facultades de la Universidad sigue siendo la clase expositiva; aquélla en que un profesor transmite oralmente un conjunto de contenidos a los estudiantes, ayudándose de recursos discursivos (ejemplos, auto-preguntas, representaciones...) o tecnológicos (retroproyectors, diapositivas, Pintarrón...).
- Las asignaturas prácticas (laboratorios, talleres, prácticas de campo...), tanto teóricas, como humanísticas, suelen ser impartidas por docentes con poca o casi nada experiencia docente, debido a situaciones de jubilaciones. Este anquilosamiento metodológico y didáctico ha creado un sólido estado de opinión que costará mucho tiempo cambiar.

Por otro lado si se observa detenidamente la figura del profesor universitario que atiende grupos grandes, si nos acercamos a la percepción de jóvenes que acceden a nuestras aulas, si analizamos los métodos de enseñanza efectivamente utilizados por los docente parece que colectivamente se ha adoptado la idea de que un buen profesor es

aquel que puede lucirse ante el auditorio de su clase trasmitiendo de viva voz datos, información, conocimientos.

La enseñanza de masas va a ser, por tanto, una constante en la Universidad y los problemas generados por esa situación requerirán la creación de servicios de apoyo y nuevos planteamientos docentes y ofertas de aprendizaje innovadoras respecto a lo conocido y tradicional. La oferta de servicios puede ser realizada en dos direcciones: una, la acción orientadora dirigida a los profesores universitarios y dos, la acción orientadora dirigida a los estudiantes. Los primeros, muy esporádicamente han sido considerados como destinatarios de los servicios de orientación.

En la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a través de la coordinación del programa de tutoría académica se han detectado las siguientes necesidades docentes del profesorado en la oferta de servicios de apoyo a partir de la evaluación de necesidades (García y García, 2007), que aunque no se pueden generalizar a toda la universidad si no sirve como punto de partida.

- 1) Orientación para la optimización de habilidades docentes:
 - La formación del profesorado universitario para el desempeño de las tareas docentes es uno de los puntos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Como todos sabemos, los profesores universitarios se incorporan a las aulas, una vez superados los procesos de selección, sin ninguna formación específica para manejar un proceso de enseñanza, la consecuencia lógica es que se reproduzcan los modelos de enseñanza tradicionales: el profesor novato intenta superar sus carencias didácticas enseñando como lo enseñaron a él cuando era estudiante.
- 2) Apoyo a la innovación en la oferta de enseñanza –aprendizaje:
 - Para incrementar las competencias docentes de los profesores, referida a conocimientos didácticos, destrezas y habilidades docentes.
 - Para optimizar la práctica docente de cada uno de los profesores, lo cual deberá redundar en una mejora de las situaciones de docencia y en un incremento de satisfacción personal por la docencia impartida.

- Para incrementar la efectividad docente de la academia de profesores que imparten docencia en la universidad y cuyo efecto será el incremento en calidad de lo que obtienen los estudiantes a los que imparte docencia dicha academia de profesores.
- 3) Asesoría para la profesionalización de los contenidos, de acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y de los procesos de enseñanza:
- La organización y actualización del contenido de las materias en torno a requerimientos concretos del desempeño profesional.
 - La elaboración de ofertas de enseñanza que precisen del contacto con ambientes profesionales específicos.
- 4) Ayuda para diseñar y desarrollar un sistema de tutoría para el aprendizaje.
- La tutoría tal como está actualmente configurada en nuestra universidad sirve, a tenor de las opiniones de algunos profesores, *“para aclarar alguna duda la semana antes de los exámenes”* por parte de un reducidísimo porcentaje de estudiantes.

En definitiva, el papel de los docentes en la enseñanza mediante el sistema de tutoría es una forma diferente de enseñar y de individualizar la enseñanza que requiere el diseño de procesos diferentes, nuevos escenarios y ritmos de trabajo para los docentes, que demanda la época actual.

Con respecto a los programas de tutoría que consisten en la acción orientadora dirigida a los estudiantes, recientes investigaciones realizadas en el campo de la orientación universitaria (Pérez Juste, 1999 y 1993; García Nieto, 1996; Álvarez y Lázaro, 2002; Alonso, 2000; Autmendi y col., 2013; Echeverría, 1997; García Nieto y cols, 2004; Lázaro, 2003; Michavilla y García, 2003; Raga, 2003; Rodríguez, 2004; Shea, 1992, Fernández 1993), confirman que la etapa universitaria, es un momento decisivo en la vida del joven estudiante, en que se produce un importante proceso de desarrollo y maduración personal. En esta etapa se toman decisiones que trascenderán la vida entera y el alumno se enfrenta a situaciones nuevas tanto en el ámbito personal como en el académico.

Desde la actual Ley de Reforma Universitaria Española se considera que la potenciación de las actividades relacionadas con la orientación y la tutoría es una de las políticas que deben ser utilizadas en la mejora de la calidad de la educación Universitaria, *“Tanto en lo que afecta al ámbito de la docencia como al de los servicios profesionales especializados que al efecto se crean”* (Escolano, 1995:55), así mismo la cultura de la empresa ha llegado al mundo universitario (Hoffman y Julius, 1995;) y desde esta perspectiva la institución universitaria debe evaluar las necesidades que detecta entre sus alumnos, para tratar de responder adecuadamente a esas necesidades.

Retomando el concepto de la evolución de las universidades, desde una universidad de minorías a una universidad masificada, no solo obliga a la mejora de la atención de los alumnos sino a introducir actuaciones dirigidas hacia un trato más personal y personalizado (Forner, 2000). No se trata de responder sólo a las necesidades creadas por el número de jóvenes que acceden y estudian en nuestra universidad, sino también por la mayor heterogeneidad de los alumnos (de sus particularidades, de sus deseos e intereses y de sus expectativas), y por la diversidad de su procedencia (estudios anteriores), así como también a causa del número considerablemente alto de carreras que se ofrecen en muchas universidades.

La formación del alumnado universitario se completa con la ayuda que reciben desde el ejercicio tutorial. Sin embargo, en muchos casos ni tutores ni estudiantes saben cómo explotar estos apoyos, a pesar de que la función tutorial es una tarea más entre las propias de la función docente: la de orientar, completar la formación integral, educar.

Forner (2005) considera que los Programas de Tutoría en las Universidades constituyen un “valor añadido” a cualquier titulación a causa de la vinculación que la tutoría establece entre los estudiantes y la organización de los estudios.

2.5.1. La función tutorial

La función tutorial constituye el desarrollo fundamental de la orientación escolar y un derecho del alumno que se concreta en un conjunto de servicios y actividades ofertadas por el sistema educativo con el objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumnado a lo largo de su avance educativo y de

su transición a la vida activa. Fernández, (1993), menciona las características más relevantes de la función tutorial:

1. La tutoría es un elemento inherente a la actividad docente que asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada por cuanto:

- *Supone una relación individualizada con el alumno en el entorno de sus actitudes, aptitudes, conocimiento e intereses.*
- *Debe ayudar a integrar conocimientos y experiencia educativa y aplicar estas en la vida cotidiana.*

2. La acción tutorial debe:

- *Ser continua*
- *Coordinar a profesores, escuela, familia y medio social*
- *Atender a las peculiaridades de cada alumno*
- *Capacitar a los alumnos para la toma responsable de decisiones ante las distintas opciones educativas y las diferentes alternativas de vida.*

3. La función tutorial de cada grupo debe serle asignada a un profesor determinado, el cual deberá cualificarse mediante programas de formación en métodos y técnicas de orientación. No obstante todos los profesores deben colaborar en el desarrollo de la función, puesto que las actividades de la función tutorial son parte de la función docente y, por tanto están incluidas entre las obligaciones del profesor.

4. La función tutorial permite desarrollar una educación adaptativa (es la escuela la que se adapta al alumno y no a la inversa). En este sentido, la función tutorial, aunque se dirige principalmente al grupo-clase, puede requerir acciones diferenciales enmarcadas en programas de diversificación curricular o dentro de adaptaciones curriculares individuales.

5. La función tutorial requiere de apoyo técnico de equipos o servicios para lo cual en todo centro o zona escolar se establece, a partir de

cierto número de unidades, un departamento de orientación que coordina las actividades de los profesores tutores y de los profesores de apoyo, asegurando su enlace con el equipo psicopedagógico del sector.

(Fernández, 1993:41)

García y otros (2005) considera que la contribución específica de la función tutorial a la educación universitaria reside en que puede ser un valioso medio para: unificar el proceso educativo y armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario como conocimientos, actitudes, competencias, hábitos, destrezas, garantizando una adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.

Además de servir en cierto modo de referente y apoyo para que el estudiante pueda tener en el tutor un maestro, guía y modelo a seguir e imitar por su grado, competencia, coherencia y equilibrio personal.

2.5.2. La acción tutorial

La acción tutorial supone ayuda y orientación al alumno, tanto a nivel individual como grupal, y en ese sentido, la intervención tutorial tiene como destinatario inmediato al alumno. Pero la acción del tutor no se limita al alumnado, sino que actúa de mediador entre los diferentes ámbitos, lo que supone realizar acciones específicas y diferenciadas.

La acción global se caracteriza por ser el componente educativo que trasciende de la mera instrucción para conseguir una acción individualizada e integral al ocuparse de la integración en el alumno de los aspectos escolares, vocacionales y de personalidad, y bajo planteamientos no cognoscitivos, sino también actitudinales y axiológico (Fernández, 1993)

2.5.3. Planes de Acción Tutorial

En este apartado nos ocupamos de describir algunos elementos estructurales y funcionales del Plan de Acción Tutorial (PAT), como la planificación, gestión, coordinación y evaluación, atendiendo a las finalidades y los medios para esta actividad.

El Plan de Acción Tutorial (en adelante PAT) es el marco en el que se especifican los criterios para la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial en la Universidad. Forma parte del Proyecto Educativo y trata de ser coherente con el resto de elementos de éste (MEC, 1996).

Gairin y Cols, (2004) definen que el Plan de Acción tutorial es un documento de gestión institucional a medio-largo plazo que explicita la organización de las tutorías de un centro o una titulación. Como Plan que articula un conjunto de acciones y procesos de apoyo y asesoramiento para los estudiantes, tiene que ser flexible y debe incluir decisiones tanto en la dimensión académica del estudiante como en la profesional y la personal. Según Hernández de la Torre y Dominguez (1998) Quinquer y Salas (2002), el Plan de Acción tutorial podría contemplar:

- *La adaptación a la universidad*
- *La elección de asignaturas y configuración del propio currículo*
- *El fomento del autoconocimiento*
- *Autocontrol (pensar sobre sí mismo y sobre los demás)*
- *Proporcionar medios para abordar situaciones de la vida real*
- *La mejorar del rendimiento académico*
- *Desarrollar técnicas que clarifiquen los valores*
- *Desarrollar habilidades cognitivas y destrezas de estudio*
- *La orientación académica respecto a las dificultades en la materia y la orientación profesional: individual y social.*
- *Facilitar información sobre el medio universitario*
- *Información sobre la demanda laboral, la transición a la vida activa y los itinerarios laborales.*

El PAT, por tanto, no puede ser un documento aislado, debe ser elaborado a partir de una reflexión compartida sobre las características del entorno, el ideario educativo del centro y las líneas prioritarias de acción orientadora (Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

Para que el PAT resulte un instrumento eficaz no debe considerarse nunca como un documento definitivo, sino sujeto a un proceso constante de revisión y mejora. Las características más importantes que debe reunir el PAT, según Guillamón (2002) son: Claridad de los objetivos, contextualizado, adaptado al centro y a su entorno, a las características de alumnado y de profesorado, viable, fundamentado su elaboración y

puesta en práctica se asiente en principios rigurosos. consensuado, elaborado por todos de forma conjunta, global debe contemplar todos los elementos de la comunidad educativa: alumnado, familiares y profesorado, inmerso en el currículo, que favorezca acciones puntuales en las distintas áreas didácticas, flexible, adaptándose y ser capaz de amoldarse a las distintas necesidades, revisable, susceptible de ser evaluado con el fin de garantizar su mejora, integral, dirigido a todo el alumnado y persiguiendo el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad (Gómez, López y Serrano, 1996)

Rodriguez, (2004).considera que los planes de acción tutorial configuran un itinerario de actuación de la tutoría universitaria marcada por tres momentos:

- *Al inicio de los estudios*
- *Durante los estudios*
- *Al final de los estudios*

(Rodriguez, 2004:68).

Mateos y Montanero (2008:6) reúnen los objetivos del PAT en los siguientes:

- Facilitar el proceso de transición, acogida y adaptación del alumnado a los estudios universitarios y específicamente a los de la propia titulación (con particular atención al que ingresa en los primeros cursos, extranjeros o con condiciones de discapacidad).*
- Informar sobre los servicios ayudas y recursos de la universidad y el centro así como las actividades y causas de participación de los alumnos en su entorno social y cultural.*
- Facilitar el conocimiento del Plan de Estudios y orientar la toma de decisiones sobre itinerarios formativos.*
- Detectar y derivar otras necesidades de apoyo, colaborar en la prevención de conflictos, fracaso y abandono de los estudios.*
- Apoyar la configuración del proyecto profesional del estudiante, así como la adquisición de competencias transversales y de empleabilidad. (Solo en el caso de que opte por un modelo integral).*

Los objetivos generales del Plan de Acción Tutorial según el momento en que se aplica la acción tutorial se concentran en la tabla 2.21.

Momento	Objetivos
Al inicio de los estudios	<ul style="list-style-type: none"> -Participar en la sesión de acogida del alumnado -Informar sobre los servicios ayudas y recursos de la universidad -Facilitar el conocimiento del Plan de Estudios -Facilitar el proceso de transición, acogida y adaptación del alumnado -Fomentar la participación en la vida universitaria -Orientar en aspectos curriculares -Apoyar la configuración del proyecto profesional del estudiante. -Intervenir en la formación. -Detectar y derivar otras necesidades de apoyo
Durante los estudios	<ul style="list-style-type: none"> -Informar sobre los servicios ayudas y recursos de la universidad y la unidad académica así como las actividades y causas de participación de los alumnos en su entorno social y cultural. -Intervenir en la formación. -Seguimiento del rendimiento académico. -Detectar y derivar otras necesidades de apoyo -Integrar activamente al estudiante en la vida académica. -Orientar para optimizar los itinerarios curriculares. -Proporcionar información sobre prácticas, becas, curso complementarios. -Informar sobre las orientaciones posibles y de las perspectivas profesionales.
Al final de los estudios	<ul style="list-style-type: none"> -Intervenir en la formación. -Informar sobre la formación continua. -Apoyar la configuración del proyecto profesional del estudiante, -- Apoyar en la adquisición de competencias transversales y de empleabilidad. -Informar sobre el acceso a terceros ciclos, máster y posgrado. -Orientar en aspectos profesionales.

Tabla 2.21. Objetivos generales del Plan de Acción Tutorial/Adaptada de Rodríguez, Mateos y Montanero (2008)

De esta manera, las funciones que se atribuyen a la tutoría: información, formación y orientación, pueden constituir el aporte de calidad que se pretende alcanzar. Para ellos será necesario contemplar una serie de elementos como componentes del Plan de Acción Tutorial (Rodríguez, 2004:73).

- *Análisis de necesidades*
- *Metas y objetivos*
- *Contenidos*
- *Los recursos*
- *Modelo organizativo*
- *Evaluación*

2.5.3.1. Modelos de planes de Acción tutorial

Los planes de acción tutorial, según Rodríguez (2004), pueden tomar modelos de planificación muy diversos, respondiendo a las distintas metas y finalidades de las

cuales se impulsan estos planes, la tabla 2.22, reúne los modelos de planes de acción tutorial y sus características.

Modelos en función de:	Características
La extensión del Plan	Planes de acción tutorial específicos para primeros cursos de carrera, para primeros ciclos, para segundos ciclos, para la carrera Planes de acción tutorial específicos para la inserción laboral Planes de acción tutorial selectivos para determinados grupos de alumnos. Planes de acción tutorial puntuales
La organización del Plan	Tutoría con un mismo tutor por curso Tutoría con un mismo tutor por ciclo Tutoría con un mismo tutor por carrera Tutoría con distintos tutores por ciclo Tutoría con tutor disponible a demanda del estudiante
El nivel de intervención	Tutoría Individualizada (intervención individual). Tutoría Grupal. Tutoría a través de la consulta (intervención indirecta)
El tipo de relación	Tutorías presenciales. Tutorías semipresenciales. Tutorías virtuales.
Otras formas de tutoría	Tutoría de Iguales o Semejantes, alumnos que orientan, ayudan o supervisan a otros alumnos; iguales si son del mismo nivel; semejantes si son de niveles o cursos distintos. Grupos tutoriales corporativos. Planificación del estudio y del trabajo universitario en grupo, de forma corporativa, tanto en la ejecución como en la evaluación.

Tabla 2.22. Modelos de Planes de Acción Tutorial y sus características. /Adaptada de Rodríguez (2004)

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIMERA PARTE

Índice	
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	119
3.1. Calidad y evaluación. Delimitación conceptual.....	121
3.1.1. Calidad.....	121
3.1.2. Evaluación.....	123
3.2. Tipos de evaluación.....	126
3.2.1. Según su finalidad y función.....	126
3.2.2. Según su extensión.....	126
3.2.3. Según los agentes evaluadores.....	127
3.2.4. Según el momento en que se evalúa.....	129
3.2.5. Según los aspectos del programa que son objeto de evaluación.....	130
3.2.6. Según la eficacia o resultados y eficiencia o rentabilidad económica.....	132
3.3. Modelos de evaluación de programas.....	133
3.3.1. Modelo de evaluación orientado al logro de objetivos.....	135
3.3.2. Modelo de evaluación de análisis de sistemas.....	135
3.3.3. Modelo de evaluación de discrepancia.....	136
3.3.4. Modelo de evaluación de científica.....	136
3.3.5. Modelo de evaluación respondiente.....	136
3.3.6. Modelo de evaluación iluminativo.....	136
3.3.7. Modelo de evaluación sin metas.....	137
3.3.8. Modelo de evaluación democrático.....	137
3.3.9. Modelo de evaluación naturalista.....	137
3.3.10. Modelo de evaluación crítica artística.....	138
3.3.11. Modelo de evaluación contrapuesto.....	138
3.3.12. Modelo de evaluación inicial-procesual-final.....	138
3.3.13. Modelo CIPP de Stufflebeam.....	139

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se hace una delimitación conceptual de los términos calidad y evaluación, analizamos varios tipos de evaluación y de modelos de evaluación de programas que han sido de utilidad como referencia para elegir el modelo de evaluación aplicado en este trabajo. Finalmente se ha revisado en profundidad el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam seleccionado para la evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Entendida la evaluación como el proceso de reflexión que permite explicar y poder valorar los resultados de una o varias acciones realizadas, para así ubicarnos mejor en la realidad en la que nos movemos.

CAPITULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

“Los estudios de evaluación tienen un propósito explícito, de carácter práctico, que es informar las decisiones a adoptar sobre un programa, las cuales guardan relación con el mantenimiento, modificación o supresión del mismo”

(San Fabián, 2014:12).

La frase del profesor San Fabián que abre este capítulo, adquiere pleno sentido en el contexto de esta investigación que, como ya se expuso al comienzo del trabajo, parte de una experiencia práctica real en la que la autora del mismo se encuentra inmersa como coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura, y que tiene una finalidad muy concreta, disponer de evidencias que puedan ser tomadas en consideración por las instancias administrativas de la Universidad Michoacana, para tomar decisiones en relación al Plan de Acción Tutorial, impulsando la acción tutorial en las diferentes escuelas y facultades. Aunque existen experiencias en relación a este tipo de programas en otros países y en otros estados dentro del país, cada realidad es diferente y ha de evaluarse y analizarse de forma específica, porque como afirma Marcus Buck en el prólogo del libro de J. Expósito (2014:5), “La acción tutorial en la educación actual”:

“la acción tutorial, como cualquier aspecto referido a la educación, es una construcción cultural, que viene determinada por las características contextuales y temporales del marco social en el que se desarrolla”

Hasta el momento, hemos venido analizando diferentes temáticas relacionadas con la tutoría universitaria, y la evaluación se presenta como un elemento unido a la misma con la finalidad de: *“conocer cómo se desenvuelve este proceso, así como para reorientarlo en caso de necesidad”* (Castillo y Cabrerizo, 2003:10).

En la educación superior la cuestión de la evaluación es un aspecto fundamental para garantizar la calidad del trabajo que se esté desarrollando, es por eso importante recordar el sentido y utilidad que la evaluación del programa de tutoría en cuestión

puede tener tanto para la institución educativa como para las propias Unidades Académicas que gestionan y dan seguimiento a la puesta en marcha del mismo y, en especial para los agentes que participan en los procesos tutoriales: coordinadores, tutores y tutorados, a fin de valorar distintos modelos y estrategias metodológicas para elegir el programa de evaluación, que mejor conviene cada proyecto.

Habría que destacar la relevancia de desarrollar la acción tutorial en las instituciones educativas, ya que la tutoría se ha convertido en una pieza clave de la educación superior, tanto, que a través de ella se ofrece al estudiante un serie de apoyos y ayuda personalizada en distintas dimensiones: académica, profesional e incluso emocional que le permitan avanzar a lo largo de sus estudios adquiriendo una serie de habilidades para su desarrollo, académico, personal y profesional (Rodríguez, 2004).

En palabras de Lobato e Ilvento (2013), la tutoría debería encaminarse a la construcción del plan de vida del estudiante que promueva su desarrollo como persona y por otro lado, que favorezca los procesos de reflexión y resolución de problemas tanto personales como profesionales y laborales. La tutoría, como un eje integrador, para la formación del estudiantado y el desarrollo de competencias que se relacionan con la generación de procesos cognitivos, de ahí la importancia de evaluar los alcances de la tutoría y contar con modelos que guíen la acción tutorial.

3.1. Calidad y evaluación. Delimitación conceptual

3.1.1. Calidad

Para definir el concepto calidad empezamos por la raíz etimológica de la palabra “calidad” que tiene sus inicios en el termino griego Kalos, que significa “lo bueno y lo apto” y también en la palabra latina qualitatem, que significa “cualidad” o “propiedad”. En este sentido, calidad es una palabra de naturaleza subjetiva, una apreciación que cada individuo define según sus expectativas y experiencias, es un adjetivo que califica alguna acción, materia o individuo.

La calidad de la educación superior como objeto de estudio ha estado en debate en México y en el campo de la educación superior desde hace tres décadas. Desde

entonces, la ANUIES y diversos centros de investigación educativa han realizado varios estudios sobre la calidad y el sistema de educación superior en México (Gago y Mercado, 1995; Marúm, 2011; Doger, 1996; Kent, 1996; Brennan, 1998; Fresán, 2000; Latapí, 2002).

El tema de Calidad y Evaluación en las instituciones de educación superior ha tenido relevancia en los programas educativos de licenciatura y posgrado a nivel institucional y nacional. Al igual que en muchas partes del mundo, en México también se ha propiciado una cultura de la evaluación de la calidad académica debido a los cambios ocurridos en las instituciones de educación superior y a la demanda educativa de este nivel.

La evaluación dirigida a mejorar la calidad de la educación superior, realizada por Comités de pares Institucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en este contexto, más que un instrumento utilizado para detectar necesidades, identificar problemas, conocer y analizar el estado de una situación, es un proceso de mejora continua que ayuda a incrementar la calidad de otros procesos, a través del uso correcto de herramientas para la obtención, procesamiento y entrega de información relevante para la correcta toma de decisiones.

El poder conocer las fortalezas o debilidades de un proceso implica adoptar un sistema, o modelo que ayude a realizar de manera adecuada una evaluación, donde el esfuerzo realizado por todos los elementos involucrados los lleve a cumplir con el principal propósito de la evaluación, esto nos refiere a llevar a cabo una evaluación sistemática (Granados, 2013).

El significado atribuido a la expresión calidad de la educación incluye varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí. En palabras de Toranzos (1990), podríamos hablar de tres enfoques:

Un primer enfoque está referido a la eficacia, es decir que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben de aprender. Pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Un segundo enfoque del concepto de calidad, complementario del anterior, está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su relevancia en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona-intelectual, afectiva, moral y físicamente- y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Este enfoque del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Un tercer enfoque es el que se refiere a la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas. Este enfoque del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Obviamente los tres enfoques del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación

Se deduce de lo anterior que, la evaluación es el elemento fundamental de la mejora de la educación; y se enfatiza la relación estrecha entre calidad y evaluación, no pudiendo concebirse la una sin la otra (De la Orden, 2009; Zabalza, 2001; Rodríguez, 2001; Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013).

3.1.2. Evaluación.

En el momento que intentamos precisar el concepto de evaluación y revisando el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que define evaluación como sinónimo de la acción y consecuencia de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés <évaluer> y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto (DRALE, 2012). Nos percatamos que es un término muy amplio, ya que tiene usos diferentes y puede aplicarse a una gama muy variada de actividades humanas.

El término evaluación ha ido cambiando desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación. Mateo (2000:21) define el término evaluación como *“un proceso de recogida de información orientada a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención”*.

Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2005:241) *“la evaluación puede considerarse como un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, o acontecimiento, como soporte de eventual decisión sobre el mismo”*.

Martínez (2009) considera que evaluar supone siempre necesariamente establecer comparaciones a las que se otorga un valor en función de algún criterio. Por su parte Pérez (2000) refiere que la evaluación es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa. Según Tyler (1983) *“la evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la comprensión en profundidad de los estudiantes, con el consiguiente incremento de efectividad de nuestras instituciones educativas”*.

En la actualidad, la evaluación ha adquirido un protagonismo muy especial en el ámbito de educación superior, y ha ido adquiriendo matices en su conceptualización,

pero, sobre todo, da lugar a diferencias de valoración e interpretación dependiendo de su rol como evaluadores o evaluados y de lo que se evalúe, para qué se evalúe, quién evalúe, como se evalúe. La evaluación es una de esas palabras que pueden tener muchos significados y que parece querer decir algo distinto para cada persona (Monescillo, 2000).

Autores, como Álvarez (1985), Gimeno y Pérez (1992), (citados en Monescillo, 2000), consideran que es muy frecuente utilizar el término evaluación asociado a multitud de realidades: evaluación de currícula, de centros, alumnos y de profesores, evaluación conductual, etc

Otros autores reconocidos como Tyler (1949); Metffessel y Michael (1967); Stufflebeam (1966) citado por Monescillo (2000), que representan la evaluación eficientista donde la evaluación es una actividad puntual, que se realiza al final del proceso educativo, utilizando estrategias cuantitativas, como algo exterior al mismo, tiene como finalidad recoger los resultados del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los objetivos, al objeto de sancionar y calificar la eficacia de los resultados (Domínguez, 1991; Monescillo, 2000).

Por su parte la concepción procesual fenomenológica con tendencia humanista, cuyos representantes son Scriven, (1967) y Stufflebeam y Shinkfield (1987); considera la evaluación como un proceso continuo paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que fija el objetivo en valorar la calidad del proceso de aprendizaje con base en los resultados obtenidos considerando las actitudes y esfuerzos manifestadas por el estudiante en el desarrollo del mismo.

Esta misma concepción procesual fenomenológica con tendencia cognitivista propuesta por Stake (1976); considera la evaluación como proceso permanente que contempla la evaluación diagnóstica, la procesual y la sumativa, que se centra en los procesos cognitivos desarrollados por el alumno y en la calidad de las decisiones tomadas.

Y otros como, Parlett y Hamilton, (1977); McDonald, (1985); Eisner, (1975) que conciben la evaluación como un instrumento de cambio social, un compromiso de valoración interna, del proceso y de los resultados que deben afrontar los propios

agentes implicados haciendo uso de una metodología de corte cualitativo, con base en unos criterios que, previamente negociados y fijados conjuntamente por el evaluador y los evaluados, servirán de referencia para emitir juicios de valor y tomar decisiones para buscar la mejora del proceso, su eficacia y la rentabilidad del mismo.

Estas diferentes concepciones nos permiten advertir cómo desde cada una de ellas cambia el sentido y la función que se le puede otorgar a la evaluación. En la tabla 3.1, se resumen el sentido y función de la concepción eficientista, procesual o fenomenológica, con sus respectivas tendencias: humanista y cognitivista y concepción crítica.

Concepción		Autor	Año	Sentido y función
Eficientista		Tyler	1949	<i>La evaluación es una actividad puntual, se realiza al final del proceso educativo, utilizando estrategias cuantitativas, como algo exterior al mismo, tiene como finalidad recoger los resultados del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los objetivos, al objeto de sancionar y calificar la eficacia de los resultados.</i>
		Metfessel Y Michael	1967	
		Stufflebeam	1950 1987	
Procesual o fenomenológica	Tendencia humanista	Scriven y Stufflebeam	1967 1987	<i>Considera la evaluación como un proceso continuo paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que fija el objetivo en valorar la calidad del proceso de aprendizaje con base en los resultados obtenidos considerando las actitudes y esfuerzos manifestadas por el estudiante en el desarrollo del mismo.</i>
	Tendencia cognitivista	Stake y Cronbach	1976 1980	<i>La evaluación como proceso permanente que contempla la valuación diagnóstica, la procesual y la sumativa, que se centra en los procesos cognitivos desarrollados por el alumno y en la calidad de las decisiones tomadas.</i>
Concepción crítica		Parlett y Hamilton	1977	<i>Concibe la evaluación como un instrumento de cambio social, un compromiso de valoración interna, del proceso y de los resultados que deben afrontar los propios agentes implicados, haciendo uso de una metodología de corte cualitativo, con base en unos criterios que, previamente negociados y fijados conjuntamente por el evaluador y los evaluados, servirán de referencia para emitir juicios de valor y tomar decisiones para buscar la mejora del proceso, su eficacia y la rentabilidad del mismo.</i>
		McDonald	1985	
		Eisner	1981	

Tabla 3.1. Concepciones sobre evaluación/Adaptada de Bisquerra (2009).

El conocimiento que aporta la teoría evaluativa, al margen de su utilidad práctica, genera una cultura evaluativa en los profesionales y en las instituciones (Mateo, 2000;

House, 1994). Desde esta perspectiva, la evaluación queda designada a la determinación de la calidad de un proceso o actividad humana, dirigido al logro de ciertos propósitos fijados con anterioridad.

Las palabras de Perozo, González y Jiménez (2012:33), sintetizan lo que se ha venido exponiendo en este capítulo:

La cultura evaluativa es un valor fundamental para la calidad educativa universitaria en todas aquellas instituciones de educación universitaria comprometidas con procesos permanentes de cambio, transformación e innovación social, cultural científica y tecnológica, cumpliendo éstas un papel determinante para habilitar las condiciones idóneas al enfrentar estos retos con los niveles de calidad requeridos. Por consiguiente, la realización de procesos de evaluación representa un camino para lograr el mejoramiento de la calidad al disponer de una cultura evaluativa consolidada como un valor institucional.

3.2. Tipo de Evaluación

Hoy día la evaluación se clasifica en varias tipologías, según su función, el tipo de juicios que se emitan y el agente evaluador (Martínez, 2009, en Bisquerra 2009). A continuación se resumen algunas de las tipologías o modalidades de evaluación

Si partimos de que hay diferentes tipos de ponderación acorde a lo que se quiere evaluar, entendemos que hay diferentes tipos de evaluación y por ello la evaluación puede ser llevada a cabo para analizar nuevas ideas o propuestas, para decidir ampliar o reducir o mejorar la duración de un programa. Siguiendo a Anguera, Chacón y Blanco (2008), vamos a revisar diferentes tipos de evaluación siguiendo un interés práctico, atendiendo a seis criterios: Según su finalidad y función, según su extensión, según los agentes evaluadores, según el momento en que se evalúa, según los aspectos del programa que son objeto de evaluación y según la eficacia en la consecución de resultados.

3.2.1. Según su finalidad y función.

Scriven (1967) fue el primero en distinguir formalmente entre:

Evaluación formativa, o seguimiento del programa durante el desarrollo del mismo para obtener información de su funcionamiento e introducir las mejoras que se precisen.

Las tareas a realizar en este tipo de evaluación son:

Analisis de estrategias de interacción entre las personas involucradas en el programa.

Periodificación en la implementación

Agregación de datos a lo largo del seguimiento.

Integración de informaciones heterogéneas.

Comprobación del cumplimiento del desarrollo y proceso del programa.

(Anguera, Chacón y Blanco, 2008:14)

Evaluación sumativa, de producto, de seguimiento o de impacto. Se refiere a la comprobación de los efectos o resultados del programa una vez finalizado. Pretende comprobar si se han alcanzado los objetivos del programa una vez que éste ha finalizado.

Según indican Anguera, Chacón y Blanco (2008:13-14), las tareas a realizar en este tipo de evaluación son:

Recopilar descripciones y juicios sobre resultados.

Relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso.

Analizar e interpretar su valor y mérito.

Proporcionar información objetiva y clara sobre los resultados deseados y no deseados.

3.2.2. Según los agentes evaluadores

En base a este criterio podemos distinguir los siguientes tipos de evaluación:

Evaluación interna o desde dentro, el evaluador pertenecen a la institución promotora del programa pero que no es la persona responsable de su desarrollo o implementación.

Las ventajas que este tipo de evaluación ofrecen, en primer lugar, es que si la iniciativa parte de los implicados en el programa y hay una disposición libre a la evaluación, ésta puede mejorar la práctica de los responsables del programa. La fiabilidad de los datos que se obtienen es alta y suele haber una alta implicación del

personal en las decisiones de mejora. Además sirve como retroalimentación para su perfeccionamiento y readaptación.

Como inconvenientes, señalar que la evaluación en este caso podría convertirse en una evaluación-justificación que puede ocasionar malos entendidos, ocultamiento de la información, etc.

Evaluación externa o desde fuera, realizada por evaluadores externos ajenos y sin ninguna vinculación a la institución que desarrolla el programa a evaluar. Suelen ser personas expertas contratadas por la institución para evaluar el programa entero o alguna parte del mismo.

La ventaja principal que aducen los defensores de este tipo de evaluación es la de la objetividad que añade credibilidad social a la misma, aunque los detractores, argumentan que la objetividad nunca está garantizada y la valoran como un mecanismo de control..

La evaluación mixta combina aspectos de los dos tipos anteriores, se realiza por un equipo que incluye evaluadores externos a la institución en colaboración con miembros del programa a evaluar. .

La mayoría de especialistas en esta materia parecen decantarse por este tipo de evaluación para solucionar los problemas o desventajas que plantean las otras dos opciones evaluativas, evitando la oposición y estableciendo los límites en la implicación del evaluador.

3.2.3. Según el momento en que se evalúa.

Colom (1991); Soto (1999) y Anguera y Chacón (2008), coinciden al indicar que se pueden establecer tres momentos en evaluación: evaluación inicial, evaluación intermedia y evaluación final o de los efectos.

- Evaluación inicial “*ex ante*”.

Se realiza antes de tomar la decisión de realizar o de implantar un programa educativo, en la fase del diseño. Consiste en evaluar el programa en sí mismo mediante la estimación crítica de su pertinencia, viabilidad y eficacia potencial, con el fin de

proporcionar criterios sobre la conveniencia o no de llevar a cabo un programa o proyecto. Comporta la tres aspectos principales: pertinencia del proyecto con respecto a la realidad, coherencia y congruencia internas: medios/recurso, objetivos y rentabilidad económica de las diferentes acciones para alcanzar los objetivos propuestos. Conlleva la recogida de datos de todo tipo, y su finalidad es que los encargados de ejecutar el programa lo hagan con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus destinatarios. Esta evaluación es fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del programa de intervención socioeducativa.

Evaluación durante o continua.

Es la que se realiza durante la fase de ejecución o implementación, aportando información sobre la marcha del programa con una ponderación de los resultados. Este tipo de evaluación permite una retroalimentación constante a lo largo de todo el proceso de desarrollo del programa y ayuda a decidir la continuidad o no del mismo y el establecimiento de la formula inicial o la redefinición de dicha fórmula. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

- Evaluación final “*ex post*”.

Se realiza una vez que el programa ha finalizado, teniendo una doble finalidad: valorar el logro de los resultados generales en términos de eficiencia, productos, efectos e impacto; y obtener enseñanzas y experiencias para otros programas o proyectos futuros. Por medio de esta evaluación se determina la consecución de los objetivos planteados al término de la aplicación de un programa de intervención socioeducativa. En ocasiones se utilizan datos retrospectivos.

3.2.4. Según los aspectos del programa que son objeto de evaluación.

Una de las clasificaciones más útiles es la que se hace atendiendo aspectos o componentes del programa que son objetos de la evaluación. Los tipos de evaluación que resultan de este criterio tienen implicaciones metodológicas y técnicas muy importantes.

En esta línea se expresa Caride (1991) que distingue cinco tipos de evaluación: evaluación de contexto, evaluación (Tabla 3.2)

Tipos de evaluación	Referente	Tarea	Ámbito Aplicación
Del contexto / necesidades	Territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos, etc.	Estudio previo de la realidad: problemas, necesidades, recursos, conflictos, etc.	Diagnostico, planificación y toma de decisiones.
Del diseño	Expertos y profesionales en programar y planificar.	Análisis de criterios programáticos, justificación, coherencia y pertinencia del diseño.	Diseño y planificación del programa.
Del proceso	Profesionales y participantes en el programa.	Análisis del desarrollo del programa: estrategias, procedimientos, niveles de ejecución, coordinación, participación comunitaria	Ejecución del programa.
Del producto	Equipo evaluador.	valoración de los resultados en relación con los objetivos y necesidades: eficacia, eficiencia, etc.	Obtención de conclusiones y toma de decisiones.

Tabla 3.2. Tipos de evaluación y su estructura metodológica según Caride (1991).

En la misma línea, Alvira (1991) establece una tipología de evaluaciones de acuerdo a un criterio analítico/lógico presentándola en la tabla 3.3:

Tipo	Contenido
Evaluación de necesidades.	Es una estrategia de valoración encaminada a identificar los problemas sobre los que se ha de intervenir, así como a definir el sistema comunitario en el que se va a aplicar el programa.
Evaluación del diseño / conceptualización del programa de intervención	Consiste en analizar la lógica teórica del programa, a partir de los contenidos explícitos en el documento escrito.
Evaluación de la evaluabilidad.	Tiene como finalidad determinar si el programa es susceptible de evaluación, atendiendo tanto a la calidad de su formulación como a posibles obstáculos de carácter externo.
Evaluación de la cobertura.	Pone de manifiesto el número de participantes en las actividades del programa, así como los problemas de acceso de aquellos que no hicieron uso del mismo (desconocer la existencia del programa, y barrera físicas y de motivación).
Monitorización y seguimiento del programa.	Es un sistema longitudinal de indicadores sociales, paralelo al desarrollo del servicio o programa.
Evaluación de resultados.	Es un dictamen de la eficacia y efectividad de la intervención.
Evaluación del impacto.	Analiza los efectos indirectos del programa en aquellos segmentos sociales que no forman parte de la población.
Evaluación económica.	Determina el coste del programa en comparación con los resultados que consigue.

Tabla 3.3. Tipos de evaluación en base a criterio lógico-analítico (Alvira, 1991)

3.2.5. Según la eficacia o resultados y eficiencia o rentabilidad económica.

Este tipo de evaluación pretende responder a si se están alcanzando, y en qué medida, los resultados previstos. De todos los aspectos que se han venido comentando, cabe sostener que la evaluación de resultados tiene una gran importancia, tanto como para eclipsar, de alguna forma, los anteriores pasos evaluativos.

En esta evaluación sería necesario considerar qué resultados y/o efectos eran los que se esperaban, si se han alcanzado los mismos o hasta qué punto se ha hecho y qué porcentaje de responsabilidad tiene el programa de tutoría en la consecución de esos objetivos.

La evaluación económica alude al coste del programa en relación a los resultados que se han obtenido. Para realizar esta evaluación suelen llevarse a cabo tres tipos de análisis: coste–efectividad, coste–utilidad y coste–beneficio. Puede ocurrir que programas con alto coste económico sean de muy poco útiles debido a factores como los de excasa implementación, mala preparación de los profesionales encargados de su puesta en práctica, etc. Por ello, es importante conocer cómo se ha iniciado el programa y cuáles son los factores que no están permitiendo optimizar al máximo sus factores.

3.3. Modelos de evaluación de programas

La definición de modelos de evaluación de programas que nos proporciona Pérez (2004:272), nos sirve de introducción a este apartado.

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa – valiosa, valida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

El propósito de la evaluación de programas de tutoría se centra en aspectos de orden cuantitativo y cualitativo donde lo relevante es focalizar los significados, el grado de satisfacción, las expectativas de los participantes y las prácticas en contextos

específicos, donde se busca que los implicados en los procesos de tutoría reflexionen y tomen conciencia de una manera activa de sus propias prácticas a fin de transformarlas (Cruz y Abreu, 2014).

La mayoría de los autores coinciden al señalar que un programa es un instrumento científico y técnico que dota a la intervención educativa de la posibilidad de realizarse rentabilizando esfuerzos de forma cohesionada. Podríamos decir que es un plan de trabajo destinado a cumplir con unos objetivos determinados bien formulados previamente.

Dicho esto, podemos preguntarnos, ¿qué objetivos persigue la evaluación de programas? Considerando que la evaluación de programas pretende reflexionar sobre la aplicación de los mismos, reforzar la implicación y la participación en su desarrollo, permitir tomar decisiones internas, subsanar errores, etc. Y esto ha de hacerse según Stufflebeam y Shinkfield, (1989) teniendo en cuenta:

- a) *El contexto de la intervención. ¿En qué contexto se aplica el programa, cuáles son las características de dicho contexto? ¿A quién va dirigido el programa? ¿Qué recursos ofrece?*
- b) *El diseño del propio programa. ¿Están bien planteados los objetivos respecto a las necesidades que atiende el programa, qué finalidad tiene el programa?*
- c) *El proceso del programa. ¿Cómo y quién ejecuta el programa? ¿Se cumple la planificación de las actividades? ¿Qué mejoras se introducen en el propio programa?*
- d) *El producto del programa. ¿Qué resultado se han obtenido? ¿Qué dificultades ha habido? ¿Qué limitaciones tiene el programa? ¿Qué mejoras ha supuesto?*

(Stufflebeam y Shinkfield, 1989, pp: 175-233)

Por último, habrá de tenerse en cuenta y cuidar especialmente el diseño de la propia evaluación y las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para la obtención de la información necesaria para realizarla.

Mención especial requiere la definición de diseños que guíen el desarrollo de la evaluación. Los diseños de evaluación de programas se fundamentan en modelos teóricos los cuales cimentan el trabajo empírico. En términos generales un diseño en la investigación, determina la estructura del estudio para responder a la pregunta de investigación estableciendo un conjunto de instrucciones para reunir y analizar los

datos. Para Lukas y Santiago (2009), los diseños aplicados a la evaluación de programas se refieren a la:

(...) planificación del proceso mediante el cual se va a llevar a cabo el estudio de un fenómeno que ha sido modelizado de antemano (...). El diseño, por tanto. Hace referencia al proceso metodológico que se debe seguir en la práctica, ofreciendo al evaluador una lógica científica que aporte validez tanto a los procesos de evaluación como a los resultados (p.143)

A partir, de los denominados modelos de los setenta y sus clasificaciones, podemos recoger algunas de las aparecidas en la última década en el entorno académico, apoyándonos en distintos autores (Tyler, 1942, Rivlin, 1971, Rossi, Freeman y Wrihy, 1979, Patton, 1980; Pérez, 1983; Provus, 1971, Suchman, 1967, Stake, 1975a, Parlett y Hamilton, 1977; Scriven 1967, McDonald, 1976, Guba y Lincoln, 1982; Stufflebeam y Shinkfield, 1987, Eisner 1971, Wolf, 1974, Pérez Juste (1991). Así, por ejemplo, algunos diseños de la investigación evaluativa revisadas se encuentran en la tabla 3.4 que concentran los modelos, autores y el paradigma.

Autor	Modelo	Paradigma
Tyler (1942)	Orientado al logro de objetivos	<i>Empírico-analítico</i>
Rivlin (1971)	Análisis de sistemas	
Rossi, Freeman y Wright (1979)	Análisis de sistemas	
Patton (1980)	Análisis de sistemas	
Pérez Juste (1983)	Análisis de sistemas	
Provus (1971)	Discrepante	
Suchman (1967)	Método científico	
Stake (1975)	Respondente	<i>Humanístico-interpretativo</i>
Parlett y Hamilton (1977)	Iluminativo	
Scriven (1967)	Sin metas	
McDonald (1976)	Democrático	
Guba y Lincoln (1982)	Naturalista	
Eisner (1971)	Crítica artística	<i>Susceptible de complementariedad</i>
Wolf (1974)	Contrapuesto	
Pérez Juste (1991)	Inicial-procesual-final	
Stufflebeam y Shinkfield (1987)	CIPP	

Tabla 3.4 Tipo de modelos de evaluación de programas/Adaptado de Bisquerria 2009:433)

A continuación se describen los modelos propuestos por los autores antes mencionados, destacando el modelo CIPP de Stufflebeam (1966) que se ha elegido para la evaluación del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad en cuestión.

En relación al Paradigma Empírico-analítico se describe los modelos:

3.3.1. Modelo de evaluación Orientado al logro de objetivos de Tyler (1942), este modelo propone comprobar la relación entre los objetivos y los logros, es decir, determinar hasta qué punto los objetivos educativos previamente establecidos han sido alcanzados.

3.3.2. Modelo de evaluación de Análisis de sistemas, es un modelo de evaluación que descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, como una forma de acción instrumental cuyo valor reside únicamente en la optimación eficaz de preestablecidos resultados de aprendizaje representado, este modelo esta representado por Rivlin (1971), Rossi, Freeman y Wright (1979) y Patton (1980).

3.3.3. Modelo de evaluación de Discrepancia de Malcom Provus, (1971), consiste en comparar la información recabada, con los criterios establecidos por la normativa oficial, a fin de tomar decisiones para mejorar el programa. El modelo especifica cuatro etapas que son requeridas para el desarrollo más un adicional: definición (intenta especificar la metas, lo recursos, los procesos, etc.), instalación (identifica las discrepancias en la operación del programa); procesos (determina los mecanismo para alcanzar los objetivos) el producto (lo que se alcanza) la quinta etapa es opcional pero resulta de suma importancia para la evaluación, es un análisis de costo-beneficio.

3.3.4. Modelo de evaluación científico de Suchman (1967), este modelo debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, matizando que la investigación científica es preferentemente teórica y, en cambio, la investigación evaluativa es siempre aplicada. Su principal propósito es descubrir la efectividad, éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos y, así, trazar la línea de su posible redefinición.

En relación al Paradigma Humanístico-interpretativo se tienen los modelos siguientes:

3.3.5. Modelo de evaluación respondiente de Stake (1975), este modelo de evaluación toma en cuenta a todos agentes implicados en el programa que se evalúa. Tiene en cuenta aspectos como antecedentes, procesos o actividades del programa, efectos, datos

para los juicios valorativos, informe holístico y asesoramiento a los educadores. Se basa en la información obtenida sobre tres conceptos primordiales:

- Antecedentes: Condiciones existentes antes de la aplicación del programa.
- Procesos: Actividades realizadas en el programa.
- Efectos o resultados: Lo que se consigue a través del programa (competencias, logros, actitudes, etc.) tanto de forma evidente como confusa, buscado o no buscado, a largo o corto alcance.

3.3.6. Modelo de evaluación Iluminativo, Parlett y Hamilton (1977), la principal preocupación de este modelo es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. Tiene como objetivo principal descubrir y documentar cualquier esquema para discernir los hechos más relevantes de la innovación que se pretende introducir. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados. Este tipo de evaluación consiste en una estrategia de investigación general que se base en un problema de investigación; por lo tanto, el evaluador se debe familiarizar con la realidad cotidiana del objeto de investigación.

3.3.7. Modelo de evaluación sin metas, propuesto por Scriven (1967), en este modelo lo importante no es evaluar el logro de los objetivos sino emitir juicios de valor, el propósito de este método es juzgar los meritos relativos de bienes y servicios alternativos, por ellos sus organizadores previos los constituyen las necesidades y valores sociales. En el contexto educativo se haría referencia a la inversión que se realiza en el sector, el grado de satisfacción de necesidades de sus educandos, y la respuesta que este sistema es capaz de dar a las demandas de su contexto y su sociedad.

3.3.8. Modelo de evaluación Democrática propuesto por McDonald (1976), este modelo se sitúa dentro de una visión naturalista de la realidad. Para conocer la realidad y sus significados hay que sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de la misma los que en ella participan. Las opiniones de todos los afectados han de estar presentes y sólo un proceso de negociación que así lo considere es garante para llegar a una evaluación realista.

3.3.9. Modelo de evaluación naturalista, desarrollado por Egon, G. Guba e Ivonne, S. Lincoln (1982); este modelo tiene la influencia de otros modelos de evaluación: el respondiente de Stake (1975 a y b), y la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972) y además Guba y Lincoln relacionan con el paradigma naturalistas o constructivista algunos enfoques cualitativos o naturalistas a los cuales nombran como modelos educativos de cuarta generación. El objetivo de este modelo es conocer en detalle cómo se están llevando los procesos de enseñanza- aprendizaje, que implica la valoración, entre otros, del índice de calidad escolar; la eficacia escolar; la cobertura escolar; el índice de eficiencia en términos de reprobación, repitencia y deserción; la equidad escolar referida al recurso humano, la infraestructura y los recursos educativos.

En relación al Paradigma Susceptible de complementariedad se mencionan los siguientes:

3.3.10. Modelo de evaluación crítica artística de Eisner (1981), este modelo consiste en que el maestro recoge datos, analiza, procesa e interpreta según su criterio basándose en la crítica educativa que el maestro haya internalizado en virtud de su entrenamiento y su experiencia “el evaluador es un experto en educación que interpreta lo que observa tal como ocurre en un medio cultural lleno de significados” (Eisner, 1981).

3.3.11. Modelo de evaluación contrapuesto de Wolf (1974), este modelo expone un método de contraposición o discusión que sobre un programa llevan a cabo dos grupos de evaluadores, partidarios y adversarios, para proporcionar información pertinente a quienes toman decisiones. El propósito del modelo es identificar y clarificar las fortalezas y las debilidades de los aspectos del programa educativo.

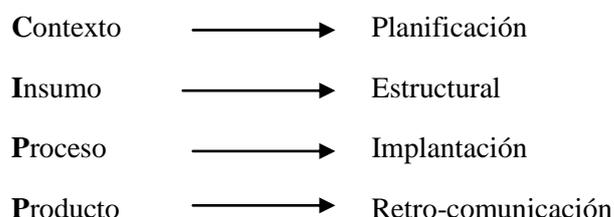
3.3.12. Modelo de evaluación inicial-procesual-final de Pérez Juste (1991), este modelo Recoge tres momentos:

1. Momento inicial, (el programa en sí mismo): que comprende tres dimensiones
 - 1.1. Calidad intrínseca del programa: contenido del programa, calidad técnica y evaluabilidad.

- 1.2. Adecuación al contexto: respuesta a necesidades y carencias y priorización.
- 1.3. Adecuación a la situación de partida: viabilidad.
2. Momento procesual (el programa en su desarrollo): comprende dos dimensiones.
 - 2.1. Ejecución: actividades, secuencias, tiempo, flexibilidad.
 - 2.2. Marco: clima y coherencia.
3. Momento final (el programa en sus resultados): comprende tres dimensiones.
 - 3.1. Medida y logros: constatación y contraste.
 - 3.2. Valoración: criterios y referencias.
 - 3.3. Continuidad: decisiones, incorporación de las mejoras y plan de seguimiento.

3.3.13. Modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (1966), Daniel L. Stufflebeam define la evaluación como *“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto”*.

Este modelo se sustenta sobre la base de la importancia de la toma de decisiones sobre un determinado programa con el fin de maximizar la utilización de los resultados de la evaluación, no solo al finalizar el proceso, sino a lo largo del mismo. Las cuatro dimensiones del modelo CIPP se relacionan con cuatro niveles de decisión:



La evaluación se presenta como un proceso en el que se incluyen las etapas de identificar, obtener y proporcionar información.

De ahí su propuesta CIPP (Figura 3.1), que distingue cuatro tipos de evaluaciones con sus correspondientes decisiones de mejora:

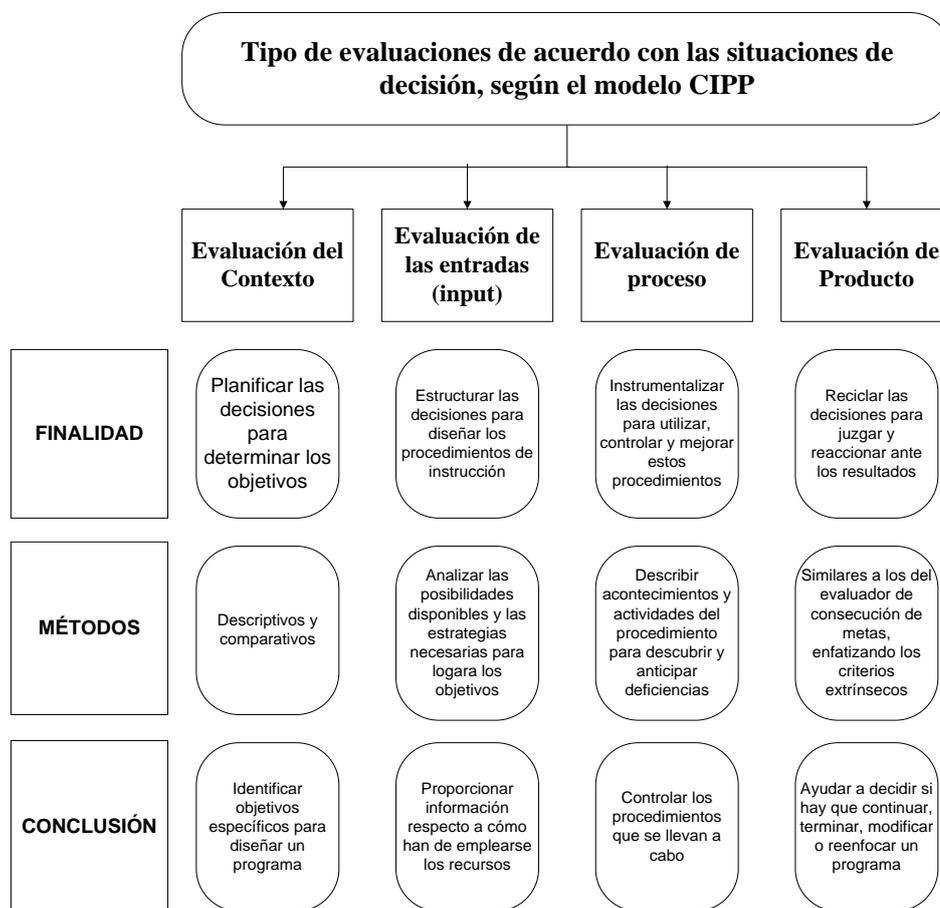


Figura 3.1. Tipo de Evaluación del Modelo CIPP y las situaciones de decisión/Monedero, (1998).

1. **Evaluación del contexto:** implica analizar todas las circunstancias alrededor del programa. Se trata de una fase diagnóstica cuyo objetivo es definir y analizar el escenario donde se encuadran los elementos relevantes del contexto. Con agudo detalle se examina la adecuación de los objetivos del programa con las necesidades apreciadas a partir del análisis realizado.
2. **Evaluación del “input” o entrada:** se recogen datos para identificar estrategias destinadas a optimizar los recursos disponibles a fin de satisfacer las metas y objetivos del programa.
3. **Evaluación del proceso:** proporciona información sobre la marcha del programa y si las actividades siguen el plan previsto, con el fin de introducir las modificaciones que sean necesarias.

4. ***Evaluación del producto:*** se orienta a valorar, interpretar y juzgar los logros del programa. Analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos para decidir si el programa debe seguir, ampliarse o reformularse.

La selección del Modelo CIPP para aplicarlo en esta investigación viene determinada en virtud de ser el más adecuado a las características del proyecto en estudio ya que es un modelo que proporciona información continua y sistemática, dadas las múltiples fuentes de análisis que demanda y la valoración de indicadores mixtos (tanto cuantitativos como cualitativos) que nos permiten contar con la certeza de que la evaluación del Programa de tutoría que se somete a evaluación a través de este modelo nos proporcionará la situación real actual del programa a fin de poder tomar decisiones.

Concluyendo, por diferentes que sean las maneras de concebir el fin y los métodos de la evaluación que estas definiciones implican, todas ellas podemos reducirlas a un común denominador: el de que todas se refieren a la investigación y la apreciación de la eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia social de una institución, programa o proyecto, para lo cual se requiere disponer de información sobre los insumos, los procesos y los productos o resultados.

Cuanto más válidas, confiables y representativas sean estas informaciones, mayor será la posibilidad de reorganizar los fines y los medios de un programa o proyecto, de tal manera que éste arroje resultados óptimos. Obtener y valorar estas informaciones es lo que se persigue como objetivo primordial de esta investigación evaluativa.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE

Índice

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN...	155
4.1. Definición de la investigación.....	156
4.1.1. Planteamiento de la investigación y delimitación del problema.....	157
4.1.2. Objetivos.....	159
4.2. Metodología de la investigación.....	161
4.2.1. Marco metodológico general.....	161
4.2.2. Características metodológicas de la investigación.....	165
4.2.2.1. Una investigación orientada a la comprensión.....	166
4.2.2.2. Una investigación etnográfica.....	166
4.2.2.3. Una investigación orientada a la toma de decisiones.....	169
4.2.2.4. Una investigación evaluativa.....	169
4.2.2.5. Modelo de evaluación CIPP seleccionado.....	170
4.3. Diseño de investigación.....	174
4.3.1. Marco teórico.....	175
4.3.2. Procedimiento.....	177
4.3.2.1. Marco teórico de la parte procedimental.....	177
4.3.2.2. Marco experimental.....	178
4.3.3. Identificación de los agentes implicado en la evaluación del PIT.....	181
4.3.4. Plan para la obtención de la información.....	182
4.4. Poblaciones y muestras.....	185
4.4.1. Proceso de selección de la muestra.....	186
4.4.1.1. Obtención de la muestra de los estudiantes tutelados.....	188
4.4.1.2. Obtención de la muestra de los profesores-tutores.....	190
4.4.1.3. Obtención de la muestra de coordinadores de PAT.....	191
4. 5. Los instrumentos de recopilación de la información.....	192
4.5.1. Elaboración de los instrumentos.....	192
4.5.1.1. Entrevistas.....	192
4.5.1.2. Cuestionarios.....	194
4.5.1.2.1. Cuestionario para coordinadores de PIT.....	195
4.5.1.2.2. Cuestionarios para profesores-tutores.....	199
4.5.1.2.3. Cuestionarios para estudiante-tutelado.....	201
4.6. Aspectos técnicos de los instrumentos de recogida de información.....	203
4.6.1. La validez.....	204
4.6.2. La confiabilidad.....	207
4.6.3. La objetividad.....	210
4.7. Descripción de los cuestionarios definitivos.....	211
4.7.1. Cuestionario de Coordinadores.....	212
4.7.2. Cuestionario de Profesores Tutores.....	222
4.7.3. Cuestionario de Estudiantes Tutelados.....	235

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se expone el diseño y dinámica de la investigación, los objetivos de estudio, y el esquema del marco metodológico y sus características. Se describe el modelo CIPP seleccionado para llevar a cabo la investigación. Se diseñó el marco teórico de la parte procedimental y el marco experimental. Identificamos los tres grupos de agentes informantes y obtuvimos las muestra representativas de cada grupo. Se procedió a la elaboración de los instrumentos que sirvieron para recoger la información de los tres grupos: estudiantes, tutores y coordinadores de las 26 Unidades Académicas en estudio, y se continuo con la determinación de los aspectos técnicos que deben reunir los cuestionarios: validez, confiabilidad y objetividad de los cuestionarios finales y terminamos este capítulo con la descripción de los cuestionarios finales.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar...No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.

(Stufflebeam, 1987:175)

En esta segunda parte se presenta el estudio empírico de esta investigación sobre el *Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, que se está llevando a cabo en veintiséis unidades académicas de la propia universidad.

Está estructurada en tres capítulos que responden a diferentes momentos de la investigación. El primero de ellos, Capítulo 4, incluye la justificación y diseño de la investigación donde se explican las razones que motivaron la realización de este estudio y la organización del mismo. En el siguiente, Capítulo 5, se presentan los análisis y la interpretación de los resultados obtenidos con la información recogida con la aplicación de los instrumentos utilizados. Y en el último, Capítulo 6, se muestran los aspectos más relevantes del estudio a manera de conclusiones y se enuncian algunas reflexiones sobre las limitaciones e implicaciones pedagógicas para futuras investigaciones.

Con la evaluación de este programa se busca recoger información para conocer cómo ha sido el desarrollo del programa, y si se ha producido algún progreso en el estudiantado, así como la satisfacción de los implicados en el mismo (institución y docentes). El estudio se enfoca a los intervinientes en el programa: estudiantes, tutores y coordinadores, buscando disponer de evidencias del impacto que la acción tutorial tiene, desde la percepción de cada uno de ellos, para la toma de decisiones en un futuro inmediato.

La tutoría académica se constituye en un elemento de la estructura orgánica universitaria que apoya a la institución a cumplir con encargos ineludibles, como órgano indicador de calidad encargado de la orientación universitaria para dar atención a la diversidad de estudiantes y proporcionar formación complementaria al identificar los

problemas, de tipo académico, humano o personal del estudiante durante su formación profesional. Se abre con ello la posibilidad de proponer acciones centradas en la búsqueda de soluciones adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes.

4.1. Definición de la investigación.

Para abordar el reto propuesto en este inciso relativo a la definición de la investigación “Evaluación del programa institucional de Tutoría”, es preciso conocer cómo se afronta esta problemática en ámbitos clave de las prácticas evaluativas, como es el caso de la evaluación de los programas de tutoría.

Uno de los aspectos que comparten la mayoría de los enfoques teóricos sobre la evaluación de los programas y acciones formativas hace hincapié en que constituye una estrategia generadora de cambio y transformación en los programas, incluyendo también a los relativos a la orientación y tutoría. Cabrera, (2010:220) asegura que sin duda *“podemos contribuir a la transformación social con el quehacer evaluativo, particularmente cuando utilizamos la evaluación desde una perspectiva determinada - participativa, democrática y deliberativa- y sería deseable hacerlo en aquella dirección que nos hace avanzar hacia una sociedad más justa, equitativa y cohesionada”*.

Pero, a la vez no sabremos dar respuestas evaluativas adecuadas e innovadoras a nuestra realidad educativa y social actual, si no tomamos en consideración las transformaciones sociales que están afectando de manera significativa y profunda los entornos en los que actuamos y si no somos capaces, incluso, de apreciar las sinergias dialógicas que se dan entre una determinada forma de hacer evaluación y el contexto personal, cultural y político-social con el que se relaciona.

4.1.1. Planteamiento de la investigación y delimitación del problema.

Al hacer referencia a la situación actual de la educación superior en México, diversos organismos, entre ellos la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), señalan que el Estado mexicano no ha alcanzado los niveles que en materia de educación superior se ha planteado (ANUIES, 1998).

La educación superior en México atraviesa por una situación crítica, marcada por las bajas tasas de eficiencia terminal, el bajo aprovechamiento escolar y, por consiguiente,

la creciente necesidad de desarrollar acciones que favorezcan la permanencia de los estudiantes en las universidades, el diseño de mecanismos de apoyo a las trayectorias, así como un conjunto de estrategias que coadyuven a elevar los niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje (ANUIES, 1998). Esta preocupación por mejorar la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), ha dado como resultado la implementación de distintas políticas educativas; en ese contexto, surgen en el entorno nacional, principalmente, dos tipos de políticas:

1. Políticas institucionales compensatorias, las cuales buscan asegurar la permanencia y fortalecer la equidad educativa.
2. Políticas derivadas de la reforma educativa en los sistemas de educación superior, las cuales se traducen en modelos educativos innovadores.

En el marco nacional, las IES coinciden en los beneficios que ambas políticas pueden generar hacia los estudiantes y la institución en general; para ello consideran fundamental que el rol que ha desempeñado el profesor se transforme, de simple transmisor del conocimiento a facilitador–tutor del estudiante dejando atrás modelos educativos tradicionales, rígidos y lineales, además de requerir una serie de cambios en la estructura organizacional de las IES que permita su correcta puesta en práctica (ANUIES, 1998).

Derivadas de las políticas educativas que las universidades han adoptado a nivel nacional, se encuentran las propuestas curriculares flexibles y los programas de tutoría; específicamente en México, durante los últimos años, las instituciones de educación superior han desarrollado políticas y programas institucionales que buscan atender las problemáticas ya mencionadas.

Siguiendo esta línea, la Universidad Michoacana va incorporando en sus Unidades Académicas una nueva propuesta curricular: el Modelo Educativo Integral y Flexible, a partir del cual se han derivado cambios sustanciales al interior de la Universidad; entre estos cambios, el Sistema Institucional de Tutorías aparece como un elemento constitutivo y fundamental para los fines del Modelo.

Por otro lado, como parte de la aplicación del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEI), en la Universidad Michoacana se ha creado el programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que contempla dentro de sus estrategias de atención a la población universitaria indígena, un

programa de tutorías (ANUIES, y fundación FORD, 2005), que funciona bajo lineamientos distintos al Programa Institucional de Tutorías, y que desde la opinión personal de la autora, no debe considerarse diferenciado, ya que ha suscitado la falta de integración de los estudiantes con diversidad cultural en los planes de acción tutorial de las unidades académicas, con la atención específica a sus necesidades.

El dato más reciente que la universidad tiene registrado de estudiantes con diversidad cultural, es de nueve mil cuatrocientos siete en las diferentes Unidades Académicas, de la cual el PAEIIES declara que atiende una población de 476 estudiantes, que representa apenas un cinco por ciento de la población. Las lenguas que se hablan son: purépecha, náhuatl, mazahua, maya, cora, zapotecas, otomí, mixtecas, mixe, amuzgo, tarahumara, totonaca, chinantecas, tlapaneco (ANUIES-PAEIIES, 2008). Lo anterior denota la presencia de gran diversidad cultural y lingüística que enmarca la complejidad para desarrollar acciones que permitan dar solución a algunos de los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas inscritos en esta universidad.

Es importante considerar que los cambios que requiere nuestro contexto educativo obedecen a los cambios que está teniendo el alumnado, en relación a los cambios sociales y a los cambios en las organizaciones donde transcurren los aprendizajes, cabe preguntarnos cómo afecta todo esto a la evaluación.

Como responsable de la coordinación del programa de tutorías en la Licentura en Arquitectura de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, y ante la ausencia de un procedimiento para evaluar el citado programa, esta investigación tiene como finalidad la elaboración de un conjunto de propuestas a considerar para el diseño de un procedimiento que permita obtener información tanto cuantitativa como cualitativa sobre la valoración que hacen los estudiantes-tutelados, profesores-tutores y coordinadores del programa de tutoría. La elaboración de este procedimiento pretende asimismo contribuir a dotar a la Universidad Michoacana de instrumentos y herramientas adecuadas para efectuar evaluaciones periódicas del citado programa y hacer frente a las modificaciones y actualizaciones de mismo desde planteamientos de trabajo colaborativos.

Estas inquietudes son el origen de los siguientes objetivos de investigación:

4.1.2. Objetivos

El objetivo general que se pretende alcanzar en este trabajo es evaluar el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en sus diferentes aspectos, para poder disponer de evidencias sobre sus fortalezas y sus limitaciones, con el propósito de poder conocer el impacto del mismo en los implicados y plantear propuestas de mejora.

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Identificar los elementos fundamentales del PIT según los distintos agentes implicados en el mismo: estudiantes, coordinadores y tutores.
- 2.- Analizar la valoración que hacen del programa de tutoría los implicados: estudiantes, coordinadores y tutores, utilizando el Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield.
- 3.- Diseñar los instrumentos de recogida de información adecuados a cada uno de los implicados en función de los distintos elementos del modelo: Contexto, Input, Proceso y Producto.
- 4.- Comprobar si existen diferencias en la valoración que los distintos agentes implicados realizan sobre los elementos constitutivos y las estrategias involucradas en el PIT.
- 5.- Plantear propuestas de mejora para futuras ediciones del PIT en función de los resultados obtenidos en la investigación.

4.2. Metodología de la investigación

La metodología de investigación adoptada en este trabajo se enmarca en el contexto de la investigación evaluativa, dado que se centra en valorar los distintos aspectos del PIT de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (México), para promover los cambios oportunos.

4.2.1. Marco metodológico general

Uno de los aspectos fundamentales del proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es el plan o esquema de trabajo del investigador (Latorre, 2005). A

partir de los años setenta del pasado siglo XX la investigación evaluativa ha conocido un desarrollo sin precedentes (Cordray, 1987b), debido a la necesidad de constatar la eficacia relativa de los programas educativos. El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y su definición depende de las concepciones previas de evaluación y de programa (De la Orden, 1985). Como ya se mencionó, el objeto de esta investigación se centra en la evaluación de un programa institucional de tutoría, por lo que se requiere, de una forma de investigación educativa aplicada que intente determinar el valor del programa educativo de acuerdo con determinados criterios.

La investigación evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

Bajo la denominación de *paradigma* se han englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (Escudero, 1987, 2003; De Miguel, 1988, 2006b). Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar en el seno de una comunidad científica considerando las perspectivas *empírico-analíticas* y *humanístico-interpretativas*; sin embargo desde la óptica metodológica que nos ocupa, y según De Miguel (1988) y Keeves (1988), el paradigma crítico participa de los postulados que caracterizan al paradigma interpretativo, añadiendo un componente ideológico.

Cada perspectiva presenta ventajas e inconvenientes. Aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones de ambas perspectivas metodológicas desde una postura ecléctica. Las características del fenómeno educativo que hay que evaluar y los elementos contextuales constituyen criterios para delimitar hasta donde podemos llegar al utilizar las respectivas metodologías en cada situación educativa.

De ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología que hay que emplear al evaluar los programas. El nexo existente entre paradigma y método orienta la elección de la metodología pero no la determina de forma inexorable.

En las clasificaciones de la investigación en general, encontramos algunas enfocadas específicamente a la investigación empírica que a su vez presentan diversas

modalidades: descriptiva, evaluativa, propositiva y explicativa. Así describe Del Rincón y otros, algunas de ellas:

“Investigación descriptiva: muestra un objeto de estudio que no ha sido explorado en profundidad; a partir de ella se pueden plantear hipótesis.

Investigación propositiva: parte de un diagnóstico, se establecen metas y se diseñan estrategias para alcanzarlas.

Investigación explicativa: relaciona elementos, define problemas y plantea hipótesis que permiten encontrar una explicación a por qué de ciertos hechos”

(Del Rincón y otros, 1995:25)

Como ya se dijo, esta investigación se centra en la práctica de la acción tutorial universitaria, donde son tantos los matices vinculados al contexto y a la complejidad de las acciones e interacciones que se llevan a cabo en ella, que se puede considerar que los métodos ligados al enfoque cuantitativo son los más idóneos para llevar a cabo el estudio.

En la literatura sobre la investigación cuantitativa encontramos diferentes clasificaciones de los diseños, Hernández y colaboradores, (2006) adoptan la siguiente clasificación: investigación experimental e investigación no experimental. Según los mismos autores en términos generales no consideran que un tipo de investigación -y los consecuentes diseños- sea mejor uno que otro (experimental frente a no experimental).

Como mencionan Kerlinger y Lee, (2002): *“ambos son relevantes y necesarios, ya que tiene un valor propio. Cada una posee sus características, y la decisión sobre qué clase de diseño hemos de seleccionar o desarrollar depende del planteamiento del problema, el alcance del estudio y las hipótesis formuladas”* (citado en Hernández y Colaboradores, 2006:159).

El enfoque holístico de la práctica de la acción tutorial, comprende el escenario universitario y las personas que intervienen en él como un todo y en ningún caso son reducibles a simples variables de estudio. No se persigue la explicación causa-efecto sino la indagación cuantitativa para comprender el fenómeno educativo a través del

análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción tutorial.

También el enfoque interpretativo se ajusta especialmente a esta investigación puesto que el planteamiento cualitativo incide en la relevancia de los contextos para la comprensión de la realidad que se investiga y en nuestra temática educativa, la contextualización constituye un elemento básico para la interpretación.

Esta perspectiva va a exigir el uso de metodologías mixtas que puedan combinar de forma complementaria distintos enfoques, y que son las que mejor se adaptan a las investigaciones sociales y educativas. El rigor metodológico nos confirma que no existe un único método científico. Sin embargo sus características específicas han de sustentar cualquier opción metodológica.

“Existen características que componen el método científico y que se han de procurar seguir con rigor –de ahí la denominación de rigor científico-: objetivos claros, diseño operativo, validez y fiabilidad en la recogida de datos, un análisis riguroso de los mismos y conclusiones ajustadas”

(Barquero y Arbós, 2007:23)

A continuación se presenta una selección de opciones metodológicas adecuadas para las investigaciones educativas que pretende aportar soluciones o mejoras a la problemática que nos ocupa. La investigación que se presenta se sitúa en el paradigma crítico-interpretativo y para afrontar cuestiones educativas de acción tutorial se pudo optar entre estas diferentes opciones metodológicas en función de la finalidad de la investigación.

Metodología	Perspectiva	Modalidades
Cuantitativa	Empírico-analítica	A. Investigación experimental B. Investigación ex-post-facto
Cualitativa	Interpretativa, orientada a la comprensión	Investigación etnográfica
Cualitativa	Orientada al cambio	Investigación – acción
Cuantitativa/ Cualitativa	Orientada a la toma de decisiones	Investigación evaluativa

Tabla 4.1. Metodologías para la investigación educativa

Cada perspectiva de investigación presenta ventajas e inconvenientes para esta investigación, por tal motivo se ha necesitado combinarlas adoptando una postura mixta que beneficia esta investigación de carácter educativo.

“El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de enfoque cualitativo y cuantitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa, Así mismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento de problema”

(Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 755)

Estos mismos autores matizan que los enfoques mixtos de investigación se sustentan en las fortalezas de cada método y no en sus debilidades potenciales. Los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). Por otra parte, al combinar métodos, aumentamos no solo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido.

Es imprescindible adoptar una metodología determinada pero a lo largo del desarrollo del proceso de la investigación nos vemos obligados a utilizar enfoques y actitudes más específicos de otras metodologías. Es precisamente la finalidad de la investigación la que ha ido señalando qué combinación de perspectivas y modalidades convenía utilizar en cada fase del trabajo.

Dada la naturaleza de la temática a investigar se ha optado por una metodología de carácter cuantitativo mediante la utilización de diferentes perspectivas y modalidades. Más que elegir una metodología única y cerrada se ha optado en este trabajo por una permanente actitud investigadora que se sirve de los distintos instrumentos metodológicos de diferentes perspectivas y paradigmas.

De la tabla 4.1 presentada anteriormente en que se recogen las posibles opciones adecuadas a la investigación educativa, se muestran coloreados los elementos metodológicos que se han utilizado y combinado en la presente investigación tabla 4.2.

Metodología	Perspectiva	Modalidades
Cuantitativa	Empírico-analítica	A. Investigación experimental B. Investigación ex-post-facto
Cualitativa	Interpretativa, orientada a la comprensión	Investigación etnográfica
Cualitativa	Orientada al cambio	Investigación- acción
Cuantitativa/ Cualitativa	Orientada a la toma de decisiones	Investigación evaluativa

Tabla 4.2 Características metodológicas de la investigación

4.2.2. Características metodológicas de la investigación.

Se expone de forma breve los rasgos metodológicos que perfilan este trabajo de investigación. Las características que se comentan a continuación son las bases que justifican la elección metodológica realizada.

4.2.2.1. Una investigación orientada a la comprensión:

Aunque no hay una metodología que proporcione en si misma respuestas a todas las interrogantes que se pueden plantear en el contexto de tutorías, las características más representativas de las metodologías de orientación cualitativa que se expone a continuación, son las más adecuadas para esta investigación.

- a) Se cuestiona que el comportamiento de los sujetos sean gobernados por leyes generales y caracterizados por regularidades subyacentes.
- b) Se pone mayor énfasis en la descripción y la comprensión de lo particular que en lo generalizable.
- c) Aborda una realidad dinámica, múltiple y holística, al tiempo que cuestiona la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.
- d) Se procede a comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas.

- e) En contraposición al observador externo, objetivo e independiente, la realidad educativa es analizada por una investigadora que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas.

4.2.2.2. Una investigación etnográfica:

La etnografía consiste en una descripción o reconstrucción de escenarios, grupos culturales intactos y modos de vida (Taft, 1988) que respeta las características socio-culturales de los grupos, adopta una mirada unificadora y totalizadora ante lo que estudia y está atenta a los comportamientos de las personas y a las interacciones que se producen en los grupos humanos.

Además la naturaleza de la etnografía tiene unos rasgos que sin ser exclusivos, le son especialmente propios y que coinciden con las características de la investigación:

- 1) Es holística, contextual y naturalista. Describe globalmente los fenómenos humanos en su hábitat natural.
- 2) Supone una implicación intensa de la investigadora en el entorno estudiado: participa, observa, toma notas de campo, registra cuidadosamente los sucesos, anota evidencias documentales muy diversas, escucha, habla.
- 3) Analiza documentos, para evitar alterar la realidad estudiada.
- 4) Es inductiva. Se basa en la evidencias para elaborar sus concepciones y sus teorías y en la habilidades de la investigadora para estudiar la realidad.
- 5) Tiene un carácter fenomenológico, es decir, intenta comprender el objeto de estudio desde la perspectiva de las personas implicadas.

Cuando esta modalidad de investigación se utiliza para el ámbito educativo se denomina *etnografía educativa* (Taft, 1988) que, en este caso, y se entiende como una descripción detallada de una situación educativa. En palabras de Goetz y Lecompte (1988):

“El objetivo de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos educativos, las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en el marco

dinámico de las relaciones sociales. En general la etnografía educativa participa de los múltiples objetos de que se ocupa la investigación cualitativa orientada a la comprensión”

Goetz y Lecompte (1988: 41)

El proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral. El problema, los objetivos y los instrumentos se pueden tomar o definir en cada ciclo de la espiral. Se suelen considerar otras interrogantes nuevas que hagan surgir otros procesos de recogida y análisis de datos para incluirlos también en el informe definitivo.

En la investigación etnográfica se ha determinado el alcance y amplitud de la investigación que puede discurrir entre la macroetnografía hasta la microetnografía, como se muestra en la siguiente tabla 4.3.

Alcance de la investigación	Ámbito educativo investigado
	Macro-etnografía
	Sistema de educación estatal
	Múltiples comunidades educativas
	Una sola comunidad educativa
	Múltiples instituciones educativas
	Una sola institución educativa
	Múltiples situaciones educativas
	Micro-etnografía
Una sola situación educativa	

Tabla 4.3. Alcance de la etnografía en función del objeto de estudio

Esta investigación se puede considerar microetnográfica ya que se sitúa en el análisis de una sola institución educativa, con múltiples situaciones educativas, que comprende al nivel medio superior (preparatoria y escuelas de nivel técnico), superior (licenciatura y posgrado), en el marco del programa institucional de tutoría.

En el ámbito de la acción tutorial la etnografía es especialmente adecuada por los retos que representa la educación superior de masas no es tarea fácil. No sólo el volumen de estudiantes en la universidad representa una situación desconocida, sino la diversidad de los mismos. Diversidad que afecta a varias de las características que conforman su perfil actual:

- Proceden de marcos socioeconómicos y culturales muy diversos: desde hace tiempo se ha perdido la antigua uniformidad de los estudiantes, en el sentido de

que mayoritariamente respondían a un determinado perfil personal, social y académico.

- De edad más avanzada y pertenecientes a grupos con claras diferencias entre ellos (sólo estudio, estudio-trabajo, trabajo-estudio).
- Con ritmos de vida agitados en los que tienen que afrontar una presión como consecuencia de una falta de apoyo familiar, social o económico y que genera situaciones de estrés y sintomatología de enfermedad.
- El derecho a la enseñanza superior alcanzado en las sociedades desarrolladas ha generado en los estudiantes una percepción de ser beneficiados de una educación superior a considerarse consumidores y, por tanto, clientes: *desean ser bien servidos y pronto*, como en el hotel o en el supermercado.
- En su estancia en la universidad, su formación universitaria no es el único tema de interés; bien porque han de compartirla con un trabajo necesario o complementario para vivir, o bien porque hay otras muchas cosas que reclaman su atención.
- Cada vez más a las decisiones iniciales sobre el tipo de estudios elegidos (estudios de grado) habrá que añadir las que provienen de las necesidades de una mayor formación de posgrado.

Esta diversidad de procedencia, situación, intereses y expectativas de los estudiantes aporta innegables beneficios (el escenario universitario se asemeja al escenario real), pero también crea nuevas necesidades, especialmente las derivadas de dar respuesta adecuada a cada uno, ya que cada vez hay menos respuestas adecuadas que sirvan para todos.

4.2.2.3. Una investigación orientada a la toma de decisiones:

La investigación educativa actual muestra una mayor apertura a las distintas orientaciones epistemológicas de ésta. Por el tema de estudio, donde las preocupaciones teóricas y las prácticas se entremezclan de tal modo que nos resulta casi imposible distinguir conocimiento y acción. La filosofía que subyace en esta perspectiva orientada al cambio a la toma de decisiones es el compromiso con el cambio y la transformación

de la realidad educativa que se aborda (Latorre, y Colaboradores 2005; Escudero, 2003). Y así lo expresa también García Hoz, (1994: 410).

“Pero, además, en el caso concreto de la evaluación educativa, en donde su sentido es el estar al servicio de la mejora de las personas, la evaluación debe incluir la toma de decisiones”

García Hoz (1994: 410):

Se pretende construir una teoría desde la reflexión de la acción, desde la praxis como punto de encuentro que trate de orientar la acción. A modo de resumen general podemos afirmar que estas investigaciones enfocadas al cambio o a la toma de decisiones tienen como prioridad esencial explicar, comprender e introducir cambios.

4.2.2.4. Una investigación evaluativa

La investigación evaluativa, que es la que principalmente se va a utilizar para este trabajo, se enfoca a confrontar un paradigma con la realidad, de tal manera que se puede establecer comparaciones que permitan observar cuánto se aleja o se acerca la realidad al modelo previamente planteado. Precisamente nos interesa evaluar los resultados de la acción tutorial y por ello esta metodología es especialmente adecuada y nos conduce a elaborar un informe evaluativo a partir del cual se toman decisiones para mejorar el programa institucional de tutoría (PIT).

4.2.2.5. Modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (CIPP).

El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y su definición depende de la conceptualización sobre evaluación y programa. Desde la perspectiva histórica subyace la idea de que a partir del siglo XX, investigación y evaluación educativas se encontraban absolutamente entremezcladas, de modo que la historia de la evaluación coincide plenamente con la historia de la investigación evaluativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Si tratamos de conceptualizar la investigación evaluativa podemos afirmar que ésta puede considerarse como un conjunto de procesos para la atención y análisis de

información que sustenta unos juicios de valor sobre el objeto de estudio y la decisión sobre lo que se ha investigado.

Por otra parte, De la Orden (1985) define la investigación evaluativa como un proceso sistemático de recogida de datos y análisis de información fiable y válida para la toma de decisiones sobre un programa o modelo educativo. Bisquerra (2004: 426-428) la describe así:

“La investigación evaluativa se puede entender como un modo de investigación enfocado a evaluar distintos aspectos educativos, en condiciones de rigor, con la finalidad de una mejora. Como toda evaluación, este tipo de investigación potencia la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, fundamentada en los juicios emitidos, encaminados a la mejorar del objeto, sujeto o intervención evaluada. [...], su principal característica es que permite establecer comparaciones a las que da un cierto valor a partir de criterios preestablecidos. Naturalmente, al haber comparaciones, se emiten juicios cuya clasificación se hace con base en los criterios comparativos que adoptan”

(Bisquerra, 2004: 426-428)

En todo caso el proceso ha de reunir tres características básicas para que sea científico: rigor, sistematización y control. En definitiva la investigación evaluativa es una forma de investigación educativa aplicada que pretende valorar programas educativos de acuerdo a unos criterios. Su diseño no presenta variaciones sustanciales del proceso general de investigación. Aunque admite distintos enfoques paradigmáticos y perspectivas, la investigación evaluativa concede una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación para el investigador.

Para realizar esta evaluación se ha seleccionado el modelo CIPP (facilitador de toma de decisiones), que fue propuesto inicialmente por Stufflebeam y Guba a principios de la década de los 1970, pero posteriormente ha sido Stufflebeam quien ha seguido profundizando en el modelo y hoy en día muchos le otorgan su autoría en exclusividad. Este modelo, es según muchos autores el modelo más utilizado en la evaluación de programas (Lukas, y Santiago, 2004).

Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsable de la institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos hacer lo posible con los recursos de que disponga (Stufflebeam, 1987). Orientación, que ayuda a mantener y mejorar la calidad de los programas institucionales, diagrama de la figura 4.1.

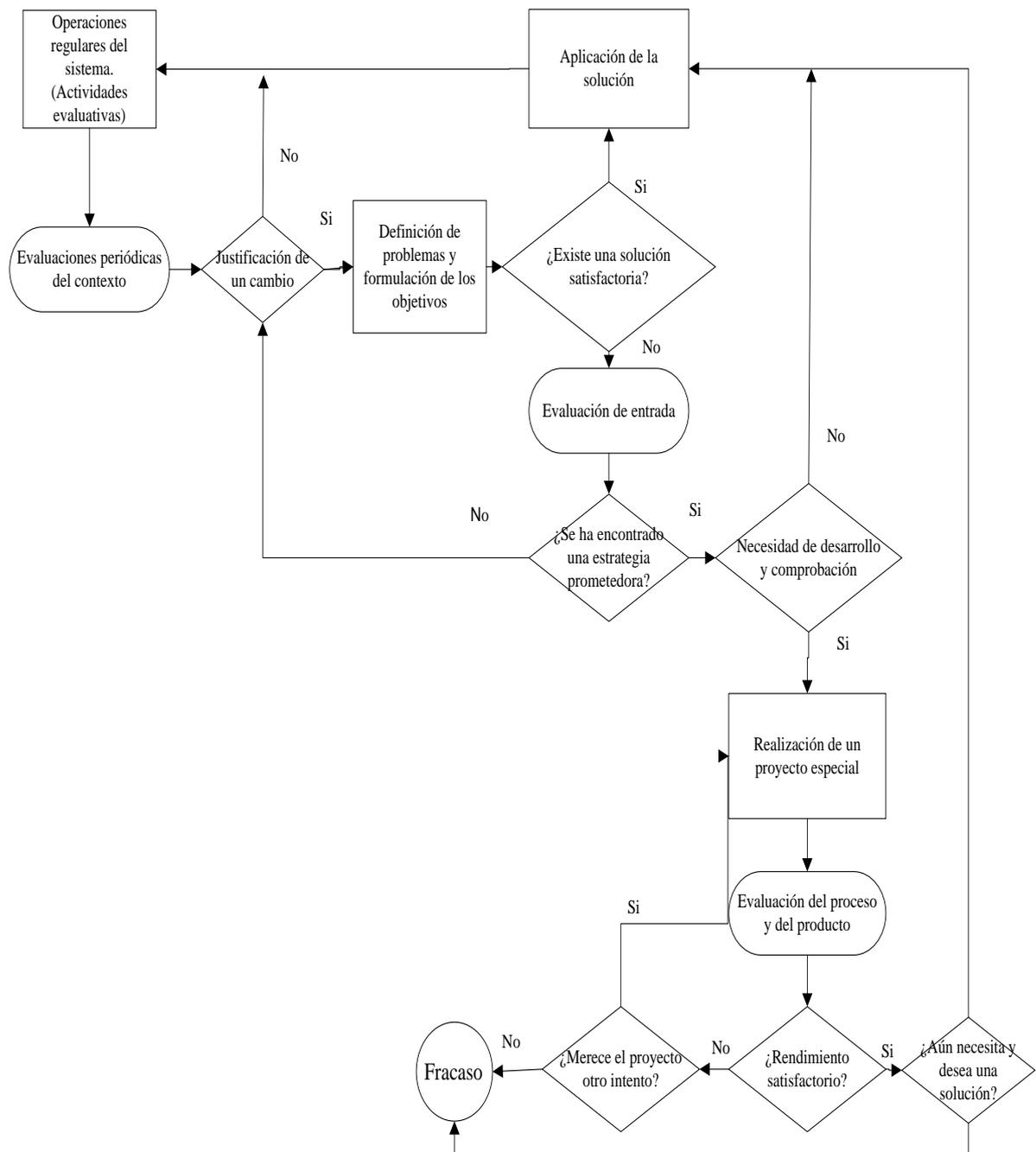


Figura. 4.1. Diagrama descriptivo de la evaluación CIPP en el Perfeccionamiento de un sistema. (Stufflebeam, 1987:192)

Cuando el CIPP es aplicado específicamente al ámbito educativo posee cuatro estadios característicos que constituyen en sí mismos el núcleo del programa. Estos son:

1. *La evaluación del contexto (Context)*, que implica analizar todas las circunstancias alrededor del programa. Se trata de un diagnóstico cuyo objetivo es definir y analizar el escenario donde se encuadran los elementos relevantes del contexto. Fundamentalmente se analiza la adecuación de los objetivos del programa con las necesidades apreciadas a partir del análisis realizado (Mateo, 2000).
2. *La evaluación de las entradas (Input)*, en la que se recogen datos para identificar la forma de utilizar óptimamente los recursos existentes en aras de conseguir las metas establecidas.
3. *La evaluación del proceso (Process)*, cuyo objetivo consiste en establecer la congruencia entre el programa y la realidad. Para ello se deberá, por una parte identificar o predecir los defectos del diseño de implementación del programa, y por otra, proveer de forma continuada la información para la toma de decisiones durante el desarrollo del programa.
4. *La evaluación del producto (Product)*, que exige la obtención de información sobre los efectos que ha producido el programa para tomar decisiones finales cara a c

La matriz de la tabla 4.4, se presenta como un útil panorama de los significados esenciales de la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto.

	La evaluación del contexto (Context)	La evaluación de las entradas (Input)	La evaluación del proceso (Process)	La evaluación del producto (Product)
Objetivo	Definir el contexto institucional. Identificar la población objeto de estudio. Valorar sus necesidades. Identificar oportunidades de satisfacer las necesidades. Diagnosticar los problemas y juzgar si los objetivos propuestos son coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar: Capacidad del sistema, Estrategias del programa, Planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos: análisis de sistemas, inspección, revisión de documentos, audiciones, entrevistas, tests diagnósticos y la técnica Delphi.	Analizar recursos: Humanos y materiales, estrategias de solución, procedimiento, viabilidad, economía. Búsqueda de bibliográfica, visitas a programas ejemplares, los grupos, asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso, real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el <i>marco</i> que debe ser abarcado. Las <i>metas</i> relacionadas con la satisfacción de las necesidades, o las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas. Por ejemplo la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y planificación de procedimientos. Estructurar las actividades de cambio. Proporcionar una base para juzgar la realidad.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y procedimientos del programa. Efectuar un control del proceso. Proporcionar un esbozo de proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos)

Tabla 4.4. Adaptación del modelo CIPP de Stufflebeam (1987:194)/Elaboración propia.

Establecer el modelo de evaluación constituye uno de los procesos fundamentales del proceso de investigación, ya que la evaluación institucional constituye en este estudio un espacio interrelacional nuevo, donde se produce la fusión de ambas precepciones (modelo de evaluación y programa de tutoría), hecho que se traduce en una importante aportación de valor añadido en términos de comprensión de la realidad educativa evaluada y que además es favorecedora de los procesos de desarrollo institucional y de mejora de la gestión de la calidad (Mateo, 2000; Olmos y Rodríguez, (2010).

4.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación se define como el plan global de investigación que intenta dar de una manera y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma.

(Alvira, 1996:87).

Un aspecto fundamental de esta investigación es el esquema de trabajo que se ha seguido en la evaluación del programa de tutoría en cuestión, donde se definen los elementos esenciales de su estructura, las estrategias implementadas, los instrumentos de recogida de información utilizados y los procedimientos y sistemas aplicados para dar respuesta a las cuestiones planteadas en la investigación, en la que se han observado las aproximaciones metodológicas básicas establecidas por diferentes autores (Stufflebeam, 1987; Pérez, 2006; Santos, 1995; Lukas y Santiago, 2004; Mateo, 2000).

Una vez seleccionado el modelo más adecuado para la investigación, hay que concretar la manera práctica de responder a las cuestiones planteadas y alcanzar los objetivos propuestos: se trata de seleccionar el diseño de investigación y aplicarlo al contexto particular del estudio. El diseño de la investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio (Bisquerra, 2009).

Desde el tercer capítulo de este trabajo hemos mencionado que tanto el proceso cuantitativo como el cualitativo son sumamente valiosos ya que han de aportarnos información relevante para focalizar los significados, así mismo es importante resaltar que ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, que solo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). Por lo mismo utilizaremos en este estudio el enfoque mixto, que es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005), concretamente se usará el diseño de triangulación que combina las fortalezas de ambas metodologías para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación.

El diseño de triangulación de Creswell y Plano (2007), utiliza generalmente los métodos cuantitativos y cualitativos, separados como medio para compensar las deficiencias inherentes, aprovechando los puntos fuertes de ambos métodos, tal y como se muestra en la figura 4.2.

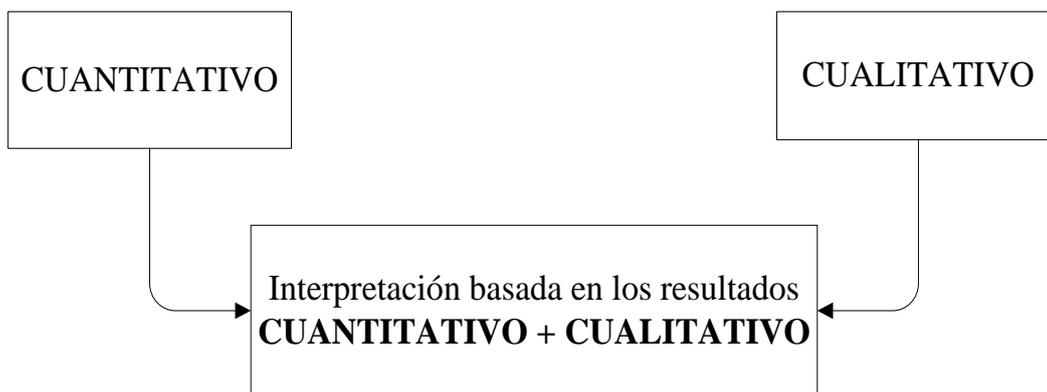


Figura 4.2. Diseño Mixto Triangulado, adaptado de Creswell y Plano (2007).

4.3.1. Marco teórico.

Se concibe en primera instancia el esquema general de la investigación, identificando el marco teórico para la evaluación del PIT de la Universidad Michoacana, el momento de evaluación, las dimensiones de evaluación, los agentes implicados (poblaciones y muestras), los instrumentos de recogida de información (evidencias cuantitativas y cualitativas), análisis estadístico de la información (preparar bases de datos) ver figura 4.3.

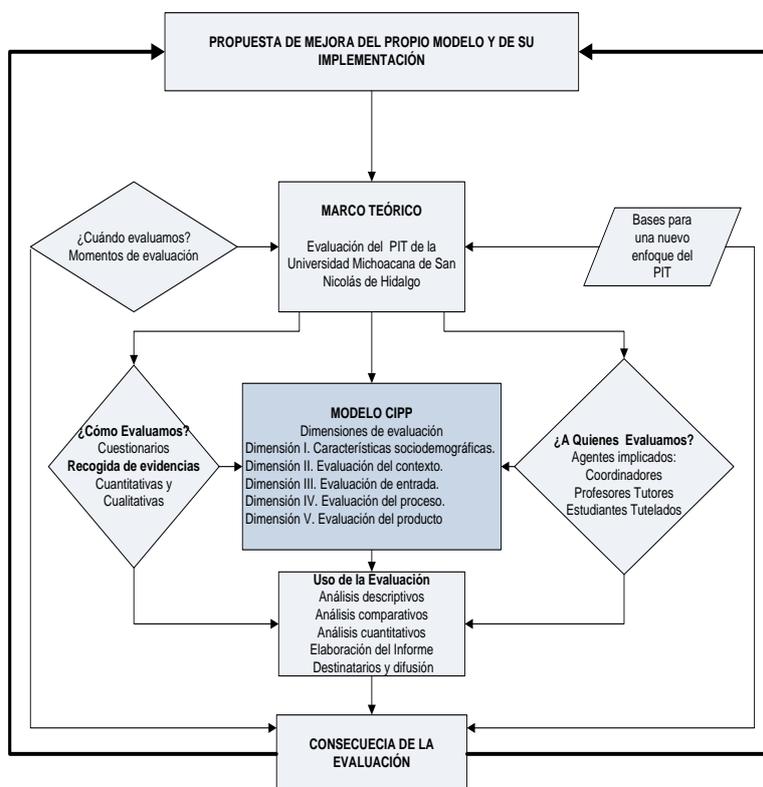


Figura 4.3. Esquema general de la investigación./Elaboración propia.

Delimitar el marco teórico de la investigación implica analizar y exponer las teorías, el enfoque teórico, las investigaciones y los antecedentes en general, que se consideran

válidos para el correcto encuadre del estudio (Rojas, 1981; Bizquerra, 2009; McMillan y Schumacher, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 2006, 1998, 1991; Eyssautier, 2006). Hernández, Fernández y Baptista (1991), consideran que el marco teórico cumple además con varias funciones dentro de la investigación, de las que destacan las siguientes:

1. *Ayuda a prevenir errores que se han cometido en otros estudios.*
2. *Orienta sobre como habrá de realizarse el estudio.*
3. *Amplia el horizonte del estudio y guía al investigador para que se centre en su problema evitando desviaciones del planteamiento original.*
4. *Conduce al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que más tarde habrán de someterse a prueba en la realidad.*
5. *Inspira nuevas líneas y áreas de investigación (Yuren Camarena, 1980)*
6. *Provee de un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio.*

(Hernández, Fernández y Baptista 1991:22).

La mayoría de estas premisas se satisfacen en el diseño y desarrollo de esta investigación. Los rasgos del modelo de Stufflebeam coinciden en gran medida con los aspectos que definen los objetivos, el diseño, el desarrollo y la evaluación del programa de tutoría, objeto de esta investigación.

El modelo de evaluación seleccionado CIPP de Stufflebeam consta de cuatro dimensiones: evaluación del contexto, evaluación de entrada (input), evaluación del proceso y evaluación del producto. En este estudio se ha integrado una dimensión más, para conocer las características sociodemográficas de los tres grupos de agentes implicados en el estudio (coordinadores, profesores-tutores y estudiantes tutelados), como se expone en la tabla 4.5.

Dimensión I: Características sociodemográficas de los agentes implicados en el estudio.

<p>Dimensión II: Evaluación del contexto Describe el contexto de la Universidad y la Unidad Académicas donde se desarrolla el programa de Tutoría en estudio.</p>	<p>Dimensión III: Evaluación de entrada (input). Describe la forma en que está estructurado el Programa de tutoría.</p>
<p>Dimensión IV: Evaluación del proceso. Describe la forma en que se lleva a cabo el programa de tutoría.</p>	<p>Dimensión V: Evaluación del producto. Describe la forma en que perciben los agentes implicados el desarrollo de las tutorías.</p>

Tabla. 4. 5. Dimensiones del diseño evaluativo/Elaboración propia.

4.3.2. Procedimiento de investigación

En este apartado se describe el procedimiento, características y desarrollo del marco teórico y del marco experimental de la investigación, abarca desde la concepción de la idea de investigación, el análisis documental inicial, la elaboración de los cuestionarios para los agentes implicados, pasando por la entrevista semi-estructurada, la validación de los cuestionarios, la obtención de la muestra de las diferentes poblaciones, la aplicación de cuestionarios y recogida de información, la selección de los estadísticos pertinentes, el análisis de datos y, por último, las conclusiones.

4.3.2.1 Marco teórico de la parte procedimental

En este epígrafe, se presentan y describen, de manera sintética, las características de las fases seguidas en el marco teórico del procedimiento de evaluación de Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana (Figura 4.4).

Fase 1. Hace referencia a la contextualización e indagación inicial sobre la problemática de esta investigación. Las investigaciones se originan en ideas, las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Fase 2: Una vez que se ha concebido la idea de investigación y se ha profundizado en el tema en cuestión, nos encontramos en condiciones de plantear el problema de investigación, que no es, sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El núcleo de esta fase se centra en la toma de decisiones metodológicas de la investigación. Tras decidir que esta investigación es fundamentalmente de carácter cuantitativo/cualitativo podremos decir que el modelo metodológico que mejor se adapta al objetivo de la investigación es la investigación evaluativa.

Fase 3: Decidida la opción metodológica planificamos ya todo el proceso investigativo: marco teórico previo, contexto de la investigación, actores implicados, escenario, recursos humanos y materiales, escenario específico, trabajo de campo y sus elementos metodológicos, selección de la muestra, elaboración de instrumentos y su validación, para la recolección de datos y proceso interpretativo.

En la figura 4.4 se esquematiza el marco teórico de esta investigación

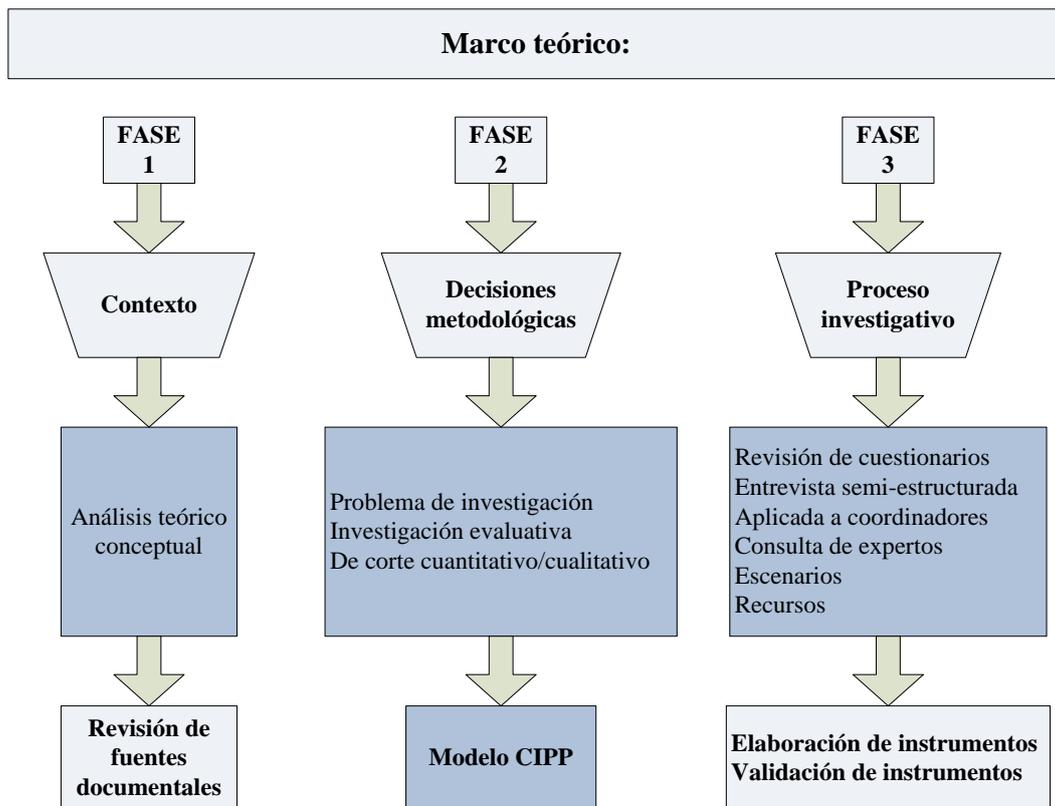


Figura 4.4 Marco teórico de la investigación/Elaboración propia

4.3.2.2. Marco experimental:

El marco experimental implica el trabajo de campo en 26 unidades académicas de la Universidad Michoacana que tienen implantado el Programa Institucional de Tutoría (PIT), e incluye un conjunto de actividades metódicas y técnicas que se realizarán para recabar información y datos necesarios sobre el tema a investigar. En forma breve se describen las características de las cuatro fases de este inciso (Figura 4.5):

Fase 1: Consiste en seleccionar y/o diseñar una serie de instrumentos de medición que posibiliten recoger información de los sujetos implicados: el estudiantado, el profesorado-tutor y la institución, en este caso representada por el coordinador o coordinadora de PIT de la unidad académica. Estos instrumentos son: entrevistas iniciales con los diferentes intervinientes en el programa. Partiendo de estas se han elaborado las encuestas de los estudiantes-tutelados, las de los profesores-tutores y las

destinadas a los coordinadores de PIT de unidades académicas, instrumentos que deben ser válidos y confiables.

- **El estudiantado** como cliente del PIT y beneficiario del mismo. Es el agente que aporta evidencias sobre la utilidad y resultados de la acción tutorial.
- **El profesor-tutor** es el eje fundamental de la implementación del PIT, como agente activo y ejecutor directo de las acciones programadas. Sus aportaciones ayudan por un lado, a contextualizar el PIT, y por otro, a ajustar su diseño e implementación a las necesidades que presentan los estudiantes. Se considerará fuente de información su experiencia personal en el seguimiento de sus alumnos, la periodicidad de los encuentros, las incidencias que hayan podido acontecer, los problemas y sus posibles soluciones, y la documentación complementaria que haya utilizado.
- **La institución** tiene dos niveles de implicación diferenciados. Por un lado el correspondiente a los órganos de gobierno de la Universidad que corresponde en este caso a la Dirección del Centro de Didáctica y Comunicación Educativa quien funge como “Coordinador General del PIT”, y por otro, un nivel más operativo que es la Coordinación de Tutoría de Unidad Académica, responsable directo de la gestión e implementación del PIT de cada Unidad Académica (escuela, facultad o posgrado). Desde el marco institucional se hizo un balance del modelo de tutorías desarrollado desde una perspectiva globalizadora (organización, planificación, reuniones con coordinadores de PIT, formación de los tutores, etc.)

Fase 2: En este momento se analizan los conceptos de población o universo, tamaño de muestra, y procedimiento de selección. El punto medular de este paso se centra en la toma de decisiones metodológicas de la investigación. Tras decidir que nuestra investigación es fundamentalmente de carácter mixto cuantitativo y cualitativo por ser el modelo metodológico que mejor se adapta a las condiciones de la una mega investigación objeto de este trabajo:

Fase 3: En este paso se presenta el procedimiento de recolección de los datos, es decir la aplicación de los instrumentos para obtener los datos sobre las variables que son de interés para nuestro estudio.

Fase 4. Elegir un programa computacional de análisis estadístico, preparar los datos obtenidos para analizarlos correctamente (codificación de los datos), ejecutar el programa, y explotar los datos: analizarlos por variables, evaluar la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, llevar a cabo los análisis estadísticos descriptivos y los análisis comparativos intra-agentes, y efectuar el análisis cualitativo de los datos, así como preparar la información para elaborar y redactar el informe de resultados.

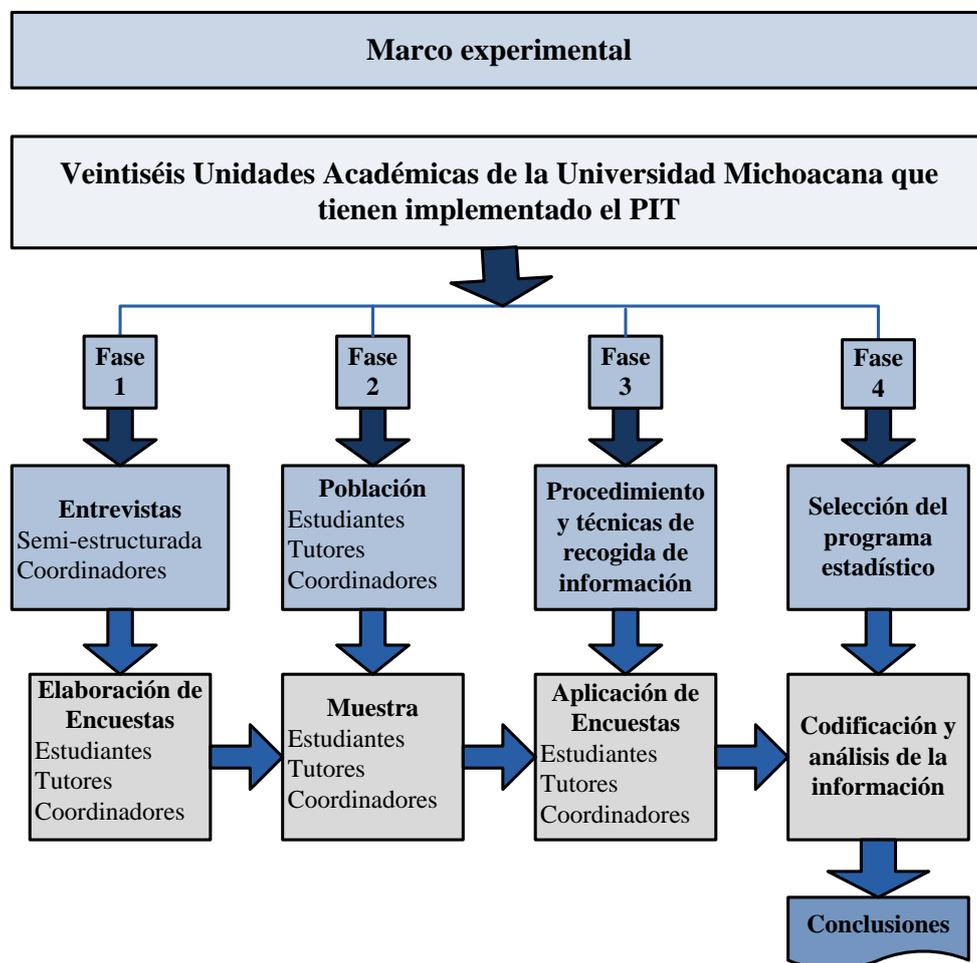


Figura 4.5. Marco experimental de la investigación/Elaboración propia

La disposición de las fases (figura 4.5) no significa una secuencia lineal, por el contrario interactúan entre ellas durante el proceso de investigación y en todo momento existe una estrecha relación entre la selección de los instrumentos de recogida de

información, la recogida de datos, el proceso de muestreo, los análisis de datos y la obtención de los resultados que trataremos holísticamente para la evaluación del programa.

Finalizados estos pasos de investigación nos encontramos en condiciones de incluir sugerencias y recomendaciones para la práctica del programa de tutoría, dado que la inquietud principal que motivó esta investigación fue que la información obtenida fuera de utilidad para las autoridades que tienen capacidad de decisión para ampliar, perfeccionar o, en su caso, modificar el Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

4.3.3. Identificación de los agentes implicados en la evaluación del PIT.

Para realizar el estudio se establecen tres muestras de trabajo diferenciadas obteniendo información de cada una de las muestras de los agentes implicados en el proceso de la acción tutorial.

Agentes implicados:

1. Coordinadores que conforman la muestras de las 26 diferentes Unidades Académicas que cuentan con el plan de acción tutorial (PAT) en operación.
2. Profesores-tutores de la Universidad que conforman la muestra de tutores del estudio de campo, y que tutorizan a los estudiantes en las diferentes unidades académicas que participan en el PIT.
3. Estudiantes tutorados que conforman la muestra objeto del estudio de campo, de cada una de las unidades académicas que cuentan con el PIT.

En la figura 4.6 se presentan los tres colectivos que participan en el programa. Es decir, los agentes informantes que proporcionan datos para triangular los resultados de la investigación y obtener las perspectivas de cada grupo de agentes para poder llegar a conclusiones más pertinentes.

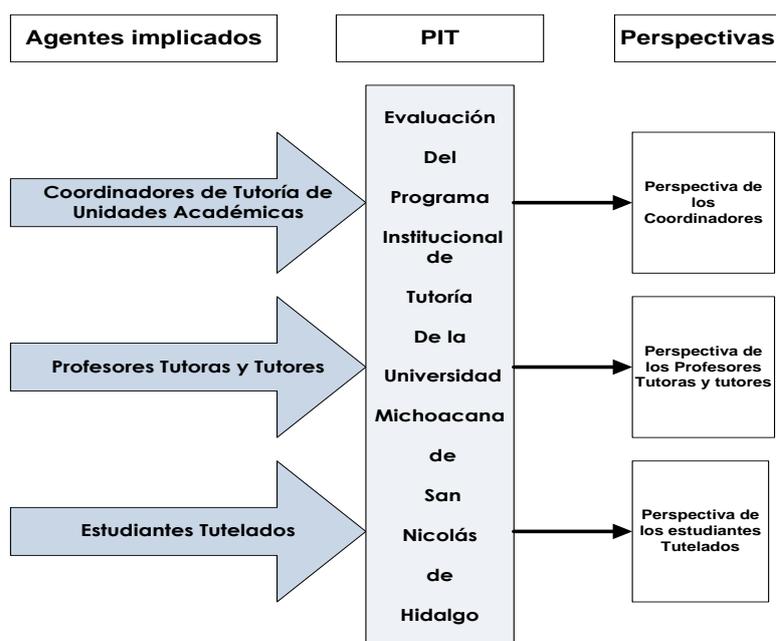


Figura 4.6. Las tres perspectivas de la evaluación del PIT.

El trabajo de campo simultáneamente nos proporciona cierta información de los actores implicados. Sin duda esa visión nos interesa especialmente y consideramos que estudiar el valor formativo e informativo del programa institucional de tutoría, desde la perspectiva de los tutelados, los tutores y los coordinadores de las unidades académicas, nos permitirá valorar más globalmente los resultados y se podrá contrastar la percepción de los participantes. Esto permitiría tomar decisiones más fundamentadas y de mayor efectividad en el programa de tutoría.

4.3.4. Plan para la obtención de la información

Según Stufflebeam, (1987) la planificación de la evaluación — *ya se trate una evaluación del contexto, de entrada, del proceso o del producto (o algún tipo de combinación entre ellas)* —, precisa de la planificación del trabajo a realizar, proponiendo un esquema global del plan. “Este plan debe tener en cuenta que el evaluador conoce el marco de desarrollo y las necesidades concretas de la evaluación, y que debe ajustarse a las normas generalmente aceptadas para la realización de una evaluación solvente. Además de hablar, por lo menos de modo general, de toda la gama de tareas que debe realizar” (Stufflebeam, 1987: 204).

En la tabla 4.6 se presentan las fases de la planificación, abordando el diseño como un proceso, no como un producto. Las metas y procedimientos evaluativos se han esquematizado de antemano, pero también analizado, revisado, y ampliado. Fundamentalmente este proceso ha estado guiado por un concepto justificable de lo que es una evaluación solvente, por una sensibilidad a los factores del mundo real que a menudo interfieren en el trabajo evaluativo y por una comunicación continua entre la evaluadora y las audiencias, acerca de la pertinencia y propiedad de la planificación.

Fases	Esquema de la planificación evaluativa
Análisis de la Tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Definición del objeto de la evaluación • Identificación de los agentes implicados • Revisión de fuentes documentales(bibliografía, cuestionarios) • Propósito (s) de la evaluación (perfeccionamiento del programa) • Tipo de evaluación (contexto, entrada, proceso y producto) Modelo CIPP • Principios de una evaluación solvente (utilidad, viabilidad, exactitud)
Plan para la obtención de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de cuestionarios • Presuposiciones de trabajo que sirvan de guía para la valoración, el análisis y la interpretación: Entrevista semi-estructurada a coordinadores y elaboración de cuestionarios. Aplicación de cuestionarios a grupos piloto. • Consulta de expertos (validación de cuestionarios) • Aplicación de los cuestionarios por medio de un blog a los diferentes agentes implicados en el programa: correo electrónico y vía telefónica. • Recopilación de información: • Organización de la información: codificación, archivo y conservación • Análisis de la información: tanto cualitativa como cuantitativa y comparativa intra-agentes • Interpretación de los resultados
Plan par el informe sobre los resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación del informe • Difusión del informe • Previsión para continuar las actividades con el fin de promover el impacto de la evaluación
Plan para la administración del estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen del programa evaluativo • Previsión para renovaciones periódicas de la planificación evaluativa

Tabla 4.6. Esquema de la Planificación

A continuación se describen las fases del trabajo de campo realizado en la Universidad Michoacana para la obtención de la información. Por tanto este esquema no presenta el trabajo previo de estudio de otros modelos teóricos.

-Primera: Se procedió al análisis del contexto y revisión de cuestionarios. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los coordinadores, se elaboraron los cuestionarios, y se aplicó los cuestionarios a una muestra piloto de cada grupo de agentes, consulta con expertos, revisión y corrección de los cuestionarios para llegar a tener los cuestionarios definitivos.

-Segunda: Para la aplicación de los cuestionarios, se abrió un blog elaborado para alojar los cuestionarios, de estudiantes-tutelados, profesores-tutores y coordinadores que se puede consultar en: www.programainstitucionaltutoria.wordpress.com. Por correo electrónico y personalmente se hizo la invitación para ingresar al link a contestar el cuestionario, inicialmente a los coordinadores de PAT y estos a su vez hicieron extensiva la invitación a profesores-tutores y estudiantes-tutelados de sus respectivas Unidades Académicas.

-Tercera: Una vez que se dispuso de las respuestas se exportaron los resultados del blog a un archivo de programa Excel, para proceder a su codificación y posterior inserción al programa estadístico SPSS.21.

-Cuarta: El análisis de datos se realizó por medio del programa estadístico SPSS.21, para proceder al análisis, interpretación de resultados, enunciado de conclusiones y elaborar y redactar el informe final.

En la estructura del trabajo de campo se plasman los elementos centrales y no se incluyen aquellos elementos secundarios de los que obtenemos información. Así pues, la evaluación, desde la perspectiva de los agentes implicados, ha permitido obtener una valoración general (ha funcionado / no ha funcionado) o bien hacer una valoración contextualizada por audiencias (los estudiantes tutorados opinan que..., en cambio los profesores tutores afirman que..., por otro lado los coordinadores de PAT afirman que...).

4.4. Poblaciones y muestras.

Básicamente la muestra se categoriza en dos grandes ramas: las muestra no probabilísticas y las muestras probabilísticas (Hernández y cols., 2008). En las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser

escogidos y se obtiene definiendo las características de la población y el tamaño de muestra por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis. En la figura 4.7 se presenta un mapa conceptual sobre la selección de la muestra utilizando la probabilidad como clasificador principal.

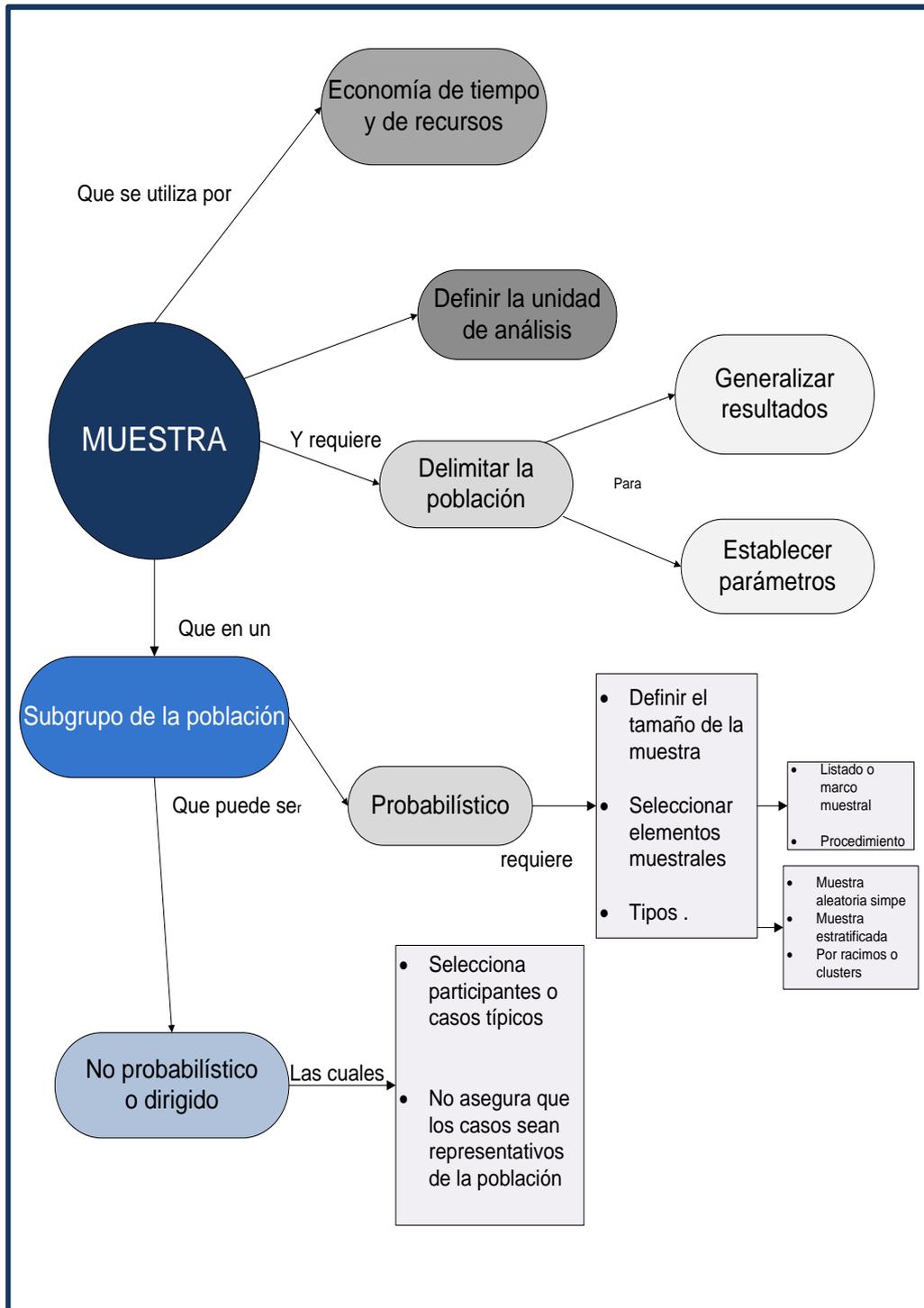


Figura 4.7. Mapa conceptual de tipos de muestra/Adaptada de Hernández y cols., (2008).

El modo de seleccionar la muestra está relacionado con la finalidad de la investigación que se realiza. En nuestro caso el objetivo es de carácter mixto: cuantitativo y cualitativo, y trata de evaluar los resultados conseguidos desde la perspectiva de los estudiantes-tutelados, de los profesores-tutores, y de los coordinadores de Unidad Académica.

4.4.1. Proceso de selección de la muestra.

El primer paso en el proceso de selección de muestras se centra en definir los agentes que van a proporcionar la información para la investigación., y en concreto, determinar el número de personas que conforman cada subgrupo muestral. En este trabajo se definen tres:

- Estudiantes-tutelados
- Profesores-tutores y tutoras
- Coordinadores de Unidad Académica

Una vez definida la unidad de análisis ya nos encontramos en condiciones de seleccionar la muestra. En este estudio trabajamos con distintas poblaciones: estudiantes tutelados y tuteladas, tutores y tutoras y coordinadores y coordinadoras de las 26 Unidades Académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que han implementado el Programa Institucional de Tutoría (PIT).

La muestra es un subgrupo de la población de interés, sobre el cual se recolectan los datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión para que sea representativa de la población (Hernández, Fernández, Collado, Baptista, 2008), para ello se seleccionará una muestra de cada una de las poblaciones estudiantes-tutelados, profesores-tutores, y coordinadores (Figura 4.8).

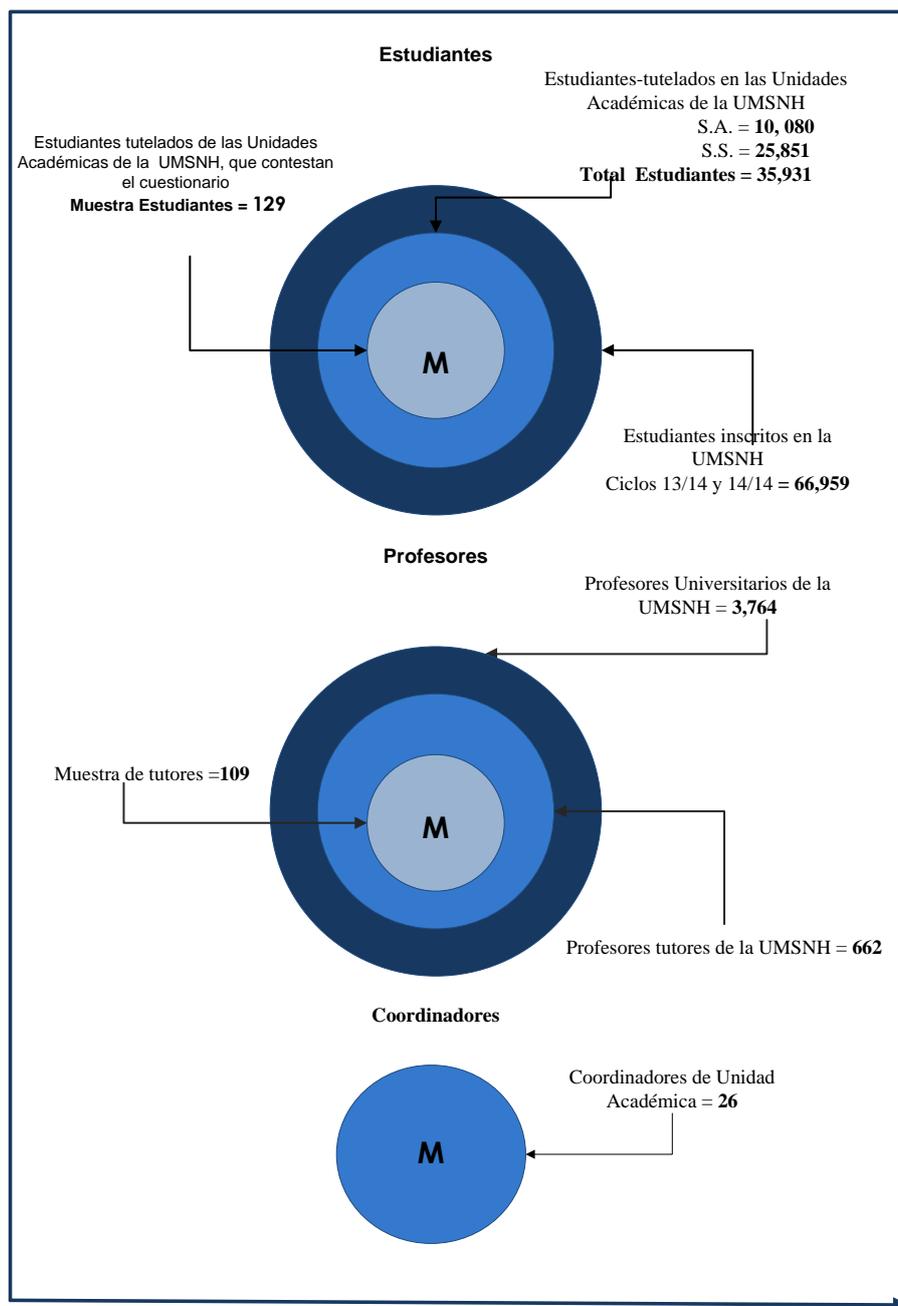


Figura 4.8 Poblaciones y muestras/Elaboración propia

4.4.1.1. Obtención de la muestra de los estudiantes-tutelados

La población de estudiantes inscritos en las 26 Unidades Académicas que tienen implementado el Programa de Tutoría es de 35,931 estudiantes. Comprende el sistema semestral correspondiente a los ciclos 2013/2014 y 2014/2014, en los que por tratarse de dos ciclos escolares se toma la media de la población (tabla 4.7).

Medición de la inscripción de unidades académicas del sistema semestral, Ciclos agosto 2013-enero 2014/y febrero 2014-julio 2014.				
N°	Escuela y/o facultad	Ciclo Agosto 2013 Enero 2014	Ciclo Febrero 2014 Julio 2014	Media Estudiantes Inscritos
1	Colegio Primitivo de San Nicolás de H.	1,310	1,836	1,573
2	Escuela Preparatoria "J. Ma. Morelos"	792	1,278	1,035
3	Escuela Preparatoria "Melchor O."	860	1,188	1,024
4	Escuela enfermería Técnico y S. Pública.	1,417	1,405	1,411
5	Facultad de Ingeniería Civil	1452	1,486	1,469
6	Facultad de Eléctrica	752	820	786
7	Facultad de Ingeniería Tec. Madera	106	132	119
8	Facultad de Ingeniería Mecánica	454	421	438
9	Facultad de Arquitectura	2111	1540	1,825
10	Facultad de Biología	705	831	768
11	Facultad de Filosofía	161	131	146
12	Facultad de Historia	529	451	490
13	Escuela Popular de Bellas Artes	168	222	195
14	Facultad de Psicología	1815	1786	1,830
15	Escuela de lengua y Literaturas Hisp.	286	210	248
16	Facultad de Contaduría y C. Adm.	4,466	4,204	3,335
17	Facultad de Economía	892	716	804
18	Facultad de Químico Farmacobiología	2,609	2,388	2,499
19	Facultad de Enfermería	2,245	2,416	2,331
20	Facultad de Agrobiología	1,696	1,890	1,793
21	Inst. Inv. Sobre los recursos naturales.	10	12	11
22	Departamento de idiomas	1,699	1,743	1,721
TOTAL				25,851

Tabla 4.7. Inscripción de Estudiantes en Unidades Académicas del Sistema Semestral

La población de estudiantes inscritos en el sistema anual del ciclo 2013/2014 es (tabla 4.8):

Medición de la inscripción de unidades académicas del sistema anual Ciclo agosto 2013/ julio 2014		
N°	Escuela y/o facultad	Ciclo 2013/2014
1	Facultad de Odontología SA	2,694
2	Facultad de Ingeniería Química SA	394
3	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales SA	4,956
4	Fac. de Ciencias Medicas y Biológicas SA	2,036
TOTAL		10,080

Tabla 4.8. Inscripción de Estudiantes en Unidades Académicas del Sistema Anual

Dan un total de 35,931 estudiantes inscritos en las 26 unidades académicas que tienen implementando el PIT.

En segundo lugar es necesario definir el método para obtener la muestra, para nuestro objeto de estudio las muestras se determinaron por medio de un modelo matemático para un programa discontinuo en <Excel> denominado *Samplesize*, basado

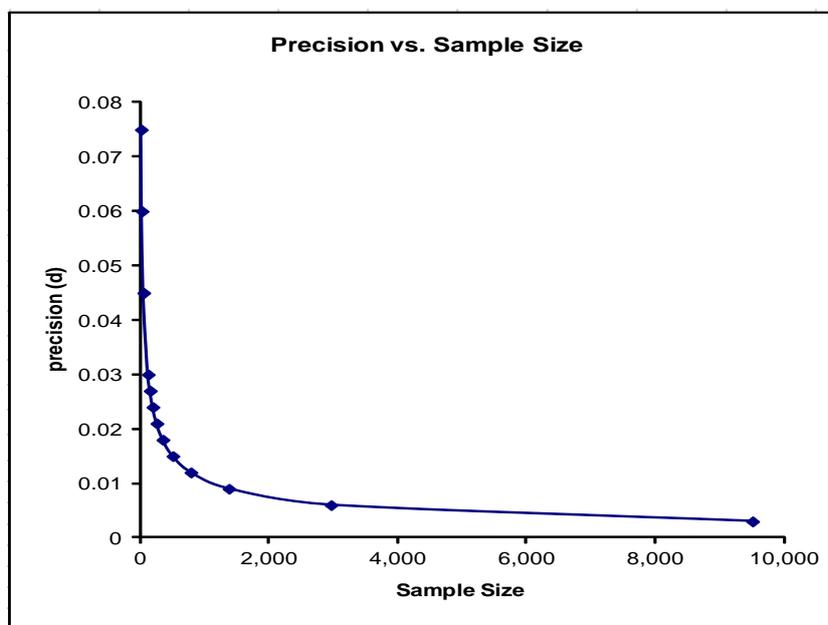
en un nivel de confianza del 95%, y un rango del 3% de error muestral. La muestra se calculó para cada subgrupo: estudiantes-tutelados, profesores-tutores, y coordinadores, de cada unidad académica.

El tamaño de la muestra de estudiantes-tutorados se ha estimado por muestreo Discrete Sampling (based on a 95% C.I.), con un rango de error del 3%, que puede observarse en la tabla 4.9, dando como resultado un número de 129 estudiantes.

Estimated Sample Sizes for Discrete Sampling (based on a 95% C.I.)			
Enter Population Size Here	35,931	Precision (d)	Estimated Sample Size
		0.003	9,511
Enter Population defect rate (p) Here	0.03	0.006	2,967
<i>(p must be between 0 and 1. If unknown use 0.50)</i>		0.009	1,382
		0.012	791
		0.015	511
<i>This worksheet is used to estimate sample size or discrete data, e.g., good or bad, defective or non-defective, etc. Sampling error is the expected precision associated with the listed sample size.</i>		0.018	356
		0.021	263
		0.024	201
		0.027	159
		0.03	129
<i>* For process sampling use the total number of units produced in the time period you wish to characterize</i>		0.045	58
		0.06	33
		0.075	21

Tabla 4.9. Cálculo del tamaño de muestra de la población de estudiantes/Elaboración propia

Los resultados de la tabla 4.9 se grafican dando como resultado una curva de precisión, que se aprecia en la grafica 4.1.



Grafica 4.1. Curva de precisión del tamaño de muestra de Estudiantes-Tutelados.

Resultando la muestra de 129 estudiantes y considerando 26 Unidades Académicas.

4.4.1.2. Obtención de la muestra de los Profesores-Tutores

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo tiene contratados 3,764 profesores en los ciclos 2013/2014 y 2014/2014 con las siguientes categorías:

- Profesores de Tiempo Completo (T.C.) son 1,125
- Profesores de medio tiempo son 112
- Profesores de asignatura son 1,963
- Técnicos académicos y ayudantes de docencia son 564

El número de profesores capacitados como tutores de las unidades académicas que tienen implementado el programa de tutoría y que participan activamente en el Programa de Tutoría, se muestra en la tabla 4.10.

Tutores y Tutoras Activos durante los ciclos 2013-2014 y 2014-2014		
N°	UNIDAD ACADÉMICA	Número de Tutores y Tutoras
1	Facultad de Odontología SA*	26
2	Facultad de Ingeniería Química SA*	39
3	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales SA*	20
4	Fac. de Ciencias Médicas y Biológicas SA*	17
5	Colegio Primitivo de San Nicolás de Hidalgo.	17
6	Escuela Preparatoria “José Ma. Morelos”	35
7	Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”	10
8	Escuela enfermería nivel Técnico y Salud Pública.	4
9	Facultad de Ingeniería Civil	17
10	Facultad de Eléctrica	22
11	Facultad de Ingeniería Tecnología de la Madera	18
12	Facultad de Ingeniería Mecánica	20
13	Facultad de Arquitectura	53
14	Facultad de Biología	39
15	Facultad de Filosofía	19
16	Facultad de Historia	13
17	Escuela Popular de Bellas Artes	14
18	Facultad de Psicología	86
19	Escuela de lengua y Literaturas Hispánicas.	14
20	Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas.	34
21	Facultad de Economía	41
22	Facultad de Químico Farmacobiología	36
23	Facultad de Enfermería	22
24	Facultad de Agrobiología	35
25	Inst. Inv. Sobre los recursos naturales.	6
26	Departamento de idiomas	5
TOTAL		662

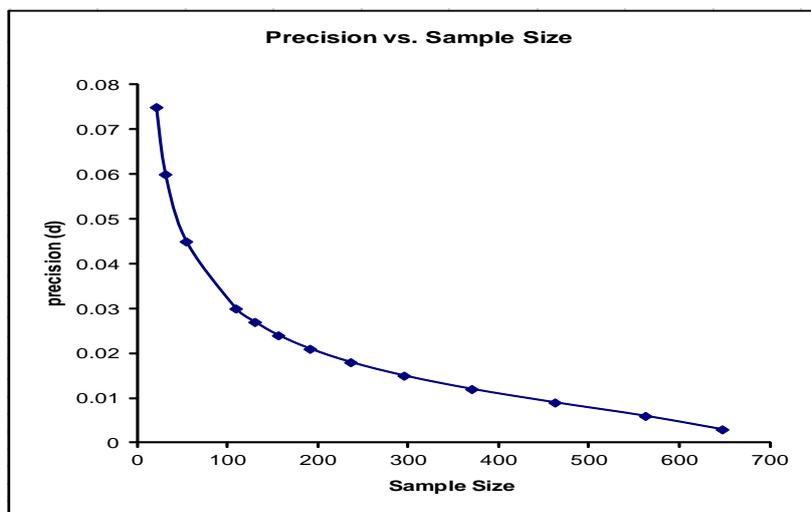
Tabla 4.10 Tutores activos por Unidades Académicas/ Elaboración propia con datos de la Dirección de Control Escolar 2014.

Con esta información se calcula la muestra de profesores-tutores que serán encuestados (Tabla 4.11).

Estimated Sample Sizes for Discrete Sampling (based on a 95% C.I.)			
Enter Population Size Here	662	Precision (d)	Estimated Sample Size
		0.003	630
Enter Population defect rate (p) Here	0.03	0.006	550
<i>(p must be between 0 and 1. If unknown use 0.50)</i>		0.009	454
		0.012	365
		0.015	291
<i>This worksheet is used to estimate sample size or discrete data, e.g., good or bad, defective or non-defective, etc. Sampling error is the expected precision associated with the listed sample size.</i>		0.018	234
		0.021	189
		0.024	156
		0.027	129
<i>* For process sampling use the total number of units produced in the time period you wish to characterize</i>		0.03	109
		0.045	53
		0.06	31
		0.075	21

Tabla 4.11 Cálculo del tamaño de muestra de la población de tutores y tutoras

Resultando la muestra de 109 tutores de 26 Unidades Académicas. Los resultados de la tabla 4.11 se grafican dando como resultado la curva de precisión adjunta (Gráfica 4.2).



Gráfica 4.2. Curva de precisión del tamaño de muestra de Tutores.

4.4.1.3. Obtención de la muestra de Coordinadores de PAT

Por la naturaleza del estudio, se ha encuestado al cien por ciento de los coordinadores de las 26 unidades académicas que cuentan con Plan de Acción Tutorial (PAT). Por lo tanto la muestra de coordinadores es de 26 personas.

4. 5. Los instrumentos de recopilación de la información

[...] recoger datos de calidad (rigurosos, precisos, matizados...) exige una habilidad y, al mismo tiempo un criterio.

(Santos, 1995:175)

En este apartado se describe el proceso de diseño de los instrumentos de recopilación de información utilizados en la investigación. Se ha partido de las entrevistas semi-estructuradas (anexo 1) realizadas a los coordinadores del Plan de Acción Tutorial de las Unidades Académicas que tienen implementado el Programa de Tutoría. Estas entrevistas y su análisis han sido el punto de partida para la elaboración del cuestionario de los coordinadores.

De igual forma, la información que arrojaron las entrevistas a los coordinadores fue útil para elaborar los cuestionarios de los profesores–tutores y el correspondiente a los estudiantes-tutelados, ya que a partir de esa información se construyeron los cuestionarios que se han sustentado en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinnkfiel, identificando contexto, entrada, proceso y producto, con las adaptaciones necesarias para los tres colectivos que participan en el programa. Con ese mismo esquema se diseñaron los tres cuestionarios.

4.5.1. Elaboración de los instrumentos

4.5.1.1. Entrevistas

El método de a entrevista es un intercambio convencional entre dos o más personas con la finalidad de obtener información, datos o hechos sobre el problema. La entrevista puede ser estructurada o informal.

(Eyssautier, 2006:222)

Hemos recurrido a la entrevista como medio de obtención de información de primer contacto con los agentes implicados en vista de que nos interesa una información detallada y en profundidad, a la que difícilmente podríamos acceder a través de cuestionarios. Para tal efecto se preparó un formato (tabla 4.12) para contar con una entrevista semi-estructurada con el propósito de recoger información sobre aspectos concretos y fiables para iniciar la construcción de los instrumentos.

 EVALUACION DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA (PIT) UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO Entrevista a Coordinadores de PIT de Unidad Académica	
ESCUELA / FACULTAD/ POSGRADO:	
Nombre del coordinador(a) de tutoría:	Datos de contacto: teléfono/ email
Tutores activos ciclo:2013/2014	Total de tutores capacitados hasta julio del 2014
Fecha en que inicia la operación del programa de tutoría en su unidad académica (aproximada)	
Marque con una x las modalidades de tutoría que se imparten en su unidad académica	
<input type="checkbox"/> tutoría grupal <input type="checkbox"/> tutoría individualizada <input type="checkbox"/> tutoría entre iguales (pares) <input type="checkbox"/> tutoría virtual	Notas de la entrevista:
Número de estudiantes atendido	
2013/2014 2014/2014 Nota: de ser posible por modalidad	
Agradezco su amable atención: Zoila Margarita García Ríos	

Tabla 4.12. Formato de entrevista semi-estructurada a coordinadores

Los coordinadores de tutoría son el grupo de agentes implicados que en primera instancia nos podían proporcionar información del desarrollo del programa de tutoría, por conocer las características de la unidad académica que coordina, los recursos institucionales con que cuenta, la aceptación de los docentes a implicarse en el quehacer tutorial, el apoyo a la gestión por parte de las autoridades universitarias para favorecer la vinculación con las instancias internas, el modelo de programa, el tipo de tutoría, las horas dedicadas a la tutoría, la descarga académica de los profesores de tiempo completo, los espacios en los que se desarrolla, los índices de reprobación, rezago, y la eficiencia terminal de su unidad académica.

Las directrices éticas para la investigación de ciencias sociales ponen énfasis en obtener el consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, de asegurar la confidencialidad de los sujetos, de considerar las consecuencias para los sujetos de la participación en el proyecto y de estar atentos al papel del investigador en el estudio (Kvale, 2011; Eisner, y Perhkin, 1990; Guidelines for the protection of human subjects, 1992)

Durante la entrevista se siguieron las siguientes pautas para conseguir la confianza del entrevistado(a): se partió de una conversación sobre temas cotidianos de la acción tutorial en su unidad académica, clarificando la finalidad de la entrevista, la confidencialidad y el anonimato, preguntas poco comprometidas, preguntas generales, dejando que el entrevistado (a) hablara sin interrumpir su discurso, escuchando con

atención lo que decía el entrevistado (a), mostrando empatía y comprensión, y sin emitir juicios de valor sobre lo que se dijo.

El registro de la información aportada por el (la) entrevistado(a) se realizó inmediatamente después de concluida la entrevista consignando la información en el recuadro (notas de la entrevista del formato en la tabla 4.13).

4.5.1.2. Cuestionarios

Para llevar a cabo nuestra investigación, nos apoyamos en tres cuestionarios para recoger información de los intervinientes en el programa de tutoría, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, de acuerdo a la metodología de investigación seleccionada y los objetivos de estudio.

Por la diversidad de las poblaciones ha sido necesario contar con un instrumento para cada uno de los agentes implicados, en virtud de que los informantes pertenecen a tres poblaciones diferentes de sujetos (coordinadores, profesores-tutores y estudiantes-tutelados), así como la información que necesitábamos recoger, dado que está fundamentalmente relacionada con la evaluación del programa de tutoría. Por estas razones, se ha optado por utilizar cuestionarios para recabar información:

“El cuestionario se presta más a encuestas de amplio espectro y número elevado de ítems, destinado a recoger información de muestras amplias y dispersas”

(Pérez, 2006:402).

El cuestionario es una de las principales técnicas y la más utilizada para la recogida de información de evaluación educativa, siendo esta afirmación también válida en el caso de evaluación de programas (Álvarez, 2002; Hernández, 2004, McMillan y Schumacher, 2007, Eyssautier, 2006).

Un cuestionario consiste en una serie de preguntas escritas, convenientemente redactadas y ordenadas, que se presentan a un conjunto de sujetos para obtener información, sobre sus opiniones, conocimientos, experiencias o conductas.

(Álvarez, 2002:282)

Dado que se trata de una técnica utilizada para diferentes tipos de investigación, coincidimos con Eyssautier (2006:221), al definirla como:

“Una hoja de cuestiones o preguntas ordenadas y lógicas que sirven para obtener información objetiva de la población”

Eyssautier (2006:221),

Los instrumentos de recopilación de datos han sido elaborados específicamente para este trabajo, puesto que echamos en falta instrumentos que recogieran la información que necesitábamos, acorde al modelo de evaluación elegido. No obstante, para su elaboración se han tenido en cuenta los instrumentos que aplicó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2007 para conocer *“La percepción del estudiante de licenciatura sobre el impacto de la acción tutorial”* (Anexo 2).

Y, también, el cuestionario aplicado por la Dirección General Académica de Investigación Educativa de la ANUIES para conocer *“La tutoría desde la perspectiva del tutor”* (Anexo 3) aplicado en línea⁵ en el mes de mayo del año 2013.

Una vez definida la finalidad del cuestionario, empezamos a reflexionar acerca de los aspectos sobre los que pretendíamos recoger información, tratando de identificar las dimensiones fundamentales, los criterios e indicadores básicos para la evaluación del programa.

En función de estos, se redactaron las cuestiones que más se ajustaban al propósito de obtener la información pertinente para los propuestos y las dimensiones consideradas.

4.5.1.2.1. Diseño del cuestionario para Coordinadores de PIT de Unidad Académica.

El cuestionario para los coordinadores se compone de 62 ítems. De ellos, 61 preguntas son preguntas de respuesta cerrada que permiten el análisis cuantitativo de los datos obtenidos tras la correspondiente transformación de la información proporcionada por los informantes, y 1 pregunta de respuesta abierta que ha hecho posible que los

⁵ Enlace para contestar la encuesta de tutores: <http://anuies.limequery.org/35827/lang-es-MX>

coordinadores expresaran libremente sus opiniones. Los ítems se distribuyen en cinco dimensiones integradas en bloques temáticos y estos, a su vez, se componen de un determinado número de variables.

Las mencionadas dimensiones se presentan en resumen en la tabla (4.13).

Dimensiones	Ítems
DIMENSIÓN I: Características socio-demográficas	14
DIMENSIÓN II: Evaluación del contexto	13
DIMENSIÓN III: Evaluación de entrada (Input)	6
DIMENSIÓN IV: Evaluación del proceso	21
DIMENSIÓN V: Evaluación del producto	7
Total	61

Tabla 4.13 Resumen de dimensiones y variables del cuestionario de coordinadores/Elaboración propia.

En la tabla 4.14 se encuentra la dimensión I del cuestionario destinado a recabar información de las “características sociodemográficas” de los coordinadores y coordinadoras. Esta dimensión se compone de 14 ítems y un determinado número de variables de clasificación. El formato de las preguntas corresponde en su mayoría a una escala de valoración con diferentes opciones de respuesta. Y se han presentado ítems de respuesta abierta, para conocer opiniones de los encuestados sobre ciertos aspectos.

DIMENSIÓN I	Variables de identificación
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	Variables de identificación de la universidad y de la UA en la que es coordinador. Condición laboral en la universidad, experiencia como académico universitario, y como coordinador de tutoría. Capacitación recibida para fungir como coordinador de tutoría. Actualización que recibe como coordinador, duración de la actualización, quien la proporciona y grado de acuerdo con la actualización.

Tabla 4.14. Dimensión I. Características Sociodemográficas del cuestionario para coordinadores/Elaboración propia

En la tabla 4.15 se encuentra la dimensión II “evaluación del contexto” del cuestionario de coordinadores. Esta dimensión se compone de 13 ítems y un determinado número de variables de clasificación. Su objetivo es conocer el contexto institucional en el que se desarrolla el Programa Institucional de Tutoría (PIT), y se presenta en dos apartados, A) Datos del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad y B), Datos del Programa Institucional de Tutoría de la Unidad Académica. Las opciones de respuesta van desde el formato de tipo binarios hasta cuatro opciones

de respuesta (nula, de vez en cuando, con mucha frecuencia y siempre) y cinco opciones de respuesta (muy baja, baja, suficiente, alta y muy alta), o (nulo, muy bajo, bajo, alto y muy alto).

DIMENSIÓN II	Variables de identificación
EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	<i>A) Relativo al PIT de la Universidad (UMSNH):</i> Datos relativos a su responsabilidad tutorial, conocimiento en profundidad del PIT, normatividad a nivel institución. Instancias de apoyo para realizar el trabajo de coordinación de tutoría de su UA. Grado de participación en el PIT como coordinador de UA. Valoración de los aspectos de tutoría que se incluyen en el plan de desarrollo institucional (PDI).
	<i>B) Relativo al PIT de su Unidad Académica.</i> Valoración de recursos que proporciona la UA para realizar la coordinación de tutoría. Conocimiento en profundidad del programa institucional de tutoría, su normatividad a nivel de UA. Grado de participación en actividades del PIT de su UA. Modelo, organización y modalidades de tutoría de su UA. Tiempo que dedica a la coordinación. Aspectos y objetivos del plan de trabajo de la coordinación.

Tabla 4.15. Dimensión II. Evaluación del contexto del cuestionario para coordinadores/Elaboración propia

En la tabla 4.16 se encuentra la dimensión III “evaluación de entrada” (input) del cuestionario de coordinadores. Esta dimensión se compone de 6 ítems y un determinado número de variables de clasificación, y su objetivo es conocer el modelo de tutoría predominante y organización del PIT en cada Unidad Académica. Las opciones de respuesta en su mayoría corresponden a una escala de valoración tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, desde: Totalmente en Desacuerdo (TD), Parcialmente en Desacuerdo (PD), Parcialmente de Acuerdo (PA) y Totalmente de Acuerdo (TA) en algunos casos binarias y de selección de respuestas donde puede marcar más de una opción.

DIMENSIÓN III	Variables de identificación
EVALUACIÓN DE ENTRADA (INPUT)	Modelo y organización del plan de acción tutorial, tipos de tutoría, modalidades de intervención tutorial, tiempo dedicado a la coordinación, congruencia del PIT y el PDI. Valoración del PAT de su Unidad Académica.

Tabla 4.16. Dimensión III. Evaluación de entrada (Input) del cuestionario para coordinadores/Elaboración propia.

En la tabla 4.17 se encuentra la dimensión IV “evaluación del proceso” del cuestionario de coordinadores. Esta dimensión consta de 21 ítems y variables de

clasificación con objeto de conocer el proceso de la acción tutorial. Las opciones de respuesta en su totalidad son de selección de respuesta. Además, se han presentado ítems de respuesta abierta para conocer las opiniones de los encuestados sobre ciertos aspectos de interés.

DIMENSIÓN IV	Variables de identificación
EVALUACIÓN DEL PROCESO	Numero de tutores que realizan tutoría individualizada, grupal, en línea y de pares. Número de estudiantes en cada modalidad de tutoría. Momento de la asignación de tutoría por modalidad. Procedimiento de asignación, planeación y seguimiento de la tutoría. Gestión que realiza como coordinador (a), fundamentación del PAT y valoración de las fortalezas de la UA.

Tabla 4.17. Dimensión IV. Evaluación del proceso del cuestionario para coordinadores/Elaboración propia

En la tabla 4.18 se encuentra la dimensión V “evaluación del producto” del cuestionario de coordinadores, que consta de 7 ítems conformados en bloques de preguntas de 5 a 16 variables de clasificación, cuyo objetivo es la valoración del PIT desde la perspectiva de los coordinadores. Las opciones de respuesta corresponden a una escala de valoración tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: “inadecuados”, “poco adecuados”, “adecuados” y “muy adecuados”; “muy mal”, “mal”, “bien”, “muy bien”; “nulo”, “muy bajo”, “alto”, “muy alto”.

DIMENSIÓN V	Variables de identificación
EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	Valoración de recursos institucionales, unidad académica, desarrollo de las tutorías, congruencia de las acciones de gestión, y aspectos susceptibles de mejora, niveles del desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría de su UA y valoración integral del desarrollo de la UA y la universidad.

Tabla 4.18. Dimensión V. Evaluación del producto del cuestionario para coordinadores/Elaboración propia

El cuestionario de los coordinadores comprende 61 ítems y pretende conocer las opiniones y valoraciones proporcionadas por los coordinadores de tutoría sobre las diferentes dimensiones que conforman el cuestionario. Este cuestionario se ha puesto en un blog con el siguiente link: <http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>, para que fuera cumplimentado por los informantes.

Se invitó personalmente y por correo electrónico a los coordinadores, a participar en la evaluación del PIT, en el correo electrónico se incluían las instrucciones para ingresar al blog, a contestar el cuestionario y, por vía telefónica o personalmente, se

insistió a cada uno de la importancia de su apoyo para concluir el proyecto de evaluación del PIT, solicitando a la vez su ayuda para que los profesores-tutores hicieran lo mismo, así como los estudiantes-tutelados.

4.5.1.2.2. Diseño del cuestionario para profesores-tutores

El cuestionario para profesores tutores consta de 60 *ítems*. De ellos, 58 son preguntas de carácter cerrado destinados a la obtención de datos para proceder al análisis cuantitativo de la información proporcionada por los informantes, y 2 preguntas de respuesta abierta que permitieran a los tutores y tutoras valorar libremente su práctica tutorial. Los ítems se distribuyen en cinco dimensiones integradas en bloques temáticos y estos, a su vez, se componen de un determinado número de variables. Estas se presentan de manera sintética en la tabla 4.19.

Dimensiones	Ítems
DIMENSIÓN I: Características socio-demográficas	18
DIMENSIÓN II: Evaluación del contexto	9
DIMENSIÓN III: Evaluación de entrada (Input)	9
DIMENSIÓN IV: Evaluación del proceso	16
DIMENSIÓN V: Evaluación del producto	8
Total	60

Tabla 4.19 Resume dimensiones y variables del cuestionario de tutores/Elaboración propia.

Este cuestionario se ha puesto en un blog con el siguiente link: <http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>, para que fuera cumplimentado por los informantes. Además, personalmente, se visitaron las unidades académicas para invitar a los tutores a participar en esta investigación, y pedir su apoyo para contestar el cuestionario. Asimismo, se pidió su número telefónico y el correo personal para poder enviarles las instrucciones del blog. Posteriormente, por vía telefónica, se ha comentado a cada uno, la importancia de su apoyo para concluir el proyecto de evaluación del PIT y agradecer su participación. En la tabla 4.20 se encuentran las dimensiones del cuestionario de profesores-tutores presentadas en forma detallada.

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES TUTORES Y TUTORAS

<p>DIMENSIÓN I CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS</p>	<p>Variables de clasificación del tutor. Condición laboral en la universidad, experiencia como académico universitario, y como tutor o tutora. Capacitación recibida para fungir como tutor. Actualización que recibe como tutor, duración de la actualización, quien la proporciona y grado de acuerdo con la actualización y valoración de sus conocimientos para ser tutor.</p>
<p>DIMENSIÓN II EVALUACIÓN DEL CONTEXTO</p>	<p><i>A). Relativo al PIT de la UMNH:</i> Conocimiento en profundidad del PIT, normatividad a nivel institución. Instancias de apoyo para realizar el trabajo de tutoría en su UA. Grado de participación en el PIT como tutor de UA. Valoración de los recursos de dispone para la acción tutorial y actualización. Valoración de los aspectos de tutoría que se incluyen en el plan de desarrollo institucional (PDI).</p> <p><i>B) Relativo al PIT de su Unidad Académica.</i> Valoración de recursos que proporciona la UA para la actividad de tutoría. Conocimiento en profundidad del programa institucional de tutoría y su normatividad a nivel de UA. Grado de participación en actividades del PIT de su UA. Modelo, organización y modalidades de tutoría de su UA. Tiempo que dedica a la tutoría, tipo de tutoría que imparte. Aspectos y objetivos del plan de trabajo.</p>
<p>DIMENSIÓN III ENTRADA (IMPUT)</p>	<p>Modelo y organización del plan de acción tutorial, de sus UA. Tipos de tutoría, modalidades de intervención tutorial, tiempo dedicado a la tutoría, congruencia del PIT y el PDI. Valoración del PAT de su Unidad Académica.</p>
<p>DIMENSIÓN IV EVALUACIÓN DEL PROCESO</p>	<p>Numero de tutores que realizan tutoría individualizada, grupal, en línea y de pares. Número de estudiantes en cada modalidad de tutoría. Momento de la asignación de tutoría por modalidad. Procedimiento de asignación, planeación y seguimiento de la tutoría. Gestión que realiza como tutor (a), fundamentación del PAT. Valoración de las fortalezas de la UA. Beneficios de los tutelados con el PIT. Valoración de su experiencia como tutor.</p>
<p>DIMENSIÓN V EVALUACIÓN DEL PRODUCTO</p>	<p>Valoración de recursos institucionales y unidad académica, desarrollo de las tutorías, congruencia de las acciones de gestión, y aspectos susceptibles de mejora, niveles del desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría de su UA y valoración integral del desarrollo de la UA y la universidad. Fundamentación del PAT de su UA.</p>

Tabla 4.20. Dimensiones y variables del cuestionario para tutores y tutoras/Elaboración propia.

4.5.1.2.3. Diseño del cuestionario para estudiante-tutelados.

El cuestionario para estudiantes tutelados se compone de 93 ítems, de los cuales 66 son preguntas de respuesta cerrada que permiten el análisis cuantitativo de los datos obtenidos tras la correspondiente transformación de la información proporcionada por

los informantes, y 27 son preguntas de respuesta abierta que han hecho posible que los estudiantes tutelados expresaran libremente sus opiniones y valoraciones al respecto.

Los ítems se distribuyen en cinco dimensiones integradas en bloques temáticos y estos a su vez se componen de un determinado número de variables. Las dimensiones y el número de preguntas que las componen se exponen de forma resumida en la tabla 4.21.

Dimensiones	Preguntas/ variables
DIMENSIÓN I: Características socio-demográficas	39
DIMENSIÓN II: Evaluación del contexto	13
DIMENSIÓN III: Evaluación de entrada (Input)	8
DIMENSIÓN IV: Evaluación del proceso	16
DIMENSIÓN V: Evaluación del producto	17
Total	93

Tabla 4.21. Resumen de dimensiones y variables del cuestionario de tutelados/Elaboración propia.

En la tabla 4.22 se encuentran las dimensiones del cuestionario de estudiantes - tutelados en forma detallada. Los bloques de las dimensiones se componen de un número de variables y de preguntas determinado. El formato de las preguntas corresponde en su mayoría a una escala de valoración tipo Likert de cuatro opciones de respuesta desde: Totalmente en Desacuerdo (TD), Parcialmente en Desacuerdo (PD), Parcialmente de Acuerdo (PA) y Totalmente de Acuerdo (TA) en algunos casos, y de: “nula”, “de vez en cuando”, “con mucha frecuencia” y “siempre”; o, “siempre”, “casi siempre”, “nunca”, y “otra respuesta”; o bien “inadecuados”, “poco adecuados”, “adecuados” y “muy adecuados”; “muy mal”, “mal”, “bien”, “muy bien”; “nulo”, “muy bajo”, “alto”, “muy alto”; y, de cinco alternativas (nulo, muy bajo, bajo, alto y muy alto), un gran número de cuestiones se plantean en formato binario con respuestas de “sí” y “no”.

Asimismo, en algunas de las dimensiones se han presentado ítems de respuesta abierta para conocer opiniones de los encuestados sobre ciertos aspectos.

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES TUTELADOS	
DIMENSIÓN I CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS	Variables de identificación del estudiante, en qué nivel y unidad académica cursa su carrera (titulación), grado y tiempo de permanencia en la universidad, qué cursos ha repetido, la ayuda que ha necesitado, que tipo de asesoría se le ha brindado. Género, edad, datos familiares, lugar de procedencia, vivienda, quien lo sostiene, idiomas que habla, deportes, distracciones y actividades culturales que realiza y los recursos de que dispone para estudiar.
DIMENSIÓN II EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	<i>A) Relativo al PIT de la Universidad (UMSNH):</i> Conocimiento en profundidad del PIT, Grado de participación en el PIT como tutelado. Valoración de la imagen que tiene de la universidad.
	<i>B) Relativo al PIT de su Unidad Académica.</i> Conocimiento en profundidad del programa institucional de tutoría, normatividad objetivo y beneficios de su Unidad Académica. Valoración del respeto, compañerismo, ayuda entre estudiantes, valoración de la enseñanza y valoración de sus resultados en la medida del esfuerzo académico.
DIMENSIÓN III EVALUACIÓN DE ENTRADA (IMPUT)	Modelo, organización y fundamentación del plan de acción tutorial, tipos de tutoría, modalidades de intervención tutorial. Horas que recibe tutoría por semana, información de beneficios y horarios de atención de la coordinación para pedir ayuda.
DIMENSIÓN IV EVALUACIÓN DEL PROCESO	Asignación de un tutor durante sus estudios, tipo de tutoría recibida, en qué momento del ciclo escolar se asigna el tutor, cuantos ciclos ha tenido tutor, ¿asiste a las sesiones de tutoría?, motivos en caso de no asistir, fortalezas que detecta en la organización de la tutoría, valoración del desarrollo de la tutoría, qué complementa su formación integral, cómo se lleva el seguimiento, ¿hace evaluación de la tutoría?, habilidades, actitudes, conocimientos y desarrollo académico y personal adquiridos como beneficios de la tutoría.
DIMENSIÓN V EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	Valoración de articulación de la tutoría y docencia, gestión de la coordinación, desarrollo de las tutorías de U.A. y organización con el PIT institucional, nivel alcanzado en el contenido de las tutorías, grado de cumplimiento. Valoración de la acción tutorial, información recibida, formación académica, aspectos negativos y positivos de la experiencia vivida en la tutoría. Y sugerencias de mejora del Programa de tutoría.

Tabla 4.22. Dimensiones del cuestionario para estudiantes tutelados/Elaboración propia.

El cuestionario de estudiantes comprende 93 ítems en su versión definitiva, para conocer la información proporcionada por los estudiantes tutelados en relación a las diferentes dimensiones que conforman el cuestionario.

Este cuestionario se ha puesto en un blog con el siguiente link: <http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>. Se visitaron personalmente las 26 unidades académicas que cuentan con el programa de tutoría, seleccionando al azar a los estudiantes de cada unidad académica participantes en el programa de tutoría, comentado a cada uno, la importancia de su apoyo para concluir el proyecto de evaluación del PIT. Se les proporcionó el link y las instrucciones para ingresar a contestar el cuestionario, y se solicitó que ingresaran en un lapso de tiempo comprendido del 1 al 15 de febrero del 2014.

A manera de resumen: los cuestionarios aplicados para la recogida de información, se han estructurado, según la descripción anterior, en torno a cinco dimensiones de bloques temáticos que se componen de diferentes variables, para que cada uno de los agentes implicados en la evaluación del programa de tutoría pudiera emitir sus opiniones y valoraciones. Los diferentes bloques presentan ítems con diferentes escalas de valoración.

4.6. Aspectos técnicos de los instrumentos de recogida de información.

Una vez seleccionado el diseño de investigación, la muestra de los tres agentes informantes y los instrumentos de recopilación de la información, la siguiente etapa es verificar que los instrumentos construido para la recolección de datos reúnan tres requisitos esenciales: validez, confiabilidad, y objetividad (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

“Estos requisitos son criterios importantes a la hora de determinar la calidad de la medición”

(McMillan y Schumacher; 2007: 215).

4.6.1. La validez

La validez se refiere a la idoneidad, significatividad y utilidad de las inferencias específicas realizadas a partir de las puntuaciones del test (Standards for Educational

and Psychological Testing, 1985:9), citado por (McMillan y Schumacher, 2007:216). La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir, y es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencias: 1) evidencia relacionada con el contenido, 2) evidencia relacionada con el criterio y 3) evidencia relacionada con el constructo, (Bostwick y Kyte, 2005; Creswell, 2005; Wiersma y Jurs, 2005; y Grolund, 1990).

El procedimiento que se ha empleado para analizar la validez de los instrumentos aplicados en la evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana es la validez de criterio, que establece la validez de un instrumento de medición al compararla con otro criterio externo que pretende medir lo mismo. En este caso se han tomado como referencia los instrumentos aplicados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Dirección General Académica de Investigación Educativa (DGAIE) en el año 2007, para *conocer la percepción del estudiante de licenciatura sobre el impacto de la acción tutorial* (Anexo 2), así como el cuestionario aplicado para *conocer la percepción del profesor tutor* en el 2013 por las mismas instituciones (Anexo 3) y anexo 4 cuestionario para conocer la percepción de los *gestores de la tutoría*.

En primera instancia, se elaboraron tres cuestionarios piloto, uno para cada muestra de las poblaciones intervinientes: coordinadores, profesores-tutores/as y estudiantes-tutelados. Para lograr el objetivo de validar los instrumentos, se aplicaron a una muestra representativa de cada uno de los agentes participantes en el programa: coordinadores (3), tutores (10) y tutelados (70). Procediendo de inmediato a corregir los errores detectados durante la aplicación de las encuestas piloto.

Con el fin de precisar la estructura final de los cuestionarios así como para validar su contenido, se sometieron los cuestionarios originales a una validación de juicio de expertos, que cumplen profusamente en experiencia y desempeño en tareas académicas del área en cuestión, que indicaron lo que se debería añadir, eliminar, completar o reformar en los cuestionarios iniciales.

Cada cuestionario ha sido enviado a personas diferentes, vinculadas con los grupos de agentes implicados en este tipo de evaluación. En México se enviaron a

expertos que pertenecen a la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. El cuestionario de Tutores (Figura 4.9) se envió a representantes de la Universidad de Guadalajara (UDG).



Figura 4.9. Oficio de solicitud de Revisión y Validación del Cuestionario de Tutores.

El cuestionario de Coordinadores se envió (Figura 4.10), al jefe de la Unidad de Pertinencia y calidad de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado de la ANUIES.



Figura 4.10 Oficio de solicitud de Revisión y Validación del Cuestionario de Coordinadores.

Y finalmente, el cuestionario de estudiantes-tutelados se envió al Coordinador del Posgrado de la Normal Superior de Michoacán (Figura 4.11).



Figura 4.11. Oficio de solicitud de Revisión y Validación del Cuestionario de Estudiantes-Tutelados.

En España se ha solicitado la revisión a profesores expertos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, con gran experiencia en evaluación y tutoría. En función de los resultados obtenidos se reformularon algunos ítems hasta llegar a los cuestionarios definitivos que fueron los que finalmente se aplicaron.

4.6.2. La confiabilidad

Otro criterio a tener en cuenta antes de considerar un cuestionario apto para su aplicación en la recogida de datos es la “confiabilidad”. Hernández y otros. (2007), consideran que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce resultados iguales, mientras que Ary, Cheser, Razavieh, Salazar y Pecina (1987) se refieren a la confiabilidad de un instrumento de medición como el grado de precisión o exactitud de la medida

Existen diversos procedimientos para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen un coeficiente de

confiabilidad, estos coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1, donde 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad (figura 4. 12)

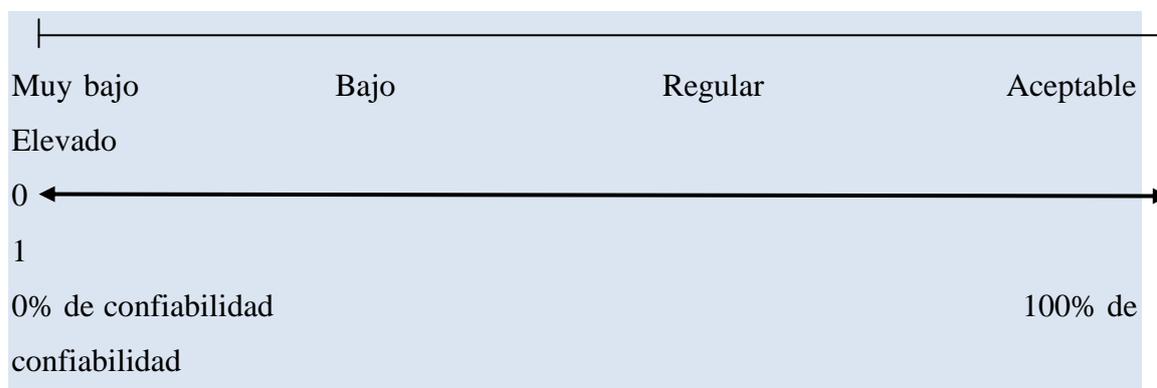


Figura 4. 12. Interpretación de un coeficiente de Confiabilidad/Adaptado de Hernández (2000).

La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentra el valor de alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

George y Mallery (2003:231)

La principal ventaja del alfa de Cronbach, es que requiere de solamente una aplicación del instrumento, para calcular la fiabilidad de un test. Este, debe cumplir con dos requisitos previos:

1. Estar formado por un conjunto de ítems que se combinan aditivamente para hallar una puntuación global (esto es, las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpreta).
2. Todos los ítems miden las características deseadas en la misma dirección, es decir, los ítems de cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuestas.

La fórmula más frecuentemente utilizada es la que se centra en las varianzas:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \left[\frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right] \right]$$

Donde:

S_i^2 Es la varianza del ítem i

S_t^2 Es la varianza de los valores totales observados y

k es el número de preguntas o ítems

A partir de las correlaciones de los ítems: $\alpha_{Est} = \frac{Kp}{1+P(K+1)}$

k es el número de preguntas o ítems

P es el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems

Se tendrán: $\frac{2}{K(K-1)}$

Para este estudio se han calculado los estadísticos de fiabilidad de los instrumentos aplicados y obtenido el alfa de Cronbach de cada uno de ellos. La ventaja reside en que simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente. En la tabla 4.23 se muestra el procesamiento de casos del cuestionario definitivo aplicado a los coordinadores, el número de elementos, los casos válidos, los casos excluidos (solamente uno) y el alfa de Cronbach que ha alcanzado un valor de 0.952.

Cuestionario Coordinadores	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos válidos	26	96.3	.952	108
Excluidos ^a	1	3.7		
Total	27	100.0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 4.23. Estadísticos de fiabilidad del instrumento aplicado a Coordinadores de PAT.

En la tabla 4.24 se muestra el procesamiento de casos del cuestionario definitivo aplicado a los Profesores Tutores, el número de elementos, los casos válidos, los seis casos excluidos y el alfa de Cronbach que alcanza un valor de 0.893.

Cuestionario profesores tutores	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos válidos	314	98.1	.893	221
Excluidos ^a	6	1.9		
Total	320	100.0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 4.24 Estadísticos de fiabilidad del instrumento aplicado a profesores tutores.

En la tabla 4.25 se muestra el procesamiento de casos del cuestionario definitivo aplicado a los Estudiantes Tutelados, el número de elementos, los casos válidos, los dieciséis casos excluidos y el alfa de Cronbach que ha sido de 0.919.

Cuestionario Estudiantes Tutelados	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos válidos	113	87.6	.919	273
Excluidos ^a	16	12.4		
Total	129	100.0		
Total	320	100.0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 4.25. Estadísticos de fiabilidad del instrumento aplicado a estudiantes tutelados.

Los índices de confiabilidad obtenidos en los tres instrumentos aplicados es alto, según el criterio de George y Mallery (2003), dado que en dos de ellos se ha llegado a un *Coficiente alfa* $>.9$ es excelente (cuestionario de coordinadores y estudiantes). El cuestionario de tutores obtuvo un *Coficiente alfa* $>.8$, que debe ser considerado como bueno, por lo que los tres cuestionarios deben ser considerados confiables.

4.6.3. La objetividad

Según Mertens (2005) en un instrumento de medición, *la objetividad* se refiere al grado en que éste es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta. La objetividad se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento, es decir, las mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes y en la evaluación de los resultados.

Los cuestionarios aplicados en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo a cada uno de los colectivos que participan en el programa de tutoría, fue on line por medio de un blog creado *exprofeso* con el propósito de que los coordinadores, los tutores y las tutoras y los estudiantes tutelados contestaran con mayor libertad, sin presión por la presencia de la investigadora. Sin embargo, se solicitó apoyo de

estudiantes prestadores de servicio social quienes recibieron una capacitación sobre la aplicación de los instrumentos, y en visitas presenciales a las unidades académicas (siempre acompañados por la investigadora), donde dieron una explicación de cómo entrar al blog a responder los cuestionarios y entregaron en formato de papel el instructivo para ingresar la blog a tutores y estudiantes, solicitando contestar todos los ítems, informando que, de no hacerlo, el blog no guarda la información incompleta. Igualmente se informó del lapso de tiempo en que podía entrar cada colectivo a responder el cuestionario.

El tiempo aproximado para responder el cuestionario fue de 20 minutos, y el blog permaneció abierto quince días para cada colectivo.

Los coordinadores que responden el cuestionario fueron 26, que componen el 100% de las unidades académicas que tienen implementado el PIT. Los tutores fueron 109 y los estudiantes 129.

En vista de los anteriores puntos tenemos que los tres instrumentos utilizados en la investigación pueden considerarse válidos y confiables. Por tanto, cuando tenemos un instrumento de evaluación considerado como válido y fiable, los resultados que obtengamos, si se siguen las normas de evaluación, serán válidos y fiables (McMillan y Schumacher, 2007; Bisquerra, 2009; Hernández, Fernández y Baptista, 1991, 2006)

4.7. Descripción de los cuestionarios definitivos

El objetivo final de los cuestionarios es conocer cómo los intervinientes en el programa de tutoría de la Universidad Michoacana: los coordinadores tutores/as y los estudiantes tutelados han percibido las bondades de la acción tutorial en el desempeño académico a lo largo de los ciclos escolares en cuestión. A la vez se pretende que contribuyan, desde su perspectiva y con sus informaciones y aportaciones, a evaluar el programa de tutoría, a través de la valoración de la acción tutorial.

La principal preocupación a la hora de elaborar y formular las preguntas ha sido que éstas fueran relevantes para el objeto de nuestro estudio y nos reportaran la valoración de los participantes acerca del programa de tutoría del que forman parte. Principalmente nos interesa su auto-evaluación acerca de los procesos de información, formación, y la orientación que reciben a través de la acción tutorial y si consideran que su participación en la acción tutorial les ha facilitado la integración y adaptación a la vida universitaria y

principalmente a mejorar su desempeño académico. También nos interesaba recabar información sobre qué aspectos consideran mejorables del programa de tutoría para su revisión y mejora.

Estos instrumentos de recogida de información individual de cada una de las audiencias y a su vez de los sujetos que componen la muestra, se han aplicado al finalizar el ciclo escolar 2013-2014 y al inicio del ciclo 2014-2014, y pueden consultarse en el apartado de anexos. (Anexo 5, cuestionario para estuđinates tutelados; Anexo 6 cuestionario para tutires y tutoras y Anexo 7 cuestioanrio para coordinadores)

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE RESULTADOS

SEGUNDA PARTE

Índice

CAPITULO 5. ANALISIS DE RESULTADOS	
5.1. Aspectos descriptivos y variables de clasificación	
5.1.1. El proceso de recopilación de la información.....	
5.1.2. Resultado obtenido de los cuestionarios finales.....	
5.2. Análisis de resultados	
5.2.1 Análisis descriptivos y variables de clasificación	
5.2.1.1. Análisis descriptivos de resultados Cuestionario coordinadores.....	
5.2.1.1.1. Dimensión I: Características socio-demográficas de coordinadores.....	
5.2.1.1.2. Dimensión II: Evaluación del Contexto Cuestionario coordinadores.....	
5.2.1.1.3. Dimensión III: Entrada (Imput) Cuestionario coordinadores.....	
5.2.1.1.4. Dimensión IV: Evaluación del Proceso Cuestionario coordinadores.....	
5.2.1.1.5. Dimensión V: Evaluación del Producto Cuestionario coordinadores.....	
5.2.1.2. Análisis descriptivos de resultados Cuestionario profesores-tutores.....	
5.2.1.2.1. Dimensión I: Características socio-demográficas de tutores.....	
5.2.1.2.2. Dimensión II: Evaluación del Contexto Cuestionario tutores.....	
5.2.1.2.3. Dimensión III: Entrada (Imput) Cuestionario tutores.....	
5.2.1.2.4. Dimensión IV: Evaluación del Proceso Cuestionario tutores.....	
5.2.1.2.5. Dimensión V: Evaluación del Producto Cuestionario tutores.....	
5.2.1.3. Análisis descriptivos de resultados Cuestionario estudiantes-tutelados.....	
5.2.1.3.1. Dimensión I: Características socio-demográficas estudiantes-tutelados....	
5.2.1.3.2. Dimensión II: Evaluación del Contexto Cuestionario estudiantes-tutelados	
5.2.1.3.3. Dimensión III: Entrada (Imput) Cuestionario estudiantes-tutelados.....	
5.2.1.3.4. Dimensión IV: Evaluación del Proceso Cuestionario estudiantes-tutelados	
5.2.1.3.5. Dimensión V: Evaluación del Producto Cuestionario estudiantes-tutelados	
5.2.2. Análisis cualitativo	
5.2.2.1. De los coordinadores de Unidad Académica.....	
5.2.2.1.1. Aspectos que funcionan de la tutoría.....	
5.2.2.1.2. Aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría.....	
5.2.2.2. De los profesores tutores.....	
5.2.2.2.1. Los tutores preocupados por los aspectos de desarrollo personal.....	
5.2.2.2.2. Los tutores que enfocan la tutoría a aspectos académicos.....	
5.2.2.2.3. Los tutores que centran en temas profesionales y desarrollo de la carrera..	
5.2.2.2.4. Los tutores que consideran el desarrollo integral de los estudiantes.....	
5.2.2.2.5. Otras respuestas.....	
5.2.2.3. De los estudiantes tutelados.....	
5.2.2.3.1. Aspectos positivos que perciben los estudiantes del PIT.....	
5.2.2.3.2. Aspectos menos positivos que perciben los estudiantes del PIT.....	
5.2.3. Análisis comparativos de la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad de los tres grupos de agentes implicados	
5.2.3.1. Estructura administrativa de la tutoría.....	
5.2.3.2. Articulación de las tutorías con el currículum.....	
5.2.3.3. Retroalimentación entre tutoría y docencia.....	
5.2.3.4. Cobertura de las tutorías según las necesidades.....	
5.2.3.5. Atención y solución problemática.....	
5.2.3.6. Controles.....	
5.2.3.7. Evaluación colegiada de la tutoría.....	
5.2.3.8. Elaboración de reportes periódicos.....	
5.2.3.9. Difusión de reportes de resultados.....	
5.2.3.10. Detección de problemas y propuestas de solución.....	
5.2.3.11. Detección de necesidades de capacitación.....	202
5.2.3.12. Cursos de capacitación y actualización.....	
5.2.3.13. Evaluación y seguimiento de tutores.....	

5.2.3.14. Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial.....	
5.2.3.15. Síntesis de los análisis comparativos.....	
5.3. Análisis Comparativos intra-agentes Dimensión V.....	
5.3.1. Análisis Comparativos intra-agentes. Coordinadores.....	
5.3.1.1. Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría.....	
5.3.1.2. Valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su U. A.....	
5.3.1.3. Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas.....	
5.3.1.4. Valoración de aspectos susceptibles de mejora en desarrollo de tutorías.....	
5.3.1.5. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.....	
5.3.1.6. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.....	
5.3.1.7. Valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.....	
5.3.1.8. Síntesis de la dimensión V de coordinadores “evaluación del producto”.....	
5.3.2. Análisis comparativo intra-agentes. Tutores y tutoras.....	
5.3.2.1. Valoración de acciones de gestión de la tutoría con objetivos y metas.....	
5.3.2.2. Valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría.....	
5.3.2.3. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica en los siguientes aspectos.....	
5.3.2.4. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.....	
5.3.2.5. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.....	
5.3.2.6. Síntesis de la dimensión V de tutores “evaluación del producto”.....	
5.3.3. Análisis Comparativos intra-agentes. Estudiantes tutelados.....	
5.3.3.1. Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.....	
5.3.3.2. Valoración integral la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.....	
5.3.3.3. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.....	
5.3.3.4. Valoración de la acción tutorial.....	
5.3.3.5. Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te han permitido obtener información.....	
5.3.3.6. Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.....	
5.3.3.7. Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.....	
5.3.3.8. Síntesis de la dimensión V de estudiantes “evaluación del producto”.....	

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo contiene la parte esencial de la investigación evaluativa puesto que comprende el análisis de datos que nos han proporcionado los agentes informantes a través de los instrumentos utilizados. Los instrumentos han reportado información cuantitativa y cualitativa, mayor de la prevista inicialmente en la planificación. Tras el procesamiento de la información obtenida, se hace un análisis descriptivo y un análisis interpretativo de ellos. Se detentan las dimensiones del estudio de acuerdo al modelo CIPP y se evalúa el Programa Institucional de Tutoría, desde las tres audiencias implicadas en el Programa de Tutoría. Se concluye el capítulo con resultados científicos relevantes para la investigación: en primer lugar un informe evaluativo acerca del programa y su implementación y, en segundo lugar, se identifican los aspectos mejorables del programa de tutoría así como su efectividad.

5. ANALISIS DE RESULTADOS

El propósito fundamental de la fase de “análisis de datos” consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado.

(Bisquerra, 2009:152)

5.1. Aspectos descriptivos y variables de clasificación.

En este apartado se presentan los resultados del análisis de la información obtenida de los diferentes agentes implicados, en concreto, la información que nos permite identificar a las personas que han respondido a los cuestionarios en relación al Plan de Acción Tutorial: coordinadores; tutores y estudiantes.

Una vez definido el diseño de investigación y seleccionada la muestra adecuada, el siguiente paso consiste en la planificación de la recogida de datos y selección de las técnicas de obtención de la información más adecuada de acuerdo con el problema objeto de estudio, la naturaleza de los datos que nos interesa obtener y la metodología a utilizar (Bisquerra, 2009).

En este trabajo se ha recurrido a una de las principales técnicas para la recogida de datos que es el cuestionario (McMillan y Schumacher, 2007), técnica utilizada para diferentes tipos de investigación, definido por Eyssautier (2006:221), como “*una hoja de cuestiones o preguntas ordenadas y lógicas que sirven para obtener información objetiva de la población*”.

En esta fase de la investigación, entran en juego, tanto los instrumentos de aplicación, la muestra seleccionada, como el cromograma establecido para la recogida de información. En los siguientes incisos hablaremos de cada uno de ellos.

5.1.1. El proceso de recopilación de la información

Para recoger los datos se han utilizado tres cuestionarios, uno por cada audiencia implicada en el Programa Institucional de Tutoría (Coordinadores de Unidad Académica, Profesores Tutores y Estudiantes Tutelados). Cuestionarios que han cumplimentado las tres muestras seleccionadas, a través de un blog de la aplicación wordpress⁶; que fue elaborado exprofeso para alojar los Cuestionarios y ponerlos a disposición de los actores participantes en el Programa de Tutoría, desde el 7 de enero de 2014 y que permanece activo, para que se pueda verificar el proceso. Link: www.programainstitucionaltutoria.wordpress.com

Cada instrumento se transcribió en la aplicación JotForm, que es una herramienta disponible en línea, que permite crear formularios de forma simple y sin la necesidad de tener conocimientos de programación web. En dicha aplicación se realizaron los tres Cuestionarios, donde en cada uno se obtuvo un link que posteriormente permitió alojarlo en el blog con la finalidad de que los integrantes de las muestras pudieran ingresar para responder a los Cuestionarios.

1) “La tutoría desde la perspectiva de los coordinadores y coordinadoras del programa institucional de tutoría de unidad académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”⁷.

2) “La tutoría desde la perspectiva de los tutores y tutoras del programa institucional de tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”⁸

3) “La tutoría desde la perspectiva del estudiante de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”⁹

Se busco garantizar la mayor participación posible de las tres audiencias involucradas, para lo cual se realizo una invitación abierta en forma presencial y por medio electrónico (email), a los (as) Coordinadores(as) de Tutoría de Unidades

⁶ Blog: <http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>; “Evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”

⁷ Cuestionario de coordinadores y coordinadoras <http://www.jotform.co/form/32616041230843>

⁸ Cuestionario de tutores y tutoras <http://www.jotform.co/form/31816103930850>

⁹ Cuestionario de tutorados y tutoradas <http://www.jotform.co/form/41114803903849>

Académicas que tienen implementado el PIT, solicitando su colaboración para responder al Cuestionario.

Fue posible realizar la invitación en forma oral aprovechando la reunión de Consejo de Tutores, esto permitió poder exponer los objetivos que se pretendían alcanzar con la investigación, se entregó personalmente un instructivo impreso para ingresar al blog (Anexo 10), y posteriormente se envió vía correo electrónico; en todo momento solicitando ingresaran del 7 al 16 de enero del 2014.

Con el apoyo de los coordinadores se identificaron los profesores tutores de Unidades Académicas que tiene implementado el PIT, mismos que fueron invitados vía correo electrónico, a participar en la evaluación del programa. En algunos casos fue necesario acudir a escuelas, facultades e institutos de forma presencial para solicitar el apoyo, explicando la importancia de su participación en la evaluación del Programa de Tutoría, se les proporcionó el instructivo en formato impreso y electrónico para ingresar al blog (Anexo 11) a contestar el Cuestionario, solicitando ingresaran del 16 de enero al 1 de febrero del 2014.

Para captar la muestra de los estudiantes tutelados, se visitaron personalmente las 26 Unidades Académicas que cuentan con el programa de tutoría, seleccionando al azar a los estudiantes. Los criterios para incluir a los sujetos en el estudio fueron: tener formalmente asignado un tutor o tutora al menos durante un ciclo escolar y/o haber participado en actividades de tutoría, tales como entrevistas personalizadas o reuniones grupales con su tutor o tutora, o actividades promovidas por la coordinación del programa de tutoría de su Unidad Académica.

Comentado a cada uno, la importancia de su apoyo para concluir el proyecto de evaluación del PIT; se les proporcionó el link y las instrucciones en formato impreso (Anexo 12), para ingresar a contestar el cuestionario, solicitando que ingresaran en un lapso de tiempo comprendido del 1ro al 15 de febrero del 2014.

Al momento de responder la encuesta y dar clic en el botón enviar, en forma automática se va realizando un concentrado en JotForm, en donde una vez cumplido el tamaño de muestra o en su defecto el tiempo determinado para recibir las respuestas de

cada audiencia; se hizo el corte. Hecho el corte una vez cumplidos los tiempos o el tamaño de muestra se prosiguió con la elaboración del reporte. El reporte es la importación de las respuestas del JotForm a un archivo en Excel (xls), Posteriormente se realizó la codificación de los resultados de la aplicación de los instrumentos y se importaron a la base de datos del SPSS V.21. La premisa fue recoger la información de los tres cuestionarios durante los meses de enero y febrero del 2014, en forma escalonada una vez que ha concluido el curso académico del ciclo 13/14 e iniciado el curso académico del ciclo 14/14.

Los datos que recogemos nos informan acerca de la valoración del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde la óptica de sus principales protagonistas y que guardan una estrecha relación con los objetivos del trabajo de investigación expuestos en el capítulo 1.

La metodología de investigación evaluativa centrada en el modelo CIPP de Stufflebeam, considerada como marco general de referencia que utilizamos para este trabajo orientado hacia la toma de decisiones, no impide el tratamiento cuantitativo de los datos cuando es pertinente; cuantitativo y cualitativo no se excluyen, se complementan, tomando como referencia directa las aportaciones de autores como Pérez Gómez (1983), Fetterman y Pitman (1986), Cordray y Lipsey (1987a), Guba y Lincoln (1982 y 1989) y Stufflebeam y Shinkfield (1987). Teniendo presente, que en la práctica, casi nunca se aplican diseños puros y más que metodologías diferenciadas conviene considerarlas un continuo metodológico (Latorre, 2005), es por eso que en esta investigación evaluativa se han considerado los paradigmas cuantitativo y cualitativo complementarios uno del otro. Se realiza una presentación en primera instancia de los datos cuantitativos obtenidos con un análisis de carácter descriptivos y comparativos. Posteriormente se presentan los datos obtenidos a través de las preguntas abiertas intercaladas entre los bloques de preguntas y al final del Cuestionario de los tres agentes informantes, con un análisis cualitativo.

5.1.2. Cuestionarios finales

El Cuestionario final de Coordinadores de Unidad Académica, consta de 62 ítems; de los cuales 61 son preguntas de respuesta cerrada para obtener datos cuantitativos y una pregunta de respuesta abierta que permitiera a los coordinadores expresar libremente sus opiniones.

El Cuestionario final de Profesores tutores consta de 60 ítems. Donde 58 son preguntas cerradas para obtener datos cuantitativos y (2) pregunta de respuesta abierta que permitiera a los tutores y tutoras expresar libremente su práctica tutorial.

El Cuestionario final de Estudiantes tutelados se compone de 93 ítems; 90 preguntas cerradas para obtener datos cuantitativos y 3 preguntas de respuesta abierta que permitiera a los estudiantes tutelados expresar libremente su opinión. Las preguntas se agruparon en las cinco dimensiones que han constituido nuestro objeto de estudio, siendo las dimensiones:

Dimensión I. Características socio-demográficas de la muestra: se refiere a las variables de clasificación con:

- 1) Coordinadores 14 ítems
- 2) Profesores tutores 18 ítems
- 3) Estudiantes tutelados.41 ítems

Dimensión II. Evaluación del contexto, implica analizar todas las circunstancias, alrededor del programa, es una fase diagnóstica cuyo objetivo es definir y analizar el escenario donde se encuadran los elementos relevantes del contexto, conocimiento del programa institucional de tutoría de la Universidad y de su Unidad Académica, consta de:

- 1) Coordinadores 13 ítems
- 2) Profesores tutores 9 ítems
- 3) Estudiantes tutelados.13 ítems

Dimensión III. Evaluación de entrada (input) se recogen datos para identificar estrategias destinadas a optimizar los recursos disponibles a fin de satisfacer las metas y recursos del programa:

- 1) Coordinadores 6 ítems
- 2) Profesores tutores 9 ítems
- 3) Estudiantes tutelados.8 ítems

Dimensión IV. Evaluación del proceso: consiste en establecer la congruencia entre lo programado y la realidad con:

- 1) Coordinadores 21 ítems
- 2) Profesores tutores 16 ítems
- 3) Estudiantes tutelados.16 ítems

Dimensión V. Evaluación del producto: se orienta a recabar información sobre los efectos del programa a fin de tomar decisiones para perfeccionar el programa.

- 1) Coordinadores 8 ítems
- 2) Profesores tutores 8 ítems
- 3) Estudiantes tutelados.14 ítems

Las cinco dimensiones cuentan con preguntas de respuesta cerrada y abierta con el propósito de valorar las expectativas de los tres sectores implicados en la acción tutorial: coordinadores, profesores tutores y estudiantes tutelados. En los ítems cerrados los contestantes han de decidir su respuesta en un baremo cualitativo de cuatro niveles (esos cuatro niveles tienen la intención de evitar respuestas sin reflexión que se suele situar en el punto medio). De esta manera de algún modo se obliga a los encuestados a matizar mejor su valoración en sentido positivo o negativo respecto a las cuestiones que plantea cada ítem. Después de haber aplicado el cuestionario piloto se vio la necesidad de poner una opción de respuesta neutra (no sé), puesto que es factible que los estudiantes desconozcan aspectos administrativos.

Las respuestas escalares tipo Likert se han ordenado conforme a la escala: (1) Totalmente de acuerdo; (2) De acuerdo; (3) En desacuerdo y (4) Totalmente en desacuerdo. Se modificó en algunos enunciados de las categorías de respuesta para las cinco dimensiones, por considerarse más acordes con el tipo de pregunta. En esos casos la escala fue: (1) Muy malas; (2) Malas; (3) Buenas y (4) Muy buenas; en otros casos la escala fue: (1) Nada; (2) Poco; (3) Mucho y (4) Ampliamente; y (1) Muy Mal; (2) Mal; (3) Bien; (4) Muy Bien; (5) No sé.

Cada categoría de respuesta se ha conceptualizado para que el encuestado pueda entender e interpretar su significado y responder con la mayor certeza posible. Los instrumentos contruidos para la recolección de datos reúnen tres requisitos esenciales: validez, confiabilidad, y objetividad ya expuestos anteriormente.

5.2. Análisis de resultados

Una vez explicitados los aspectos más relevantes en relación al diseño de la investigación: objetivos generales y específicos, metodología de investigación, dimensiones y variables de estudio, muestra y procedimientos de recogida de información, procedemos a informar de los procedimientos y técnicas utilizados para el análisis de los datos. Entendemos el análisis de datos como:

“El conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”

(Gil, 1994; p.33).

El paso previo al análisis de datos es la obtención de la información a través de los instrumentos de recopilación de información. A tal efecto en esta investigación se han utilizado, una serie de cuestionarios destinados a los diferentes agentes implicados; coordinadores, profesores-tutores y estudiantes-tutelados.

Desde el momento inicial, se han realizado análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos con los instrumentos de recogida de información. El análisis cuantitativo de los datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico para Ciencias Sociales “Statistical Package for Social Sciences” (IBM-SPSS), versión 21.0, que nos ha permitido realizar análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes) y sus respectivas representaciones gráficas, así como otros análisis comparativos. Unos y otros se presentan a continuación.

Así mismo en algunas de las dimensiones se han presentado ítems de respuesta abierta, de los tres cuestionarios para conocer opiniones de carácter cualitativo de los encuestados sobre ciertos aspectos. Por otro lado también se obtuvo información relevante de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas individualmente a los coordinadores de PIT de las Unidades Académicas. Una vez recopilados los recursos escritos de las preguntas abiertas, se plantea el análisis de contenido del discurso mediante nubes de palabras individuales por grupo interviniente (Coordinadores, Profesores–tutores y estudiantes–tutelados), realizada mediante Wordle, que es una aplicación que sirve para generar nubes de palabras a partir de un texto, a las que se pueden dar diversos formatos visuales, (Acceso libre www.wordle.net).

Todo ello, nos ha permitido estudiar la significación de las diferencias observadas entre ambas opciones en todas y cada una de las variables que conforman las dimensiones de los instrumentos.

5.2.1. Análisis descriptivos y variables de clasificación.

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, y analizar las respuestas proporcionadas por los intervinientes en el programa: coordinadores, profesores-tutores y estudiantes-tutelados en las diferentes dimensiones que componen los instrumentos de recogida de información; se han agrupado las opciones de respuesta en la escala Likert de los mencionados instrumentos desde: Totalmente en Desacuerdo (TD), Parcialmente en Desacuerdo (PD), Parcialmente de Acuerdo (PA) y Totalmente de Acuerdo (TA) en algunos casos. Y nula, de vez en cuando, con mucha frecuencia y siempre en otros casos. Siempre, casi siempre, nunca, y otra respuesta. En otros más inadecuados, poco adecuados, adecuados y muy adecuados. También en las opciones: muy mal, mal, bien, muy bien. Y, nulo, muy bajo, alto, muy alto; y, de cinco alternativas (nulo, muy bajo, bajo, alto y muy alto), un gran número de cuestiones se plantean en formato binario con respuestas de “sí” y “no”.

Esta información analizada de forma cuantitativa se acompaña de tablas y gráficos para una mejor comprensión de la misma. Las dimensiones analizadas en los tres

cuestionarios aplicados en esta investigación a los coordinadores de Tutoría de Unidad Académica, Profesores tutores y estudiantes tutelados son:

- Dimensión I. Características sociodemográficas
- Dimensión II. Evaluación del contexto
- Dimensión III. Evaluación de entrada o input
- Dimensión IV. Evaluación del proceso
- Dimensión V. Evaluación del producto

5.2.1.1. Análisis descriptivo de los resultados. Coordinadores.

En este apartado se comentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos obtenidos en el cuestionario *“la tutoría desde la perspectiva de los coordinadores y coordinadoras del programa institucional de tutoría de unidad académica”* con descriptivos básicos de frecuencias y porcentajes.

La muestra que participó en nuestro estudio fue de 26 coordinadores que respondieron el cuestionario. El criterio que se tuvo en cuenta para incluir a los sujetos en el estudio fueron: ser coordinador de tutoría de unidad académica con un año de experiencia en esa comisión y estar vigente el programa de tutoría en su unidad académica.

5.2.1.1.1. Análisis descriptivo de las características socio-demográficas de coordinadores y coordinadoras de tutoría de Unidad Académica.

Este apartado se compone de las variables de clasificación del coordinador o coordinadora de Programa de Tutoría de Unidad Académica que aportan información sobre: tipo de Unidad Académica que coordina, condición laboral en la Universidad, experiencia como académico universitario, experiencia como tutor o tutora, capacitación recibida para fungir como coordinador (a), actualización que recibe para realizar sus funciones de coordinador(a), duración de la actualización, instancia que proporciona la actualización, grado de acuerdo con la actualización y valoración del nivel de conocimiento de las funciones del tutor.

Estas variables del perfil sociodemográfico de los participantes en el estudio se concentran en tablas que contienen la variable, las opciones de respuesta, la frecuencia y el porcentaje de casos. Información que después de ser analizada en algunos casos se presenta en gráficas para una mejor comprensión.

La tabla 5.1 muestra los valores de las variables, que representan el tipo de unidad académica que coordina y el género del informante.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario es coordinador de tutoría de:	Escuela	3	11.5
	Facultad	20	76.9
	Posgrado	3	11.5
Género de la persona que responde al cuestionario:	Femenino	14	53.8
	Masculino	12	46.2

Tabla 5.1. Tipo de Unidad Académica y Género de los coordinadores(as) de PIT (N=26).

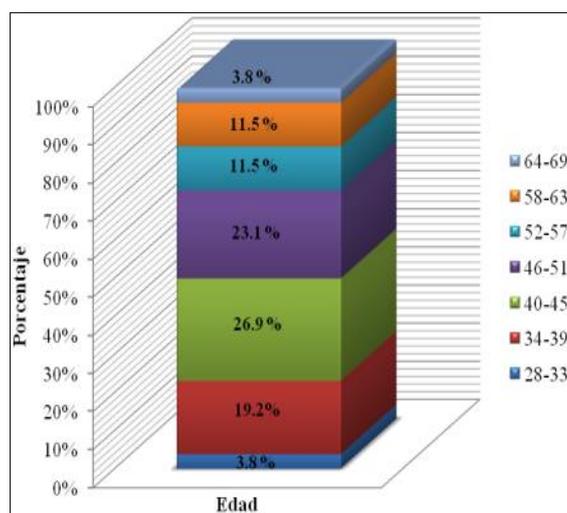
Las personas encuestadas son 26 coordinadores de tutoría de Unidad Académica de la Universidad Michoacana, el 76.9% coordina el PIT de una facultad, el 11.5% coordina una escuela y otro 11.5% coordina un posgrado. La mayoría de los coordinadores son del sexo femenino (53.8%) y el resto de sexo masculino (46.2%).

La tabla 5.2. Reúne la edad, el máximo grado de estudios y la condición laboral de los informantes.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Edad de la persona que responde al cuestionario	28-33	1	3.8
	34-39	5	19.2
	40-45	7	26.9
	46-51	6	23.1
	52-57	3	11.5
	58-63	3	11.5
	64-69	1	3.8
El máximo grado de estudios se la persona que contesta el cuestionario	Posdoctorado	1	3.8
	Doctorado	14	53.8
	Maestría	8	30.8
	Especialidad	1	3.8
	Licenciatura	2	7.7
Condición laboral en la Universidad de la persona que contesta el cuestionario	Profesor Tiempo Completo	19	73.1
	Profesor de asignatura	3	11.5
	Técnico Académico de TC	4	15.3

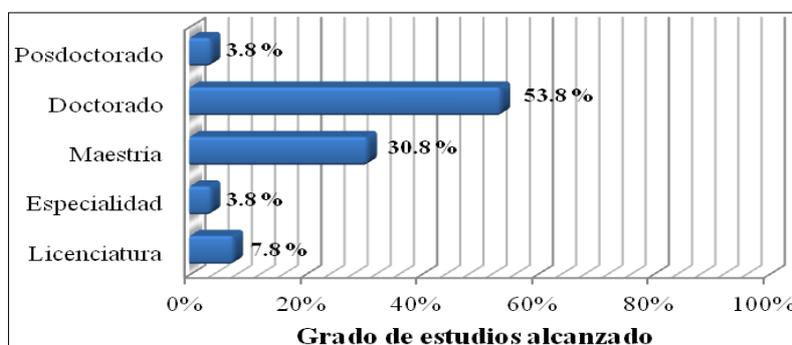
Tabla 5.2. Edad, grado de estudios y condición laboral del coordinador de PIT de Unidad Académica (N=26).

La edad de los coordinadores, fluctúa de los 28 a los 69 años distribuyéndose de la siguiente manera: un poco más de la cuarta parte (26.9%) de los coordinadores tiene entre 40 y 45 años, seguido del 23.1% que tienen de 46 a 51 años, el 19.2% tiene de 34-39 años, el 11.5% de los coordinadores tiene de 52 a 57 y en el mismo porcentaje (11.5%) tienen de 58 a 63 años. Los menos representados (3.8%) son los coordinadores con edad de 28 a 33, y de 64 a 69 años (Gráfica 5.1). Los resultados obtenidos significan que la mayoría de los coordinadores son personas con experiencia.



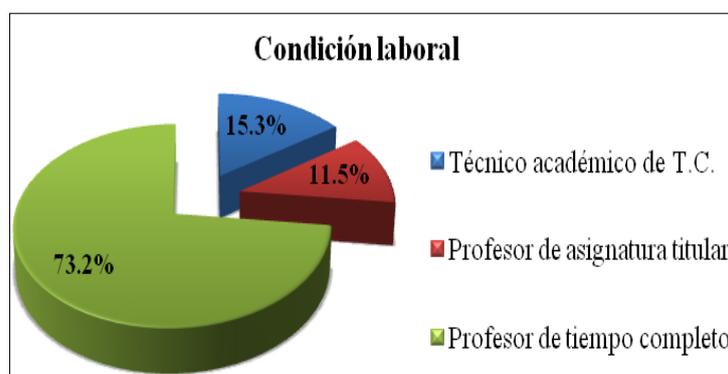
Gráfica 5.1. Rango de edad de los coordinadores de PIT.

Sobre el nivel de estudios alcanzado, la mayoría (53.8%), de los coordinadores tiene grado de doctorado, seguido del grado de maestría (30.8%), los que tienen una licenciatura son el 7.8% y los que cuentan con un posdoctorado y especialidad son el 3.8% (Gráfica 5.2). Lo anterior nos permite afirmar que son personas con formación de calidad para llevar a cabo la coordinación de PIT de Unidad Académica.



Gráfica 5.2. Grados de estudio de los coordinadores de PIT

Atendiendo a la condición laboral de los coordinadores de PIT de Unidad Académica, destaca que el 73.2% son profesores de tiempo completo, el 15.3% son técnicos académicos de tiempo completo y un 11.5 % son profesores de asignatura en la universidad (Gráfica 5.3).



Gráfica 5.3. Condición laboral de los coordinadores PIT.

La experiencia como académico dentro de la universidad de los coordinadores de PIT se concentra en la tabla 5.3.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Experiencia como académico en la Universidad de la persona que contesta el cuestionario:	Menos de un año	2	7.7
	De 1 a 5 años	1	3.8
	De 6 a 10 años	5	19.2
	De 11 a 15 años	4	15.4
	De 16 a 20 años	5	19.2
	De 21 a 25 años	5	19.2
	De 26 a 30 años	2	7.7
	Más de 31 años	2	7.7

Tabla 5.3. Experiencia como académico en la Universidad (N=26)

Los coordinadores que mayor experiencia tienen como académico en la universidad, en porcentajes iguales (19.2%), son coordinadores que tiene de 6 a 10 años, 16 a 20 años y de 21 a 25 años de experiencia, seguido de un 15.4% de coordinadores que tienen de 11 a 15 años de experiencia como académico, después, en porcentajes iguales (7.7%), coordinadores de menos de un año, de 26 a 30 y más de 31 años. Y por último con un 3.8% coordinadores que tienen de 1 a 5 años de experiencia en la universidad.

La tabla 5.4 muestra la Unidad Académica que coordina la persona que contesta el cuestionario.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario es coordinador de la Unidad Académica	Preparatoria 1	1	3.8
	Preparatoria 3	1	3.8
	Preparatoria 5	1	3.8
	Enfermería Nivel Técnico	1	3.8
	Agrobiología	1	3.8
	Arquitectura	1	3.8
	Bellas Artes	1	3.8
	Biología	1	3.8
	Contaduría	1	3.8
	Derecho	1	3.8
	Economía	1	3.8
	Enfermería	1	3.8
	Filosofía	1	3.8
	Historia	1	3.8
	Idiomas	1	3.8
	Ingeniería Química	1	3.8
	Ingeniería Civil	1	3.8
	Ingeniería Eléctrica	1	3.8
	Ingeniería Tecnología de Madera	1	3.8
	Ingeniería Mecánica	1	3.8
	Instituto Inv. Recursos Naturales	1	3.8
	Lengua y Lit. Hispánicas	1	3.8
	Medicina	1	3.8
	Odontología	1	3.8
	Psicología	1	3.8
	Químicofarmacobiología	1	3.8

Tabla. 5.4. Unidad Académica que coordina el informante (N=26).

El porcentaje correspondiente para cada una de las 26 Unidades Académica que tiene implementado el PIT es de 3.8%, es decir, un coordinador por cada Unidad Académica.

La tabla 5.5 muestra el porcentaje de coordinadores que se han capacitado como tutores.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Los coordinadores acreditaron el Diplomado en Formación de Tutores:	No	1	3.8
	Si	25	96.2

Tabla 5.5. Porcentaje de coordinadores que han cursado el Diplomado en formación de tutores (N=26).

El 96.2% de los informantes afirma haber acreditado el diplomado en formación de tutores, sin embargo un 3.8% no cuenta con esa formación. En investigaciones de Lázaro Martínez (1997) se deja claro que la función tutorial requiere que el futuro formador, cuando aborde el proceso tutorial, tenga una serie de requisitos que avalen sus competencias en la realización tutorial, tales como conocimientos del tutelado,

proceso de asesoramiento, orientación e intervención y evaluación. Esto exige, elaborar un plan de formación tutorial que nos permita fortalecer las competencias docentes del profesor tutor.

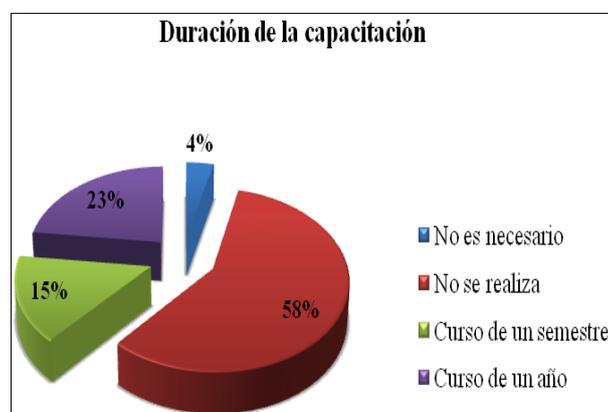
La tabla 5.6 concentra las variables relacionadas con la actualización, suficiencia y duración de la actualización que recibe el coordinador del PIT de Unidad Académica.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario recibe actualización:	No	11	42.3
	Si	15	57.7
La persona que contesta el cuestionario considera que la actualización que recibe es:	Insuficiente	18	69.2
	Suficiente	8	30.8
La persona que contesta el cuestionario considera que la duración de la capacitación para realizar la coordinación de PIT de Unidad Académica es:	De un año	6	23.1
	De un semestre	4	15.4
	No es necesario	1	3.8
	No se realiza	15	57.7

Tabla 5.6. Actualización, suficiencia y duración de la actualización de los coordinadores de PIT (N=26)

Un poco más de la mitad (57.7%) de los encuestados afirma que recibe actualización para realizar la coordinación del PIT de su Unidad Académica, mientras que un 42.3% menciona que no recibe actualización. Un poco más de las dos terceras partes (69.2%) de los informantes consideran que la actualización que reciben para realizar la coordinación del PIT es insuficiente, un 30.8% la percibe suficiente.

Respecto a la duración de la capacitación para realizar la coordinación del PIT, llama la atención que un 58.0% de los coordinadores encuestados menciona que no se realiza, el 23.0% afirma haber recibido un curso con duración de un año, el 15.0% dice haber recibido un curso con duración de un semestre, mientras que un 4.0% considera que no es necesario (Gráfica 5.4).



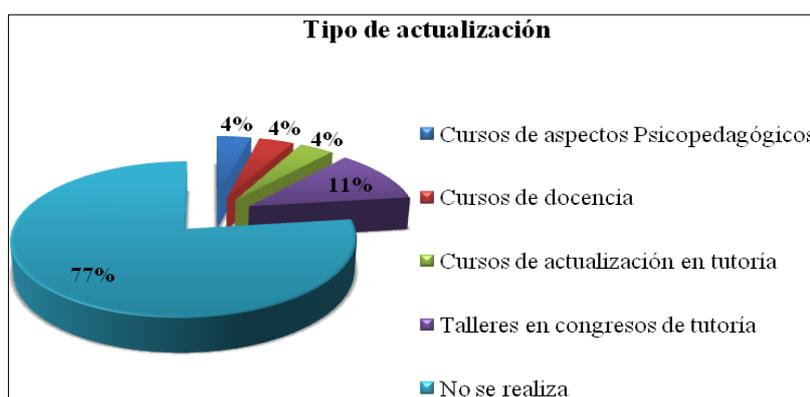
Gráfica 5.4. Duración de la capacitación.

La tabla 5.7. Muestra las opciones de actualización que reciben los coordinadores de PIT

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario menciona que la actualización consiste en:	Cursos de psicopedagogía	1	4.0
	Cursos de docencia	1	4.0
	Cursos en tutoría	1	4.0
	Talleres en congresos de tutoría	3	11.0
	No se realiza	20	77.0

Tabla 5.7. Tipo de Actualización que reciben los coordinadores de PIT (N=26).

De las respuestas de los coordinadores de PIT encuestados, el 77.0% indica la opción de respuesta **no se realiza**, un 11.0% menciona que la actualización consiste en talleres en congresos de tutoría, en porcentaje iguales (4.0%) afirman que la actualización consiste en cursos de aspectos psicopedagógicos, cursos de docencia y cursos de actualización en tutoría (Gráfica 5.5).



Gráfica 5.5. Tipo de Actualización que reciben los coordinadores.

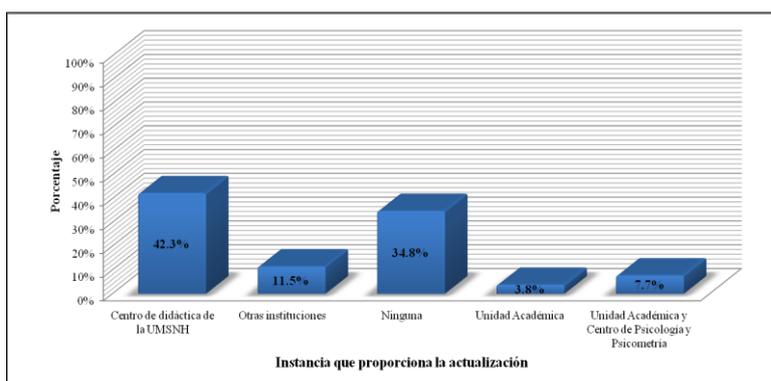
Las instancias que proporciona la actualización a coordinadores de PIT, se muestran en la tabla 5.8.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario menciona que la instancia que proporciona la actualización es:	Centro de Didáctica	11	42.3
	Unidad Académica	1	3.8
	Otras instituciones	3	11.5
	Unidad Académica y Centro de psicología y psicometría	2	7.7
	Ninguna	9	34.6

Tabla 5.8. Instancia que proporciona la actualización de los coordinadores de PIT de Unidad Académica (N=26).

El 42.3% de los contestantes al cuestionario afirman que el Centro de Didáctica es quien ha proporcionado la actualización, el 11.5% se ha actualizado en otras

instituciones, el 7.7% de informantes menciona que la actualización la proporciona su Unidad Académica en colaboración con el Centro de Psicología y Psicometría y un reducido porcentaje (3.8%) menciona que ha recibido actualización de su Unidad Académica, sin embargo es de llamar la atención que el 34.6% manifiesta que ninguna instancia proporciona actualización para realizar la coordinación del PIT (Gráfica 5.6).



Gráfica 5.6. Instancias que proporcionan la actualización a los coordinadores.

En la tabla 5.9 los encuestados valoran la utilidad de la actualización que recibe para coordinar el PIT.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario o de la actualización:	Parcialmente de acuerdo	12	46.0
	Totalmente de acuerdo	7	27.0
	Parcialmente en desacuerdo	2	8.0
	Totalmente en desacuerdo	5	19.0

Tabla 5.9. Valoración de la utilidad de la actualización que reciben los coordinadores de PIT (N=26).

En relación al **grado de acuerdo** con la utilidad de la actualización que reciben los coordinadores de PIT, la valoración de los informantes es como sigue: de los contestantes que se inclinan hacia las opciones de respuesta “parcialmente de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” representan un 73.0%, el resto que comprende las opciones “parcialmente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” asciende al 27.0% de los encuestados.

Un resumen de los resultados obtenidos hasta el momento, nos muestran algunas características de los agentes participantes en el estudio:

1. De la totalidad de los informantes el 76.0%, coordina una facultad y un 11.5% un escuela preparatoria o carrera técnica y en el mismo porcentaje un posgrado.

2. La mayoría de los coordinadores de PIT Unidad Académica (53.8%) son de sexo femenino, y en menor proporción (46.2%) masculino,
3. Son personas con amplia experiencia en la docencia y en la universidad;
4. La mayoría cuenta con preparación de calidad y son profesores de tiempo completo que están contratados con definitividad en la universidad, situación favorable por el tiempo de dedicación que requiere para desempeñar la función de coordinador de PIT; sin embargo un poco más de la cuarta parte (26.8%) son técnicos académicos y profesores de asignatura, que difícilmente pueden dedicar el tiempo que requiere una coordinación de PIT de Unidad Académica.
5. La mayoría (96.2%) se ha capacitado como tutor, llama la atención que un 3.8% no ha recibido esa capacitación y esté coordinando el PIT de alguna Unidad Académica.
6. Un poco más de la mitad recibe actualización para realizar sus funciones de coordinador y la mayoría está de acuerdo con la utilidad de la actualización que recibe.

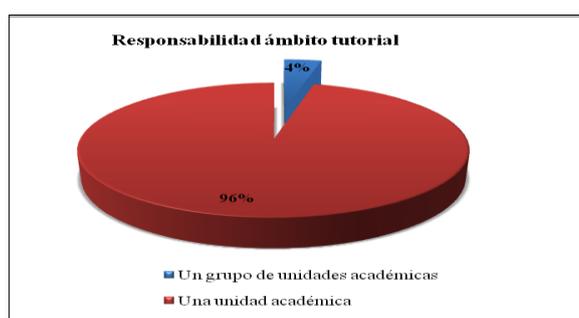
5.2.1.1.2. Análisis descriptivo de la evaluación del contexto. Coordinadores de tutoría de Unidad Académica.

En esta dimensión **evaluación del contexto** se hacen explícitas las condiciones y el contexto en los que se desarrolla el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), tanto a nivel de Universidad como de Unidad Académica. Por lo que los análisis descriptivos de los resultados se presentan en dos apartados: A) Datos de Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad y B) Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA).

A) Datos de Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), que recoge las Variables relativas al Programa Institucional de Tutoría de la Universidad, que se mencionan a continuación: “su responsabilidad en el ámbito tutorial es...”, “conocimiento del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)”, “para realizar la actividad de Coordinador (a) de tutoría, se apoya en el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa”, “evalúe la calidad del apoyo recibido”, “elija los

posibles motivos del no apoyo”, para realizar la actividad de Coordinador (a) de tutoría se apoya en el Centro de Psicología y Psicometría de la UMSNH”, “evaluó la calidad del apoyo recibido”, “elija los posibles motivos del no apoyo”, “el grado de participación en actividades relacionadas con el PIT, como coordinador de tutorías”, “aspectos de la tutoría que se incluyen en el Plan de Desarrollo Institucional”.

Respecto a la variable de responsabilidad en el ámbito tutorial, el 96.0% de los coordinadores afirma que coordina un **programa educativo**, es decir “Programa Institucional de Tutoría” (PIT) de una Unidad Académica (Gráfica 5.7), resultando que la mayoría es de nivel licenciatura, en ese sentido consideramos que la tutoría debe impartirse en los diferentes niveles de la universidad: bachillerato y posgrado, además de vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo.

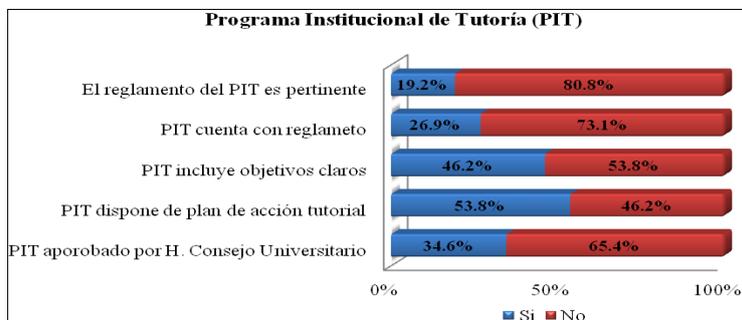


Gráfica 5.7. Responsabilidad en el ámbito tutorial

En relación a la variable del nivel de conocimiento sobre aspectos genéricos sobre el “**Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad**”, se ha recogido información relativa al reglamento general por el que se rige el mencionado programa y su pertinencia, si incluye objetivos y si estos están claramente referidos, si acoge un plan de acción tutorial y si ha sido aprobado por el Honorable Consejo Universitario. A estas interrogantes los informantes han respondido de la manera que a continuación se expone.

Más de la mitad (65.4%) de los encuestados indica que el PIT no está aprobado por el Honorable Consejo Universitario, el restante 34.6% de los informantes afirma que no es así. El 53.0% de los coordinadores sabe que el PIT dispone un plan de acción tutorial pero el 46.2% lo desconoce. Un poco menos de la mitad (46.2%) de los encuestados considera que el PIT incluye unos objetivos claros pero el 53.8% no lo percibe así; además el 73.1% de los coordinadores que contestan el cuestionario no saben si el PIT

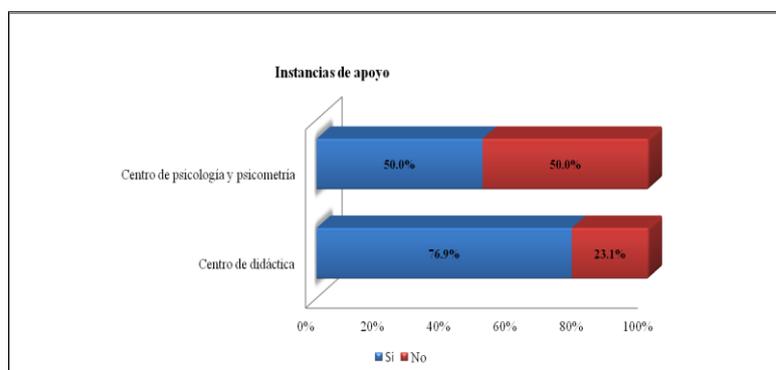
cuenta con un reglamento para normar la acción tutorial, mientras que el 26.9% afirma que si existe un reglamento; así mismo el 19.2% considera que el reglamento del PIT es pertinente y un 80.8% no lo considera así (Gráfica 5.8).



Gráfica 5.8. Conocimiento del PIT de la Universidad Michoacana.

Los resultados obtenidos, ponen de relieve que la mayoría de los informantes, no tienen un conocimiento adecuado del PIT de la Universidad, sin embargo están ejerciendo su labor como coordinador de tutoría desconociendo aspectos fundamentales de la estructura organizativa del citado programa. No se puede dejar de considerar que un porcentaje de ellos afirman que conocen la estructura organizativa del programa.

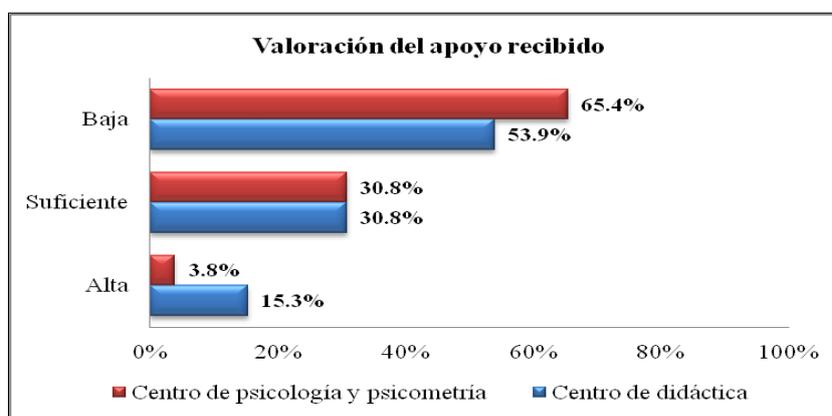
En relación a las instancias de apoyo para realizar la actividad de coordinador de tutoría la mayoría (76.9%) de los informantes se apoya en el Centro de Didáctica, mientras que el 23.1% no lo hace. Por otro lado el 50.0% de los coordinadores se apoya en el Centro de Psicología y Psicometría mientras que el otro 50.0% no (Gráfica 5.9).



Gráfica 5.9. Instancias de apoyo a Coordinadores de Tutoría de Unidad Académica.

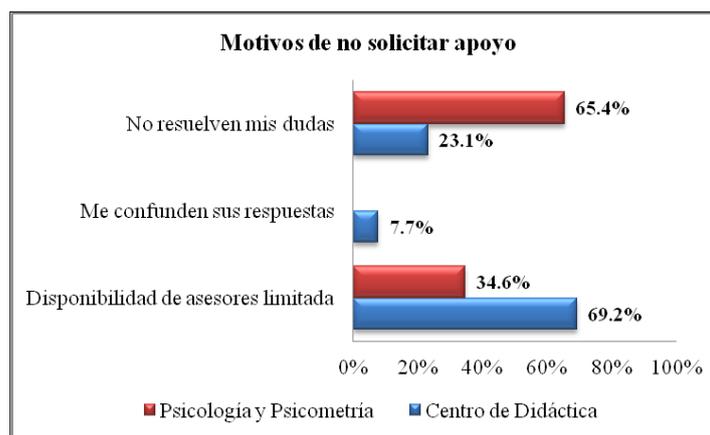
Por lo anterior, el Centro de Didáctica es el referente más importante para los coordinadores de PIT a la hora de necesitar apoyo para el desempeño de sus tareas y funciones como coordinadores de tutoría. Este resultado debe tenerse en consideración a la hora de dotar a la misma de los recursos precisos para un buen desarrollo de sus actividades.

Los encuestados valoran la calidad del apoyo recibido de la siguiente manera: otorgan una valoración “baja” de 53.9% al Centro de Didáctica y de 65.4% al Centro de Psicología y Psicometría. Con valoración de “suficiente” en igualdad de porcentaje (30.8%) de los informantes valoran ambos centros y, en las opción “alta”, otorgan el 15.3% al Centro de Didáctica y un 3.8% al Centro de Psicología y Psicometría (Gráfica 5.10).



Gráfica 5.10. Valoración de los coordinadores del apoyo recibido.

Respecto a los motivos que refieren los coordinadores que han valorado el apoyo recibido en el Centro de Didáctica, el 69.2% menciona que la disponibilidad de asesores es limitada, el 7.7% no acude al Centro de Didáctica por considerar que le confunden sus respuestas, el 23.1% manifiesta que ese mismo Centro no resuelve sus dudas, mientras que en el Centro de Psicología y Psicometría el 34.6% menciona que la disponibilidad de asesores es limitada y un 65.4% considera que no resuelven sus dudas en el citado centro (Gráfica 5.11). Las respuestas indican que los coordinadores tienen una opinión negativa respecto al apoyo recibido.



Gráfica 5.11. Motivos de no solicitar apoyo

Estos resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de poner en marcha otras estrategias metodológicas y recursos materiales y humanos diferentes, con objeto de mejorar la valoración que los coordinadores tienen sobre el apoyo que reciben para la realización de las tareas propias de la coordinación de la acción tutorial.

El grado de participación como coordinador(a) de tutoría de Unidad Académica en el PIT de la Universidad, se encuentra en el bloque temático que se presenta en la tabla 5.10. Se ha considerado necesario fusionar en la columna “siempre” las opciones de respuesta “con mucha frecuencia” y “siempre” y en la columna “nunca” se fusionan las opciones de respuesta “nula” y “de vez en cuando”.

La tabla referida representa una visión global de la participación de los coordinadores de tutoría de Unidad Académica en actividades del PIT de la Universidad.

Variable	Opciones	Siempre %	Nunca%
Grado de participación como coordinador de tutoría de Unidad Académica en el PIT de la Universidad	Planeación	53.9	46.1
	Organización	46.2	53.8
	Dirección	34.6	65.4
	Supervisión	34.6	65.4
	Evaluación	34.6	65.4

Tabla 5.10. Actividades del PIT en que participan los coordinadores (N=26)

El 65.4% de los coordinadores encuestados manifiestan “nunca” haber participado en los aspectos de “dirección”, “supervisión” y “evaluación”, un 53.9% de los informantes afirma que “siempre” ha participado en el aspecto de “planeación” como coordinador de tutoría de Unidad Académica en el PIT de la Universidad.

La valoración que hacen los informantes de los aspectos de tutoría que se incluyen en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UMSNH, se resume en la tabla 5.11, donde en la columna “alto” se fusionan las opciones de respuesta “alto” y “muy alto” y en la columna “bajo” se fusionan las opciones de respuesta “nulo”, “bajo” y “muy bajo”.

Variable	Opciones	Alto %	Bajo%
Aspectos de tutoría que se incluyen en Plan de desarrollo Institucional (PDI).	Congruencia con la normatividad	42.3	57.7
	Suficiencia y claridad de objetivos	38.5	61.5
	Pertinencia de estrategias y metas	38.5	61.5
	Compromiso institucional	34.6	65.4
	Conocimiento por participantes	38.5	61.5
	Adaptación a necesidades detectadas	23.1	76.9

Tabla 5.11. Aspectos de Tutoría incluidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (N=26).

Como se puede observar, los coordinadores encuestados se inclinan hacia la opción de respuesta “bajo” en todos los aspectos de esta variable con porcentajes alrededor del 60.0%, sobresaliendo la opción de respuesta “adaptación a necesidades detectadas” que alcanza un 76.9%. Esta valoración que hacen los informantes indica que los coordinadores tienen la percepción de que los aspectos de tutoría incluidos en el Plan de Desarrollo Institucional no tienen congruencia, suficiencia, claridad y pertinencia, de tal manera que no genera compromiso institucional por el desconocimiento de los participantes, lo que dificulta detectar y adaptar las necesidades de tutoría.

B). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA): este apartado se refiere a las variables relativas al Programa Institucional de Tutoría de la Unidad Académica y que se mencionan a continuación: “la Unidad Académica proporciona los recursos para la Coordinación de Tutoría”, “el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de su Unidad Académica esta...” y “grado de participación en actividades relacionadas con el PIT, de su Unidad Académica como coordinador de tutorías”.

Nos centramos en la valoración de recursos que proporciona la Unidad Académica para la actividad de tutoría así como el conocimiento del PIT y su normatividad a nivel de Unidad Académica y el grado de participación en actividades del PIT de la Unidad Académica como coordinador.

En la tabla 5.12 se resume el bloque de preguntas acerca de los recursos que proporciona la Unidad Académica para realizar la acción tutorial.

Variable	Opciones	Si%	No%
La Unidad Académica proporciona los recursos para la Coordinación de Tutoría	Espacios apropiados para la tutoría.	53.8	46.2
	Programa de difusión de tutoría.	57.7	42.3
	Plataforma p/cita asesoría académica y tutoría.	15.4	84.6
	Plataforma para tutoría virtual.	7.7	92.3
	Medios de seguimiento de actividad tutorial.	38.5	61.5
	Acceso a información de tutorados	46.2	53.8
	Programa de capacitación de tutores	46.2	53.8
	Acceso a la información de tutores.	50.0	50.0
	Guías de procedimiento de tutoría.	30.8	69.2
	Estudios de trayectorias escolares.	30.8	69.2
	Personal de apoyo a la gestión.	23.1	76.9
	Vinculación departamentos e instancias internas	38.5	61.5
	Servicios complementarios.	46.2	53.8

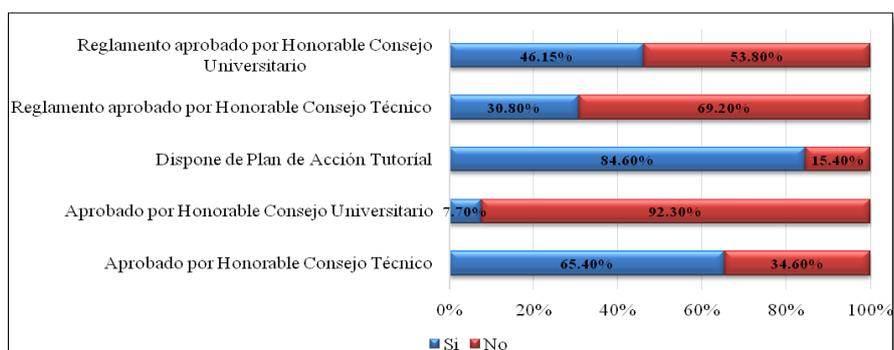
Tabla 5.12. Recursos que proporciona la Unidad Académica para las actividades de Tutoría (N=26)

Los resultados de la tabla anterior nos permiten una visión global de la valoración que dan los coordinadores a los recursos que proporciona la Unidad Académica para realizar las actividades de la coordinación de tutoría. Como se puede observar los porcentajes se inclinan hacia la opción de respuesta “no” en la mayoría de los aspectos con porcentajes superiores al 53.0% destacándose los aspectos “plataforma para solicitar cita académica y tutoría” y “plataforma para tutoría virtual” que alcanzan un porcentaje de 84.6% y 92.3% respectivamente.

Un poco más del 50.0% de los coordinadores encuestados se inclinan por la opción de respuesta “si” en los aspectos “espacios apropiados para la tutoría” y “programa de difusión de tutoría”.

Respecto a la variable el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Unidad Académica está... el 92.3% de los coordinadores encuestados contesta que el programa no está aprobado por el Honorable Consejo Universitario, un 84.6% de los coordinadores manifiesta que el PIT de su Unidad Académica sí dispone de un Plan de Acción Tutorial (PAT), el 69.2% de los encuestados considera que el PIT de su Unidad Académica no dispone de un reglamento de tutoría aprobado por el Honorable Consejo Técnico, el 65.4% de los informantes afirman que el programa de tutoría sí está

aprobado por el Honorable Consejo Técnico y el 53.8% de los coordinadores afirma que el reglamento de su Unidad Académica sí está aprobado por el Honorable Consejo Técnico (Gráfica 5.12).



Gráfica 5.12. Conocimiento en profundidad del PIT de su Unidad Académica.

De los resultados obtenidos, las variables que tiene que ver con la aprobación del Consejo Técnico de la Unidad Académica tiene tendencia positiva en casi dos terceras partes de los encuestados, aquellas donde interviene el Consejo Universitario la tendencia es negativa en un alto porcentaje. Por los resultados obtenidos es evidente que hace falta información y difusión del estado del PIT de la Universidad.

El grado de participación como coordinador en actividades relacionadas con el PIT de Unidad Académica, se ha sintetizado en la tabla 5.13. Los resultados obtenidos se han agrupado en dos opciones “de vez en cuando” y “con mucha frecuencia”, expresados en términos de porcentajes.

Variable	Opciones	De vez en cuando (%)	Con mucha frecuencia (%)
Grado de participación en actividades relacionadas con el PIT, de su Unidad Académica como coordinador de tutorías.	Planeación	27.0	73.0
	Organización	23.0	77.0
	Dirección	26.9	73.1
	Supervisión	34.6	65.4
	Evaluación	38.5	61.5

Tabla 5.13. Participación de Coordinadores en Actividades del PIT (N=26).

Con vista de los datos obtenidos se observa que un porcentaje superior al 73.0% de los 26 coordinadores, participan “con mucha frecuencia” en tareas de organización, dirección y planeación y en menor porcentaje (un poco más del 61.0%) en supervisión y evaluación.

Como síntesis del Análisis descriptivo de la evaluación del contexto de coordinadores de tutoría de Unidad Académica se debe destacar que:

1. El 96.0% de los encuestados coordina una Unidad Académica y un 4.0% coordina un grupo de Unidades Académicas, esto quiere decir que coordina una Unidad Académica que cuenta con posgrado.
2. En relación al Programa Institucional de tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), más de la mitad (65.4%) de los coordinadores encuestados indica que el PIT no está aprobado por el Honorable Consejo Universitario. El 53.0% de los coordinadores sabe que el PIT dispone un plan de acción tutorial. Un poco menos de la mitad (46.2%) de los encuestados considera que el PIT incluye objetivos claros. El 73.1% de los coordinadores que contestan el cuestionario no saben si el PIT cuenta con un reglamento. El 80.8% considera que el reglamento del PIT de la UMSNH no es pertinente ni se ajusta a las necesidades actuales.
3. El 76.9% de los informantes se apoya en el Centro de Didáctica para realizar la actividad de coordinador de tutoría, Un 50.0% de los coordinadores se apoya en el Centro de Psicología y Psicometría. Estos resultados nos permiten decir que el Centro de Didáctica es el referente más importante para los coordinadores de PIT, a la hora de necesitar apoyo para el desempeño de sus tareas y funciones como coordinadores de tutoría.
4. Sin embargo en la valoración de la calidad del apoyo recibido, el 53.9% de los coordinadores otorgan una valoración “baja” al Centro de Didáctica y de 65.4% al Centro de Psicología y Psicometría. Estos resultados indican que los coordinadores tienen una opinión bastante negativa en este aspecto. Esto pone de manifiesto la necesidad de poner en marcha estrategias metodológicas y recursos materiales y humanos diferentes, con objeto de mejorar la atención y la valoración que los coordinadores tienen sobre el apoyo que reciben para realizar las tareas propias de la coordinación de la acción tutorial. Es recomendable que se trabaje de forma coordinada entre la coordinación de Unidad Académica de tutoría, coordinación General de Tutoría del Centro didáctica y la atención Psicológica y Psicométrica del estudiante tutelado de manera institucional.
5. El 65.4% de los coordinadores encuestados manifiestan “nunca” haber participado en los aspectos de “dirección”, “supervisión” y “evaluación”, al parecer un 53.9% de los informantes afirma que “siempre” ha participado en el

aspecto de “planeación” como coordinador de tutoría de Unidad Académica en el PIT de la Universidad. Es recomendable que se tome en cuenta a los coordinadores ya que son las personas que mejor pueden conocer y apoyar este tipo de actividades.

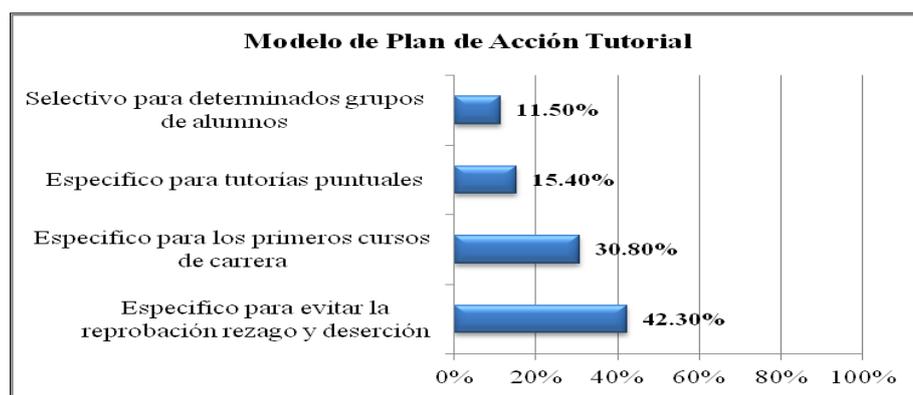
6. En relación a los aspectos “congruencia con la normatividad”, suficiencia y claridad de objetivos”, “pertinencia de estrategias y metas”, “compromiso institucional”, “conocimiento por participantes”, y “adaptación a las necesidades detectadas”, que están incluidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UMSNH, los coordinadores encuestados se inclinan hacia la opción de respuesta “bajo” en todos estos con porcentajes alrededor del 60.0%.
7. En relación a, “la Unidad Académica proporciona los recursos para la coordinación de tutoría”, podemos resumir, que en la totalidad de los aspectos analizados los coordinadores encuestados se inclinan hacia la opción de respuesta “no” con porcentajes que van del 53.0% al 92.0%, excepto en los aspectos, “espacios apropiados para la tutoría” que resulta en porcentajes equilibrados y “programa de difusión de tutoría” (57.7%) en donde los coordinadores encuestados se inclinan por la opción de respuesta “sí”. Estos resultados indican
8. El 92.3% de los coordinadores encuestados manifiesta que el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Unidad Académica no está aprobado por el Honorable Consejo Universitario, Un 84.6% de los coordinadores manifiesta que el PIT de su Unidad Académica si dispone de un Plan de Acción Tutorial (PAT), el 69.2% de los encuestados considera que el PIT de su Unidad Académica no dispone de un reglamento de tutoría aprobado por el Honorable Consejo Técnico.
9. El 73.0% de los coordinadores participan “con mucha frecuencia” en tareas de organización, dirección y planeación de su Unidad Académica.

5.2.1.1.3. Análisis descriptivo de la evaluación de entrada (Input) de coordinadores.

En la evaluación de entrada los coordinadores proporcionan información sobre el modelo y organización del Plan de Acción Tutorial (PAT), los tipos de tutoría y

modalidades de intervención tutorial, el tiempo dedicado para la coordinación de tutoría de Unidad Académica, los aspectos y la congruencia del PAT de la Unidad Académica con el Programa Institucional de Tutoría (PIT), el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y la valoración de los principales objetivos del plan de trabajo para la coordinación de tutoría de Unidad Académica.

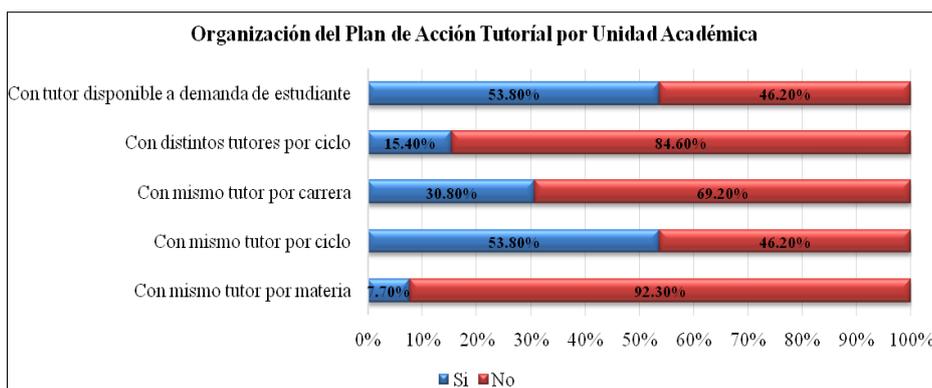
Respecto al Modelo de Plan de Acción Tutorial de la correspondiente Unidad Académica, la mayoría de los coordinadores (42.3%) indican que el modelo es específico para evitar la reprobación, rezago y deserción, seguido del 30.8% que manifiesta que el modelo es específico para primeros cursos de carrera, mientras que para un 15.4% el modelo resulta específico para realizar tutorías puntuales y el 11.5% refiere que el modelo lo es selectivo para determinados grupos de alumnos (con necesidades académicas, desplazados geográficamente, en riesgo de abandono de los estudios y con diversidad cultural) (Gráfica 5.13).



Gráfica 5.13. Modelo de Plan de Acción Tutorial por Unidad Académica.

Respecto a la variable “organización del plan de acción tutorial”: la mayoría de los coordinadores encuestados (53.8%) manifiesta que organiza la tutoría con “tutor disponible a demanda del estudiante” mientras que el resto (46.2%) menciona que no. El 15.4% de los informantes afirma que organiza la “tutoría con distintos tutores por ciclo” mientras que el 84.6% no lo hace así. El 30.8% de los coordinadores organiza la “tutoría con un mismo tutor por carrera”, mientras que el 69.2% no. Otro porcentaje importante (53.8%) de coordinadores afirma que organiza la “tutoría con un mismo tutor por ciclo”, sin embargo el 46.2% restante no. El 7.7% de los coordinadores encuestados menciona que organiza la “tutoría con un mismo tutor por materia en tanto que el 92.3%, manifiesta que no lo hace así (Gráfica 5.14).

En el diseño del Plan de Acción Tutorial se pueden incluir otras alternativas que como lo señala Ángel Lázaro Martínez (1997), no son excluyentes de otras posibilidades, sino complementarias según decisión de la institución o del mismo profesor. Tales modalidades son la tutoría de iguales y virtual, con sus variantes y la propia tutoría docente.



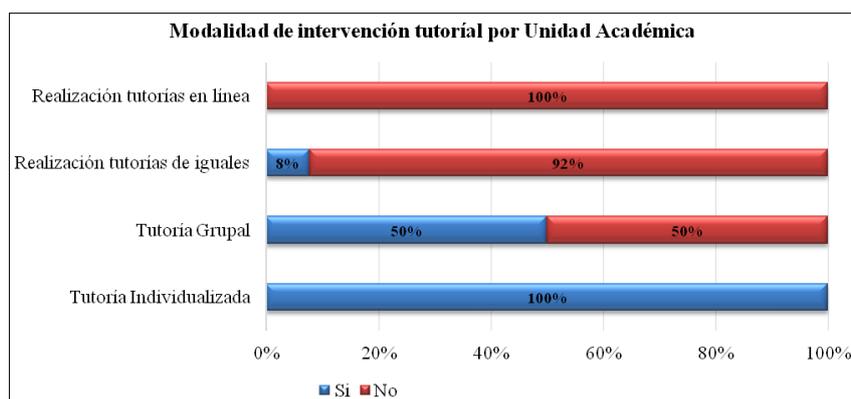
Gráfica 5.14. Organización del Plan de Acción Tutorial por Unidad Académica.

A la vista de los datos obtenidos se puede concluir que de acuerdo a la Organización del Plan de Acción Tutorial un poco más de la mitad de los informantes organiza la tutoría con “tutor disponible a demanda del estudiante” y con “un mismo tutor por ciclo”, siendo estas las más representativas, le siguen en menor porcentaje la “tutoría con un mismo tutor por carrera” y la “tutoría con distintos tutores por ciclo”; y con un porcentaje mínimo la “tutoría con un mismo tutor por materia”. Lo anterior quiere decir que la participación del profesor de clase como tutor nos llevan a una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y a una revalorización de la función tutorial del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa. En investigaciones similares se expresa que la función tutorial requiere que el profesor de asignatura deba diseñar, planificar y llevar a cabo esta actividad como parte de su función docente, (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005; Troyano y García, 2007; Lara, Pérez y Navales, 2011).

Por lo que se refiere a las modalidades de intervención tutorial los encuestados mencionan los tipos de tutoría que se imparte en la Unidad Académica: el 100% realiza “tutoría individualizada, un 50.0% de los coordinadores manifiesta que en su Unidad Académica se realiza la “tutoría grupal”. El 92.0% de los informantes refiere que en su

Unidad Académica no se realiza la “tutoría de pares o iguales” mientras que solo un 8.0% menciona que si se realiza; respecto a la “tutoría en línea” el 100% los coordinadores manifiestan que no se realiza (Gráfica 5.15).

En un estudio realizado del impacto de la tutoría presencial y virtual (Vales, Ramos y Serrano, 2009; García López y otros, 2012), quienes compararon a dos grupos de estudiantes (uno en modalidad presencial y otro a en línea) encontrando que los alumnos de ambos grupos obtuvieron un amplio desempeño académico. Sin embargo, la mayoría de los alumnos que cursaron el programa a distancia (tutoría virtual), presentaron mejores promedios de calificaciones que los alumnos que cursaron el programa de manera presencial (tutoría presencial). Es de trascendental importancia considerar esta modalidad de tutoría en la propuesta de mejora.



Gráfica 5.15. Modalidad de intervención Tutorial por Unidad Académica.

El tiempo de dedicación a la coordinación del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica en horas por semana se comporta de la manera siguiente: la mayoría (23.1%) de los coordinadores dedica dos horas a la semana; seguidos del 19.2%; de los que dedican cinco y más de cinco horas a la semana; el 15.4% de los coordinadores dedica cuatro horas a la semana; los que dedican menos de dos horas son el 11.5% y en la misma proporción (11.5%) están los que dedica tres horas a la semana. Este resultado en cuanto al número de horas de dedicación a la coordinación, es muy similar al propuesto en el trabajo “Algunos modelos de abordaje de la Tutoría Universitaria” (Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005:14), donde se expresa “*este profesor-coordinador dedicaría tres horas semanales de las seis horas fijadas como atención tutorial para llevar a cabo sus funciones de coordinador*” (Gráfica 5.16).



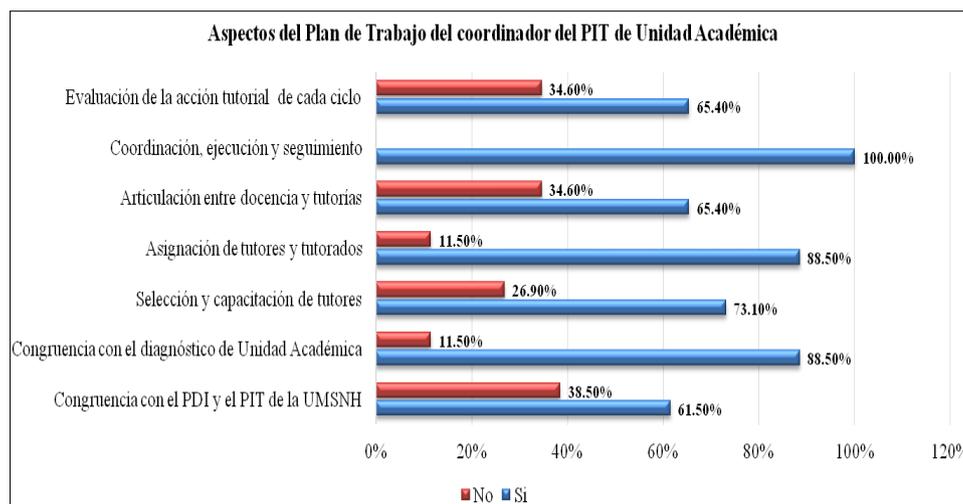
Gráfica 5.16. Tiempo de dedicación a la coordinación de Tutoría de Unidad Académica.

Respecto a la variable “aspectos que contempla el plan de trabajo que elabora el coordinador de PIT de Unidad Académica”, los encuestados contestaron lo siguiente: el 65.4% de los coordinadores considera la evaluación de la acción tutorial de cada ciclo; la totalidad (100%) de coordinadores considera la ejecución y seguimiento del PAT dentro de su plan de trabajo; el 65.4% considera la articulación entre docencia y tutoría; el 88.5% considera la asignación de tutores y tutelados. El 73.1% contempla la selección y capacitación de tutores.

En relación a la variable “el plan de trabajo es congruente con el diagnóstico de necesidades de la Unidad Académica” el 88.5% de los coordinadores afirma que si es congruente; el 61.5% de los coordinadores considera que si hay congruencia entre el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el PIT de la UMSNH (Gráfica 5.17).

Dicho plan de trabajo está conformado por una serie de acciones educativas individuales que tiene como base los resultados del diagnóstico. De esta forma, las acciones comprometidas, además de reflejar los objetivos educativos y modos de actuación que se deban alcanzar en el PIT de cada Unidad Académica, expresan las aspiraciones, motivaciones y las necesidades educativas del estudiante.

En investigaciones de Castillo, Torres y Polanco, (2003), proponen cuatro etapas del plan de acción tutorial (Evaluación de necesidades educativas, diagnóstico; programación, implementación y evaluación), que de alguna manera contempla los mismo aspectos considerados en este trabajo.



Gráfica 5.17. Aspectos que contempla el Plan de Trabajo del Coordinador de PIT de Unidad Académica.

La tabla 5.14 resume los principales objetivos del “Plan de Trabajo para la Coordinación de Tutoría”, en la columna “acuerdo” se fusionan las opciones de respuesta “parcialmente de acuerdo (PA)” y “totalmente de acuerdo (TA)” y en la columna “desacuerdo” se fusionan las opciones de respuesta “parcialmente en desacuerdo (PD)” y “totalmente en desacuerdo (TD)”.

OBJETIVOS	Acuerdo %	Desacuerdo %
Atender a la comunidad estudiantil con el modelo de de tutoría grupal, y abatir los índices de reprobación, rezago y abandono de los estudios.	73.1	26.9
Atender a los estudiantes en riesgo de reprobación, rezago y abandono de los estudios, con el modelo de intervención de tutoría individualizada.	96.8	3.8
Atender estudiantes con diversidad cultural, para la integración y adaptación a la vida académica y universitaria.	88.4	11.6
Atender estudiantes con el modelo de tutoría de Pares	73.1	26.9
Proporcionar apoyo académico con el modelo de tutoría en línea.	80.7	19.3
Actualización de tutores continuamente.	88.5	11.5
Derivación de estudiantes a los departamentos e instancias internas y externas: atención especializada	88.5	11.5
Evaluar la acción tutorial	92.3	7.7
Contribuir a la formación integral del estudiante	96.1	3.8

Tabla 5.14. Valoración de los objetivos del Plan de Trabajo del Coordinador de Unidad Académica (N=26).

Los resultados obtenidos del análisis de los estadísticos descriptivos nos permiten conocer cómo es la valoración de la muestra de los sujetos participantes en la

investigación. A la vista de los datos, en términos generales los coordinadores y coordinadoras valoran de “acuerdo” todos los objetivos del “Plan de Trabajo para la Coordinación de Tutoría”, alcanzando porcentajes que van del 73.1% al 96.8%.

Sin duda alguna debido a que tenemos un buen número de estudiantes con diversidad cultural, un 88.4% valoran atender a los estudiantes con diversidad cultural para la integración y adaptación a la vida académica y universitaria y evitar la reprobación rezago y abandono de los estudios.

Con porcentaje de 73.1% para cada una de las dos opciones, los encuestados valoran atender a la comunidad estudiantil con el modelo de intervención de tutoría grupal para abatir los índices de reprobación, rezago y abandono de los estudios, y, atender estudiantes con apoyo académico con el modelo de intervención de tutoría de iguales. La similitud de los objetivos que aquí se analizan con los propuestos en el trabajo *“Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso”* (Álvarez y González, 2010:245) es evidente que ambos parten de la tarea fundamental de la tutoría universitaria que se centra en la ayuda al alumnado a lo largo de sus estudios.

En síntesis, para la evaluación de entrada (input), respecto al Modelo de Plan de Acción Tutorial de Unidad Académica tenemos que:

- El modelo que predomina en las Unidades Académicas es “específico para evitar la reprobación, rezago y deserción” (42.3%) de los encuestados, seguido del modelo específico para primeros cursos de carrera (30.8%) de los contestantes.
- El 53.8% de los informantes, organiza la tutoría con “tutor disponible a demanda del estudiantes” y con un porcentaje igual (53.8%) los coordinadores organizan la tutoría con “un mismo tutor por ciclo” siendo estas las más representativas.
- Por lo que se refiere a las modalidades de intervención tutorial: la totalidad (100%) de las Unidades Académicas realiza “tutoría
- Un poco más del 50.0% de los coordinadores dedican de cuatro a más de cinco horas a la semana, para la coordinación del PIT, sin embargo casi una

cuarta parte (23.1%) de los coordinadores destina únicamente dos horas a la semana para realizar la coordinación del PIT; tiempo (este último) que parece insuficiente para coordinar un programa que demanda dedicación.

- El 88.5% de los coordinadores considera la “asignación de tutores y tutelados”, en su plan de trabajo. El 65.40% de los coordinadores considera en su plan de trabajo los aspectos: “evaluación de la acción tutorial de cada ciclo”, “articulación entre docencia y tutoría” y “selección y capacitación de tutores”.
- El 88.5% de los encuestados considera que el plan de trabajo del coordinador del PIT es congruente con el diagnóstico de necesidades de la Unidad Académica.
- Un 61.50% considera que Plan de trabajo del coordinador del PIT de Unidad Académica es congruente con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el PIT de la UMSNH,
- En relación a los objetivos del Plan de Trabajo para la coordinación de la tutoría, la mayoría de los coordinadores (73.1% al 96.8%) dicen estar de acuerdo con todos estos objetivos, que tienen que ver con la atención de los estudiantes en riesgo de reprobación, rezago y abandono de los estudios, y contribuir a la formación integral del estudiante.

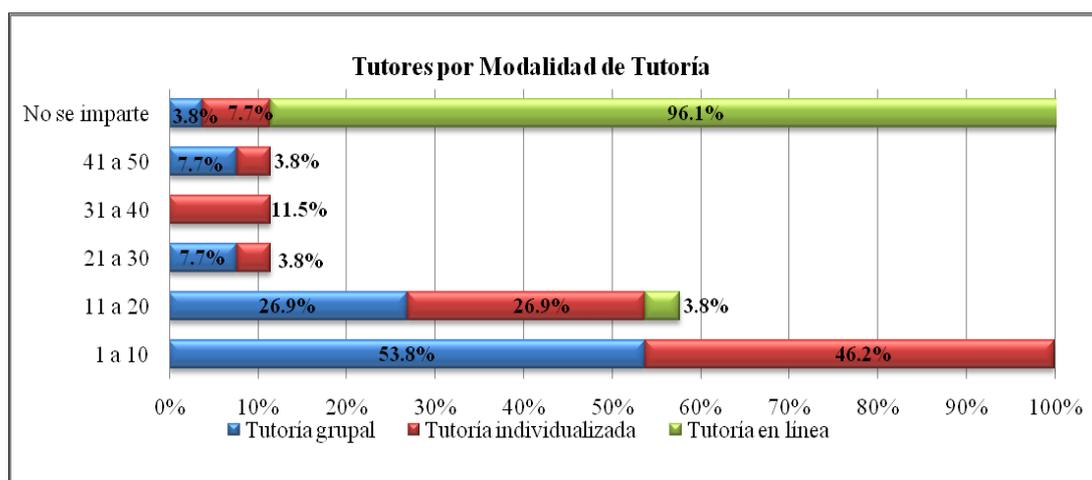
5.2.1.1.4. Análisis descriptivo de la evaluación del proceso. Coordinadores

La evaluación del proceso del cuestionario de coordinadores se centra en el estudio del número de tutores que realiza tutoría en las diferentes modalidades (individualizada, grupal, de diversidad cultural, de pares y en línea), así como también la condición de los tutores pares, el número de estudiantes que asigna en las diferentes modalidades de tutoría, también, en qué momento realiza la asignación de la tutoría de las diferentes modalidades, además, si realiza entrevistas a los estudiantes antes de asignarles un tutor, si convoca a reuniones de tutoría para planear, informar y evaluar la acción tutorial en su Unidad Académica.

También se centra en el seguimiento de la acción tutorial, y en qué momento los tutores entregan el informe de la acción tutorial, si proporciona a los tutores material e instrumentos para la acción tutorial, si realiza encuestas al alumnado para evaluar la

acción tutorial. Además en los mecanismos de evaluación que retroalimenta su labor como coordinador(a) de tutoría, qué tipo de gestión realiza ante otras instancias para complementar su plan de acción tutorial, la fundamentación del Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica y por último las fortalezas que detecta en relación a la organización de su Unidad Académica.

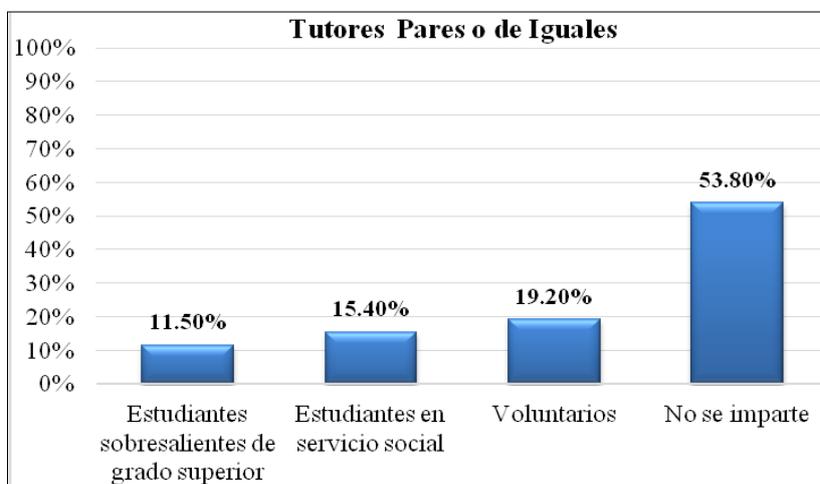
Respecto al número de tutores que realizan tutoría por modalidad, en la gráfica 5.18 se puede observar que el 53.8% de las Unidades Académicas tienen de 1 a 10 tutores y el 26.9% tienen de 11 a 20 tutores que realizan tutoría grupal. Las Unidades Académicas que cuentan de 41 a 50 tutores que imparten tutoría grupal representan el 7.7%. El 46.2% de las Unidades académicas tienen de 1 a 10 tutores y un 26.9% de 11 a 20 tutores que imparten tutoría individualizada. Un dato relevante es que las Unidades Académicas que tienen de 31 a 40 tutores solo imparten tutoría individualizada (3 Unidades Académicas). En el 96.0% de las Unidades Académicas la tutoría en línea no se lleva a cabo (Gráfica 5.18).



Gráfica 5.18. Tutores por modalidad de tutoría.

En relación a la condición de los tutores pares o de iguales, los coordinadores contestaron que el 19.2% de los tutores pares son estudiantes voluntarios, el 15.4% son estudiantes que prestan un Servicio Social, el 11.5% son estudiantes sobresalientes de grado superior y el 53.8% de los coordinadores mencionan que no se imparte esta modalidad de tutoría. Arbizu, Lobato y Del Castillo, (2005) describen la tutoría entre iguales (pares) como la ayuda prestada y desarrollada por un estudiante del Segundo o Tercer Ciclo de una Titulación a un grupo reducido (6-7) de estudiantes del Primer Ciclo en el ámbito de los aprendizajes a lo largo del curso académico.

Este modelo de tutoría surge en el mundo anglosajón y se desarrolla con relevante actualidad (Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004). También ha sido implantado, con algunas variantes, en las últimas décadas en las universidades francesas como tutoría de acompañamiento metodológico (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005) contra el fracaso académico, así como más recientemente en algunas universidades italianas (Pedicchio e Fontana, 2000) y españolas con eficaces propuestas de asesoramiento. Esta modalidad se ha implementado en un mínimo porcentaje de Unidades Académicas de la Universidad Michoacana, ante una masificación de estudiantes y la carencia de suficiente número de profesores para desempeñar las tareas propias de la asesoría académica (Gráfica 5.19).



Gráfica 5.19. Condición de Tutores Pares o Iguales.

En relación al número de estudiantes que asigna el coordinador en la modalidad de: *Tutoría Grupal*, el 46.2% de los coordinadores asigna de 1 a 5 estudiantes por tutor, el 3.8% asigna de 6 a 10 estudiantes, el mismo porcentaje de coordinadores asigna de 11 a 15 estudiantes. El 11.5% asigna de 16 a 20 estudiantes por tutor, el 3.8% asigna de 21 a 25 estudiantes, igual porcentaje de coordinadores asigna de 26 a 30 estudiantes, un 11.5% asigna de 36 a 40 estudiantes y finalmente el 15.4% de coordinadores manifiesta que no asigna estudiantes en esta modalidad de tutoría. La ANUIES (2008), señala que la tutoría grupal no es un modelo idóneo por dos razones 1.- Propicia la simulación. La asistencia periódica del tutor a sesiones grupales corre el riesgo de transformarse en un espacio sin contenido no lográndose, por consiguiente, los objetivos de la tutoría. 2.- Favorece la tendencia al adoctrinamiento.

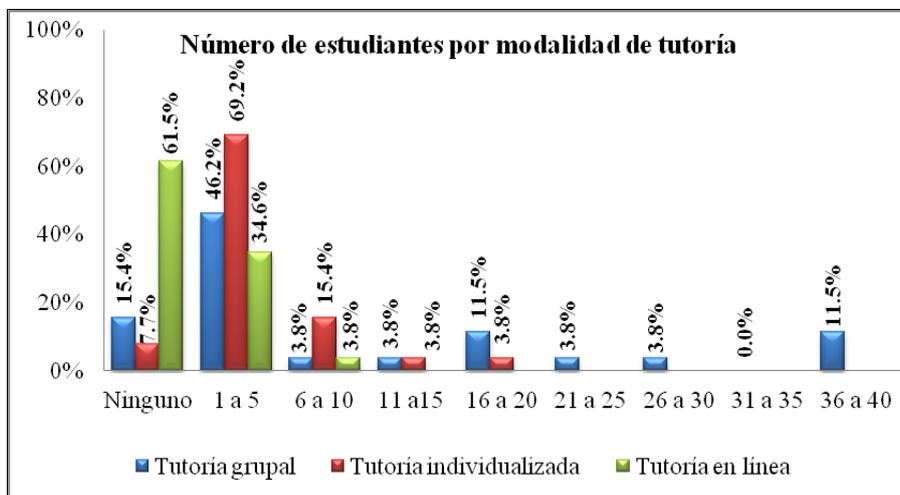
En la modalidad de “tutoría individualizada”, el 69.2% de los coordinadores asigna de 1 a 5 estudiantes por tutor, el 15.4% asigna de 6 a 10 estudiantes, un 3.8% de los coordinadores asigna de 11 a 15 estudiantes por tutor, el mismo porcentaje de coordinadores asigna de 16 a 20 estudiantes, el 7.7% de los coordinadores no asigna estudiantes en esta modalidad. De lo anterior se deduce que la mayoría de coordinadores (84.5%) asigna entre 5 y 10 estudiantes por tutor, cifra que Arbizu, Lobato y del Castillo, (2005), proponen como un máximo de 10 tutorandos asignados a cada tutor. Esta modalidad de tutoría se asemeja al modelo de Tutoría Integral (Rodríguez Espinar, 2001) que atiende a las dimensiones: académica, profesional y personal del alumno de modo global.

No obstante es un modelo que tiene numerosos requerimientos: formación del profesorado en acciones de orientación, equipo de apoyo (gabinete de orientación). Es pertinente recomendar que se delimite el número de estudiantes asignados en tutela, dada la amplitud de acción de este modelo, que requiere de una gran dedicación y preparación por parte del profesorado tutor. Ya que debe dedicar tiempo a la preparación de las tareas de orientación/asesoramiento de los estudiantes asignados, en la normatividad de esta modalidad de tutoría.

Este tipo de tutoría, como se señala a continuación, abarca las diferentes facetas de la vida del estudiante (preparación para la integración en la universidad, habilidades educativas, ayudar al alumno a detectar sus dificultades de aprendizaje, su autoconocimiento, ayudarlo a planificar su estudio, participación en las evaluaciones, orientación en la selección de las materias optativas...).

En la modalidad de “tutoría en línea” el 34.6% de los coordinadores asigna de 1 a 5 estudiantes por tutor, un 3.8% de los coordinadores asigna de 6 a 10 estudiantes por tutor y el 61.5% de los coordinadores no asigna estudiantes en esta modalidad. A la vista de los resultados podemos decir que esta modalidad de tutoría no se realiza en más de la mitad de las Unidades Académicas en estudio. Al parecer este modelo de tutoría no se ha implementado de manera formal en las diferentes Unidades Académicas de la UMSNH. Álvarez Pérez y González Afonso, (2010), en algunas titulaciones de la Universidad de La Laguna (España), destaca según los autores el poco desarrollo que han tenido los foros de las titulaciones, pista que nos da luz para proponer la creación de

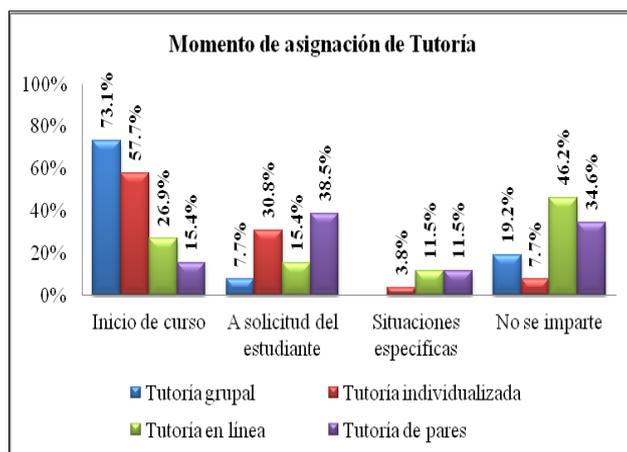
foros que permitan implementar esta modalidad de tutoría, previo a la creación de una plataforma Moodle con la capacidad necesaria para la cobertura de la tutoría (Gráfica 5.20).



Gráfica 5.20. Número de estudiantes asignados por modalidad de tutoría.

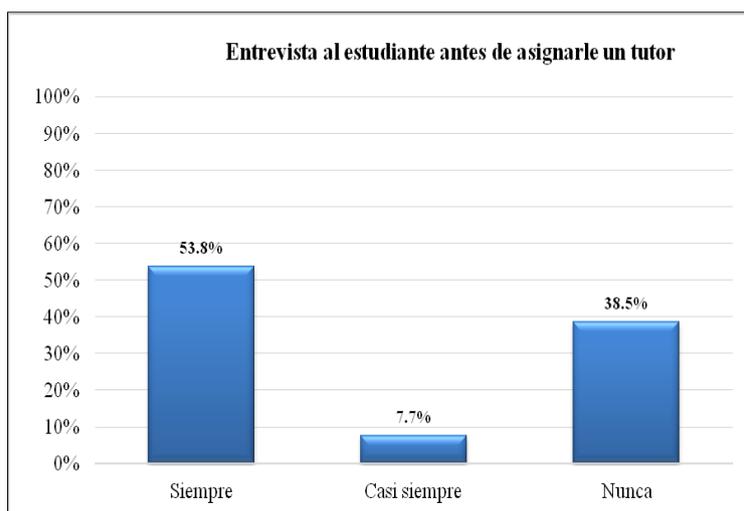
En relación al momento en que el coordinador (a) realiza la “asignación de la tutoría”, los resultados obtenidos se describen a continuación: en la modalidad de **tutoría grupal**, el 73.1% de los coordinadores hace la asignación al inicio del curso, el 7.7% asigna tutores a solicitud del estudiante y el 19.2% refiere que no asigna tutoría grupal. En la modalidad de **tutoría individualizada**, el 57.7% realiza la asignación al inicio del curso, el 30.8% a solicitud del estudiante, el 3.8% en situaciones específicas y un 7.7% refiere que no asigna tutoría en esta modalidad. Para la modalidad de **tutoría en línea**, el 26.9% de los coordinadores la asigna al inicio del curso, un 3.8% lo hace al final del curso, el 7.7% asigna tutores a solicitud del estudiante, un 11.5% asigna tutores en situaciones específicas, un 3.8% asigna durante el ciclo escolar y 46.2% refiere que no asigna esta modalidad de tutoría.

Con respecto a la modalidad de **Tutoría de Pares o Iguales**, el 26.9% de los coordinadores asigna tutores a solicitud del estudiante, el 15.4% asigna al inicio del curso, un 3.8% lo hace al final del curso, un 11.5% asigna tutores en situaciones específicas, un 7.7% asigna tutores durante el ciclo escolar y el 34.6% de los coordinadores manifiesta que no asigna este modelo de tutoría (Gráfica 5.21).



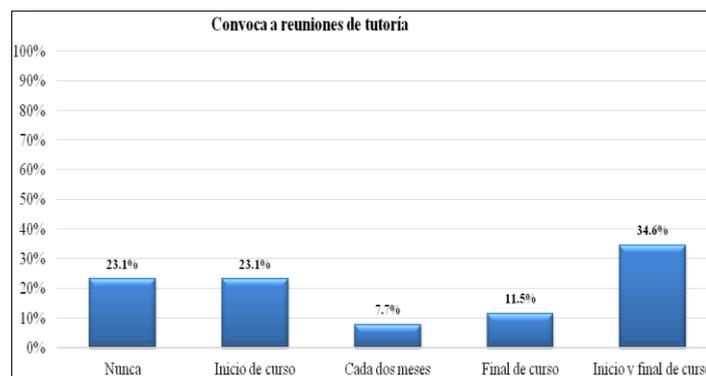
Gráfica 5.21. Asignación de tutoría por modalidad.

Con respecto a “entrevista al estudiante antes de asignarle tutor”, el 53.8% de los coordinadores afirma que siempre entrevista al estudiante antes de realizar la asignación de tutor y el 7.7% casi siempre, mientras que el 38.5% dice que nunca entrevista al estudiante (Gráfica 5.22).



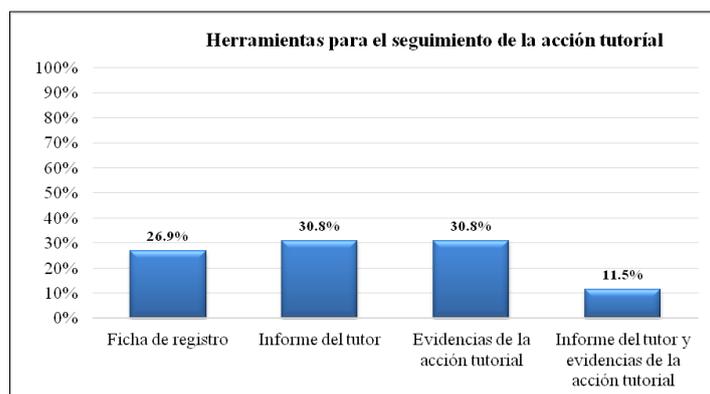
Gráfica 5.22. El coordinador(a) entrevista al estudiante previo a la asignación.

Para el aspecto “convoca a reuniones de tutoría”, el 31.1% de los coordinadores, afirma que convoca a reuniones al inicio de curso, un 7.7% lo hace cada dos meses, el 11.5% los convoca al final del curso, el 34.6% lo hace al inicio y al final de curso y el 23.1% no convoca a reuniones de esta naturaleza (Gráfica 5.23).



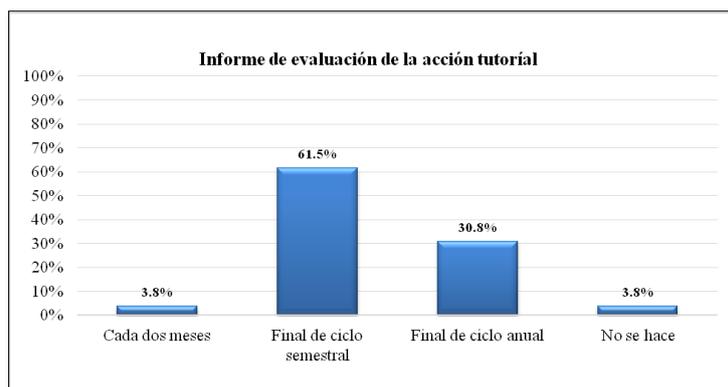
Gráfica 5.23. El coordinador (a) realiza reuniones colegidas de tutoría.

En relación a **“herramientas para el seguimiento de la acción tutorial”**, el 30.8% de los encuestados menciona que solicita un informe al tutor, otro porcentaje igual (30.8%) dispone de las evidencias de la acción tutorial, el 26.9% afirma que dispone de una ficha de registro, mientras que un 11.5% dispone de un informe del tutor y evidencias de la acción tutorial (Gráfica 5.24). Del análisis realizado por Álvarez y González (2010), en el marco de este estudio se pudo establecer que primordialmente aplican un cuestionario para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes a través de una escala Likert (1 muy bajo - 6 muy alto). Hace falta unificar criterios y definir qué instrumentos son los más idóneos las unidades académicas de acuerdo a sus características.



Gráfica 5.24. Seguimiento de la acción tutorial.

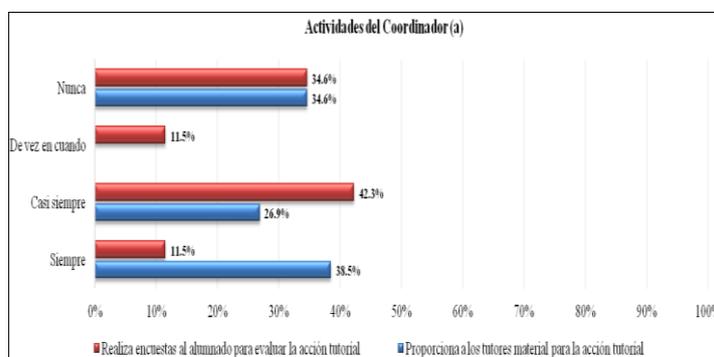
Para el aspecto **“en qué momento los tutores entregan el informe de la acción tutorial”** el 61.5% de los encuestados refiere que lo entrega al final de ciclo semestral, el 30.8% al final de ciclo anual, un 3.8% refiere que cada dos meses y un 3.8% no hace evaluación (Gráfica 5.25).



Gráfica 5.25. Evaluación de la acción tutorial.

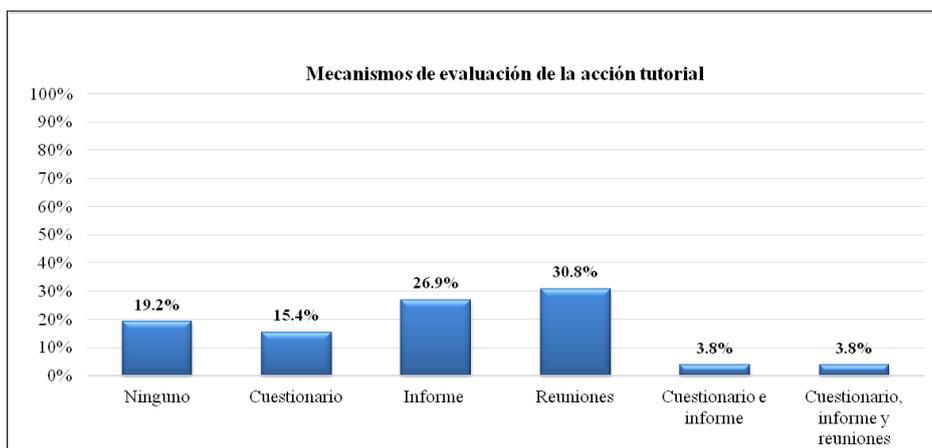
En relación a las actividades del coordinador para el aspecto “proporciona a los tutores material para la acción tutorial”, el 38.5% de coordinadores afirma que siempre, el 26.9% menciona que casi siempre, mientras que el 34.6% de los contestantes dice que nunca.

Por otro lado en el aspecto “realiza encuesta al alumnado para evaluar la acción tutorial”, el 11.5% de los coordinadores contesta que siempre, un 42.3% dice que lo hace casi siempre, el 11.5% menciona que de vez en cuando, mientras que un 34.6% dice que nunca (Gráfica 5.26).



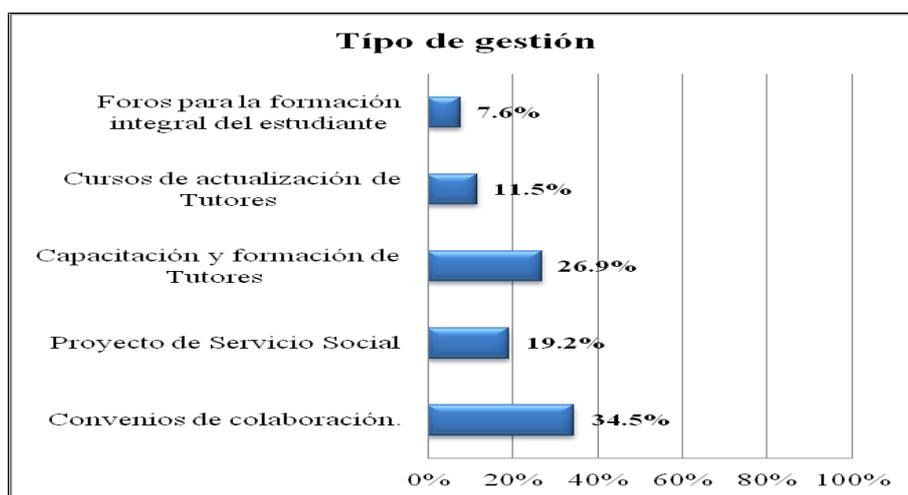
Gráfica 5.26. Actividades del coordinador.

Respecto a los mecanismos de evaluación que retroalimentan su labor como Coordinador (a) de tutoría, la mayoría (26.9%) de los informantes refieren que es el “informe”, el 18.4% mencionan que es el “cuestionario”, un 3.8% consideran que el “cuestionario” y los “informes”, otro porcentaje igual (3.8%), menciona que el “cuestionario”, “informe” y “reuniones”, y un 19.2% de los encuestados manifiesta que ninguno (Gráfica 5.27).



Gráfica 5.27. Mecanismos de evaluación que retroalimentan la labor del coordinador

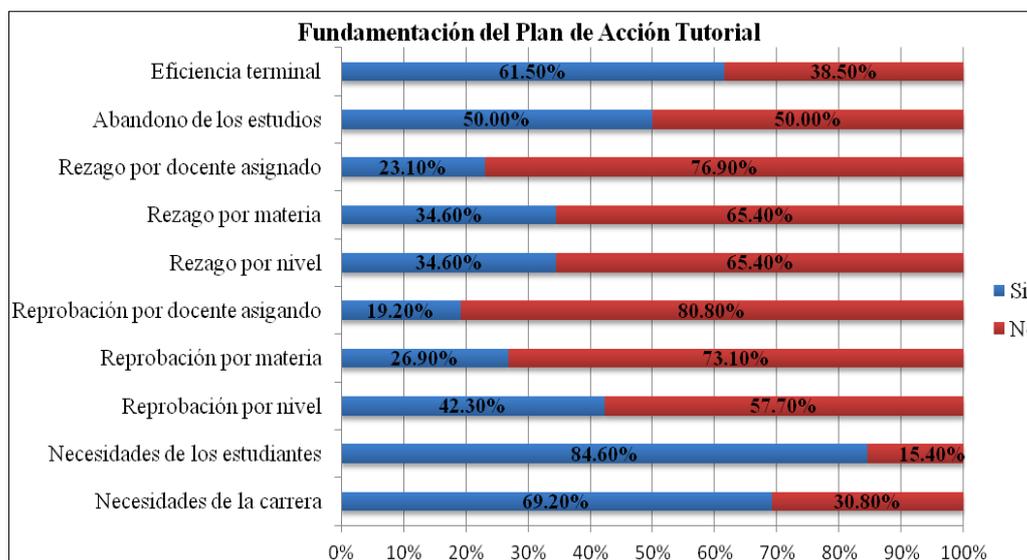
El tipo de gestión que realiza el coordinador de Tutoría de Unidad Académica, ante otras instancias para complementar su Plan de Acción Tutorial, según las respuestas de los coordinadores, consiste en lo siguiente: el 34.5% de los coordinadores realiza convenios de colaboración para la atención psicológica, médica, dental y violencia intrafamiliar, el 26.9% de los informantes se centra en la capacitación y formación de tutores, un 11.5%, realiza cursos de actualización de tutores, el 19.2% realiza proyectos de servicio social y el 7.6% efectúa foros para la formación integral del estudiante (Gráfica 5.28).



Gráfica 5.28. Tipo de gestión que realiza el coordinador.

En relación a la fundamentación del Plan de acción Tutorial de su Unidad Académica las respuestas de los coordinadores encuestados, se fundamenta en primer lugar en las necesidades del estudiante (84.6%), seguido por un 69.2% que dice que se fundamenta

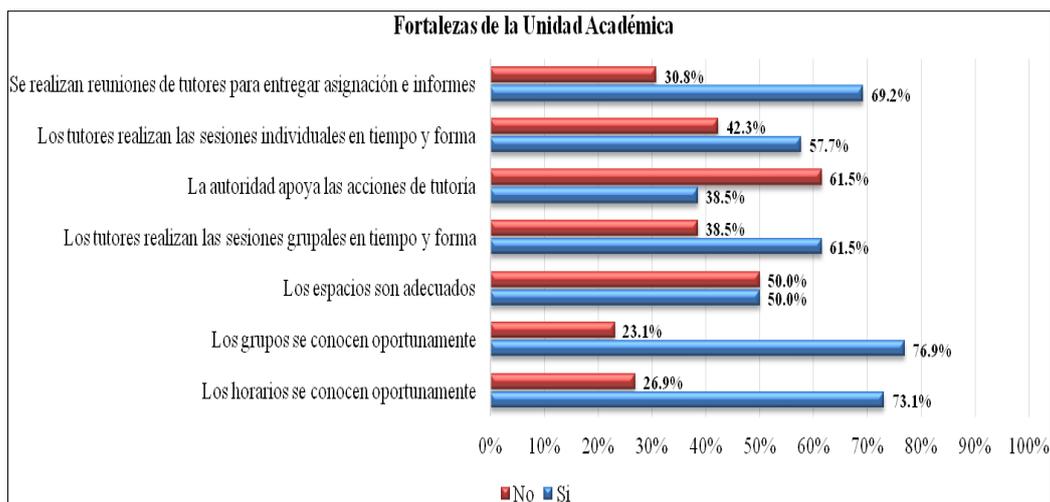
en las necesidades de la carrera, después un 61.5% de los encuestados afirman que se fundamenta en un análisis previo de eficiencia terminal, un 50.0% refiere que se fundamenta en un análisis previo de abandono de los estudios y en menores porcentaje en el resto de las opciones (Gráfica 5.29).



Gráfica 5.29. Aspectos en que se fundamenta el Plan de Acción Tutorial.

Con respecto a las fortalezas que detecta el coordinador sobre la “organización de su unidad académica en relación a la tutoría”, el 69.2% de los coordinadores realizan reuniones de tutores para entregar asignación e informes, el 61.5% de coordinadores manifiesta que los tutores realizan las sesiones de tutoría grupal en tiempo y forma, en un 57.7% de las Unidades Académicas los tutores que atienden la tutoría individualizada realizan la acción tutorial en tiempo y forma. Con un 76.9%; se destaca el aspecto “los grupos se conocen oportunamente” que alcanza un 76.9%; el 50.0% de los informantes considera que los espacios para ejercer la tutoría son adecuados.

En contraste, el 61.5% de los coordinadores mencionan que la autoridad no apoya las acciones de tutoría (Gráfica 5.30). En relación a esta última valoración en la investigación realizada por Arbizu, Lobato, Del Castillo (2005), ponen como primer requisito del Plan. *“El equipo Rectoral..., deberá apoyar, difundir, animar... el plan...”* Situación que requiere acercamiento y sensibilización a las autoridades Nicolaítas para que el programa de tutoría pueda tener éxito en esta universidad.



Gráfica 5.30. Fortalezas de la Tutoría de Unidad Académica.

En síntesis, los resultados de la evaluación del proceso nos revelan que algunas de las características de la muestra estudiada son las siguientes:

1. La tutoría grupal es la que más tutores imparten (1 a 20 tutores), seguido de la tutoría individualizada donde un poco más de las dos terceras partes de los informantes refieren que de 1 a 20 tutores imparte esta modalidad, el 96.1% de los informantes menciona que en su Unidad Académica no se imparte la modalidad de tutoría en línea.
2. Respecto a la modalidad de tutoría de pares, los informantes refieren que el 19.2% son estudiantes voluntarios, el 15.4% son estudiantes que prestan Servicio Social, el 11.5% son estudiantes sobresalientes de grados superiores y un poco más de la mitad (53.8%) de los coordinadores mencionan que no se imparte esta modalidad en su Unidad Académica.
3. La mayoría de los coordinadores (84.6%) asigna de 1 a 10 estudiantes por tutor individual. El 61.5% de los informantes asignan de 1 a 20 estudiantes por tutor de grupo y en la modalidad de tutoría en línea el 38.4% de los encuestados asigna de 1 a 10 estudiantes por tutor.
4. La mayoría (73.1%) de coordinadores asigna la tutoría grupal al inicio del curso, más de la mitad (57.7%) asigna tutoría individualizada al inicio del curso y un 30.8% asigna a solicitud del estudiante. La tutoría en línea, el 26.9% asigna al inicio del curso y en la tutoría de pares, la mayoría asigna a solicitud del estudiante y por situaciones específicas durante el curso.

5. La mitad de los coordinadores entrevista al estudiante previo a la asignación de tutor individual, es de tener en cuenta que el 38.5% no lo hace.
6. Una tercera parte de los coordinadores convoca a reuniones para planear, informar y evaluar la acción tutorial al inicio del curso, un poco más (34.6%) lo hace al inicio y al final del curso, el 11.5% los convoca al final del curso y casi la cuarta parte no hace reuniones para este fin.
7. La totalidad de los coordinadores aplica instrumentos para el seguimiento de la acción tutorial: ficha de registro, informe del tutor, evidencias de la acción tutorial; la mayoría realiza evaluación de la acción tutorial
8. Respeto a la evaluación, el 65.0% de los coordinadores menciona que los tutores entregan el informe de la acción tutorial al final del ciclo semestral, el 38.8%, al final del ciclo anual.
9. El 35.0% de los coordinadores afirma que siempre proporciona a los tutores material e instrumentos para la acción tutorial, el 34.6% dice que nunca.
10. El 42.3% de los encuestados casi siempre realiza encuesta al alumnado para evaluar la acción tutorial y solamente el 11.5% dice que siempre.
11. El 26.9% de los informantes refieren que el informe de la acción tutorial es el mecanismo de evaluación que retroalimenta su labor como coordinador.
12. En relación a la gestión, un poco más de la tercera parte realiza convenios de colaboración, más de la cuarta parte se centra en la formación y capacitación de tutores, en menor proporción realizan cursos de actualización de tutores, proyecto de servicio social y foros para la formación integral del estudiante.
13. La mayoría (84.6%) de los encuestados considera que el PAT de su Unidad Académica se fundamenta en un análisis de necesidades de los estudiantes, un 69.2% en un análisis de necesidades de la carrera, el 61.5% en una análisis de eficiencia terminal, la mitad (50.0%) refiere que en un análisis de abandono de los estudios, un poco menos de la cuarta parte, en un análisis de reprobación por docente asignado. El 34.0% en un análisis de rezago por materia y por nivel, el 43.3% en un análisis de reprobación por nivel.
14. Respecto a las fortalezas de la organización de la tutoría de Unidad Académica se identifican las siguientes: en la mayoría de la UA se realizan reuniones de tutores para la asignación y entrega de informes de la acción tutorial, un poco más de la mitad de las UA imparten tutoría individualizada y grupal que los tutores cumplen con responsabilidad; la mitad de los informantes considera que

los espacios para la tutoría son adecuados, la mayoría afirma que los grupos y horarios para la acción tutorial se conocen oportunamente, sin embargo al apoyo que la autoridad brinda a las acciones de tutoría le asignan una valoración baja. La mitad de los encuestados valoran positivamente los espacios para ejercer a tutoría, el diagnóstico de necesidades del tutelado y la vinculación con instancias internas; el porcentaje aumenta cuando se trata del programa de capacitación de tutores. Sin embargo valoran como inadecuado: la plataforma para tutoría virtual, guías impresas de procedimientos de tutoría, personal de apoyo a la gestión, sistema de trayectorias escolares y la vinculación con servicios complementarios.

5.2.1.1.5. Análisis descriptivo de la evaluación del Producto. Coordinadores

En este apartado que se refiere a la evaluación del producto los agentes informantes proporcionan información sobre algunos elementos ya mencionados en fases anteriores, pero considerados desde la perspectiva del producto como es: la valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de acción tutorial. Así como la valoración del desarrollo de la tutoría, la congruencia de las acciones de gestión con los objetivos y metas, los aspectos susceptibles de mejora, el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría. La valoración de manera integral de la organización y desarrollo de la tutoría y las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.

Tras el análisis descriptivo de los resultados se ha considerado conveniente agrupar las respuestas de los bloque de cuestiones de los siguientes subapartados donde las cuatro opciones de respuesta han conformado una escala tipo Likert, de niveles 1 a 4 (inadecuado, poco adecuado y muy adecuado, adecuado). Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Adecuado (A): “muy adecuado” y “adecuado”, e Inadecuado (I): “poco adecuado” e “inadecuado”. Esto permite diferenciar lo adecuado de lo inadecuado, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas de los informantes.

La tabla 5.15 muestra la valoración que los encuestados hacen sobre los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de acción tutorial o en su defecto para el desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica.

Valoración recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de acción tutorial.	Inadecuado (I) %	Adecuado (A) %
Espacios adecuados para la tutoría	50.0	50.0
Plataforma para tutoría virtual	80.8	19.2
Diagnóstico de necesidades de tutorados	50.0	50.0
Tutores capacitados según necesidades	42.3	57.7
Programa de capacitación de tutores	34.6	65.4
Programa de difusión de tutoría	46.1	53.9
Sistema de registro de trayectorias escolares	65.4	34.6
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	76.9	23.1
Personal de apoyo a la gestión	65.4	34.6
Estudios de trayectorias escolares	61.4	38.6
Vinculación con departamentos e instancias internas	50.0	50.0
Vinculación con Servicios complementarios	57.7	42.3

Tabla 5.15. Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el PAT (N=26).

Los informantes valoran, en porcentajes equilibrados (50.0%) los recursos que tiene que ver con espacios adecuados para la tutoría, el diagnóstico de necesidades de tutorados, la vinculación con departamentos e instancias internas. La valoración se torna positiva (65.4%) cuando se trata del programa de capacitación de tutores, tutores capacitados (57.7%) según necesidades, y Programa de difusión de tutoría (53.9%). Sin embargo, los coordinadores consideran como inadecuados, los siguientes aspectos: “plataforma para tutoría virtual” con el 80.8%, seguido de “guías impresas de procedimiento de la tutoría” con 76.9%, después “personal de apoyo a la gestión” y “sistema de registro de trayectorias escolares” con mismos porcentajes de 65.4%, por último, con un 61.4% los “estudios de trayectorias escolares” y la “vinculación con servicios complementarios” con el 57.7%.

Estos resultados indican que los coordinadores tienen una percepción negativa respecto a los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de acción tutorial. Por lo que se hace necesario poner en marcha estrategias metodológicas y de comunicación con los responsables de la coordinación general del PIT involucrando a las autoridades de las Unidades Académicas y de la Universidad, acerca de las necesidades de los recursos de espacios, personal, materiales, equipo y gestión indispensables para mejorar la operación del PIT en las Unidades Académicas y de la Universidad.

En la tabla 5.16 se resume la valoración que los coordinadores hacen de los aspectos del desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

Valoración de los aspectos del desarrollo de la tutoría de su unidad académica.	Inadecuados (I) %	Adecuados (A) %
Espacios apropiados para la acción tutorial	53.8	46.2
Compromiso de los tutores con el trabajo tutorial	34.6	65.4
Asignación de tutoría grupal	50.0	50.0
Asignación de tutoría individualizada	15.4	84.6
Programa de difusión de tutoría	42.3	57.7
Registro de la tutoría de pares o iguales	73.1	26.9
Sistema de registro de trayectorias escolares	53.9	46.1
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	76.9	23.1
Personal de apoyo	61.6	38.4
Atención de tutores a los grupos de tutoría asignados	26.9	73.1
Atención de los tutores a tutorandos asignados	23.1	76.9
Apoyo de unidad académica para acciones de tutoría	42.3	57.7

Tabla 5.16. Valoración sobre los aspectos del desarrollo de la tutoría de Unidad Académica (N=26).

A la vista de los resultados, se puede afirmar que los coordinadores encuestados valoran como “adecuado”: la “asignación de tutoría individualizada” con un 84.6%, también la “atención de los tutores a tutorandos asignados en tutoría individualizada” con un 76.9%, así como también en la “atención de tutores a los grupos de tutoría asignados” y “compromiso de los tutores con el trabajo tutorial” con el 73.1% y 65.4% respectivamente.

Un poco más de la mitad (57.7%) considera “adecuado” el aspecto en relación al “apoyo por parte de la unidad académica para las acciones inherentes a la tutoría”. Con mismos porcentaje (53.8%) los coordinadores encuestados valoran como “inadecuados” los “espacios apropiados para la acción tutorial” y “sistema de registro de trayectorias escolares”. También los aspectos “personal de apoyo”, “registro de la tutoría de pares o iguales” y “guías impresas de procedimiento de la tutoría” son valorados por los coordinadores como “inadecuados” en 61.6%, 73.1% y 76.9% respectivamente

El bloque temático “valore la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas” se resume en la tabla 5.17, donde las cuatro opciones de respuesta se han agrupado en dos: Mal (M): Muy mal y mal, y Bien (B): Muy bien y

bien. Esto permite diferenciar las respuestas de los informantes, y así, poder observar más claramente la tendencia de las opiniones.

Valore la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.	Mal %	Bien %
Convenios colaboración instancias internas y externas	50.0	50.0
Prestadores de Servicio Social en tutoría de pares	65.4	34.6
Capacitación y formación de Tutores	19.3	80.7
Cursos de actualización de Tutores	30.8	69.2
Foros para la formación integral del estudiante	77.0	23.0

Tabla 5. 17. Valoración de la congruencia de las acciones y gestión de la tutoría (N=26)

A la vista de los datos, los contestantes valoran positivamente con alto porcentaje (80.7%) la capacitación y formación de tutores, seguido de los cursos de actualización (69.2%) de tutores. A los convenios de colaboración con instancias internas y externas les proporcionan una valoración de forma equilibrada, sin embargo valoran, con tendencia negativa las acciones de gestión relacionadas con “prestadores de Servicio Social en tutoría de pares” (65.4%) y “foros para la formación integral del estudiante” (77.0%).

La tabla 5.18 resume los “aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías” para facilitar el análisis; las cuatro opciones de respuesta se han agrupado en dos: Mal (M): Muy mal y mal, y Bien (B): Muy bien y bien. Esto permite diferenciar las respuestas de los informantes.

A la vista de los resultados, en términos generales los coordinadores valoran de forma positiva “bien” todos los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Con excepción del aspecto “información a través del portal de tutoría” que es valorado de forma negativa “mal” por el 57.7% de los coordinadores encuestados.

Valore los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías”	Mal %	Bien %
Capacitación, selección y asignación de tutores	7.7	92.3
Asignación de espacios y calendario de tutoría	23.1	76.9
Administración antecedentes académicos de tutorados	23.1	76.9
Administración de reportes de tutoría	7.7	92.3
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	15.4	84.6
Seguimiento y documentación de la tutoría	15.3	84.6
Detección y corrección de problemas	27	73.0
Participación en la evaluación de la tutoría	19.2	80.8
Reconocimiento al trabajo tutorial	30.8	69.2
Información a través del portal de tutoría	57.7	42.3

Tabla 5.18. Valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías (N=26).

En la tabla 5.19 los coordinadores valoran “el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica”.

Valore el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica en los siguientes aspectos.	Bajo	Alto
Adaptación al ambiente universitario	30.7	69.3
Condiciones de desempeño académico	38.5	61.5
Logros y objetivos académicos	30.8	69.2
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono.	53.8	46.2
Métodos de estudio y trabajo	53.8	46.2
Apoyo en temas de mayor dificultad	50.0	50.0
Conocimiento de la vida personal	50.0	50.0
Actividades extracurriculares	69.3	30.7
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	53.8	46.2
Orientación académico administrativa	50.0	50.0
Integración del conocimiento	46.2	53.8
Vinculación entre teoría y práctica	50.0	50.0
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	50.0	50.0
Canalización a servicios de apoyo	50.0	50.0
Estudiantes atendidos por lo menos con una modalidad de tutoría.	42.3	57.7

Tabla 5.19. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado de la tutoría en su Unidad Académica (N=26)

Tras el análisis descriptivo de los resultados se ha considerado conveniente agrupar las respuestas que conforman una escala tipo Likert, de niveles 1 a 4 (nulo, muy bajo, alto y muy alto). Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Alto (A): “muy alto” y “alto”, y Bajo (B): “nulo” y “muy bajo”. Esto permite diferenciar las opiniones de los informantes y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas.

A la luz de los resultados podemos comentar como dato relevante que en los aspectos: “apoyo en temas de mayor dificultad”, “conocimiento de la vida personal”, “orientación académico administrativa” “vinculación entre teoría y práctica”, “asesoría disciplinar y en métodos de investigación” y “canalización a servicios de apoyo” los coordinadores encuestados valoren alto y bajo en porcentaje de 50.0% y 50.0%.

Un poco más del 61.0% de los encuestados otorgan valoración alta a los aspectos de: “adaptación al ambiente universitario”, “logros y objetivos académicos”, “condiciones de desempeño académico”. Los aspectos que los coordinadores encuestados valoran con “bajo” son: las actividades extracurriculares (69.3%) y la detección e impulso a estudiantes sobresalientes (53.8%).

La valoración integral de la organización y desarrollo de tutoría en Unidad Académica y en la Universidad, se resume en la tabla 5.20, donde se han agrupado en

dos: Adecuado (A): “muy adecuado” y “adecuado”, e Inadecuado (I): “poco adecuado” e “inadecuado”, las opciones de respuesta.

Valore de manera integral la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.	Inadecuada (I) %	Adecuada (A) %
Estructura administrativa de la tutoría	50.0	50.0
Articulación de tutorías con el currículum	57.7	42.4
Retroalimentación tutoría - docencia	57.7	42.4
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	61.5	38.5
Atención y solución de problemática detectada	50.0	50.0
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	73.1	26.9
Evaluación colegida de la tutoría	65.4	34.6
Elaboración de reportes periódicos	53.8	46.2
Difusión de reportes de resultados	69.2	30.6
Detección de problemas y propuestas de solución	57.7	42.3
Detección de necesidades de capacitación	46.1	53.9
Diseño y cursos de capacitación	61.5	38.5
Evaluación y seguimiento a tutores	76.9	23.1
Ajuste periódico al plan de trabajo	65.4	34.6

Tabla 5.20. Valoración integral de organización y desarrollo de la tutoría en Unidad Académica y en la Universidad (N=26).

En los resultados de este ítem “valore de manera integral la organización y desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y la Universidad”, se puede observar que en general los coordinadores encuestados han valorado como “inadecuados” todos los aspectos en porcentajes que van desde el 53.8% hasta el 76.9%, a excepción del aspecto “detección de necesidades de capacitación” que es valorado como adecuado por el 53.9% de los coordinadores, también “estructura administrativa de la tutoría” y “atención y solución de problemática detectada” que son valoradas como adecuada e inadecuada en porcentajes equilibrados del 50.0%.

En la tabla 5.21, se concentra la valoración de los coordinadores acerca de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tras el análisis descriptivo de los resultados se ha considerado conveniente agrupar las respuestas de este subapartado donde las cuatro opciones de respuesta han conformado una escala tipo Likert, de niveles 1 a 4 (inadecuado, poco adecuado y muy adecuado, adecuado). Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Adecuada (A): “muy adecuada” y “adecuada”, e Inadecuada (I): “poco adecuada” e “inadecuada”. Esto permite diferenciar lo adecuado de lo inadecuado, y observar con claridad las tendencias de las respuestas de los informantes.

Valore las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución	Inadecuada (I) %	Adecuada (A) %
Definir la Estructura administrativa de la tutoría	34.6	65.4
Articulación de tutorías con el diseño curricular	46.1	53.9
Retroalimentación tutoría-docencia	50.0	50.0
Cobertura de la tutoría a la población estudiantil	30.8	69.2
Atención y solución de problemas detectados	38.5	61.5
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	50.0	50.0
Evaluación colegida de la tutoría	38.4	61.6
Elaboración de reportes periódicos	30.8	69.2
Difusión de reportes de resultados	53.8	46.2
Detección de problemas y propuestas de solución	38.4	61.6
Capacitación continua de tutores	50.0	50.0
Reconocimiento a la labor tutorial	50.0	50.0
Evaluación y seguimiento a tutores	53.8	46.2
Ajuste periódico al plan de acción	50.0	50.0

Tabla 5.21. Valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en Unidad Académica y la Institución (N=26).

A partir de los resultados conforme a las respuestas proporcionadas por los coordinadores, nos lleva a los siguientes comentarios; para los coordinadores encuestados, la mayoría de los aspectos alcanzan una valoración de “adecuada” que va del 53.0% al 69.2% en: “articulación de tutorías con el diseño curricular”, “atención y solución de problemas detectados”, “evaluación colegida de la tutoría”, “detección de problemas y propuestas de solución”, “definir la estructura administrativa de la tutoría”, “cobertura de la tutoría a la población estudiantil” y “elaboración de reportes periódicos”. En los aspectos de “retroalimentación tutoría-docencia”, “controles que aseguran el cumplimiento de metas”, “capacitación continua de tutores”, “reconocimiento a la labor tutorial” y “ajuste periódico al plan de acción” logran porcentajes de respuesta equilibrados.

En síntesis, los resultados de la evaluación del producto, de los coordinadores informantes se comentan a continuación:

1. Los **recursos institucionales para el desarrollo de las tutorías** resultan con porcentajes equilibrados en los aspectos que tienen que ver con “espacios adecuados para la tutoría”, el “diagnóstico de necesidades de tutorados” y la “vinculación con departamentos e instancias internas”. En los aspectos, “programa de capacitación de tutores” y “tutores capacitados según necesidades”, los coordinadores se inclinan por la opción de respuesta “adecuados”. Sin embargo valoran como “inadecuados” con alto porcentaje los

siguientes aspectos “plataforma para tutoría virtual”, “guías impresas de procedimiento de la tutoría”, “personal de apoyo a la gestión” y “estudios de trayectorias escolares”.

Estos resultados indican que los coordinadores tienen una percepción negativa respecto a los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de acción tutorial. Por lo que se hace necesario poner en marcha estrategias metodológicas y de comunicación con los responsables de la coordinación general del PIT involucrando a las autoridades de las Unidades Académicas y de la Universidad, acerca de la necesidad de atender en lo que se refiere a, espacios para la acción tutorial, personal de apoyo, guías impresas de procedimiento de la tutoría, estudios de trayectorias escolares, vinculación con departamentos e instancias internas y servicios complementarios indispensables para mejorar la operación del PIT en las Unidades Académicas y de la Universidad.

2. Se puede afirmar que en términos generales los encuestados valoran de forma positiva la mayoría de los aspectos que se refieren al **desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica**, destacando: “asignación de tutoría individualizada”, la “atención de los tutores a tutorandos asignados en tutoría individualizada”, la “atención de tutores a los grupos de tutoría asignados”, “compromiso de los tutores con el trabajo tutorial” que son valorados por los coordinadores como “adecuados” en alto porcentaje. En contraste se observa que los aspectos que se refieren a: “sistema de registro de trayectorias escolares”, “espacios apropiados para la acción tutorial”, “registro de la tutoría de pares o iguales”, “guías impresas de procedimiento de la tutoría” y “personal de apoyo” son valorados por los coordinadores como “inadecuados”.

Estos resultados nos permiten decir, que los aspectos que tienen relación con el trabajo del tutor, son bien valorados, por otro lado al igual que en ítem anterior en lo que se refiere a los recursos necesarios para acción tutorial nuevamente son valorados por los coordinadores como inadecuados.

3. En relación a la **congruencia de la gestión de la tutoría con los objetivos y metas**, los contestantes valoran positivamente con alto porcentaje la capacitación y formación de tutores, seguido de los cursos de actualización de tutores. A los convenios de colaboración con instancias internas y externas les proporcionan una valoración de forma equilibrada, sin embargo valoran, con tendencia negativa las acciones de gestión relacionadas con prestadores de

Servicio Social en tutoría de pares y foros para la formación integral del estudiante.

4. Los **aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de la tutoría**, los informantes consideran prioritariamente que la información a través del portal de tutoría es el más urgente, el resto de la totalidad de aspectos son valorados como “bien”.
5. El **nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría**, en términos generales los coordinadores valoran de forma positiva la mayoría de los aspectos sometidos a valoración, exceptuando la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolar, métodos de estudio y trabajo, actividades extracurriculares y detección e impulso a estudiantes sobresalientes.
6. La **valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y la Universidad** es percibida como inadecuada en 11 de los 14 aspectos sometidos a valoración, a dos aspectos le otorgan valoración equilibrada, “estructura de la tutoría” y “atención y solución de problemática detectada”. Solo el aspecto de “detección de necesidades de capacitación” es percibido como “adecuado”. Estos resultados inducen a trabajar más en todos los aspectos para mejorar la operatividad de la tutoría.
7. Las **expectativas de desarrollo de la tutoría de Unidad Académica como en la Institución** que valoran los coordinadores, en lo que se refiere a los aspectos “definir la Estructura administrativa de la tutoría”, “articulación de tutorías con el diseño curricular” “cobertura de la tutoría a la población estudiantil”, “atención y solución de problemas detectados”, “evaluación colegida de la tutoría”, “elaboración de reportes periódicos” y “detección de problemas y propuestas de solución”, todos estos son valorados como **adecuados** en porcentajes arriba de la media, el resto de los aspectos son valorados por los coordinadores como **adecuados e inadecuados** en porcentajes equilibrados.
En los resultados obtenidos podemos observar, que aunque todos estos aspectos no son mal valorados por los coordinadores, se ve la necesidad de trabajar más en ellos.

5.2.1.2. Análisis descriptivos de los resultados. Profesores-tutores.

En este apartado se comentan los resultados más importantes obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos obtenidos en el cuestionario *“la tutoría desde la perspectiva de los profesores tutores del programa institucional de tutoría de Unidad Académica”* mediante el estudio descriptivo básico de frecuencias y porcentajes.

La muestra que participó en nuestro estudio fue de 109 profesores tutores que respondieron al cuestionario. El criterio que se tuvo en cuenta para incluir a los sujetos en el estudio fue: ser tutor activo de unidad académica con un año de experiencia en la actividad de tutoría de su unidad académica.

Las dimensiones analizadas del cuestionario de profesores tutores han sido las siguientes: características sociodemográficas, evaluación del contexto, evaluación de entrada o input, evaluación del proceso y por último evaluación del producto.

5.2.1.2.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas de profesores-tutores.

Esta dimensión se compone de las variables de clasificación del tutor o tutora. Estas variables son: condición laboral en la universidad, experiencia como académico universitario, experiencia como tutor o tutora, capacitación recibida para fungir como tutor, actualización que recibe para realizar sus funciones de tutor, duración de la actualización, instancia que proporciona la actualización, grado de acuerdo con la actualización y valoración del nivel de conocimiento de las funciones del tutor.

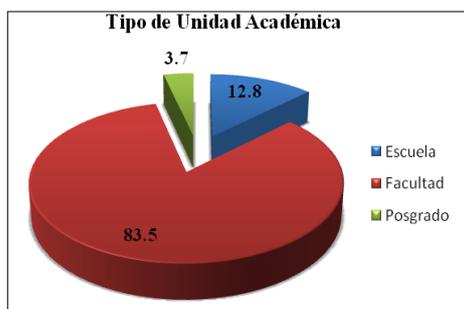
Estas variables del perfil sociodemográfico de los participantes en el estudio se concentran en tablas que contienen la variable, las opciones de respuesta, la frecuencia, el porcentaje de casos, información que después de ser analizada algunas se presentan en gráficas.

La tabla 5.22 muestra los valores de las variables que se refieren a qué unidad académica pertenece el tutor o tutora y el género del informante.

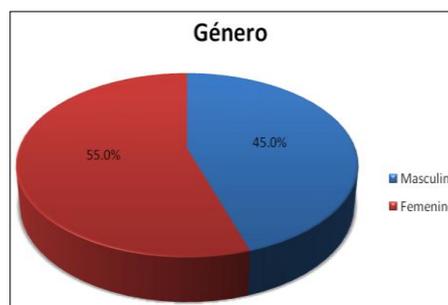
Variable	Opciones	Frecuencia	%
Usted es tutor de:	Escuela	14	12.8
	Facultad	91	83.5
	Posgrado	4	3.7
Genero	Femenino	60	55.0
	Masculino	49	45.0

Tabla 5.22. Unidad académica a la que pertenece el tutor o tutora y género (N=109).

Los encuestados son 109 profesores tutores de veintiséis Unidades Académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en su mayor parte de facultades (83.5%), seguido de escuelas (12.8%) y, en menor proporción (3.7%), de posgrado (Gráfica 5.31). La mayoría de los Profesores Tutores son del sexo femenino (55.0%), y en menor proporción de sexo masculino (45.0%) (Gráfica 5.32).



Gráfica 5.31. Tipo de Unidad Académica en que se distribuyen los Profesores Tutores.



Gráfica 5.32. Género de los Profesores Tutores.

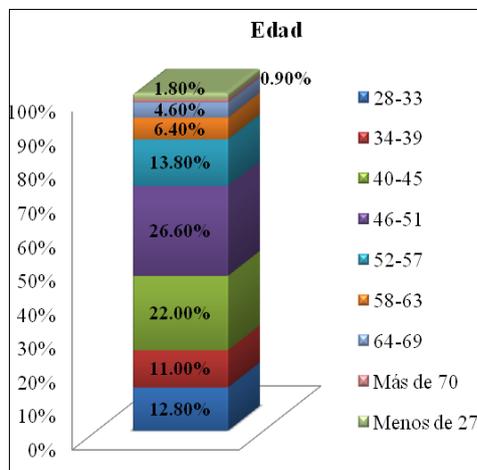
La edad de los tutores participantes en el estudio se concentra en la tabla 5.23.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Edad	Menos de 27	2	1.8
	28-33	14	12.8
	34-39	12	11.0
	40-45	24	22.0
	46-51	29	26.6
	52-57	15	13.8
	58-63	7	6.4
	64-69	5	4.6
	Más de 70	1	0.9

Tabla 5.23. Edad de los profesores tutores de Unidad Académica (N=109).

En relación a la edad, un poco menos de la mitad del profesorado tiene entre 40 y 51 años (48.6%). Un 13.8% tienen entre 52 a 57 años y aproximadamente en la misma proporción (12.8%) tienen entre 28 y 33 años y entre 34 y 39 años un 11.0%. Los menos

representados son los profesores de mayor edad (6.40%) que tienen de 58 a 63 años, un 4.60% de 64 a 69 años y el 0.90% de más de 70 años, y los más jóvenes, con menos de 27 años apenas son el (1.80%). Es decir, en general los tutores son profesores y profesoras con experiencia en la universidad y como tutores (Gráfica 5.33).



Gráfica 5.33. Edad de los Profesores Tutores.

En cuanto al máximo grado de estudios de los profesores tutores participantes, la frecuencia y porcentaje se muestra en la tabla 5.24.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Máximo grado de estudios	Doctorado	39	35.8
	Especialidad	3	2.8
	Licenciatura	20	18.3
	Maestría	47	43.1

Tabla 5.24. Máximo grado de estudios de los profesores tutores de Unidad Académica (N=109).

Sobre el nivel de estudio alcanzado, la mayoría de los profesores tutores tienen grado de maestría (43.1%), grado de doctor (35.8%), con grado de licenciatura el (18.3%), con especialidad (2.8%), lo que quiere decir que la mayoría son profesores con preparación de calidad suficiente para atender la actividad tutorial.

En la tabla 5.25 se presentan las opciones de respuesta según la condición laboral de los profesores tutores encuestados, así como la frecuencia y porcentaje.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Condición Laboral en la Universidad	Profesor de Tiempo Completo	61	56.0
	Profesor de Medio Tiempo	2	1.8
	Profesor Asignatura Titular	26	23.9
	Profesor de Asignatura Interino	14	15.6
	Técnico Académico Tiempo Completo.	1	1.8
	Técnico Académico Medio Tiempo	1	0.9

Tabla 5.25. Condición laboral de los profesores tutores en la Universidad (N=109).

Atendiendo a la condición laboral de los agentes informantes, cabe destacar que el 56.0% de los profesores tutores son de tiempo completo, seguidos por profesores de asignatura titular con un 23.9%. Después un 15.6% que son profesores de asignatura-interino, en porcentajes iguales (1.8%) lo son profesor de medio tiempo y técnico académico de tiempo completo y solamente un 0.9% es técnico académico de medio tiempo.

Estos datos indican, que un 84.4% de profesores tutores encuestados forma parte del personal académico contratado de forma definitiva en la universidad y que además cuenta con el tiempo necesario para atender la tutoría. Los profesores de asignatura interinos son otro grupo importante (15.6%), que a pesar de no tener puesto de trabajo definitivo en la Universidad, se han capacitado como tutores, y realizan la actividad tutorial.

En la tabla 5.26 se presentan las opciones de respuesta según la “experiencia como académico en la Universidad” de los profesores tutores encuestados, así como la frecuencia y porcentaje.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Experiencia como académico en la Universidad	Menos de un año	3	2.8
	De 1-5 años	7	6.4
	De 6-10 años	21	19.3
	De 11-15 años	20	18.3
	De 16-20 años	13	11.9
	De 21-25 años	19	17.4
	De 26-30 años	21	19.3
	Más de 31 años	5	4.6

Tabla 5.26. Experiencia académica de los profesores tutores (N=109).

La mayoría de los tutores y tutoras que contestan el cuestionario (36.7%), tienen mucha experiencia académica entre 21 y 30 años, el 30.2% tiene una experiencia académica media, entre 11 y 20 años. Aproximadamente una cuarta parte del profesorado tutor (25.7%), tienen entre 1 y 10 años de experiencia, y solo unos pocos se sitúan en los extremos, el 2.8% son tutores con menos de un año de experiencia y un 4.6%, tienen más de 31 años de experiencia académica. Es decir, en general, son tutores y tutoras con una amplia experiencia académica

En la tabla 5.27 se presentan las opciones de respuesta según la “experiencia como Tutor en la Universidad” de los profesores tutores encuestados, así como la frecuencia y porcentaje.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Experiencia como Tutor en la Universidad	Menos de 1 año	10	9.2
	1-5 años	39	35.8
	6-10 años	47	43.1
	11-15 años	13	11.9

Tabla 5.27. Experiencia como Tutor en la Universidad (N=109).

El porcentaje más alto (43.1%) corresponde a tutores con experiencia entre 6 y 10 años de experiencia dentro de la Universidad, seguidos en porcentaje (35.8%) por los tutores con 1 a 5 años de experiencia. Los demás tienen una experiencia de entre 11 y 15 años (11.9%), y los que tienen muy poca experiencia como tutor, menos de un año, representan un 9.2% de los que responden a esta cuestión.

Hasta aquí hemos analizado una parte de las características sociodemográficas de la muestra de tutores que participan en el PIT de Unidad Académica, encontrando, a modo de síntesis, que la mayoría son tutores que realizan su actividad tutorial en una facultad, con una edad entre 40 y 51 años, de sexo femenino, que alcanzado sobre todo estudios de maestría, una condición laboral de profesorado a tiempo completo y con amplia experiencia en la universidad (entre 21 y 30 años), aunque con menor experiencia (entre 6 y 10 años) como profesores tutores y tutoras en la universidad.

Los profesores tutores que contestan el cuestionario se distribuye en las 26 Unidades Académicas que tienen implementado el Programa de Tutoría. En la visita que se realizó para invitar a los profesores tutores a participar en la evaluación del PIT, se entregó en formato de papel el instructivo a más de cuatro tutores para ingresar al blog (Anexo 6).

Los profesores tutores de las Unidades Académicas que contestan el cuestionario se encuentran en la tabla 5.28, que muestra la Unidad Académica, la frecuencia, el porcentaje y el tamaño de muestra.

Variable	Opciones	Frecuencia	%	N (Muestra)
Tutor de la Unidad Académica	Colegio de San Nicolás de Hidalgo.	4	3.7	109
	Preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón”	4	3.7	109
	Preparatoria “Melchor Ocampo”	4	3.7	109
	Escuela enfermería Nivel Técnico	4	3.7	109
	Agrobiología	5	4.6	109
	Arquitectura	5	4.6	109
	Bellas Artes	4	3.7	109
	Biología	4	3.7	109
	Contaduría	4	3.7	109
	Derecho	4	3.7	109
	Economía	4	3.7	109
	Enfermería	5	4.6	109
	Filosofía	4	3.7	109
	Historia	4	3.7	109
	Idiomas	4	3.7	109
	Ingeniería Química	5	4.6	109
	Ingeniería Civil	5	4.6	109
	Ingeniería Eléctrica	4	3.7	109
	Ingeniería Tecnología de Madera	5	4.6	109
	Ingeniería Mecánica	4	3.7	109
	Instituto de Inv. Recursos Naturales	1	0.9	109
	Lengua y Literaturas Hispánicas	4	3.7	109
	Medicina	5	4.6	109
	Odontología	4	3.7	109
Psicología	5	4.6	109	
Químicofarmacobiología	4	3.7	109	

Tabla 5.28. Unidad Académica donde labora el Tutor que responde al cuestionario (N=109).

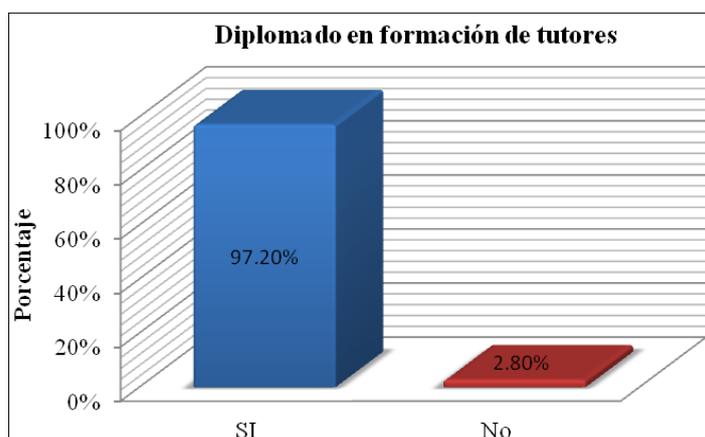
Los profesores tutores que contestan el cuestionario pertenecen a la siguientes Unidades Académicas: De las facultades de Medicina, Ingeniería en tecnología de la madera, Ingeniería Civil e Ingeniería Química, Enfermería nivel licenciatura, Arquitectura, Agrobiología, y Psicología, cinco tutores (4.6%) contestan el cuestionario. De las tres escuelas preparatorias: Enfermería nivel técnico, Facultad de Biología, Contaduría, Derecho, Economía, Filosofía, Historia, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literaturas Hispánicas, Odontología, Químicofarmacobiología, Bellas Artes e Idiomas; cuatro tutores (3.7%) contestan el cuestionario. Del Instituto de Investigaciones de Recursos Naturales un tutor (0.9%) contesta el cuestionario. Contestando el cuestionario 109 profesores tutores siendo la muestra requerida de esta población.

En la tabla 5.29 se encuentra la frecuencia, y el porcentaje de los profesores que se han capacitado acreditando el Diplomado en Formación de Tutores, la actualización que reciben y la duración de la misma.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Diplomado formación tutores	Si	106	97.2
	No	3	2.8
Recibe actualización	Si	82	75.2
	No	27	24.8
Actualización que recibe	Suficiente	62	56.9
	Insuficiente	47	43.1
La duración de la actualización ha sido de	Un curso al año	38	34.9
	Un curso al semestre	44	40.4
	No se hace	8	7.3
	Un curso cada 2 años	10	9.2
	Cuando se ofertan	9	8.3

Tabla 5.29. Formación, actualización y duración de la actualización que reciben los tutores (N=109).

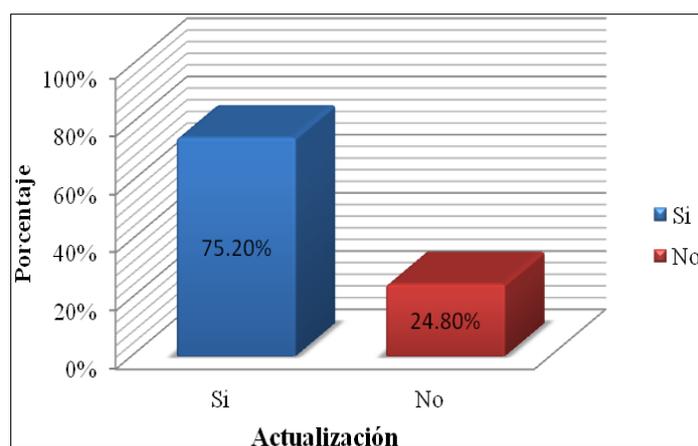
La mayoría de la muestra de profesores tutores (97.2%) ha acreditado el Diplomado en Formación de Tutores, sin embargo hay un (2.8%) que no lo ha acreditado, es decir, no ha recibido la formación que sería deseable tener para cumplir con esta función (Gráfica 5.34).



Gráfica 5.34. Profesores Tutores acreditados en el Diplomado en Formación de Tutores.

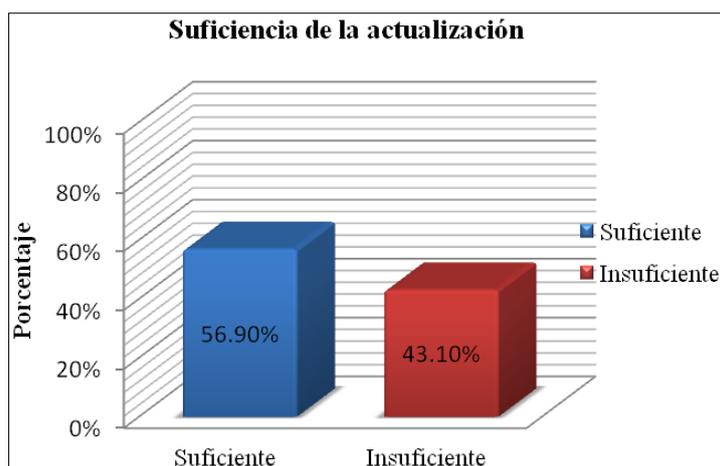
Además, cabe resaltar que el 75.2% de los encuestados recibe actualización para realizar la actividad tutorial, mientras que un 24.8% no recibe esa actualización. Siguiendo la propuesta de Jiménez y Álvarez (2003) el camino a seguir por la tutoría universitaria en los próximos años sería apostar por la formación del tutor. Asumir la figura de tutor es una responsabilidad que supone la adquisición y el ejercicio de una

serie de competencias (Troyano y García, 2007). La mayoría del personal docente no ha recibido, sin embargo una formación específica para ello. Dicha formación resulta básica para poder proporcionar respuestas adecuadas a las demandas que el alumnado puede ir planteando en su relación con la universidad e incrementar los recursos que permitan optimizar el desarrollo integral del alumnado tal y como lo plantea la ANUIES (Gráfica 5.35).



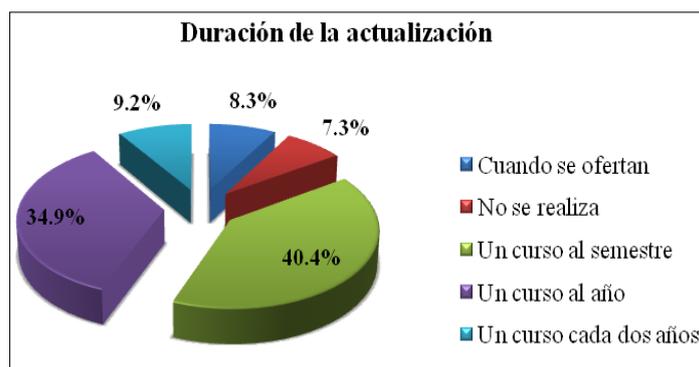
Gráfica 5.35. Profesores Tutores que reciben actualización.

El porcentaje de tutores que valoran como suficiente la actualización que reciben para realizar su función tutorial y los que valoran dicha actualización como insuficiente, se reparte aproximadamente a partes iguales: el 56.9%, lo consideran suficiente y un 43.1% consideran que no lo es (Gráfica 5.36).



Gráfica 5.36. Profesores Tutores valoran la suficiencia de la actualización.

Además, un 40.4% de los encuestados refiere que la duración de la actualización ha sido de un curso al semestre, el 3.9% de un curso al año, el 9.2% recibe un curso cada dos años, otro 8.3% de los tutores comenta que cuando se ofertan y por último un 7.3% percibe que no se hace (Gráfica 5.37).



Gráfica 5.37. Duración de la actualización.

La tabla 5.30 resume las opciones de actualización que reciben los profesores tutores, la instancia que la proporciona, la frecuencia de casos y porcentaje.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La actualización consiste en:	Cursos de tutoría	27	25.0
	Cursos de psicopedagogía	3	3.0
	Cursos psicopedagogía, docencia y tutoría	11	10.0
	Cursos psicopedagogía y tutoría	10	9.0
	Cursos psicopedagogía y docencia	17	16.0
	Cursos docencia y tutoría	26	24.0
	Cursos de docencia	15	13.0
La instancia que proporciona la actualización es:	Centro de didáctica	39	35.8
	Particulares	1	0.9
	Ninguna	4	3.7
	Unidad Académica (U.A.)	48	44.0
	Otra unidad académica	11	10.1
	Centro de didáctica/ U.A.	3	2.8
	Centro de psicología	1	0.9
	Sec. Educación del Estado	2	1.8

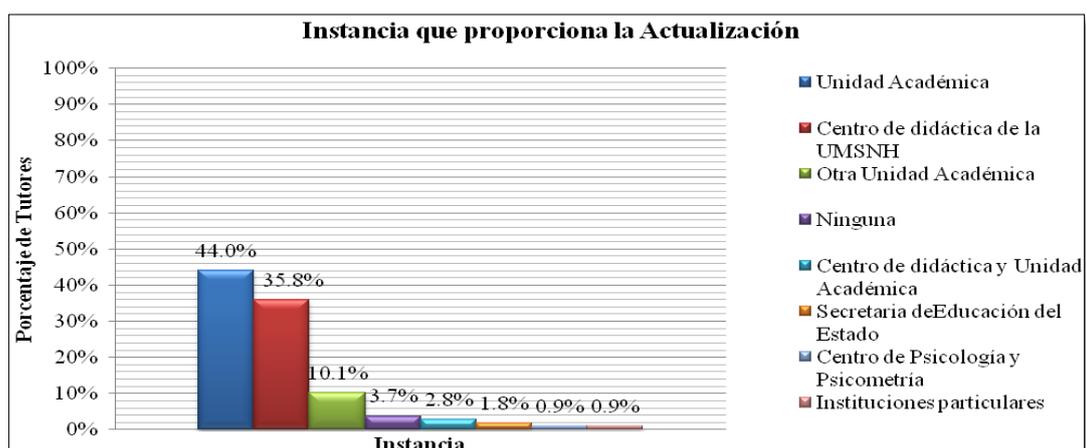
Tabla 5.30. Tipo de actualización e Instancia que proporciona la actualización (N=109).

En relación al ítem “la actualización consiste en”, en la que se demandaba qué tipo de actualización reciben como tutores, una cuarta parte de los encuestados (25.0%) refieren que consiste en cursos de tutoría, seguido de los curso en docencia y tutoría (24.0%). El 16.0% de los tutores recibe actualización con cursos de psicopedagogía y docencia, y un 13.0% de los tutores se actualiza con cursos de docencia. Además, un 10.0% recibe cursos de pedagogía, docencia y tutoría y el 9.0% dice que se actualiza con cursos de psicopedagogía y tutoría, y un 3.0% se actualiza con cursos de psicopedagogía, lo que pone de manifiesto que las Unidades Académicas cuentan con profesores tutores que se interesan en actualizarse en aspectos estrechamente relacionados con la docencia, y la acción tutorial.

Respecto a la instancia que proporciona la actualización, el mayor porcentaje de los encuestados (44.0%) refiere que es la Unidad Académica quien le proporciona la actualización y otro 35.8% indica que recibe actualización del Centro de Didáctica y otro 10.1% se actualiza en otra Unidad Académica de la misma Universidad. Lo anterior es posible ya que la convocatoria de cursos de actualización dentro de la Universidad es abierta.

El 2.8% de los tutores recibe actualización de manera conjunta del Centro de Didáctica y su Unidad Académica. El 1.8% ha recibido actualización en la Secretaría de Educación del Estado. Un 0.9% ha recibido actualización del Centro de Psicología y Psicometría. Un 0.9% se ha actualizado en instancias particulares y un 3.7%, considera que no hay actualización.

Es de reconocer la iniciativa de aquellos profesores tutores que buscan la actualización fuera de la universidad (2.7%). El 93.6% de los profesores tutores se actualiza en alguna instancia de la Universidad, lo que significa que las instancias que proporcionan actualización a los tutores son suficiente para cubrir este aspecto tan importante para quien imparte tutoría (Gráfica 5.38).



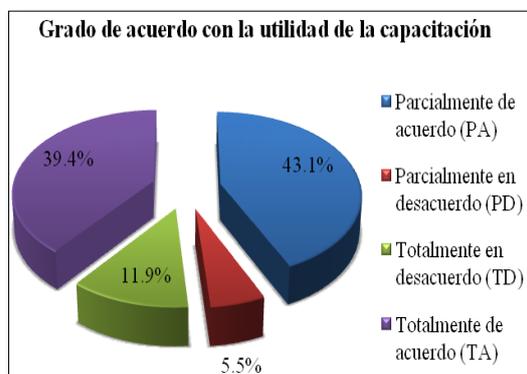
Gráfica 5.38. Instancias que proporcionan la actualización de tutores.

En la tabla 5.31 se sintetizan los valores de frecuencia, porcentaje y las opciones del grado de acuerdo y desacuerdo con la utilidad de la actualización que reciben los profesores tutores. De igual forma los tutores consideran sí los conocimientos de que disponen para realizar su actividad tutorial es suficiente o no.

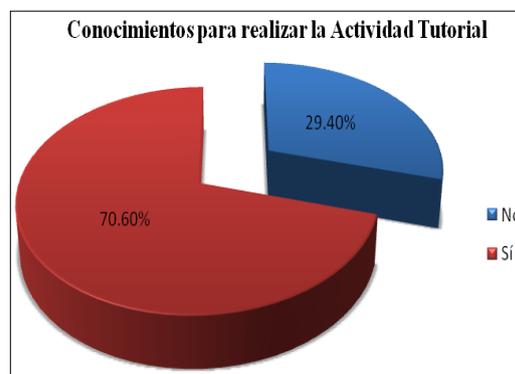
Variable	Opciones	Frecuencia	%
Grado de acuerdo con la utilidad de la actualización	Totalmente en Desacuerdo (TD)	13	11.9
	Parcialmente en Desacuerdo (PD)	6	5.5
	Parcialmente de Acuerdo (PA)	47	43.2
	Totalmente de Acuerdo (TA)	43	39.4
Conocimientos actividad tutorial	Sí	77	70.6
	No	32	29.4

Tabla 5.31. Grado de acuerdo con la utilidad de la actualización y conocimientos de actividad tutorial (N=109).

Sobre el grado de acuerdo con la utilidad de la capacitación para realizar y/o mejorar su actividad como tutor o tutora, se dispone de una opinión positiva de quienes están “Totalmente de Acuerdo” o “Parcialmente de Acuerdo” (82.6%), frente a los que se manifiestan “Totalmente en Desacuerdo” o “Parcialmente en Desacuerdo” (17.4%) (Gráfica 5.39). En respuesta al ítem ¿Considera que los conocimientos de que dispone son suficientes para realizar su actividad tutorial?, el 70.6% de los encuestados manifiesta que sí, pero esto indica que el 29.4% da una respuesta negativa, es decir no se percibe con los conocimientos precisos para desempeñar la tutoría (Gráfica 5.40).



Gráfica 5.39. Grado de acuerdo con la utilidad de la capacitación.



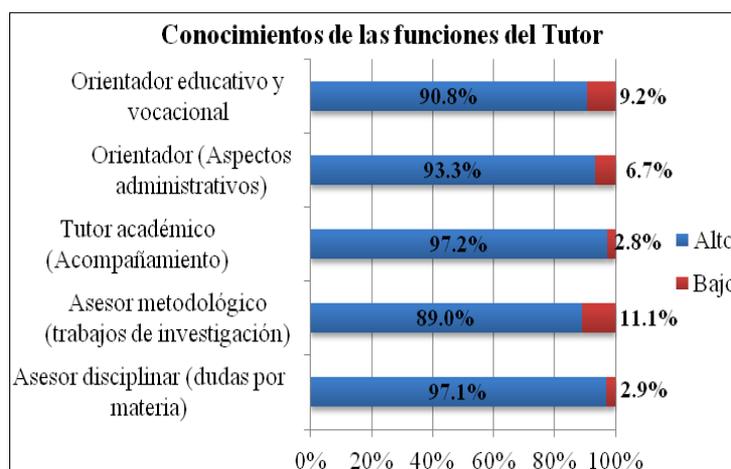
Gráfica 5.40. Conocimientos suficientes para Realizar la Acción Tutorial.

En relación a la valoración que hacen los encuestados de su nivel de conocimiento de las funciones del tutor, los resultados obtenidos en todas las opciones son muy altos, alrededor de 90.0%, destacando los conocimientos como asesor disciplinar (97.1%). Los resultados se recogen en la tabla 5.32.

Variable	Opciones	Alto %	Bajo %
Conocimientos para realizar actividad tutorial	Asesor disciplinar	97.1	2.9
	Asesor metodológico	89.0	11.1
	Tutor académico	97.2	2.8
	Orientador	93.3	6.7
	Orientador educativo y vocacional	90.8	9.2

Tabla 5.32 Conocimientos de los profesores-tutores de las funciones del Tutor (N=109).

A la vista de los datos podemos afirmar que, en términos generales los profesores tutores poseen los conocimientos suficientes para realizar su actividad como tutores (Gráfica 5.41).



Gráfica 5.41. Conocimientos de las funciones del Tutor.

En síntesis, de la totalidad de los informantes:

1. La mayoría son tutores de licenciatura, han recibido la formación para cumplir con la función de tutoría, se actualiza para realizar su actividad tutorial, fundamentalmente con cursos de tutoría.
2. Esto indica que las Unidades Académicas cuentan con profesores tutores que se interesan en actualizarse en aspectos estrechamente relacionados con la docencia, y la acción tutorial.
3. La inmensa mayoría, un 93.0% de los tutores, recibe actualización en alguna instancia de la Universidad, y tienen una opinión positiva de la capacitación que recibe. Además, el 70.6% considera que los conocimientos de que dispone para realizar la acción tutorial son suficientes y el 90.0% valora como muy alto su nivel de conocimientos de las funciones del tutor.
4. Lo anterior nos permite afirmar que la mayoría de los profesores tutores son personas responsables y comprometidas con la acción tutorial.

5.2.1.2.2. Análisis descriptivo de la evaluación del contexto. Profesores-tutores.

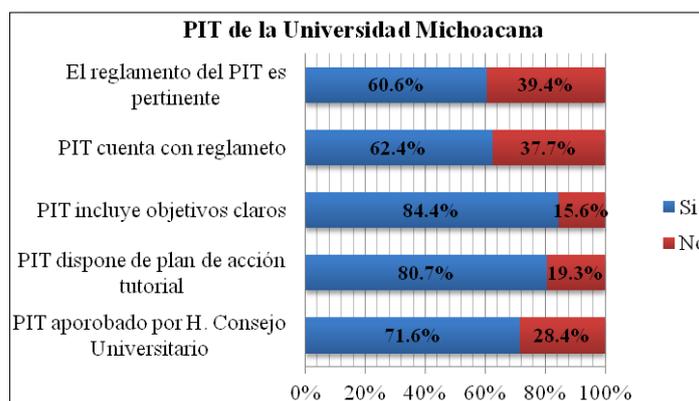
En este apartado se hacen explícitas las condiciones y el contexto en los que se desarrolla el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), tanto a nivel de la Universidad como de las Unidades Académicas. Por eso, los resultados se presentan en torno a dos apartados: A). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y B). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA).

A). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH): que recoge los datos procedentes relativos a las variables asociadas al Programa Institucional de Tutoría de la Universidad. Dichas variables son: conocimiento sobre “el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); “para realizar la actividad de tutoría se apoya en...”; “evalué la calidad del apoyo recibido”; “posibles motivos del no apoyo”; “el grado de participación en actividades relacionadas con el PIT de la UMSNH, como Tutor (a) es”; “valore los siguientes aspectos de la tutoría que se incluyen en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UMSNH”.

Respecto a la variable referida al nivel de conocimiento sobre ciertos aspectos genéricos sobre el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad, se ha recogido información relativa al reglamento general por el que se rige el mencionado programa y su pertinencia, si incluye o no objetivos y están claramente referidos, si acoge un plan de acción tutorial y si ha sido aprobado por el Consejo de la Universidad. A estas cuestiones, los informantes han respondido de la manera que sintetizamos a continuación.

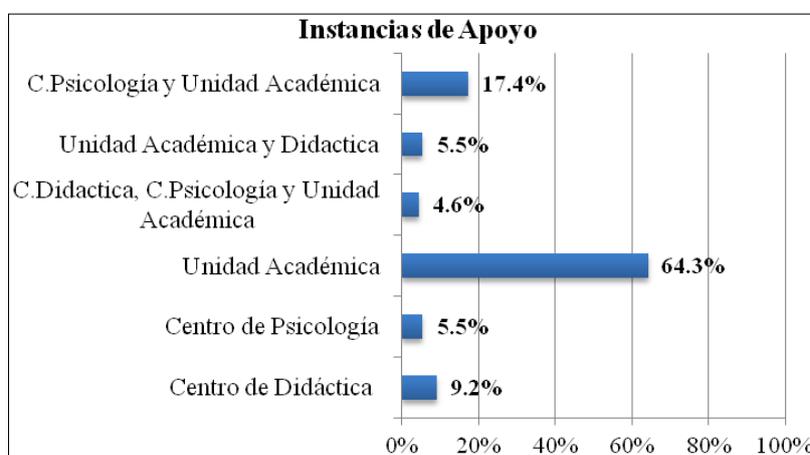
El 71.6% de los encuestados afirma que el PIT está aprobado por el Honorable Consejo Universitario, mientras que un poco más de la cuarta parte (28.4%) indica que no. El 80.7% de los tutores sabe que el PIT dispone de un plan de acción tutorial pero el 19.3% lo desconoce. Además, el 84.4% asegura que el PIT incluye unos objetivos claros, mientras el resto no lo considera así. El 62.4% dice que el PIT cuenta con un reglamento de tutoría pero el 37.7% dice que no existe tal reglamento. Y, además, el 60.6% considera que el reglamento del PIT de la UMSNH es pertinente y se ajusta a las

necesidades actuales frente a casi un 40.0% que no lo percibe así (Gráfica 5.42). Esto pone de relieve que la mayoría de tutores tiene un conocimiento adecuado del PIT, pero no se debe dejar de considerar que hay un elevado porcentaje de ellos que están ejerciendo su labor como tales, pero desconocen aspectos fundamentales de la estructura organizativa del citado plan.



Gráfica 5.42. Conocimiento en profundidad del PIT de la UMSNH.

En relación a las instancias en las que se apoyan los tutores para llevar a cabo las actividades propias de la intervención tutorial, cabe resaltar que casi las tres cuartas partes de los tutores (64.3%), se apoyan en la Coordinación de Tutoría de su Unidad Académica para realizar tales actividades de tutoría, mientras que un 17.4% se apoya de manera coordinada en el Centro de Psicología y su Unidad Académica y otro 9.2% lo hace en el Centro de Didáctica, y unos pocos (5.5%) se apoyan en el Centro de Psicología y Psicometría. Otro porcentaje idéntico de tutores se apoya en el Centro de Didáctica y su Unidad Académica, y un 4.6% se apoya en el centro de Didáctica, de Psicología y la Unidad Académica (Gráfica 5.43).



Gráfica 5.43. Instancias de Apoyo de los Tutores.

En resumen, la Unidad Académica es el referente más importante para los tutores a la hora de apoyarse para el desempeño de sus tareas y funciones como tutores. Este resultado debe tenerse en consideración a la hora de dotar a la misma de los recursos precisos para un buen desarrollo de sus actividades. Sobre la calidad del apoyo recibido, la gráfica siguiente muestra que los encuestados valoran la calidad del apoyo recibido, con tendencia alta, muy alta (44.0%), siendo suficiente para un 44.0%, y baja y muy baja para el resto (12.0%) (Gráfica 5.44).



Gráfica 5.44. Calidad del apoyo recibido.

Respecto a los motivos que refieren los tutores que han valorado el apoyo recibido, más de la mitad de los tutores (57.2%) argumentan que no resuelven sus dudas, y un 21.4% de los tutores afirma que le confunden sus respuestas. Además, un 21.4% declara que la disponibilidad de asesores es limitada (Gráfica 5.45). Estas respuestas indican que los tutores tienen una percepción bastante negativa respecto al apoyo recibido.



Gráfica 5.45. Posibles motivos del no apoyo.

Los resultados mostrados transmiten la clara necesidad de poner en marcha otras estrategias metodológicas y recursos materiales y humanos diferentes, con objeto de mejorar la valoración que los tutores tienen sobre el apoyo que reciben para la realización de las tareas propias de la acción tutorial.

En definitiva, en la tabla 5.33 Se presenta un resumen del bloque temático relativo a la variable “grado de participación en actividades relacionadas con el PIT de la UMSNH, como Tutor o tutora”. En la columna “siempre” se fusionan las opciones de respuesta “con mucha frecuencia” y “siempre” y en la columna “nunca” se fusionan las opciones de respuesta “nunca” y “de vez en cuando”.

Variable	Opciones	Siempre %	Nunca %
Grado de participación en actividades relacionadas con el PIT	Planeación	29.4	70.6
	Organización	32.1	67.9
	Dirección	27.5	72.5
	Supervisión	24.9	75.2
	Evaluación	30.3	69.7

Tabla 5.33. Actividades del PIT en que intervienen los encuestados (N=109).

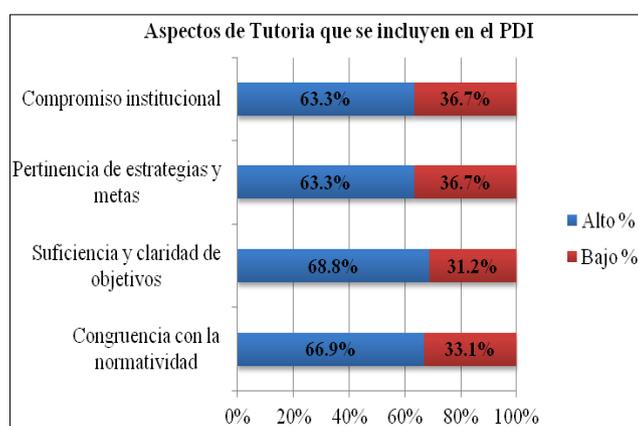
La tabla 5.33 representa una visión global de la participación de los tutores de Unidades Académicas en actividades del PIT de la Universidad. La tendencia de las respuestas se inclina hacia que los tutores manifiestan que participan solamente de vez en cuando o nunca en cuestiones referentes a la planeación, organización, dirección, supervisión y evaluación de las actividades relacionadas con el PIT.

La valoración que hacen los encuestados de los aspectos de la tutoría que se incluyen en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UMSNH, se resumen en la tabla 5.34.

Variable	Opciones	Alto %	Bajo %
Aspectos de tutoría en Plan de Desarrollo Institucional PDI)	Congruencia con la normatividad	66.9	33.1
	Suficiencia y claridad de objetivos	68.8	31.2
	Pertinencia de estrategias y metas	63.3	36.7
	Compromiso institucional	63.3	36.7

Tabla 5.34. Valoración de aspectos de Tutoría contemplados en el Plan de Desarrollo Institucional (N=109)

Como se puede observar los porcentajes se inclinan hacia valoraciones altas en relación a la congruencia con la normatividad, la suficiencia y claridad de los objetivos, la pertinencia de las estrategias y el grado de compromiso institucional (Grafica 5.46)



Gráfica 5.46. Aspectos de tutoría incluidos en el PDI.

B). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA): Este apartado se refiere a las variables relativas al Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica.

Nos centramos en la valoración de recursos que proporciona la Unidad Académica para la actividad de tutoría así como el conocimiento en profundidad del (PIT) de tutoría y su normatividad a nivel de Unidad Académica, el grado de participación en actividades del PIT el modelo, organización y modalidades de tutoría de su Unidad Académica.

El tiempo que dedica a la tutoría, tipo de tutoría que imparte, los aspectos y objetivos que incluyen los tutores y tutoras en su plan de trabajo.

En la tabla 5.35 se resumen los resultados obtenidos acerca de los recursos que proporciona la Unidad Académica para realizar la acción tutorial.

Variable	Opciones	Si (%)	No (%)
Recursos que proporciona la Unidad Académica para realizar la actividad Tutorial	Espacios apropiados para tutoría	52.3	47.7
	Programa de difusión de tutoría	59.6	40.4
	Plataforma para solicitar cita de asesoría académica y tutoría.	40.40	59.6
	Plataforma para tutoría virtual	22.0	78.0
	Seguimiento a la actividad tutorial	53.2	46.8
	Programa de capacitación de tutores según necesidades.	55.0	45.0
	Acceso a la información de los tutorandos	49.5	50.5
	Guías impresas de procedimiento de la tutoría	48.6	51.4
	Estudios de trayectorias escolares.	32.1	67.9
	Personal de apoyo a la gestión	37.6	62.4
	Vinculación con departamentos e instancias internas de la UMSNH.	55.0	45.0
	Servicios complementarios (asistencia medico y psicológica...)	53.2	46.8

Tabla 5.35. Recursos que proporciona la Unidad Académica para actividad Tutorial (N=109)

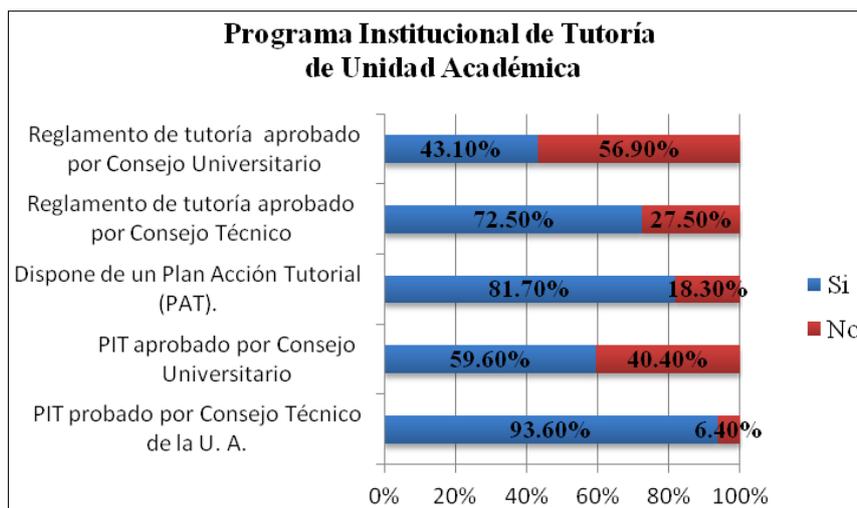
La tabla 5.35 nos permite una revisión global de los resultados, en relación a los recursos de que disponen los tutores y tutoras de Unidad Académica para realizar la actividad tutorial.

Se percibe que en algunas de las variables estudiadas se alcanzan unos porcentajes de respuesta equilibrados entre las opciones afirmativa y negativa (acceso a la información de los tutorandos, guías del procedimiento de tutoría, seguimiento de la actividad tutorial y espacios apropiados para la realización de tutoría), mientras en otros predomina la opción de respuesta afirmativa (programa de difusión de tutorías, programa de capacitación de tutores según necesidades, y vinculación con departamentos e instancias internas de la UMSNH) o la opción negativa (plataforma para tutoría virtual, plataforma para solicitar cita de asesoría académica y tutoría, estudios de trayectorias escolares, o la disponibilidad de personal de apoyo a la gestión).

En relación al conocimiento del PIT de su Unidad Académica el 9.6% de los encuestados afirman que está aprobado por el Honorable Consejo Técnico. Un poco más de la mitad de los tutores (59.6%) dice que el PIT de su Unidad Académica está aprobado por el Honorable Consejo Universitario, y el resto señala que no. Además, un 81.7% de los tutores considera que el PIT de su Unidad Académica dispone de un Plan de Acción Tutorial (PAT) mientras que el resto no lo percibe así.

El 72.5% de los encuestados considera que el PIT de sus Unidad Académica dispone de un reglamento de tutoría aprobado por el Honorable Consejo Técnico sin embargo un poco más de la cuarta parte de los tutores afirman que no dispone de un reglamento aprobado por el consejo técnico. El 43.1% afirma que el PIT dispone de un reglamento de tutoría aprobado por el Honorable Consejo Universitario, mientras que el resto manifiesta dice que no.

A la vista de los resultados, las variables que tiene que ver con la aprobación del Consejo Técnico de la Unidad Académica tiene tendencia positiva con un porcentaje alto, aquellas donde interviene el Consejo Universitario la tendencia es de igualdad o inferior, debido probablemente al desconocimiento de aspectos de gestión que no son parte de las actividades de los tutores (Gráfica 5. 47).



Gráfica 5.47. Programa Institucional de Tutoría de Unidad Académica.

El grado de participación como Tutor o Tutora en actividades relacionadas con el PIT, de su Unidad Académica, se ha sintetizado en la tabla 5.36. Los resultados obtenidos se han agrupado en dos opciones: “de vez en cuando” y “con mucha frecuencia”, expresados en términos de porcentajes.

Variable	Opciones	De vez en cuando %	Con mucha frecuencia %
Grado de participación en actividades del PIT	Planeación	55.0	45.0
	Organización	55.1	44.9
	Dirección	66.1	33.9
	Supervisión	68.9	31.1
	Evaluación	64.2	35.8

Tabla 5.36. Participación de Tutores (as) en actividades del PIT (N=109).

Se observa que los tutores participan más “de vez en cuando” en tareas de supervisión, dirección y evaluación, sobre todo, y, en menor medida aunque también más “de vez en cuando” en planeación y organización. Se inclinan por la opción “de vez en cuando” en porcentajes más altos que sobre la opción “con mucha frecuencia” en todos los aspectos sometidos a valoración en relación al grado de participación en actividades relacionadas con el PIT.

En resumen, la información aportada por los informantes pone de manifiesto que:

1. La mayoría de los tutores no tiene un conocimiento adecuado del PIT; la coordinación de tutoría de Unidad Académica es el referente más importante para los tutores a la hora de apoyarse en el desempeño de sus tareas y

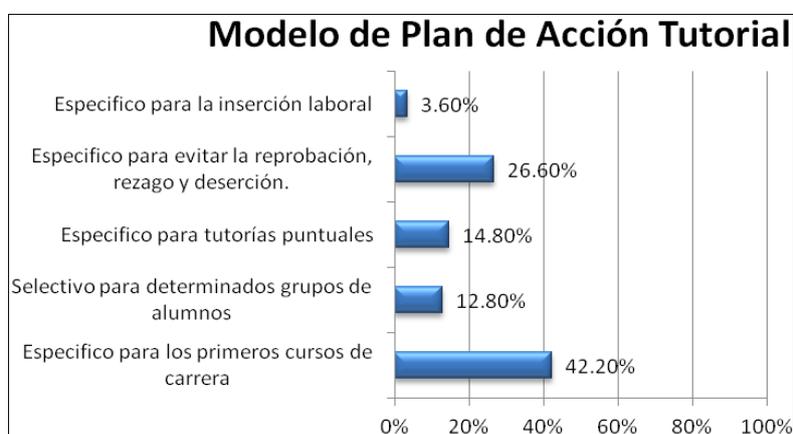
funciones como tutores, sin embargo los motivos que refieren los tutores que han valorado el apoyo recibido, las respuestas indican que los tutores tienen una percepción bastante negativa respecto al apoyo recibido.

2. Por otra lado los tutores refieren que de vez en cuando o nunca participan en actividades del PIT de la Universidad, de igual forma valoran su participación en actividades del PIT su Unidad Académica no obstante valoran positivamente la congruencia con la normatividad, la suficiencia y claridad de los objetivos, la pertinencia de las estrategias y grado compromiso institucional.
3. La valoración de los recursos que proporciona la Unidad Académica para la realizar la actividad de la tutoría, es negativa en la mitad de las opciones sometidas a valoración, la mayoría refiere conocer el PIT de la Unidad Académica en el aspecto que tiene que ver con el Consejo Técnico, pero respecto al Consejo Universitario la tendencia es de igualdad o inferior, lo anterior pone de manifiesto que es necesario que las autoridades tanto de la Unidad Académica como de la Universidad proporcionen los recursos ya sea de tipo estructural o funcional, para la operatividad de la acción tutorial.
4. De tal manera que los tutores y tutoras cuenten con espacios apropiados para ejercer la tutoría, tener asignado un horario para esta actividad, ofrecer una página web específica de tutoría a los alumnos y destinar algunos créditos al profesorado-tutor para ejercer esta labor.
5. Por otro lado, el modelo organizativo debe establecerse con claridad detallando el funcionamiento estructural de la tutoría o sea la dependencia del PAT de Unidad Académica con la coordinación general de tutoría de la Universidad, características y tipología del modelo de tutoría, determinar las funciones de la coordinación general de tutoría así como de la coordinación de las Unidades Académicas, el procedimiento para la selección de tutores, la formación de tutores y la capacitación continua de los tutores, el modelo de seguimiento del estudiante y la evaluación de la acción tutorial.

5.2.1.2.3 Análisis descriptivo de la evaluación de entrada (Input). Profesores-tutores

En esta dimensión se proporciona información sobre el modelo y organización del Plan de Acción Tutorial (PAT), los tipos de tutoría y modalidades de intervención tutorial, el tiempo dedicado por los tutores y tutoras a la actividad tutorial, y el grado de congruencia del Plan de Acción Tutorial de la Unidad Académica con el Programa Institucional de Tutoría y el Plan de Desarrollo Institucional.

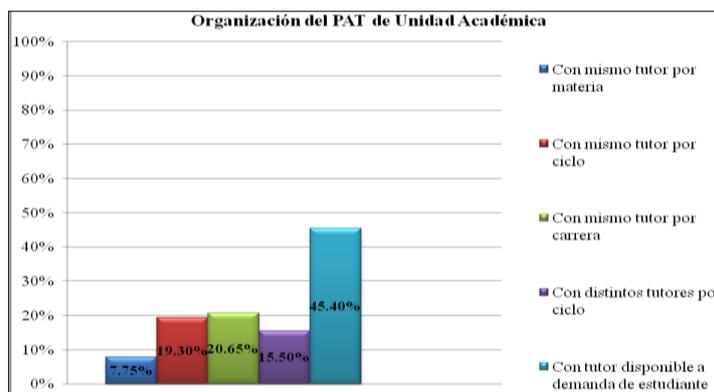
Respecto al Modelo de Plan de Acción Tutorial de la correspondiente Unidad Académica, la mayoría de los tutores (42,2%) indica que es específico para los primeros cursos de la carrera, y un 26,2% manifiesta que es específico para evitar la reprobación, rezago y deserción, mientras que para un 14,8% resulta específico para realizar tutorías puntuales (proceso de inscripción, supervisión de prácticas, elección de asignaturas optativas y, becarios) y el 12,8% indica que lo es solamente para determinados grupos de alumnos (con necesidades académicas, desplazados geográficamente, en riesgo de abandono, con diversidad cultural). Por último, para un 3,6% es específico para la inserción laboral (Gráfica 5.48).



Gráfica 5.48. Modelo de Plan de Acción Tutorial de Unidad Académica.

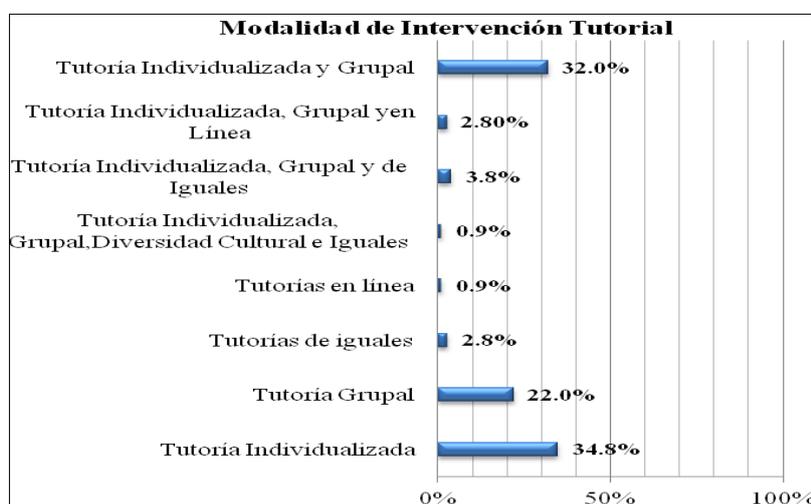
Por lo que se refiere a la organización, a qué tipo de tutoría corresponde el Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica: el 45.4% de los tutores indican que el PAT de su Unidad Académica está organizado con “tutor disponible a demanda del estudiantes”, un 20.65% dice que es “tutoría con un mismo tutor por carrera”, el 19.3% refiere que es “tutoría con un mismo tutor por ciclo”, un 15.5% menciona que se lleva a

cabo con “distinto tutores por ciclo” por último el 7.75% dice que se organiza con un “mismo tutor por materia” (Grafica 5.49).



Gráfica 5.49. Organización del Plan de Acción Tutorial de Unidad Académica.

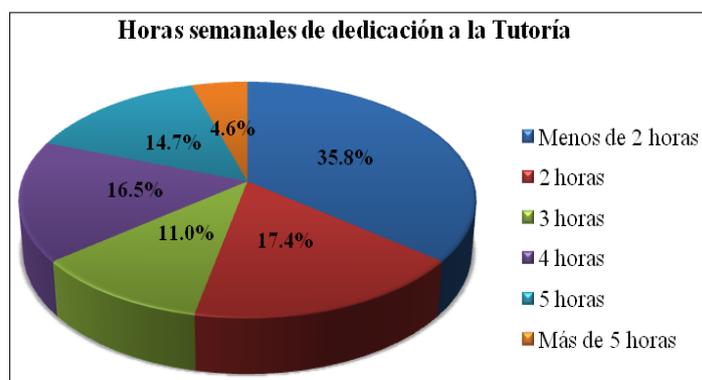
En relación a las modalidades de intervención tutorial que se imparte en las Unidades Académicas se distribuye de la siguiente manera según refieren los tutores: La tutoría individualizada con un 34.8% es la que predomina, seguida de la tutoría individualizada y grupal con un 32.0% y la tutoría individualizada y grupal con un 22.0%. Las Unidades Académicas que cuentan con tutoría individualizada, grupal y de iguales son el 3.8%, las que cuentan con tutoría individualizada, grupal, en línea son el 2.8%, y en menor número son las Unidades Académicas con tutoría Individualizada, grupal, diversidad cultural y de iguales (0.9%); y tutoría en línea (0.9%) (Grafica 5. 50).



Gráfica 5.50. Modalidades de Intervención tutorial en Unidades Académicas.

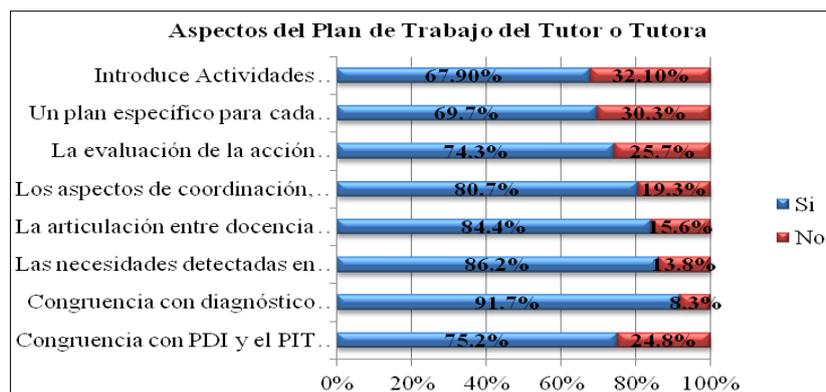
El relación al número de horas semanales que dedican los tutores y tutoras para realizar tutoría, la mayoría dedica menos de dos horas por semana (35.8%), dos horas por semana el 17.4%; tres horas el 11.0%; cuatro horas el 16.5%; cinco horas el 14.7% y más de cinco horas el 4.6% (Gráfica 5.51).

En investigaciones de Pablo Latapí (2010), los profesores de carrera (medio tiempo y tiempo completo) dedican 50.0% de su tiempo no docente. La ANUIES (2008), menciona que una sesión mensual de 60 minutos con cada uno de los tutorados sería suficiente en la mayoría de los casos. Por su parte Troyano y García (2007) mencionan que desde el punto de vista legal está claramente establecido el número de horas que el tutor ha de dedicar a la labor tutorial. No obstante, a diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, quedan sin especificar las funciones que ha de realizar durante ese tiempo el profesorado universitario. A la falta de normatividad a nivel coordinación general del PIT de la universidad michoacana que ordene la oferta de tutoría, hay que añadir una propuesta que permita definir el tiempo de dedicación de la tutoría, en cada modalidad.



Gráfica 5. 51. Horas por semana que dedica el tutor a la actividad tutorial.

Sobre los aspectos que los encuestados incluyen en su plan de acción tutorial facilitan la siguiente información: Introduce aspectos Innovadores destacables en su labor como tutor o tutora un 67.9%, elabora un plan específico para cada modalidad de tutoría un 69.7%; realiza la evaluación de la acción tutorial después de cada ciclo escolar el 74.3% de los tutores; contempla los aspectos de coordinación, ejecución y seguimiento el 80.7%; considera la articulación entre docencia y tutorías el 84.4%); toma en cuenta las necesidades detectadas en los estudiantes el 86.2%; privilegia la congruencia con el diagnóstico de la problemática y necesidades de su Unidad Académica el 91.7%; y, por último, contempla la congruencia con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el PIT de la UMSNH el 75.2%, tal como se puede observar en la gráfica 5.52.



Gráfica 5.52. Aspectos que contempla el Plan de Trabajo de los Tutores y Tutoras.

Los porcentajes de respuesta se inclinan, en clara tendencia, hacia las respuestas afirmativas, introduciendo propuestas innovadoras, aunque es preciso incidir en la conveniencia de fomentar estrategias de trabajo tendentes a reducir los porcentajes de respuesta negativa, mediante la concienciación de la importancia del quehacer tutorial.

En relación a los objetivos, la valoración que hacen los encuestados de los principales objetivos de su Plan de Acción Tutorial, los análisis de los estadísticos descriptivos nos permiten conocer cómo es la valoración de la muestra de sujetos participantes en la investigación. Los resultados se han agrupado en la tabla 5.37.

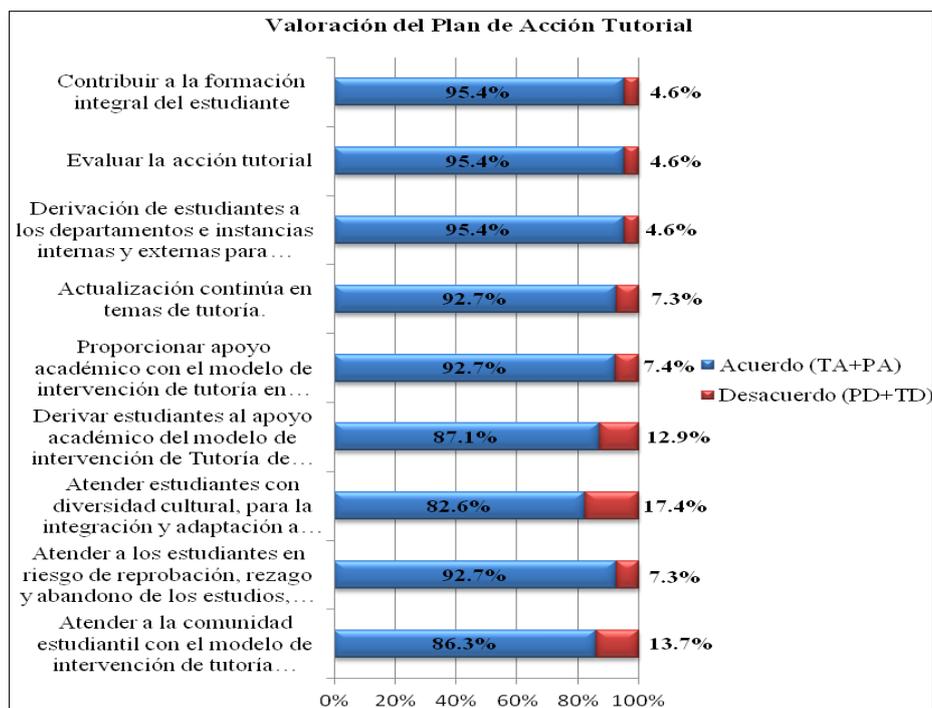
Valoración de los principales objetivos del Plan de Acción Tutorial	Acuerdo % (TA+PA)	Desacuerdo % (PD+TD)
Atender a la comunidad estudiantil con tutoría grupal y abatir los índices de reprobación, rezago y abandono de estudios.	86.3	13.7
Atender a los estudiantes en riesgo de reprobación, rezago y abandono de los estudios, con tutoría individualizada.	92.7	7.3
Atender estudiantes con diversidad cultural, para la integración y adaptación a la vida académica y universitaria.	82.6	17.4
Derivar estudiantes al apoyo académico del de Tutoría de Iguales o Semejantes.	87.1	12.9
Proporcionar apoyo académico con el modelo de intervención de tutoría en línea.	92.7	7.4
Actualización continua en temas de tutoría.	92.7	7.3
Derivación de estudiantes a los departamentos e instancias especializada.	95.4	4.6
Evaluar la acción tutorial	95.4	4.6
Contribuir a la formación integral del estudiante	95.4	4.6

Tabla 5.37. Valoración de Tutores(as) de los objetivos del Plan de Acción Tutorial (PAT), (N=109)

A la vista de los datos, en términos generales los tutores y tutoras valoran en forma positiva los objetivos del Plan de Acción Tutorial, alcanzando porcentajes superiores al 95,4% en aspectos que tiene que ver directamente con la atención y apoyo académico a los estudiantes, en riesgo de reprobación, rezago y deserción; que conviene derivarlos a instancias especializadas para contribuir a su formación integral, así como la evaluación continua de la tutoría.

Otra de las valoraciones importantes que hacen los tutores (92.7%) es proporcionar apoyo académico a los estudiantes con tutoría en línea. Con porcentajes de 86.0 y 87.0 %, respectivamente, valoran la tutoría grupal y la acción de derivar estudiantes al apoyo académico del modelo de intervención de tutoría de iguales o semejantes.

Sin duda alguna debido a que en la universidad tenemos un buen número de estudiantes con diversidad cultural, un 82.0% de los informantes valora atender a los estudiantes de diversidad cultural, para la integración y adaptación a la vida académica y universitaria y evitar la reprobación, rezago y abandono de los estudios (Gráfica 5.53). Visto desde esta perspectiva la función tutorial tiene que concebirse e integrarse como una extensión de la labor docente e investigadora y se ha de entender también como un compromiso por la mejora de la enseñanza (Álvarez y González, 2010).



Gráfica 5.53. Valoración de los objetivos del Plan de Acción Tutorial.

En síntesis, el modelo del Plan de Acción Tutorial predominante, desde la perspectiva de de los tutores:

1. Es específico para los primeros cursos de carrera y en segundo término para evitar la reprobación, rezago y deserción; en cuanto a la organización del PAT la mayoría manifiesta que se lleva a cabo con tutor a demanda del estudiante, y en menos proporción con un mismo tutor por carrera.
2. Las modalidades de intervención tutorial que más se imparten son en primer lugar la tutoría individualizada, seguida de la tutoría grupal, en una pequeña proporción de Unidades Académicas se imparte la tutoría individualizada, grupal y de iguales, en menor cantidad se imparte la tutoría en línea.
3. La mayoría de los tutores dedica menos de dos horas por semana a las actividades de tutoría.
4. Sobre los aspectos que incluyen en el Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica, estos son valorados positivamente por la totalidad de los informantes, introduciendo propuestas innovadoras.
5. En la valoración de los objetivos del PAT, la totalidad de los aspectos alcanzan valoraciones positivas superiores al 82,6%.
6. Es preciso incidir en la conveniencia de fomentar estrategias de trabajo tendentes a reducir los porcentajes de respuesta negativa, mediante la concienciación de la importancia del quehacer tutorial. Para tal efecto es conveniente unificar criterios en relación al modelo del Plan de Acción Tutorial de la Institución del que deriven los PAT de las Unidades Académicas, y a partir de ahí definir las modalidades de intervención, las horas de dedicación a la acción por parte del tutor.

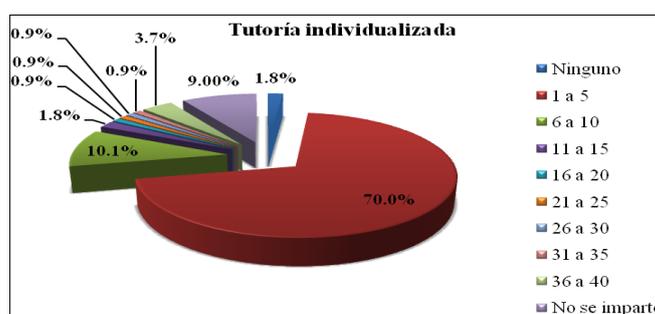
5.2.1.2.4. Análisis descriptivo de la evaluación del proceso. Profesores-tutores.

Esta dimensión se centra en el estudio del número de tutores que realizan tutoría individualizada, grupal, en línea y de pares, así como el número de estudiantes en cada modalidad de tutoría, en el momento de la asignación de tutoría por modalidad, los procedimientos de asignación, planeación y seguimiento de la tutoría, la gestión que realiza como tutor o tutora, la fundamentación del PAT, la valoración de las fortalezas

de la Unidad Académica, los beneficios que los tutores consideran reciben los tutelados con el PIT, y ,finalmente, la valoración de su experiencia como tutor.

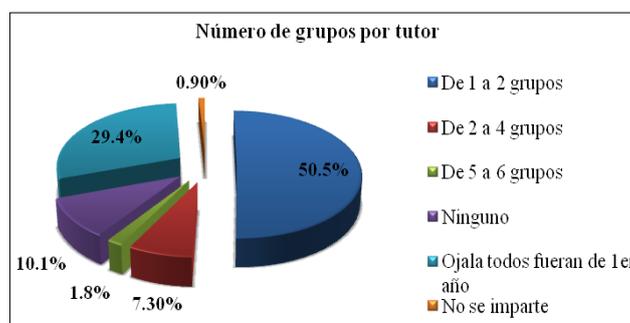
El número de estudiantes que les asignan a los tutores en la modalidad de Tutoría Individualizada durante el ciclo escolar es como sigue: a la mayoría de los tutores (70.0%) le asignan entre 1 y 5 estudiantes. Al 10.1% de los tutores y tutoras le asignan de 6 a10 tutelados, a un 1.8% de los tutores les asignan de 11 a 15 estudiantes en tutoría individualizada, y a menos del 1.0% le asignan entre 16 y 20 estudiantes, de 21 a 25, y de 26 a 30, y de 31 a 35 estudiantes, al 1.8% de los tutores no le asignan estudiantes en tutoría individualizada.

Cabe destacar que al 3.7% de los tutores le asignan de 36 a 40 estudiantes. Además, casi una décima parte de los tutores dice que no se imparte esta modalidad de tutoría en su Unidad Académica (Gráfica 5.54).



Gráfica 5.54. Número de estudiantes asignados en Tutoría Individualizada.

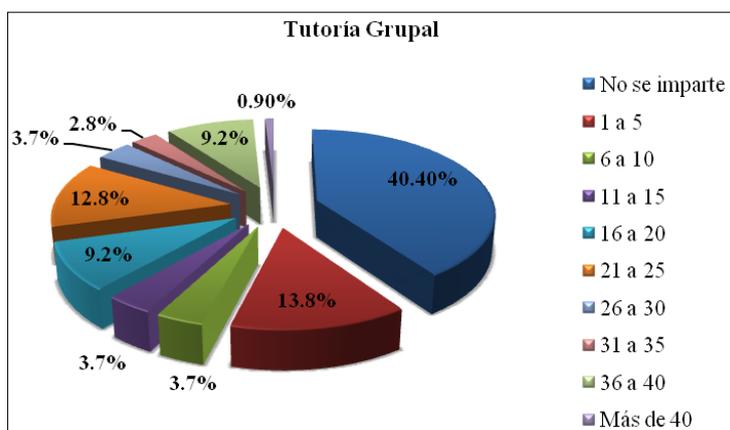
Sobre el número de grupos que les asignan a los tutores en la modalidad de Tutoría Grupal por ciclo escolar los resultados informan que a la mitad de los tutores les asignan de 1 a 2 grupos, al 7.3% le son asignados de 2 a 4 grupos, y al 1.8% le asignan de 5 a 6 grupos. A la décima parte de tutores no le asignan grupos, y un 29.4% expresa que ojalá todos fueran de primer año. Apenas un 1.0% dice que no se imparte (Gráfica 5. 55).



Gráfica 5.55. Número de grupos que asignan por tutor en Unidades Académicas.

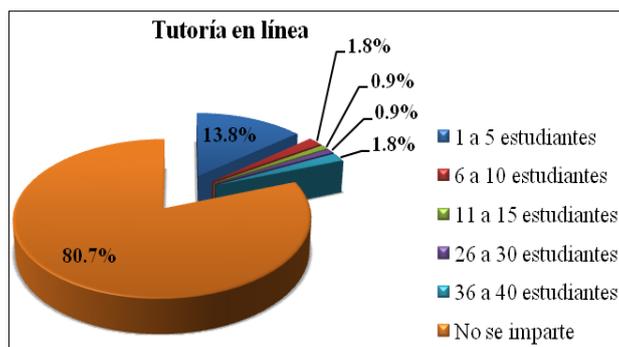
En relación al número de estudiantes que integran el grupo asignado a los Tutores en la modalidad de Tutoría Grupal por ciclo escolar, cabe reseñar que un alto porcentaje (40.4%) menciona que no se imparte esta modalidad de tutoría en su Unidad Académica, y un 13.8% de los tutores dice que le asignan de 1 a 5 estudiantes, un 3.7% dice que le asignan de 6 a 10 estudiantes y a un mismo porcentaje le son asignados entre 11 y 15 estudiantes. Además una décima parte de los tutores tienen entre 16 y 20 estudiantes, otro 12.8% es responsable de 21 a 25 estudiantes, y otros porcentajes corresponden a otros intervalos.

Cabe destacar que casi una décima parte tiene asignada una tutoría con grupos de entre 36 y 40 estudiantes, y a un 1.0% de los tutores le asignan más 40 estudiantes (Gráfica 5.56). Teniendo en cuenta las experiencias que se han puesto en práctica se observa que el número de estudiantes por profesor tutor es entre 15-25, en las tutorías de grupo clase (González. 2010:283), por lo que el número de estudiantes asignados por tutor en este trabajo está dentro de lo aceptable.



Gráfica 5.56. Número de estudiantes asignados por Tutor en Tutoría Grupal.

Sobre el número de estudiantes que asignan a cada tutor en la modalidad de Tutoría en Línea por ciclo escolar podemos destacar que: el 80.7% de los tutores manifiestan que la modalidad de tutoría en línea no se imparte en su Unidad Académica. Del resto, a un 13.8% de los tutores le asignan de 1 a 5 estudiantes, al (1.8%) de los tutores le asignan de 6 a 10 estudiantes, y en porcentajes casi marginales le son asignados estudiantes en diferentes intervalos (Gráfica 5.57).

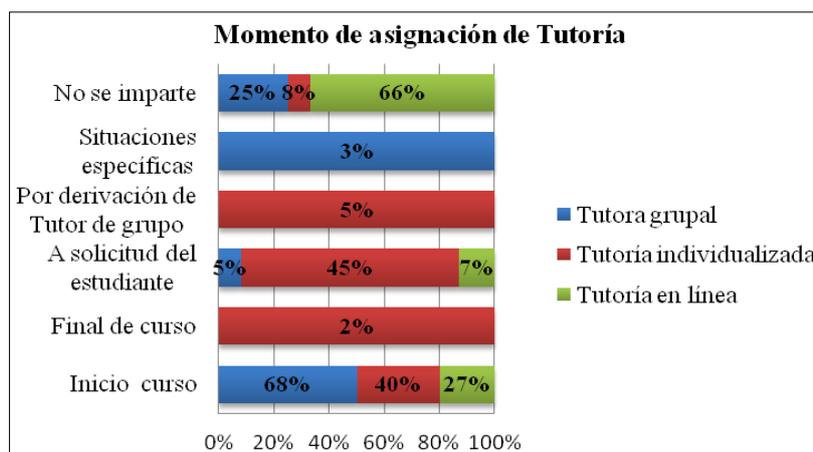


Gráfica 5.57. Número de estudiantes asignados por Tutor en Tutoría en línea.

En relación a la variable “momento en que le asignan a sus tutelados en las diferentes modalidades de tutoría”, los encuestados contestan respecto a la tutoría grupal que al 68.0% se le asigna al inicio de curso, al 5.0% a solicitud el estudiante, al 3.0% en situaciones específicas y el 25.0% afirma que no se imparte en su Unidad Académica.

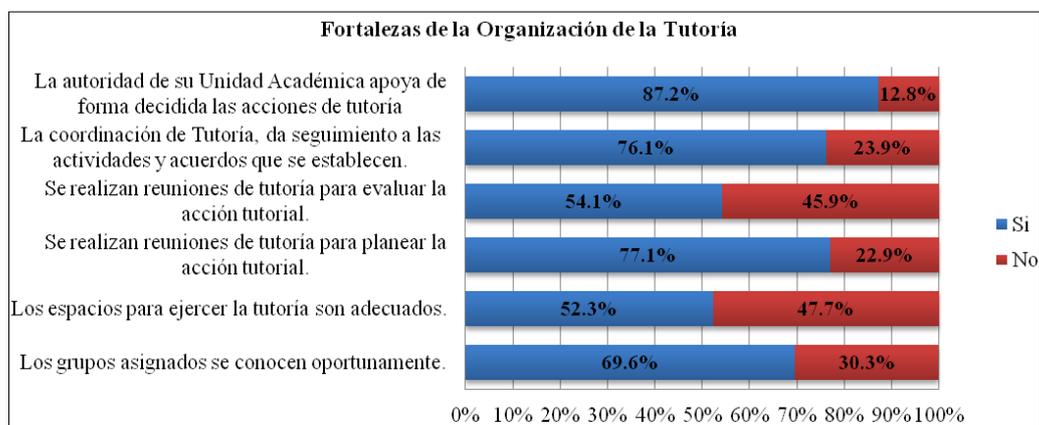
En relación a la tutoría individualizada, al 40.0% de los tutores le asignan a sus tutelados al inicio del curso, al 2.0% al final del curso, al 45.0% a solicitud del estudiante, al 5.0% por derivación de tutor de grupo y el 8.0% manifiesta que no se imparte en su Unidad Académica.

Respecto a la tutoría en línea el 27.0% de los tutores refieren que la inicio del curso, el 7% a solicitud del estudiante y el 66.0% dice que no se imparte en su Unidad Académica (Gráfica 5.58).



Gráfica 5.58. Momento de la asignación de tutoría en las diferentes modalidades.

En cuanto a las fortalezas que detectan los encuestados en relación a la organización de la tutoría de su unidad académica son: los grupos asignados se conocen oportunamente para el 69.6%, pero el 30.0% dice que no es así. Los espacios para ejercer la tutoría son adecuados para la mayoría (52.3%). Se realizan reuniones de tutoría para planear la acción tutorial para un 77.1%, mientras que un 54.1% dice que realizan reuniones de tutoría para evaluar la acción tutorial. Por otro lado, sobre la coordinación de Tutoría, que proporciona seguimiento a las actividades y acuerdos que se establecen, más de tres cuartas partes de los tutores responden afirmativamente. La autoridad de su Unidad Académica apoya de forma decidida las acciones de tutoría (87.2%) (Gráfica 5.59).



Gráfica 5.59. Fortalezas de la Organización de la Tutoría de su Unidad Académica.

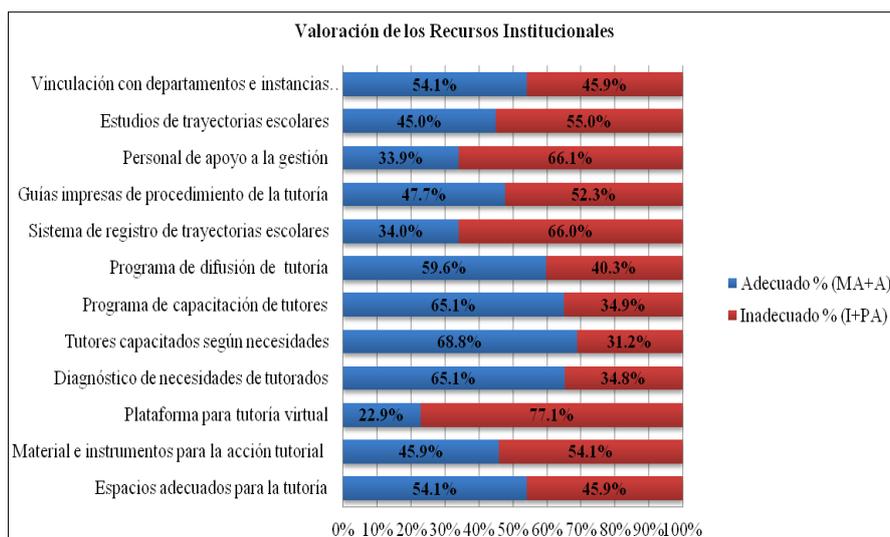
La valoración que hacen los encuestados de los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo para el desarrollo de la tutoría, se resume en la tabla 5.38.

Tras el análisis descriptivo de los resultados se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del bloque de cuestiones de este subapartado donde las cuatro opciones de respuesta han conformado una escala tipo Likert, de niveles de 1 a 4 (Muy Adecuados, Adecuados, Poco Adecuados e Inadecuados). Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Adecuado (A): muy adecuados y adecuados, e Inadecuados (I): Poco Adecuados e Inadecuados. Esto permite diferenciar lo adecuado de lo inadecuado, y así, poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes.

Valoración de recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo.	Adecuado (A) %	Inadecuado (I) %
Espacios adecuados para la tutoría	54.1	45.9
Material e instrumentos para la acción tutorial	45.9	54.1
Plataforma para tutoría virtual	22.9	77.1
Diagnóstico de necesidades de tutorados	65.1	34.8
Tutores capacitados según necesidades	68.8	31.2
Programa de capacitación de tutores	65.1	34.9
Programa de difusión de tutoría	59.6	40.3
Sistema de registro de trayectorias escolares	34.0	66.0
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	47.7	52.3
Personal de apoyo a la gestión	33.9	66.1
Estudios de trayectorias escolares	45.0	55.0
Vinculación con Servicios complementarios	54.1	45.9

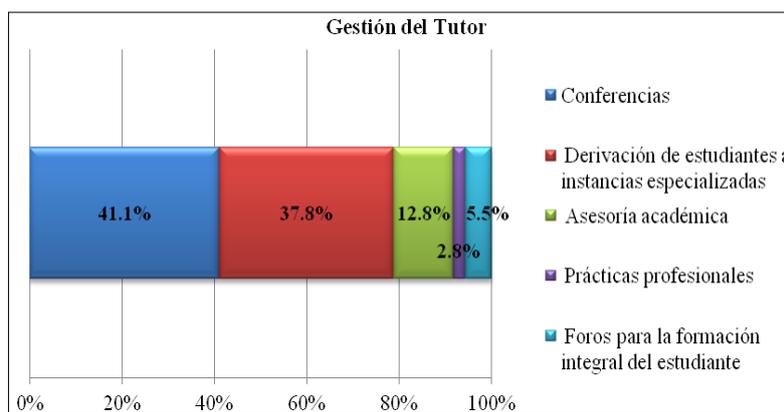
Tabla 5.38. Valoración de los recursos institucionales para el desarrollo de la Tutoría (N=109).

A la vista de los datos, se puede afirmar que, en términos generales los tutores valoran de forma positiva los recursos institucionales de que disponen para cumplir el plan de trabajo y el desarrollo de la tutoría de la Unidad Académica en aspectos de: diagnóstico de necesidades de los tutorados, tutores capacitados según necesidades y programas de capacitación de tutores y difusión de la tutoría; y, en un segundo término, la vinculación con instancia internas y los espacios para la tutoría. Sin embargo, con tendencia negativa, considerados por los informantes como inadecuados, son valorados, el material e instrumentos y las guías para acción tutorial, así como el registro y estudio de las trayectorias escolares y la plataforma para tutoría virtual (Gráfica 5.60).



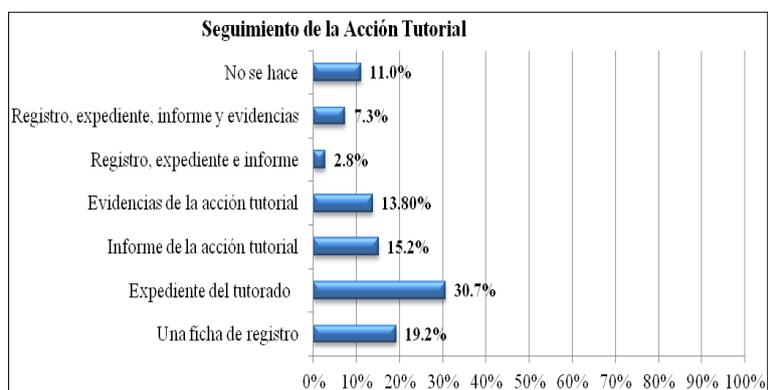
Gráfica 5.60. Valoración de los Recursos Institucionales para el desarrollo de la Tutoría.

En relación al “tipo de gestión” que realizan los tutores ante otras instancias para complementar su Plan de Acción Tutorial, los encuestados refieren en un 41.1% que realizan conferencias con temas de: orientación psicología, de salud médica y dental, violencia intrafamiliar. Un 37.8% señala que realiza tareas de derivación de estudiantes a las instancias especializadas: atención psicológica, movilidad, servicio social, un 13.8% que proporciona asesoría académica, un 2.8% realiza gestiones de prácticas profesionales y, por último, el 5.5% indica que realiza foros para la formación integral del estudiante (Gráfica 5.61).



Gráfica 5.61. Gestión que realizan los tutores para completar su PAT.

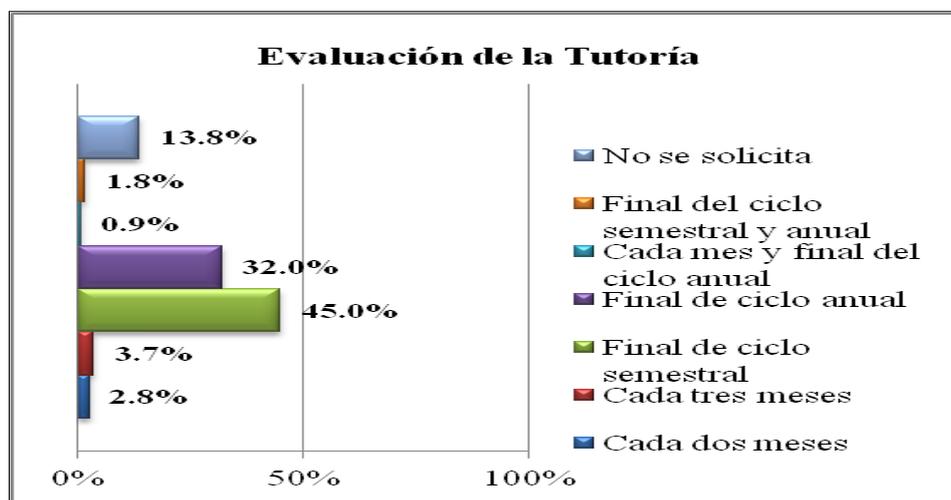
Los encuestados refieren que para el seguimiento de la acción tutorial dispone de diferentes herramientas y estrategias: el expediente del tutorado (30.0%), el 19.2% dice disponer de una ficha de registro, y un informe de la acción tutorial (15.2%), evidencias de la acción tutorial (13.8%), mientras que un 11% señala que no se hace seguimiento de la acción tutorial (Gráfica 5.62).



Gráfica 5.62. Instrumentos para el seguimiento de la Acción Tutorial.

En lo que atañe al momento en el que se entrega el informe de acción tutorial para la evaluación de la tutoría en su Unidad Académica, los encuestados exponen que: se

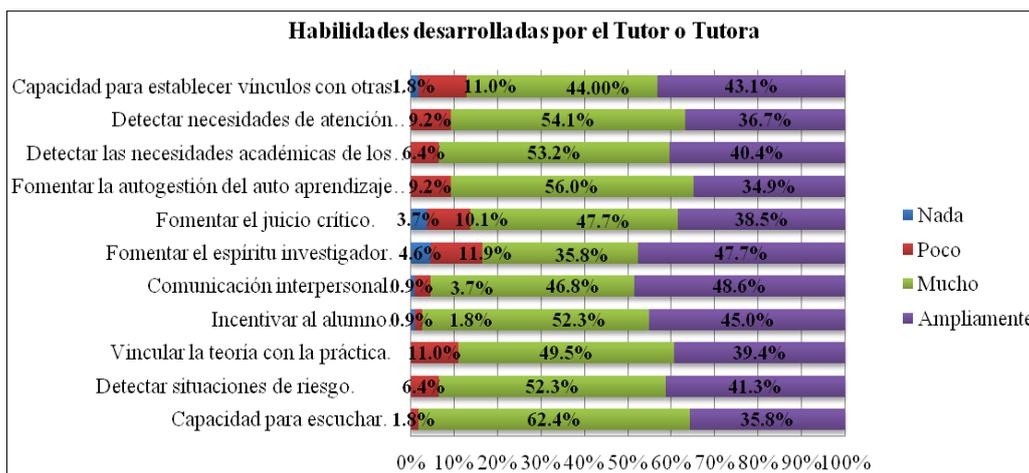
entrega al final del ciclo semestral según lo expresa el 45.0%; o al final de ciclo anual (32.0%); en porcentajes inferiores, y en algún caso, de manera residual, las demás frecuencias. Además, es conveniente destacar que más de un 13.0% responde que no se solicita el informe. (Gráfica 5.63)



Gráfica 5.63. Momento de la evaluación de la Acción Tutorial.

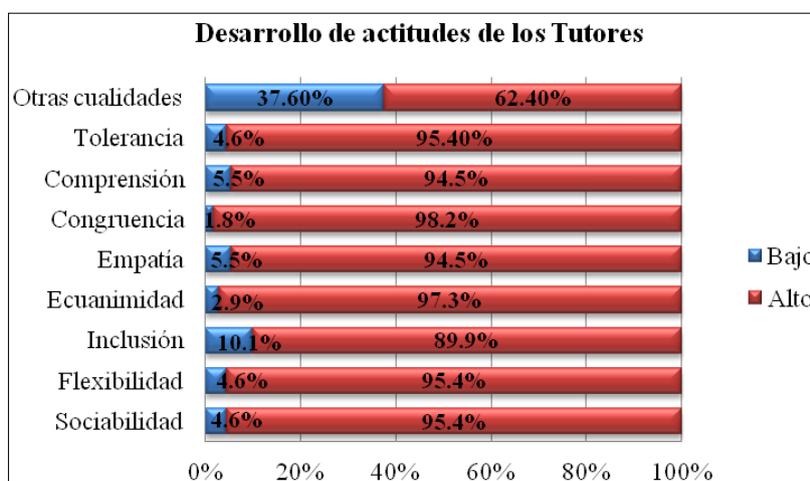
La valoración que hacen los tutores de en qué medida se han desarrollado las siguientes habilidades en su práctica como tutor, los resultados se exponen en la Gráfica 5.64, de los que cabe tener en consideración los siguientes comentarios, considerando las opciones de respuesta (mucho, ampliamente, poco y nada) de la escala Likert presentada a valoración a los tutores:

Sobre la “capacidad para establecer vínculos con otras personas”, los informantes dicen que la han desarrollado mucho un 44.0% y ampliamente otro 43.1%. Sobre la “posibilidad de detectar necesidades de atención especializada del tutorado”: mucho el 54.1% y ampliamente otro 36.7%; en relación a “detectar las necesidades académicas de los estudiantes”, mucho el 53.2% y ampliamente un 40.4%; en cuanto a “fomentar la autogestión del auto aprendizaje de los estudiantes”, la “comunicación interpersonal”, “incentivar al alumno” y “detectar situaciones de riesgo” y “capacidad para la escucha”, entre las opciones de respuesta “mucho” y “ampliamente” se alcanza el 90.0% en todos los casos; además, sobre “fomentar el juicio crítico” “fomentar el espíritu investigador”, y “vincular la teoría con la práctica”: se supera el 80.0% de las respuestas de las opciones “mucho” y “ampliamente”.



Gráfica 5. 64. Habilidades desarrolladas por el tutor o tutora con la Tutoría.

En cuanto a los aspectos relativos al grado en que han desarrollado algunas actitudes durante el proceso de la acción tutorial, cabe destacar que los tutores y tutoras valoran que han desarrollado mucho todas las actitudes sometidas a valoración, alcanzado los más altos niveles (todos superiores al 90.0%), la congruencia, la ecuanimidad, la tolerancia, la flexibilidad y la sociabilidad (Gráfica 5.65).

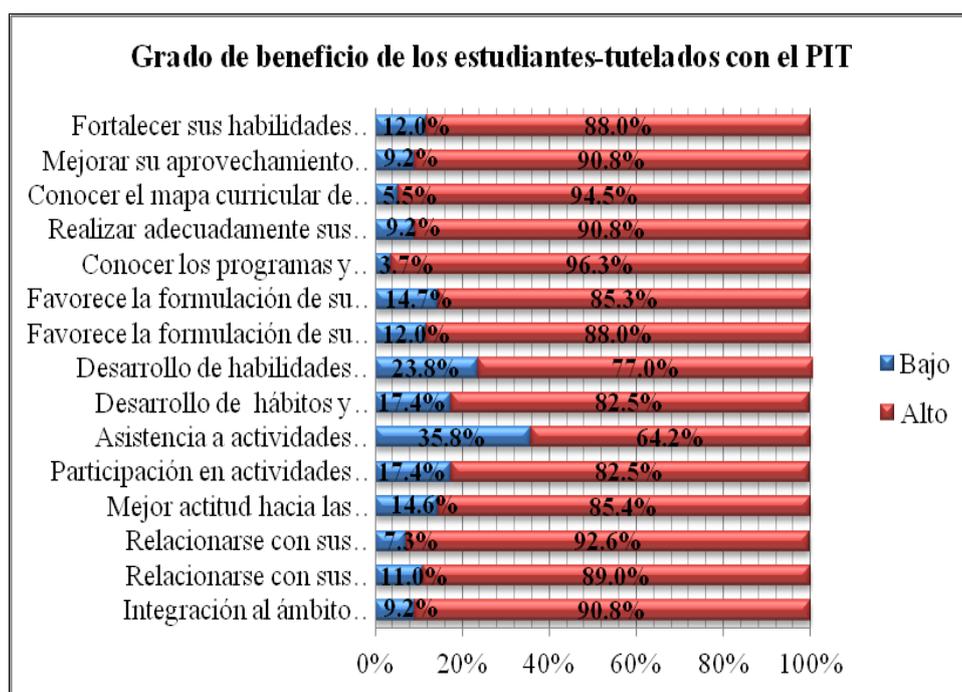


Gráfica 5. 65. Desarrollo de actitudes de los Tutores con la Acción Tutorial.

Es manifiesta la tendencia del desarrollo de actitudes de los tutores. Como señala Rodríguez (1990:108) *“la práctica docente universitaria reclama..., además del saber sobre la materia a enseñar, unos conocimientos científicos acerca del sujeto que aprende y del proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, frente al profesor como instructor, se reclama el profesor como educador. Ser educador significa asumir una serie de funciones orientadoras”*. En ese tenor el cultivo de otras capacidades y actitudes del tutor debe verse como una estrategia en el contexto de la tutoría. Las

características que se valoran como positivas del profesor tutor, también se identifican en otros estudios (Gordillo, 1996; Alañon, 2000; Allsop y Benson, 1997).

Desde la percepción de los tutores, el grado en que se han beneficiado los tutorados con el Programa Institucional de Tutoría en relación a los diferentes elementos constitutivos, podemos extraer los siguientes comentarios, atendiendo a las opciones de respuesta ofrecidas al informante (bajo y alto), otorgan una valoración alta, superior al 90.0% en los aspectos de “conocer los programas y servicios de apoyo”, “conocer el mapa curricular de su programa”, “relacionarse con los compañeros”. Los demás elementos alcanzan porcentajes de respuesta con valoración “alta”, en más del 70.0% de los agentes informantes, a excepción de “desarrollo de habilidades colaborativas”, alcanzando el menor porcentaje de respuesta con valoración “alta” la “asistencia a las actividades propuestas por el tutor” (64.2%), como puede constatarse en la Gráfica 5.66.

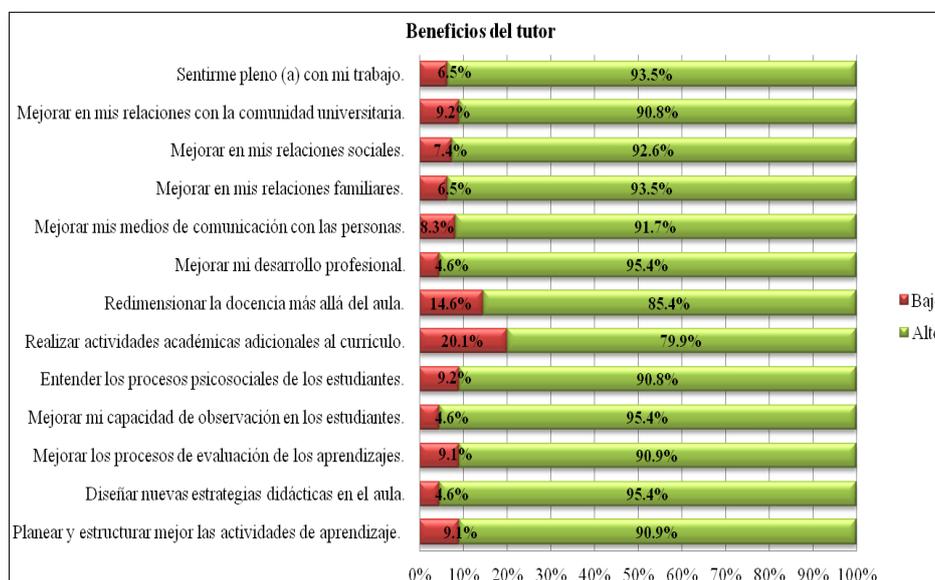


Gráfica 5.66. Grado de beneficios de los estudiantes-tutelados con el PIT desde la percepción de los tutores.

En la investigación realizada por Álvarez y González (2010), la valoración del grado de satisfacción con la labor realizada por el profesorado-tutor, los porcentajes se situaron en un nivel de satisfacción alto o muy alto, los resultados son muy similares a los obtenidos en el presente trabajo. Lo cual da a entender que los profesores tutores realizaron una buena labor en las sesiones de tutoría.

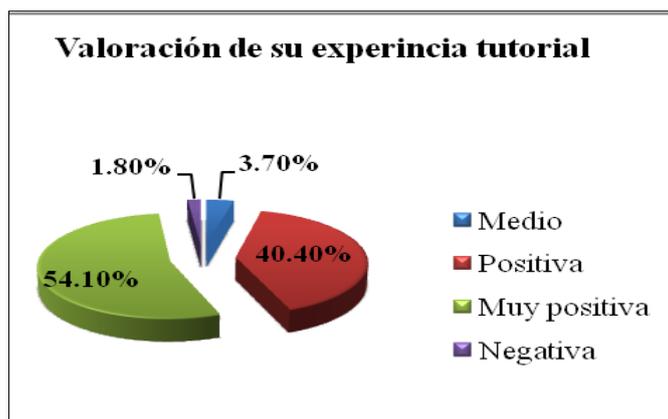
Los encuestados como producto de su experiencia, valoran en qué grado o medida la tutoría les ha beneficiado en su desarrollo académico y personal. De los resultados destacamos, teniendo en cuenta las opciones de respuesta ofrecidas al informante (bajo y alto): La totalidad de los beneficios presentados a valoración a los tutores superan el 80.0% de respuesta en la opción “mucho”. Destacan, sobre las demás propuestas, la “mejora de mi desarrollo profesional”, y la “mejora de mi capacidad de observación en mis estudiantes” que superan el 95.0%. Las menos valoradas como de beneficio “alto” son “redimensionar la docencia más allá del aula” (85.4%) y “realizar actividades académicas adicionales al curriculum” (79.9%), como puede observarse en la gráfica 5.67.

Es evidente el alto porcentaje de los beneficios en su desarrollo académico y personal que perciben los tutores como producto de la experiencia de acción tutorial. En otros estudios (Amezcuca y colaboradores, 2004), sobre los beneficios de ejercer la tutoría, se mencionan los siguientes: acercamiento con los alumnos, la capacitación en el área de la tutoría y el reconocimiento de la institución. Quizá el beneficio más importante de la experiencia fue el dominio de nuevas técnicas metodológicas de trabajo en equipo y su aplicación al estudio independiente y autónomo (Houston y Lazenbatt, 1996).



Gráfica 5.67. Medida de los beneficios del PIT en los tutores.

Por último, en relación a la valoración que hacen los encuestados respecto a su experiencia como tutor o tutora; el 54,1% la valora muy positiva, un 40,4% la valora positivamente, el 3,7% la valora medio positiva y un 1,8% considera que la experiencia fue negativa (Gráfica 5.68).



Gráfica 5.68. Valoración de los Tutores y Tutoras de su experiencia Tutorial.

De la evaluación del producto, se puede concluir que:

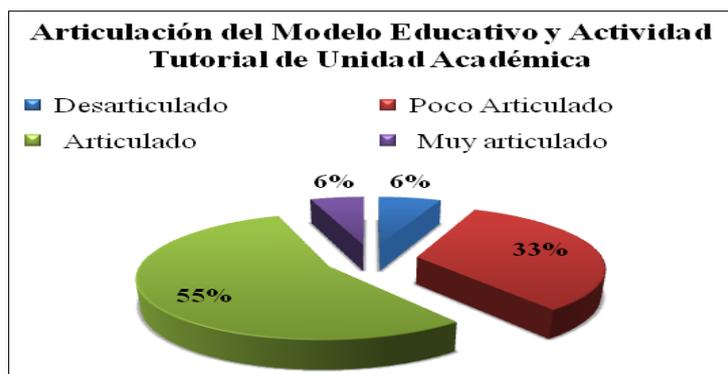
1. En la modalidad de tutoría individualizada les asignan de uno a cinco estudiantes a la mayoría de tutores, al resto de tutores les asignan estudiantes en mayor número pero son porcentajes poco significativos.
2. En relación a la tutoría grupal a la mitad de los encuestados les asignan de uno a dos grupos, la otra mitad se distribuye entre a los que se les asigna de dos a cuatro, y a quienes no les asignan grupos y no se imparte. El grupo asignado consta de 1 a 25 estudiantes para un poco menos de la mitad de los tutores, de más de 25 estudiantes para el 16,6% y el 40,4% refiere que no se imparte
3. En la modalidad de tutoría en línea se asignan de uno a cinco estudiantes a una muy pequeña proporción de tutores y en porcentajes marginales de tutores se asigna de seis a diez tutelados, el resto refiere que no se imparte. El mayor porcentaje de asignación en la tutoría grupal sucede al inicio del curso, lo mismo pasa con la asignación de tutoría individualizada, solo que en esta última se continua asignando tutores durante el curso a demanda del estudiante y por derivación del tutor de grupo.
4. Las fortalezas de la organización del PIT de Unidad Académica que mejor valoran los informantes son en primer lugar el apoyo institucional (87.2%), seguido de las reuniones de tutores para planear y evaluar la acción tutorial (77.1%), después el seguimiento de la acción tutorial (76.0%) y de la asignación de grupos oportuna (69.6%).
5. En términos generales los tutores valoran de forma positiva los recursos institucionales en aspectos de diagnóstico de necesidades de los tutelados, tutores capacitados, programa de capacitación de tutores y difusión de la tutoría, sin embargo la vinculación con instancias internas y espacio para la tutoría son valorados positivamente pero con

menor porcentaje y valoran como inadecuados el material e instrumentos para la acción tutorial el registro y estudios de trayectorias escolares y la plataforma para tutoría virtual, para el desarrollo de la tutoría en la Unidad Académica.

6. El tipo de gestión que realizan los tutores para completar su plan de acción tutorial consiste principalmente en: conferencias con temas de orientación psicológica, de salud medica, dental y violencia intrafamiliar; derivación de estudiantes a instancia especializadas, asesoría académica, prácticas profesionales y foros para la formación integral del estudiante. Para el seguimiento de la acción tutorial las unidades académicas disponen del expediente del tutorado, ficha de registro, informe de la acción tutorial y evidencias. Informe que se entrega a la coordinación de Unidad académica al final del curso semestral y anual. La mayoría de los encuestados valoran con altos porcentajes las habilidades desarrolladas en su práctica como tutor, así como el desarrollo de actitudes positivas durante el proceso de la acción tutorial.
7. Desde la percepción de los tutores, los estudiantes tutelados se han beneficiado con el PIT en su desarrollo académico y personal otorgando valoraciones que superan el 80% de las respuestas en la opción “mucho”. Finalmente en la valoración que hacen los tutores respecto a su experiencia como tutor(a), por encima de las dos terceras partes de los informantes la valora muy positiva y positiva, un porcentaje casi marginal la valora como medio positiva; hay que tener en cuenta que una mínima parte expone que su experiencia fue negativa, estas respuestas obligan a mejorar la capacitación de los profesores tutores, antes de encomendar tareas y responsabilidades de tutoría.

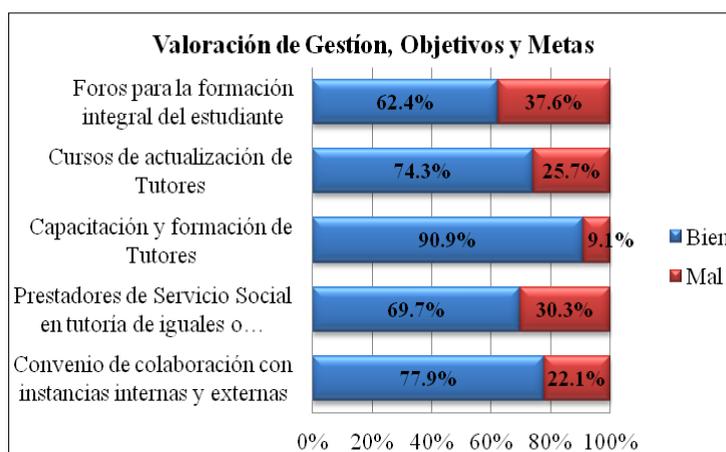
5.2.1.2.5. Análisis descriptivos de la evaluación del producto. Profesores-tutores.

En esta dimensión, los agentes informantes proporcionan información sobre algunos elementos ya mencionados en fases anteriores, pero considerados desde la perspectiva del producto. Los encuestados valoran, en primer lugar, la articulación y coordinación de la actividad tutorial con la labor docente dentro del modelo educativo de su Unidad Académica, y lo hacen de la siguiente manera: el 55.0% lo percibe “articulado” y un 33.0% lo considera “poco articulado”; y solamente un 6% lo considera “desarticulado”, aunque otro 6.0% lo cree “muy articulado” (Gráfica 5.69).



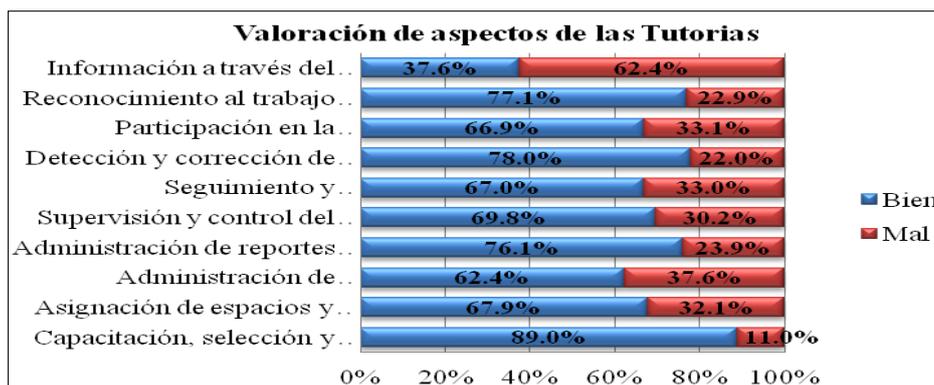
Gráfica 5.69. Modelo Educativo y Actividad Tutorial

Los encuestados valoran las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas, de la siguiente manera: la “capacitación y formación de tutores y tutoras”, bien para el 90,0%; los “convenios de colaboración con instancias internas y externas” bien para el 77,9%; y “los cursos de actualización de los tutores” (74,3%). Los aspectos de “prestadores de servicio social en tutoría de pares o iguales” y los “foros para la formación integral del estudiante”, también son bien valorados alcanzan porcentajes de respuesta 69.7% y 62.4% respectivamente (Gráfica 5.70).



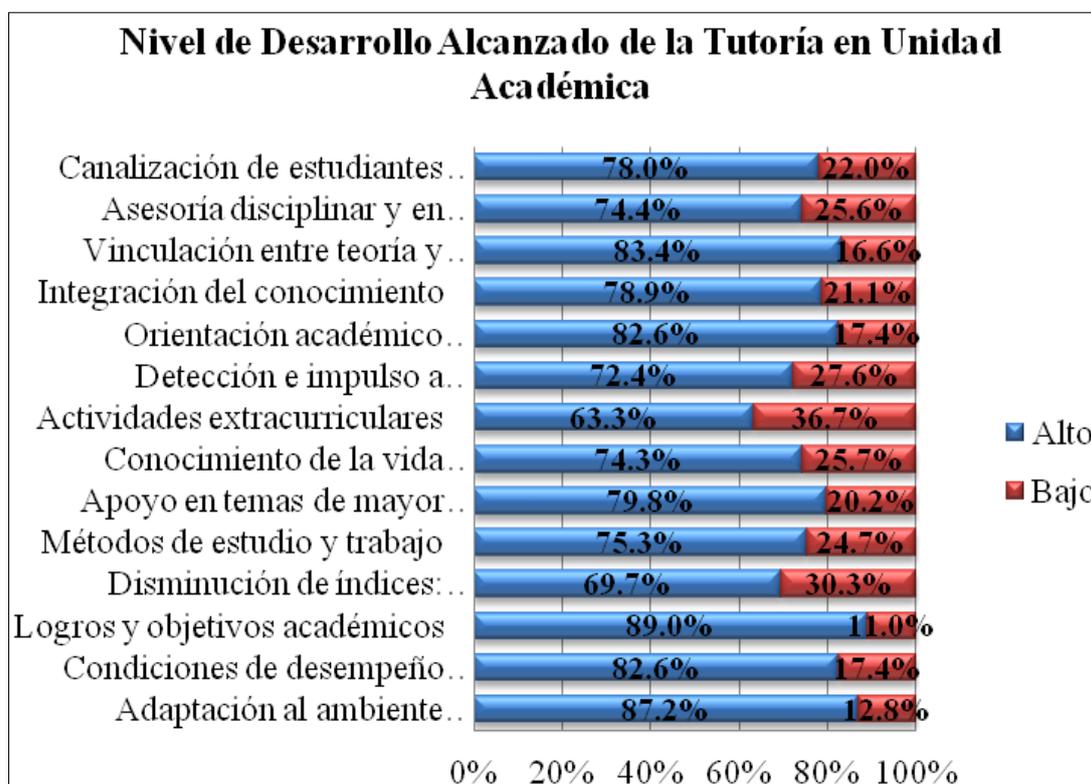
Gráfica 5.70. Valoración de la gestión, objetivos y metas de la Tutoría.

El aspecto mejor valorado sobre el desarrollo de las tutorías es la “capacitación, selección y asignación de tutores” (89.0%). También son valorados bien con porcentajes superiores al 60.0% la “detección y corrección de problemas”, “el reconocimiento al trabajo tutorial”, y la “administración de reportes de tutoría”. Los demás logran porcentajes inferiores. Cabe destacar que alcanza un nivel menor la “información obtenida a través del portal de tutoría” (37.6%) (Gráfica 5.71).



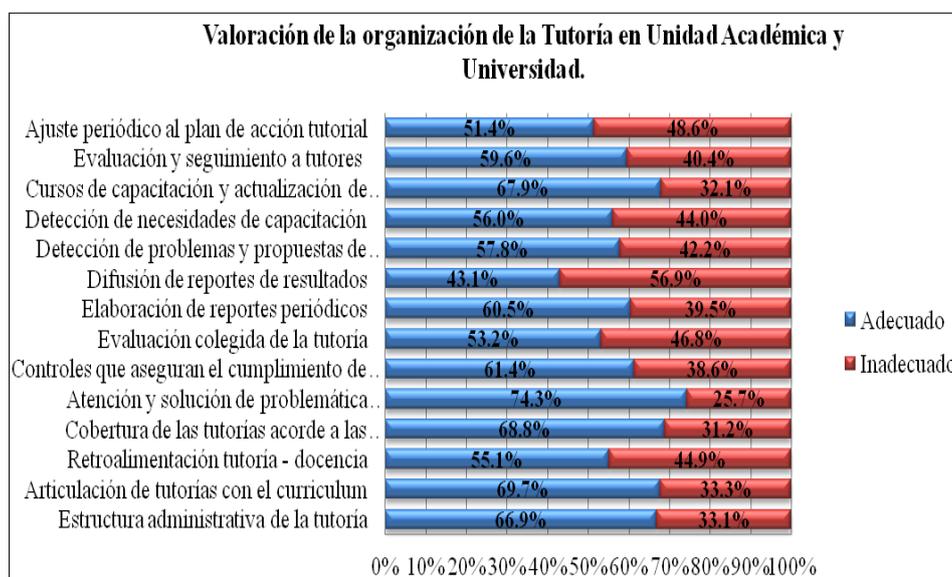
Gráfica 5.71. Valoración de aspectos de las Tutorías.

Los encuestados valoran el “nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría” en su unidad académica en los siguientes términos: Todos los elementos presentados a evaluación superan el 60.0% de respuesta de valoración alto. Los logros y objetivos académicos, la adaptación al ambiente universitario, la vinculación entre teoría y práctica, así como la orientación académico administrativa y las condiciones de desempeño académico, superan el 80.0%, mientras que el resto alcanza proporciones inferiores de respuesta, siendo las actividades extracurriculares las que logran el porcentaje más bajo (63.3%) de respuesta alto, como puede observarse en la gráfica 5.72.



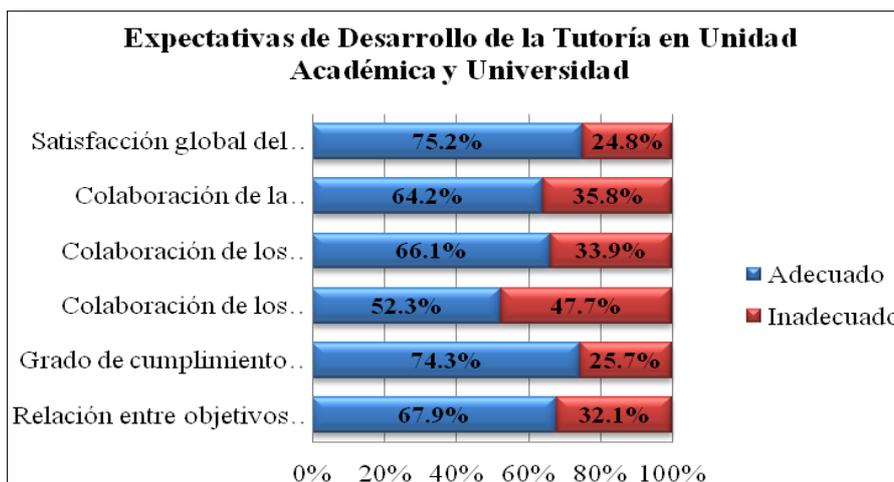
Gráfica 5.72. Nivel de desarrollo alcanzado en las Unidades Académicas en Tutoría.

En cuanto a la “valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad”, las respuestas proporcionadas por los tutores llevan a los siguientes comentarios de los resultados: Para los tutores todos los elementos sujetos a valoración alcanzan una valoración de “adecuado” por encima del 50.0%, a excepción de la cuestión relativa a la “Difusión de reportes de resultados” (43.1%). Los aspectos de “ajuste periódico al plan de acción tutorial”, “detección de necesidades de capacitación”, “detección de problemas y propuestas de solución”, “evaluación colegida de la tutoría” y “retroalimentación tutoría–docencia” logran porcentajes de respuesta “adecuada” entre el 50 y el 68.8% de los tutores. Y solamente la “atención y solución de problemática detectada” supera el 74.0% de respuesta catalogada como “adecuada” por los tutores que responden a estas cuestiones (Gráfica 5.73)



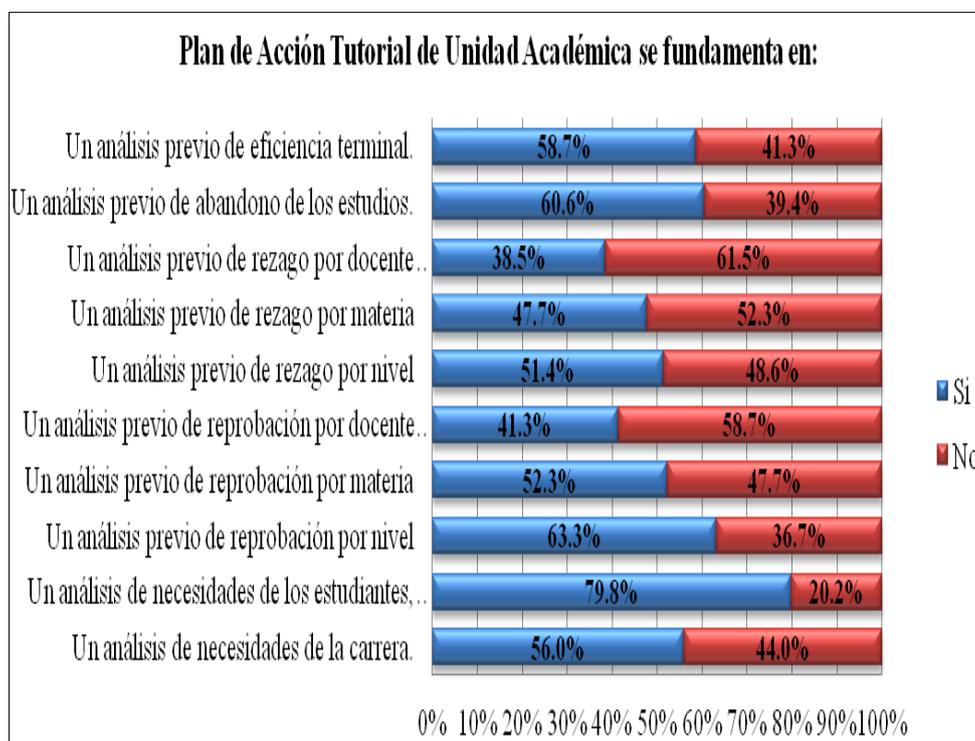
Gráfica 5.73. Valoración de la organización de tutoría en Unidad Académica y Universidad.

Los tutores valoran el “grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución”, con arreglo a los siguientes resultados: En cuanto a la “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría”, el 75.2% lo considera adecuado, y en relación al “grado de cumplimiento entre la temporalización programada y la llevada a cabo” se alcanza el 74.3% de las respuestas de los tutores. El resto llega a porcentajes inferiores, aunque siempre por encima del 60.0% de las respuestas, a excepción de la “colaboración de los jefes de academia en las tareas y labores de tutoría” (52.3%). Los resultados se exponen en la gráfica 5.74.



Gráfica 5.74. Expectativas del desarrollo del PIT de Unidad Académica y Universidad.

Los profesores tutores encuestados consideran que “el Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica se fundamenta” en un “análisis de necesidades de los estudiantes” (79.8%), otros consideran que en “un análisis previo de reprobación por nivel” (63.3%), y algunos que en un “análisis previo de abandono de los estudios” (60.6%). Los demás fundamentos se ubican entre el 50 y el 60% de respuestas. Los que menor porcentaje alcanzan son el “análisis previo de rezago por materia” (47.7%), y un “análisis previo de rezago por docente asignado” (41.3%) (Gráfica 5.75).



Gráfica 5.75. Aspectos que fundamentan el PAT de Unidad Académica según los tutores y tutoras.

De la evaluación del producto se concluye que los tutores encuestados valoran:

1. De manera general positivamente con porcentajes por encima del 62.0%, las acciones de gestión acordes con los objetivos y metas del PIT de Unidad Académica.
2. En cuanto al desarrollo de la tutoría, el aspecto mejor valorado es la capacitación y asignación de tutores.
3. También es bien valorada la detección y solución de problemas, el reconocimiento al trabajo tutorial, la administración de reportes de tutoría, destacando que la información obtenida a través del portal de tutoría alcanza un nivel inferior.
4. El nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría es del 80.0% en aspectos que tiene que ver con logros y objetivos académicos del estudiante, siendo las actividades extracurriculares las que menor porcentaje alcanzan.
5. Los encuestados otorgan una valoración de adecuado por encima del 50.0% a la mayoría de los aspectos sometidos a valoración, a excepción de la difusión de reportes de resultados que es inferior al mencionado, en la Organización de la tutoría de Unidad Académica y Universidad.

5.2.1.3. Análisis descriptivo de los resultados. Estudiantes-tutelados.

En este apartado se comentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos obtenidos en el cuestionario *“La Tutoría desde la perspectiva del Estudiante de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”* mediante el estudio descriptivo básico de frecuencias y porcentajes.

La muestra que participó en nuestro estudio fue de 129 estudiantes que respondieron al cuestionario. Los criterios que se tuvieron en cuenta para incluir a los sujetos en el estudio fueron: tener formalmente asignado un tutor o tutora al menos durante un ciclo escolar y haber participado en actividades de tutoría, tales como entrevistas personalizadas o reuniones grupales con su tutor o tutora, o actividades promovidas por la coordinación del programa de tutoría de su Unidad Académica.

5.2.1.3.1. Análisis descriptivo de las características socio-demográficas de estudiantes-tutelados.

Esta dimensión se compone de las variables de clasificación de los estudiantes que contestan el cuestionario, que, por un lado, han de aportarnos información acerca de si el trabajo de tutoría se realiza conforme a los objetivos del Programa y, por otro lado, permite identificar las necesidades de esta población objeto de estudio.

Los encuestados son estudiantes de veintiséis Unidades Académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en su mayoría son estudiantes de licenciatura (85.3%), en menor proporción (14.7%) son estudiantes de bachillerato, no existiendo respuestas de estudiantes de posgrado, esta opción de posgrado se incluye debido, a que desde un principio se tomó en cuenta en los agentes coordinadores y profesores-tutores donde si tenemos respuestas de estos informantes (Tabla 5. 39).

Variable	Opciones	Frecuencia	%	Muestra
Estudio actualmente en:	Escuela/Bachillerato	19	14.7	129
	Licenciatura	110	85.3	129
	Posgrado	0	0	129

Tabla 5.39. Opciones de estudio de los estudiantes tutelados del Perfil Socio-demográfico (N=129).

La distribución de los estudiantes-tutelados en las 26 Unidades Académicas en estudio, (N= 129 estudiantes) es la siguiente: el 6.2% son estudiantes de Agrobiología, un 5.4% son estudiantes de Arquitectura, el 3.9% son estudiantes de cada una de las unidades académicas de licenciatura y bachillerato descritas en la tabla 5.40, el 3.1% son estudiantes del Departamento de Idiomas, y no hay respuestas de estudiantes de posgrado (Instituto de Investigaciones Naturales).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario es estudiante de la Unidad Académica:	Agrobiología	8	6.2
	Arquitectura	7	5.4
	Químico-Farmacobiología	5	3.9
	Biología	5	3.9
	Medicina	5	3.9
	Odontología	5	3.9
	Psicología	5	3.9
	Contaduría	5	3.9
	Derecho y Ciencias Sociales	5	3.9
	Economía	5	3.9
	Enfermería	5	3.9
	Enfermería Nivel Técnico	5	3.9
	Filosofía	5	3.9
	Historia	5	3.9
	Ingeniería Civil	5	3.9
	Ingeniería Eléctrica	5	3.9
	Tecnología de la Madera	5	3.9
	Ingeniería Mecánica	5	3.9
	Ingeniería Química	5	3.9
	Lengua y Literatura	5	3.9
	Preparatoria 3	5	3.9
	Preparatoria 5	5	3.9
	Preparatoria 1	5	3.9
	Bellas Artes	5	3.9
	Instituto de los Recursos Naturales	0	0
	Idiomas	4	3.1

Tabla 5.40. Tipo de Unidad Académica en que se distribuyen los estudiantes que contestan el cuestionario.

Haciendo notar que de la única Unidad Académica de posgrado “Instituto de Recursos Naturales” en la relación, no se obtuvieron respuestas de estudiantes (aunque si se obtuvieron de coordinadores u tutores de posgrado), teniendo más respuestas de estudiantes de Agrobiología y Arquitectura que de las otras Unidades Académicas.

La distribución no es homogénea, ya que se invitó a participar a los estudiantes de las 26 Unidad Académica, y en algunas de ellas no se obtuvieron respuesta. Se solicitó que entraran al blog en un lapso de 15 días.

El **género y edad** de los estudiantes-tutelados que han respondido el cuestionario se muestra a continuación (Tabla 5. 41).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Género	Femenino	57	44.0
	Masculino	72	56.0
Edad en años	18 a 20	37	29.0
	21 a 23	55	42.0
	23 a 26	26	20.0
	27 a 29	6	5.0
	Más de 32	5	4.0

Tabla 5.41. Género y edad de los estudiante-tutelados (N= 129).

La mayoría de los estudiantes–tutelados que contestan el cuestionario son de sexo masculino (56.0%), y el resto (44.0%) son de sexo femenino. Un poco menos de la mitad (42.0%) de los estudiantes encuestados tiene de 21 a 23 años, el 29.0% tiene de 18 a 20 años, un 20.0% tiene de 23 a 26 años, el 5.0% tiene de 27 a 29 años, y un 4.0% tiene más de 32 años.

Respecto al **estado civil**, la mayoría de los estudiantes que contestaron el cuestionario (95.4%) están solteros, el 8.0% son divorciados, un 2.3% casados y el 1.6% son viudos (Gráfica 5.76).



Gráfica 5.76. Estado civil de la persona encuestada.

Por el **número de hermanos** de los estudiantes que participan en el estudio, podemos observar que la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias de tamaño medio (esto en relación a México), ya que tienen entre 1 y 4 hermanos (82.1%). Sólo un 9.4% de los estudiantes tiene más de cuatro hermanos y un pequeño porcentaje (8.5%) son hijos únicos (Tabla 5.42).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Número de hermanos	1 -2 hermanos	62	48
	3-4 hermanos	54	34,1
	Más de 4 hermanos	12	9,4
	Ninguno	11	8.5

Tabla 5.42. Número de hermanos de los estudiantes-tutelados que participan en el estudio (N=129).

Los resultados obtenidos en relación a los **estudios de los hermanos** de los estudiantes encuestados son: el 31.3% estudia licenciatura, el 24.0% estudia el Bachillerato o una carrera técnica, el 17.6% estudia la secundaria, el 14.4% de sus hermanos y hermanas no estudian. Un 7.8% estudia un posgrado, una pequeña parte (3.2%) estudia la primaria y el 1.6% cursa el pre-escolar (Tabla 5.43).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Qué estudian tus hermanos	No estudian	18	14.4
	Pre-escolar	2	1.6
	Primaria	4	3.2
	Secundaria	22	17.6
	Bachillerato o Carrera Técnica	30	24.0
	Licenciatura	39	31.3
	Especialidad	3	2.3
	Maestría	3	2.3
	Doctorado	4	3.2

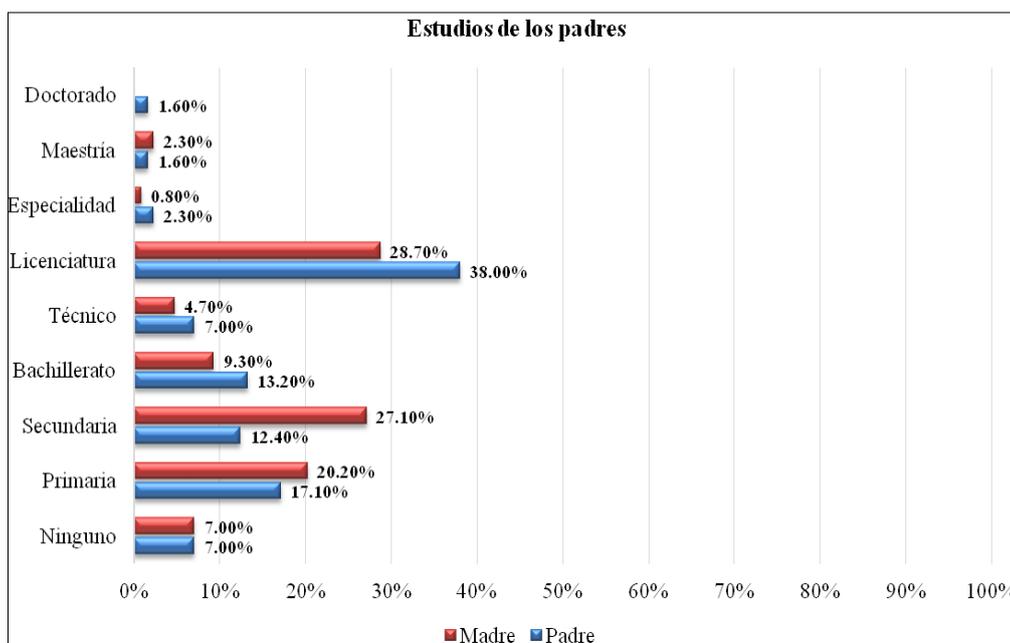
Tabla 5.43. Estudios de los hermanos y hermanas de los encuestados (N=129).

En cuanto a los **estudios realizados por el padre y por la madre** de la persona que contesta el cuestionario, la frecuencia y el porcentaje se encuentran en la tabla 5.44.

Estudios	Padre		Madre	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ninguno	9	7.0	9	7.0
Primaria	22	17.1	26	20.2
Secundaria	16	12.4	35	27.1
Bachillerato	17	13.2	12	9.3
Técnico	9	7.0	6	4.7
Licenciatura	49	38.0	37	28.7
Especialidad	3	2.3	1	0.8
Maestría	2	1.6	3	2.3
Doctorado	2	1.6	-	-

Tabla 5.44. Estudios del padre y de la madre de los encuestados (N=129).

Como muestran los resultados, un 38.0% de los padres tienen estudios de licenciatura y además, un 1.6% alcanzado estudios de doctorado. En relación a las madres el 28.7% tienen estudios de licenciatura, un 27.1% cuenta con estudios de secundaria y el 20.2% de las madres tienen estudios de primaria y ninguna que tenga estudios de doctorado en nuestra muestra (Gráfica 5. 77).



Gráfica 5.77. Estudios de los padres de la persona encuestada

Por otra parte, nos encontramos con que la ocupación del padre de los encuestados se resume de la siguiente manera: Profesionistas 37.6%, obreros 32.8%, técnicos 2.4%, empresarios y comerciantes 10.4% y otros 16.8% (Tabla 5.45).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Ocupación del padre	Profesionistas	48	37.6
	Obreros	42	32.8
	Técnicos	3	2.4
	Empresario y comerciantes	14	10.4
	Otros	22	16.8

Tabla 5.45. Ocupación del padre del encuestado (N= 129)

Por su parte, la ocupación de la madre de los encuestados que responden al cuestionario se distribuye como sigue: un poco más de la mitad (55.9%) se dedica a la atención del hogar, el 25.1% son profesionistas, el 12.7% empleadas, un 4.7% son comerciantes y otros el 2.4% (Tabla 5.46).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Ocupación de la madre	Atención del hogar	72	55.9
	Profesionistas	32	25.1
	Empleadas	17	12.7
	Comerciante	6	4.7
	Otros	2	1.6

Tabla 5.46. Ocupación de la madre del encuestado (N= 129).

La tabla 5.47 muestra la variable **los motivos por los que el encuestado eligió sus estudios** (bachillerato, licenciatura o posgrado).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Los motivos por los que el encuestado eligió sus estudios (bachillerato, licenciatura o posgrado) son:	Decisión propia	124	96.1
	Identificación con familiar	2	1.6
	Sugerencia, asesorado por alguien (padres, profesor.)	3	2.3

Tabla 5.47. Motivos de los estudiantes-tutelados para elegir sus estudios (N= 129).

La mayoría (96.1%) eligió sus estudios por decisión propia, seguido de un 2.3% de aquellos que tuvieron asesoría de sus padres o algún profesor y en menor proporción (1.6%) los que se identifican con un familiar que tiene esa profesión.

El **grado que se encuentran cursando los estudiantes-tutelados** al momento de ser encuestados se muestra en la tabla 5.48.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
El grado que cursa actualmente el encuestado es:	1°	3	2.3
	2°	18	14.0
	3°	10	7.8
	4°	25	19.4
	5°	8	6.2
	6°	25	19.4
	7°	2	1.6
	8°	18	14.0
	9°	1	0.8
	10°	19	14.7

Tabla 5.48. Grado cursando de los estudiantes-tutelados al momento de ser encuestados (N= 129).

Los estudiantes que han respondido al cuestionario se distribuyen de forma irregular entre los diferentes cursos de las titulaciones. La mayoría de los estudiantes cursan el cuarto y sexto grado en igualdad de porcentaje (19.4%), seguidos del 14.7% que cursan

el décimo grado, casi en la misma proporción (14.0%) cursan segundo y octavo grado, el 7.8% cursan tercer grado, el 6.2% cursan el quinto grado, el 2.3% cursa primer grado, el 1.6% cursan séptimo grado y un 0.8% cursa el noveno grado.

Una posible explicación a esta distribución, en la que en los semestres pares (2°, 4°, 6°, 8° y 10°) los porcentajes de estudiantes-tutelados son más altos que en los nones (1°, 3°, 5°, 7° y 9°), puede ser el momento de aplicación del cuestionario que fue al final del ciclo 13/14 y principio del ciclo 14/14. Teniendo en cuenta que la mayoría de Unidades Académicas corresponden al sistema semestral ciclo 14/14 con un 84.62% y al sistema anual ciclo 13/14 el 15.38%.

El **tiempo que el encuestado lleva estudiando en la Universidad** se muestra a continuación (Tabla 5.49). La mayoría de los estudiantes-tutelados que contestan el cuestionario llevan estudiando en la universidad tres años (26.4%), seguido del 18.6% de los que tienen cuatro años, el 17.1% cinco años, el 15.50% dos años, en menor proporción (7.0%) seis años, el 4.7% siete años y un 4.7% ocho años. Según estos resultados, los estudiantes que han respondido al cuestionario conocen y tiene experiencia en la Universidad, ya que solo un 6.2% de los estudiantes tienen menos de un año.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
El número de años que lleva estudiando en la Universidad es	Menos de 1 año	8	6.2
	2 años	20	15.5
	3 años	34	26.4
	4 años	24	18.6
	5 años	22	17.1
	6 años	9	7.0
	7 años	6	4.7
	8 años	6	4.7

Tabla 5.49. Tiempo que el encuestado lleva estudiando en la Universidad (N= 29).

Más de tres cuartas partes de los estudiantes participantes (77.6%), han permanecido en la universidad entre dos y cinco años, tiempo normal para iniciar y terminar una licenciatura o un bachillerato. Los que tienen entre seis y ocho años (16.4%) es debido a que han cursado ambas titulaciones, el bachillerato y la licenciatura, o que tienen rezago a causa de la reprobación.

Los **cursos repetidos** por los estudiantes-tutelados, la frecuencia, el porcentaje y el tamaño de muestra aparecen en la siguiente tabla (Tabla 5.50).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario ha repetido cursos	No	111	86.0
	Si	18	14.0
La persona que contesta el cuestionario menciona que curso ha repetido	1° curso	7	5.4
	1° y 2° curso	1	0.8
	2° curso	4	3.1
	3° curso	4	3.1
	4° curso	1	0.8
	5° curso	1	0.8
	Ninguno	111	86.0

Tabla 5.50. Cursos repetidos por los Tutelados (N= 129).

La mayoría de los estudiantes encuestados (86%), no han repetido cursos mientras que un 14%, si ha repetido algún curso.

De los estudiantes que dicen haber repetido algún curso, el 5.4% ha repetido el primer curso, el 3.1% ha repetido segundo, en la misma proporción (3.1%) han repetido tercero, un 0.8% ha repetido primero y segundo, un 0.8% ha repetido cuarto y un 0.8% de los tutelados ha repetido quinto curso. Es decir, los mayores porcentajes de repetidores se acumulan en los primeros cursos, sobre todo en primero, algo lógico ya que es un cambio importante para los estudiantes que vienen de otros niveles educativos. Estos resultados son similares a los que se han encontrado en otros estudios (Aparicio, Jarero, Ávila, 2004; Nava, Rodríguez, Zambrano, 2007; Martínez, Hernández, Carrillo, Romualdo, Hernández, 2013) y son datos a considerar para implantar un sistema de tutoría universitaria o para revisar lo que se está haciendo en ese sentido en el que ya esté implantado.

De lo anterior se deduce que la mayoría de los estudiantes acuden al programa de tutoría por aspectos de la vida personal mayoritariamente (86.0%) y un 14% por aspectos de reprobación y rezago sin descartar la ayuda para la formación integral.

A la pregunta sobre si **han repetido asignaturas**, el 60.0% de los estudiantes tutelados no ha repetido asignaturas, mientras que en 40.0% si ha repetido asignaturas (Tabla 5.51).

Variable	Opciones	Frecuencia	%
La persona que contesta el cuestionario ha repetido asignaturas:	No	78	60.0
	Si	51	40.0

Tabla 5.51. La persona que contesta el cuestionario ha repetido asignaturas (N= 129).

Los estudiantes que **han necesitado ayuda para aprobar alguna asignatura**, el tipo de ayuda recibida, las variables, las opciones, la frecuencia y el porcentaje se muestran en la tabla 5.52, donde se observa que un poco más de la mitad (53%) de los encuestados ha necesitado ayuda para aprobar alguna asignatura, mientras que el resto no la ha necesitado.

La ayuda para aprobar alguna asignatura ha consistido en: asesoría académica con profesor de la asignatura extraclase (38.8%), asesoría académica alumno-alumno (24.8%), asesoría académica con profesor de la asignatura extraclase y alumno-alumno (11.6%), asesoría académica con profesor particular (8.5%). En menor proporción (6.2%) los que asisten como oyente con otro profesor de la asignatura, y el 3.1% ha recibido asesoría de profesor particular y alumno-alumno.

Variable	Opciones	Frecuencia	%
Has necesitado ayuda para aprobar alguna asignatura	No	61	47.0
	Si	68	53.0
Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿en qué ha consistido esa ayuda?	Asesoría alumno-alumno	32	24.8
	Asesoría profesor extraclase	50	38.8
	Asesoría profesor particular	11	8.5
	Asesoría alumno-alumno, oyente otro profesor	1	0.8
	Asesoría profesor extraclase y oyente con otro profesor	1	0.8
	Asesoría profesor extraclase, alumno-alumno	15	11.6
	Asesoría profesor particular, profesor extraclase, alumno-alumno y oyente.	3	2.3
	Asesoría profesor particular, de profesor extra clase, y alumno-alumno	1	0.8
	Asesoría profesor particular y alumno-alumno	4	3.1
	Asesoría profesor particular y profesor extra clase	2	1.6
	Asesoría profesor particular, de la asignatura, extra clase y asistir como oyente	1	0.8
	Asistir como oyente con otro profesor de la materia	8	6.2

Tabla 5.52. Asignaturas que los estudiantes-tutelados han repetido.

Los que han necesitado de asesoría de profesor particular, profesor extraclase, alumno-alumno y asistir como oyente con otro profesor que imparte la materia son el 2.3%. El 1.6% ha recurrido a la asesoría de profesor particular y profesor extra clase, asesoría alumno-alumno y asistencia como oyente con otro profesor de la misma asignatura (0.8%). En el mismo porcentaje están los que han necesitado asesoría académica con profesor de la asignatura extraclase y asistencia como oyente con otro profesor de la asignatura, de igual forma los que han tenido asesoría de profesor particular, profesor de la asignatura extraclase, alumno-alumno. Y los que han tenido asesoría de profesor particular, de profesor de la asignatura extra clase y asistir como oyente (0.8%). Lo anterior muestra que los estudiantes combinan más de una opción de estudio para aprobar las asignaturas.

Una **síntesis** de los resultados obtenidos hasta este momento nos revela que algunas de las características de la muestra estudiada son las siguientes:

1. Los 129 estudiantes que han contestado el cuestionario son estudiantes de licenciatura (110) y Bachillerato (19), que están distribuidos en 26 Unidades Académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
2. La mayoría de estos estudiantes eligió sus estudios por decisión propia.
3. Los encuestados mayoritariamente son hombres (la proporción de mujeres no alcanza el 50%), solteros, entre 19 y 26 años de edad, pertenecientes a familias de tamaño medio con un número de hermanos que está entre uno y cuatro.
4. Los estudios de los padres son en general de tipo medio, predominando en ambos progenitores los estudios primarios y secundarios, aunque también hay un porcentaje de padres y madres con estudios universitarios. Este nivel de estudios se ve reflejado de manera más clara en los padres que en las madres, ya que estas siguen ocupándose de manera mayoritaria del cuidado de la casa, aunque hay un porcentaje, que no llega al 50% que ejerce una profesión, si bien, son sobre todo los padres los que desempeñan una profesión o un oficio.
5. Los estudiantes se distribuyen en 10 grados, y si bien están distribuidos por los diferentes grados, la mayoría de los estudiantes cursa el cuarto y sexto grado con igualdad de porcentaje, seguido de los que cursan décimo, octavo y segundo grado.

6. Los grados de primero, tercero quinto, séptimo y noveno solo representan el 17.1%, de los que han participado en el estudio, lo que nos permite afirmar que los estudiantes conocen la universidad y tienen experiencia en ella, ya que el 93.8% lleva más de dos años estudiando en esta Universidad.
7. La mayoría (85%) no ha repetido cursos, y el (15%) que ha tenido que repetir cursos han sido de primer grado, lo que pone de manifiesto que es necesario el servicio de tutoría prioritariamente en los primeros cursos de carrera.
8. Un poco más de la mitad de los estudiantes ha necesitado ayuda para aprobar alguna asignatura, fundamentalmente ha consistido en “Asesoría de profesor de la asignatura extraclase”, “Asesoría alumno-alumno” y asesoría de “profesor particular”.

5.2.1.3.2. Análisis descriptivo de la evaluación del contexto de estudiantes-tutelados.

Esta dimensión **evaluación del contexto** del cuestionario “la tutoría desde la perspectiva de los estudiantes – tutelados” se nutre con las respuesta de los tutorados encuestados sobre el conocimiento y valoración del contexto Institucional, en el que se desarrolla el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Plan de acción tutorial (PAT) de las Unidades Académicas que tienen implementado el Programa.

Los análisis descriptivos de las respuestas proporcionadas por los estudiantes se presentan en dos apartados: *A*). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y *B*). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA).

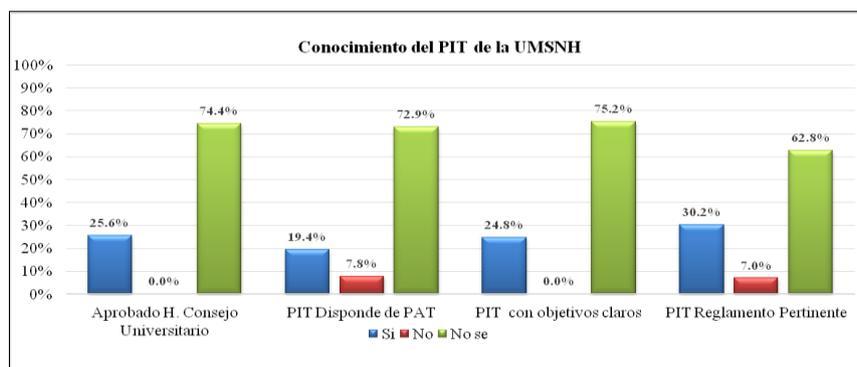
A). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH): que recoge información procedente de las variables asociadas al Programa Institucional de Tutoría de la Universidad.

Respecto a la variable referida al nivel de conocimiento sobre ciertos aspectos genéricos sobre el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad, se ha recogido información relativa al conocimiento del PIT y al reglamento general por el

que se rige el mencionado programa y su pertinencia, y, si incluye o no objetivos y si estos están claramente referidos, si acoge un plan de acción tutorial y si ha sido aprobado por el Consejo Universitario. A estas cuestiones, los informantes han respondido lo siguiente:

El 52% de los encuestados refiere que no conoce el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad y casi en la misma proporción (48%) de los encuestados menciona que si lo conoce. El 74.4% no sabe si el PIT está aprobado por el Consejo Universitario, contra el 25.6% que dice sí saberlo. El 72.9% no sabe si el PIT dispone un plan de acción tutorial (PAT), mientras que el 19.4% dice que si, y un 7.8% dice saber que no, esto significa que el 80.7% de la muestra, no conoce este aspecto del Programa.

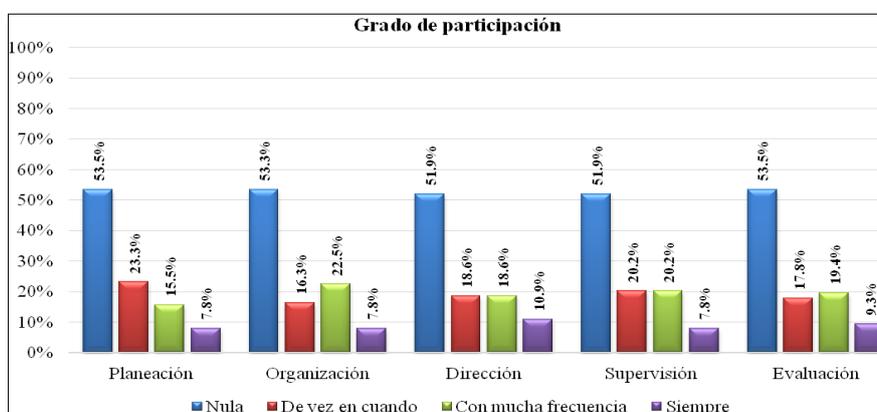
El 75.2% de los contestantes no sabe si el PIT incluye objetivos claros contra el 24.8% que considera que si los incluye. En relación al reglamento para normar el funcionamiento del citado programa el 62.8% de los encuestados desconoce la existencia del reglamento, el (7.0%) dice que no cuenta con un reglamento, mientras que el (30.2%) menciona que el PIT cuenta con un reglamento de tutoría pertinente (Gráfica 5.78).



Gráfica 5.78. Conocimiento del PIT por parte de los estudiantes encuestados.

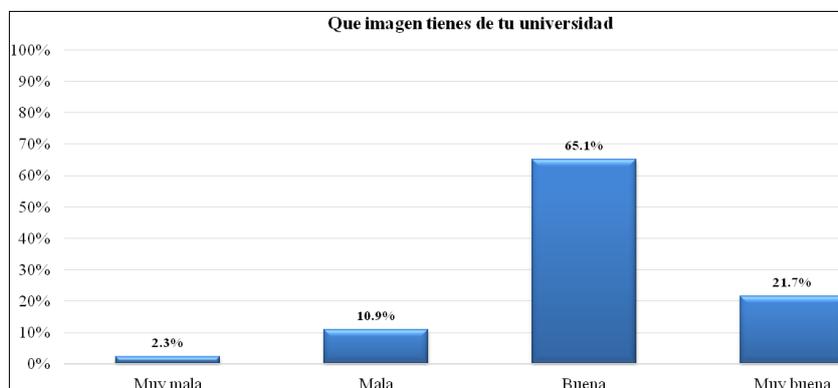
En el grado de participación como tutorado o tutorada en actividades relacionadas con el PIT, de la Universidad en el aspecto de **Planeación** los porcentajes de las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: nula (53.5%), de vez en cuando (23.3%), con mucha frecuencia (15.5%) y siempre (7.8%). En relación a la **Organización**: nula (53.5%); de vez en cuando (16.3%), con mucha frecuencia (22.5%) y siempre (7.8%). Respecto a la **Dirección**: nula (51.9%); de vez en cuando (18.6%),

con mucha frecuencia (18.6%) y siempre (10.9%). En **Supervisión**: nula (51.9%); de vez en cuando (20.2%), con mucha frecuencia (20.2%) y siempre (7.8%). Y respecto a la **Evaluación**: nula (53.5%), de vez en cuando (17.8%), con mucha frecuencia (19.4%) y siempre (8.7%) (Gráfica 5.79).



Gráfica 5.79. Grado de participación de los tutelados en actividades del PIT.

En relación a la imagen que tiene el estudiante tutelado de su Universidad el 86.8% manifiesta que tiene entre buena y muy buena imagen de su Universidad y un 13.2% entre muy mala y mala (Gráfica 5.80).



Gráfica 5.80. Imagen que tienen los estudiantes tutelados de su Universidad.

El resumen de los resultados obtenidos hasta este momento nos muestra una visión global del conocimiento del PIT de la Universidad por parte de los estudiantes tutelados, donde las respuestas indican que un porcentaje muy alto, un poco más de las tres terceras partes (74.4%) desconocen el Programa Institucional de Tutoría (PIT).

En relación al Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con respecto al conocimiento de las variables: “está aprobado por el Honorable Consejo Universitario”, “dispone de un Plan de Acción

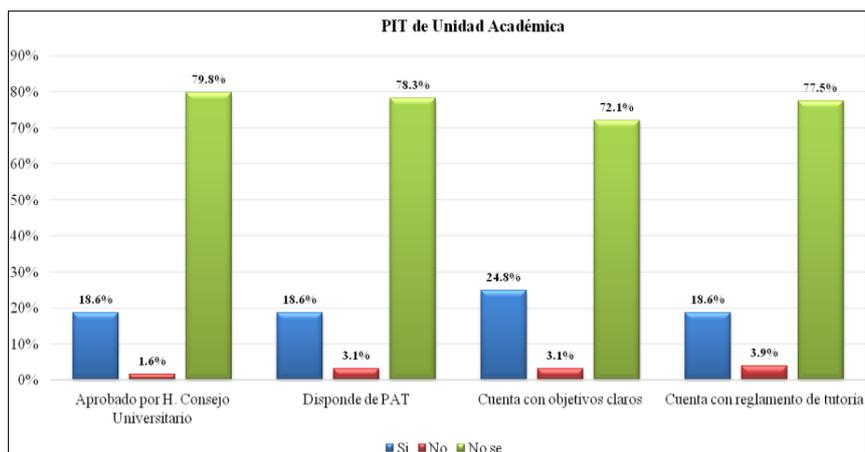
Tutorial (PAT)”, “incluye objetivos claros” y “cuenta con un reglamento de tutoría pertinente y se ajusta a las necesidades actuales”, la mayoría de los estudiantes encuestados en promedio (71.3%) refiere que no sabe de estos aspectos.

Con respecto al grado de participación como tutorada o tutorado en actividades relacionadas con el PIT de tu Universidad en relación a las variables: “planeación”, “organización”, “dirección”, “supervisión” y “evaluación”, el porcentaje de encuestados que no participan en actividades relacionadas con el PIT se eleva a un promedio de 52.8%, tonado en cuenta que los encuestados que participan de vez en cuando asciende a un promedio de 19.2%, concluyendo que una minoría de los encuestados si participa en este tipo de actividades.

En las respuestas de la imagen que tienen de su Universidad, los estudiantes encuestados que responden entre buena y muy buena representan un 86.8%, del total de los informantes. A vista de los resultados, las variables que tiene que ver con el conocimiento en profundidad del PIT de la Universidad, su normatividad y grado de participación como estudiantes tutelados, tienen tendencia negativa mostrando desconocimiento del citado programa y poca participación en las actividades de tutoría.

B). Datos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA). Este apartado se refiere a las variables relativas al Programa Institucional de Tutoría (PIT) de Unidad Académica (UA).

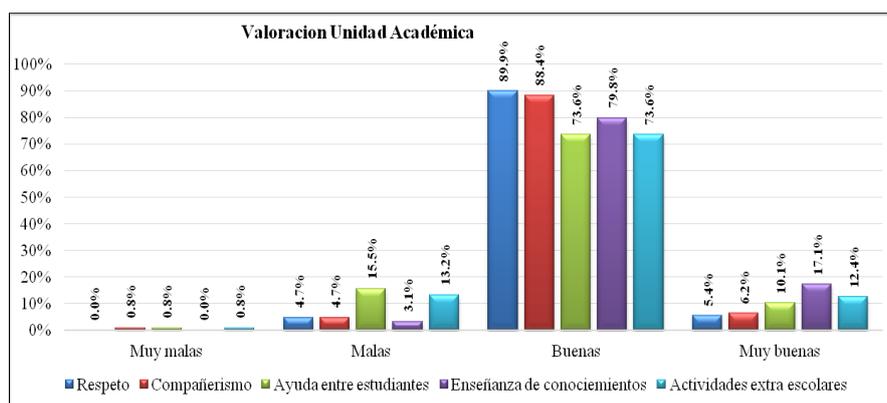
En relación al conocimiento del programa Institucional de tutoría de tu Unidad Académica el 60.0% de los encuestados dice si conocer el PIT de su Unidad Académica, mientras que el 40.0% restante lo desconoce. Respecto a la variable “está aprobado por el Honorable Consejo Técnico de tu Unida Académica” el 79.8% de los estudiantes encuestados manifiesta no saberlo, un 18.6% de los estudiantes afirma que el PIT si está aprobado y un 1.6% sabe que no está aprobado. Respecto a conocer si se dispone de un Plan de Acción Tutorial el 78.3% de los contestantes no sabe, un 18.6% dice que sí y el 3.1% dice que no. Respecto a que si los objetivos son claros el 72.1% de los estudiantes encuestados dice que no sabe, el 24.8% dice que si son claros, el 3.1% que no. En relación a que si el PIT cuenta con reglamento de Tutoría el 77.5% de los encuestados dice que no sabe, el 18.6% afirma que sí y un 3.9% que no (Gráfica 5.81).



Gráfica 5.81. Conocimiento del PIT de su Unidad Académica.

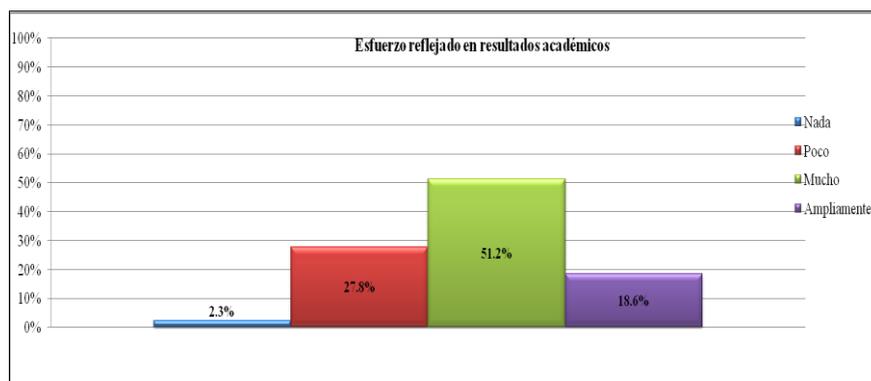
En relación a si los estudiantes conocen los objetivos y beneficios del PIT, un poco más de la mitad (54.0%) los desconoce, y un 46.0% dice conoce los objetivos y beneficios del PIT de su Unidad Académica.

Con respecto a la valoran que hacen los estudiantes sobre los aspectos de respeto entre los estudiantes de su unidad académica, la respuesta es positiva arriba del 95.3%. El compañerismo entre estudiantes resulta valorado también positivamente con un 94.6%. La ayuda entre estudiantes es positiva con un 83.7%. Respecto a la variable; enseñanza y conocimientos la valoración es buena y muy buena con un 96.9%. Las actividades extra-escolares son valoradas positivamente con un 86.0%, (Gráfica 5.82).



Gráfica 5.82. Valoración de la Unidad Académica por parte de los tutelados.

Los estudiantes tutelados valoran en qué medida su esfuerzo por el estudio se refleja en los resultados académicos: un 51.2% refiere que mucho, el 18.6% consideran que ampliamente, el 27.8% poco y un 2.3% nada (Gráfica 5.83)



Gráfica 5.83. Valoración de medida en que su esfuerzo por el estudio se refleja en resultados.

Síntesis de los resultados obtenidos en relación al conocimiento del PIT de su Unidad Académica, revelan las cuestiones siguientes:

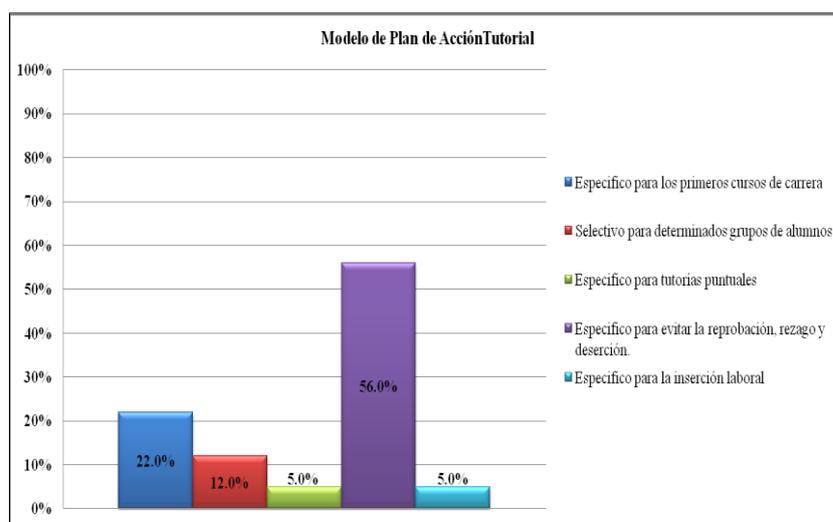
1. Más de la mitad de los estudiantes encuestados (59.0%) si conoce el PIT de su Unidad Académica, en tanto que 41.0% restante no lo conoce.
2. Respecto al conocimiento del PIT de tu Unidad Académica en el aspecto de si “está aprobado por el Honorable Consejo Técnico”, “dispone de un plan de acción tutorial (PAT)”, si “cuenta con objetivos claros” y “cuenta con un reglamento de tutoría”; un poco más de las tres terceras partes de la muestra (76.9%) desconoce esos aspectos del PIT de su Unidad Académica.
3. Con respecto al conocimiento de los objetivos y beneficios del PIT de su Unidad Académica, un poco más de la mitad de la muestra (54%) no los conoce.
4. En la valoración de aspectos como: respeto, compañerismo, ayuda entre estudiantes, enseñanza y conocimientos y actividades extraclase de su Unidad Académica los encuestados valoran en un 91% que son buenas y muy buenas, en un 8.7% entre malas y muy malas.
5. Las tres terceras partes de la muestra (70%) ven reflejado su esfuerzo por el estudio en los resultados académicos.

5.2.1.3.3. Análisis descriptivo de la evaluación de entrada (Input) de estudiantes-tutelados.

En esta dimensión se comentan los resultados de los análisis descriptivos obtenidos a través de la información proporcionada por los estudiantes encuestados sobre el modelo y organización del Plan de Acción Tutorial (PAT) de su Unidad Académica, también

sobre los aspectos en que se fundamenta el PAT, los tipos de tutoría y modalidades de intervención tutorial, el tiempo dedicado a la tutoría, las estrategias, medios de difusión de la tutoría y los horarios de atención.

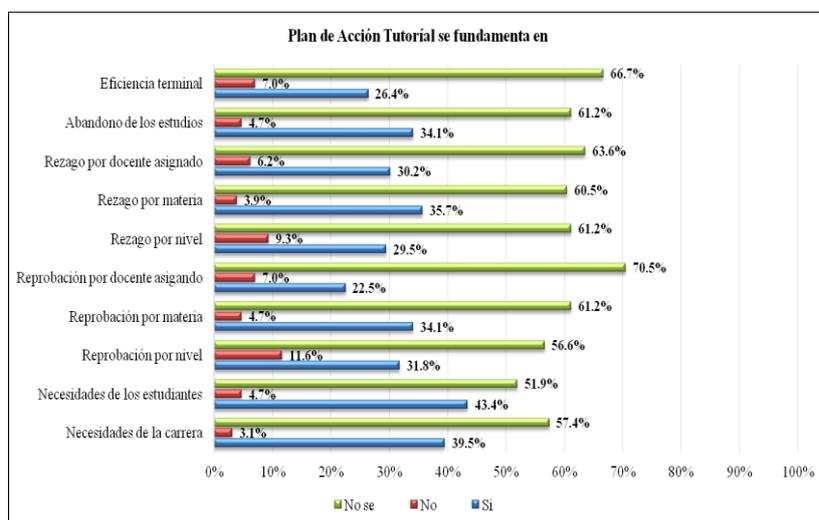
Respecto al Modelo de Plan de Acción Tutorial de la correspondiente Unidad Académica se obtiene la siguiente distribución: El 57.6% de los estudiantes perciben que el Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica es específico para evitar la reprobación el rezago y la deserción de carrera. El 22.4% considera que es específico para los primeros cursos de carrera. El 12.0% manifiesta que es selectivo para determinados grupos de alumnos con necesidades académicas, desplazados geográficamente y en riesgo de abandono de los estudios. Un 5.6%, considera que el PAT de su Unidad Académica es específico para inserción laboral y en igualdad de porcentaje consideran que es específico para tutorías puntuales como: proceso de inscripción, supervisión de prácticas, asignaturas optativas y, becarios (Gráfica 5.84).



Gráfica 5.84. Modelo de PAT de Unidad Académica.

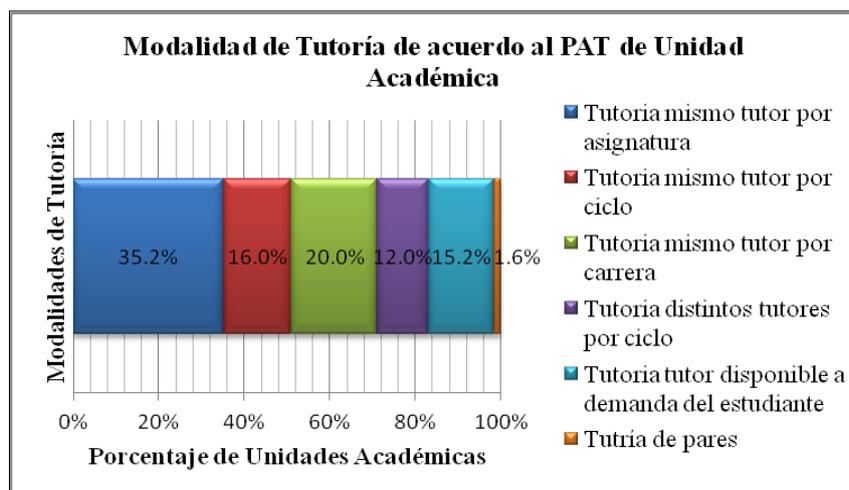
Por lo que se refiere a la fundamentación del Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica, en todas las opciones de respuesta que se le proporciona a los contestantes: “un análisis de necesidades de la carrera”, “un análisis de necesidades de los estudiantes sobre información, formación y orientación”, “un análisis previo de reprobación por nivel”, “un análisis previo de reprobación por materia”, “un análisis previo de reprobación por docente asignado”, “un análisis previo de rezago por nivel”, “un análisis previo de rezago por materia”, “un análisis previo de rezago por docente

asignado”, “un análisis previo de abandono de los estudios” y “un análisis previo de eficiencia terminal”, más del 50.0% de los informantes manifiestan no saberlo, en promedio una tercera parte dice que si se fundamenta en esos aspectos y solo un pequeño porcentaje dice que no (Gráfica 5.85)



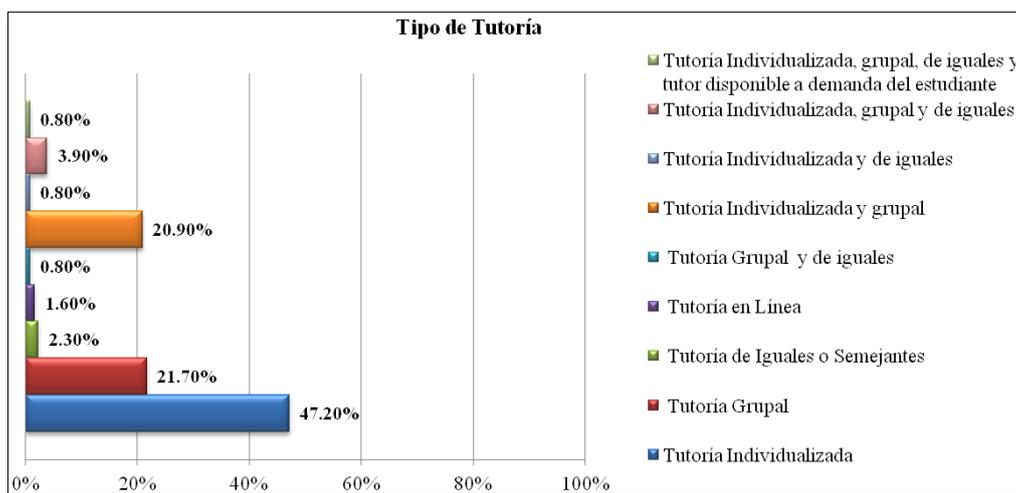
Gráfica 5.85. Aspectos en que se fundamenta el plan de Acción Tutorial (PAT).

Respecto a la variable Organización del Plan de Acción Tutorial (PAT) de Unidad Académica el 35.2% de los encuestados refiere que se realiza Tutoría con un mismo tutor por materia, un 16.0% menciona que se realiza Tutoría con un mismo tutor por ciclo. El 20.0% de los estudiantes manifiesta que es Tutoría con un mismo tutor por carrera. El 12.0% indica que es Tutoría con distintos tutores por ciclo. El 15.2% que es Tutoría con tutor disponible a demanda del estudiante y 1.6% refiere que es Tutoría de Pares o Iguales (Gráfica 5.86).



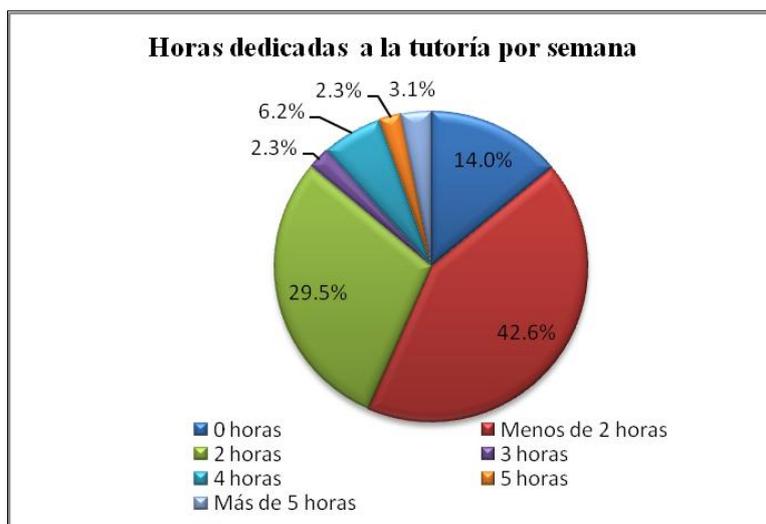
Gráfica 5.86. Organización del plan de Acción Tutorial (PAT) de Unidad Académica.

Por lo que se refiere a las modalidades de intervención tutorial las respuesta de los encuestados se inclinan en mayor porcentaje hacia la tutoría individualizada con un 47.2%, seguida de tutoría grupal que alcanza un 21.7%, después un 20.9% que es una combinación de tutoría individualizada y grupal y finalmente un pequeño porcentaje (10.2%) para el resto de modalidades (Gráfica 5.87)



Gráfica 5.87. Tipo de Tutoría que se imparte en las Unidades Académicas.

Respecto al “número de horas que recibes tutoría por semana”, el 42.6% recibe menos de dos horas, el 29.5% dos horas, él 14.0% manifiesta que no recibe tutoría, el 6.2% recibe cuatro horas por semana, el 3.1% recibe más de cinco horas a la semana, el 2.3% recibe tres horas, y en ese mismo porcentaje (2.3%) recibe cinco horas (Gráfica 5.88).



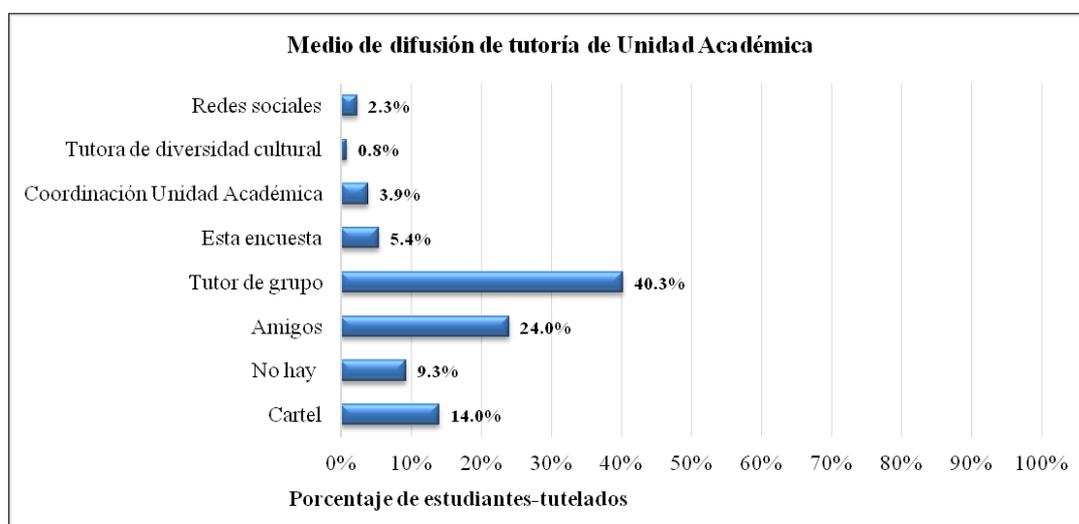
Gráfica 5.88. Horas que reciben Tutoría los encuestados por semana.

El 38% de los encuestados refiere que ha estado suficientemente informado de las sesiones de tutoría, el 29% dice que casi siempre, mientras que un 33% no recibe esa información (Gráfica 5.89).



Gráfica 5.89. Has estado suficientemente informado de las sesiones de tutoría

En relación a los medios de difusión del PIT de Unidad Académica mediante los cuales los estudiantes tutelados se enteran que pueden tener apoyo de tutoría, los encuestados manifiestan los siguientes: el 40.3% recibe la información del tutor de grupo, el 24.0% de los encuestados se informa por medio de amigos, el 14% de los estudiantes tutelados menciona que se enteró por medio de cartel, el 9.3% dice que no hay medios de información, el 5.4% se enteró por esta encuesta, el 3.9% se enteró por medio de la coordinación de su Unidad Académica, el 2.3% se enteró por medio de redes sociales, el 0.8% por medio de la tutoría de diversidad cultural (Gráfica 5.90).



Gráfica 5.90. Medios de información del PIT.

Síntesis de los resultados de los análisis descriptivos de la **evaluación de entrada o input** de estudiantes-tutelados:

1. Un poco más de la mitad de los encuestados (57.6%) consideran que el Plan de Acción Tutorial de su Unidad académica es específico para evitar la reprobación, rezago y abandono de los estudios, casi una cuarta parte (22.4%) estima que es específico para primeros cursos de carrera, el resto de las opciones tiene porcentajes poco significativos.
2. Casi las tres terceras partes de los estudiantes-tutelados (65%) desconocen en que se fundamenta el PAT de su Unidad Académica.
3. Un poco más de la tercera parte de los encuestados (35.2%) percibe que en el PAT de su Unidad Académica la tutoría está organizada con un mismo tutor por asignatura, seguido de los que consideran (20%) que está organizada con un mismo tutor por carrera, el 16% con un mismo tutor por ciclo, el 15.2% con tutor a demanda del estudiante, el 12.0% tutoría con distintos tutores por ciclo y tutoría de Pares o Iguales el 1.6%.
4. Este colectivo refiere que las modalidades de tutoría que predominan en su Unidad Académicas es la individualizada (47.2%), seguida de la grupal (21.7%), una combinación de individualizada y grupal (20.9%), el resto del porcentaje (10.2%), con porcentajes residuales figuran las demás opciones.
5. Un poco menos de la mitad de los encuestados (42.6%) recibe menos de dos horas de tutoría a la semana, el 29% recibe dos horas, 14 % no recibe tutoría y el resto refiere que recibe de tres a más de cinco horas de tutoría a la semana.
6. Casi las tres terceras partes de los encuestados (67%) están informados de las sesiones de tutoría.
7. El 40.3% de los encuestados manifiesta que el medio de información por el que se enteraron de que pueden tener apoyo de tutoría fue, por el **tutor de grupo**, seguido de los que se enteraron por medio de los **amigos** (24.0%).

5.2.1.3.4. Análisis descriptivo de la evaluación del proceso de estudiantes-tutelados.

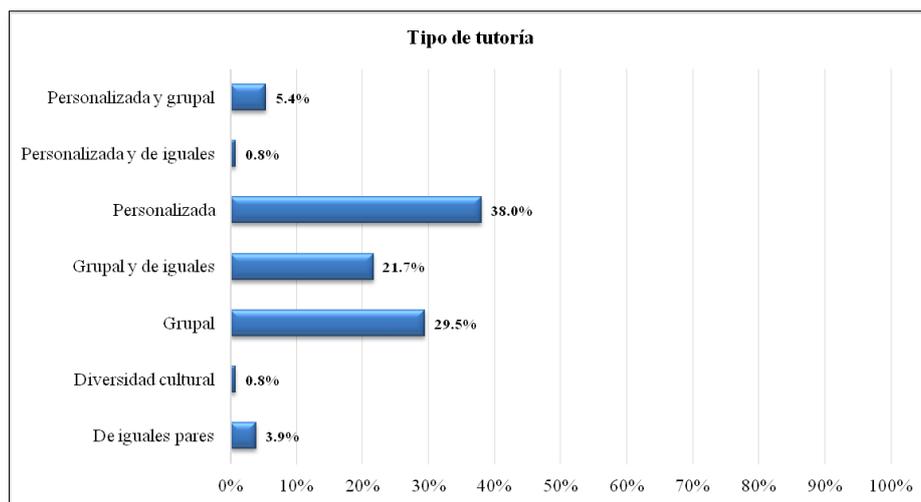
La **Evaluación del Proceso** se centra en el estudio del número de estudiantes que recibe tutoría individualizada, grupal, en línea y de pares, así como el momento de la asignación del tutor, el tiempo que ha recibido tutoría, la asistencia a las sesiones de tutoría y los motivos por los que no ha asistido, también en la valoración de las fortalezas que detecta el estudiante tutelado en relación al PIT de su Unidad Académica, la valoración de los recursos institucionales para la acción tutorial, los instrumentos para el seguimiento de la acción tutorial y la evaluación de la misma. Y finalmente la clasificación de las habilidades, sentimientos, actitudes y beneficios adquiridos durante el proceso tutorial.

En respuesta al ítem ¿tienes formalmente asignado un tutor o tutora durante tus estudios en tu Unidad Académica? el 64.0% de los encuestados manifiesta que si, el restante 36.0% dice que no (Gráfica 5.91).



Gráfica 5.91. Porcentaje de tutelados con Tutor formalmente asignado.

En referencia al tipo de tutoría que está recibiendo, el 38.0% de los estudiantes dice que recibe tutoría individualizada, el 29.5% recibe tutoría grupal, el 21.0% recibe tutoría grupal y de iguales, el 5.4% de los tutelados recibe tutoría personalizada y grupal, el 0.8% recibe tutoría personalizada y de iguales y por último, un 0.8% de los encuestados manifiesta que recibe tutoría de diversidad cultural (Gráfica 5.92).



Gráfica 5.92. Tipo de Tutoría que reciben los encuestados.

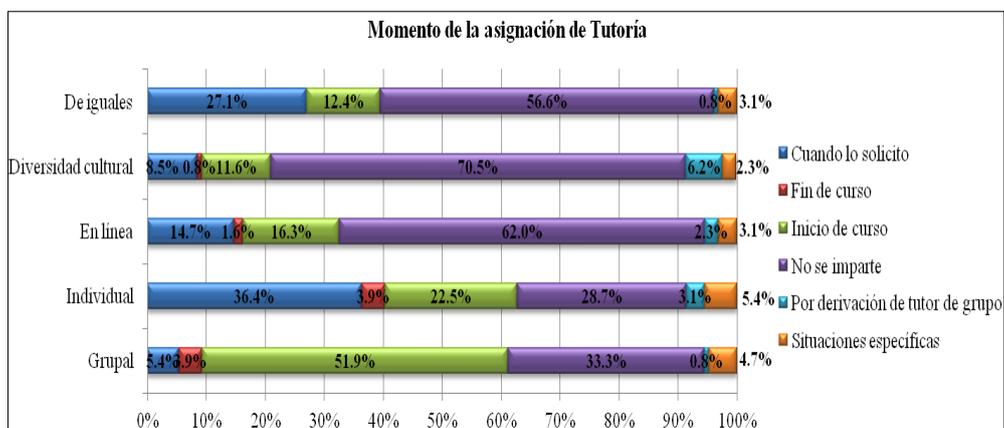
Para el aspecto relativo a en qué momento del ciclo escolar ocurre la asignación de tutores, los encuestados se manifestaron de la siguiente manera: la asignación ocurre al **inicio de curso**, al 51.9% de los encuestados le asignan tutoría grupal, seguido del 22.5% que es tutoría individual, en menor porcentaje (16.3%) es tutoría en línea, el 12.4% es tutoría de iguales, el 11.6% es tutoría de diversidad cultural, por la información obtenida este momento de asignación de la tutoría es el que predomina.

Asignación que ocurre al **final de curso**, el 3.9% es tutoría grupal, el 3.9% es Tutoría individual, el 1.6% es tutoría en línea, y el 0.8% es tutoría de diversidad cultural. La asignación de tutor que ocurre **cuando lo solicita el estudiante**, en su mayoría (36.4%) es tutoría individual, el 27.1% es tutoría de iguales, el 14.5% es tutoría en línea, el 8.5% es tutoría de diversidad cultural, y el 5.4% es tutoría grupal.

La asignación de tutor que ocurre **por derivación de Tutor de grupo**, es decir que esta asignación puede ocurrir en cualquier momento del curso, la mayoría (6.2%) es tutoría de diversidad cultural, el (0.8%) es tutoría de iguales, el (3.1%) es tutoría individual, el (2.3%) es tutoría en línea, el (0.8%) es tutoría grupal. Para la asignación de Tutor en **situaciones específicas**, el 5.4% es Tutoría individual, el 4.7% es tutoría grupal. El 3.1% es Tutoría de iguales, en el mismo porcentaje 3.1% es tutoría en línea, el 2.3% es tutoría de diversidad cultural.

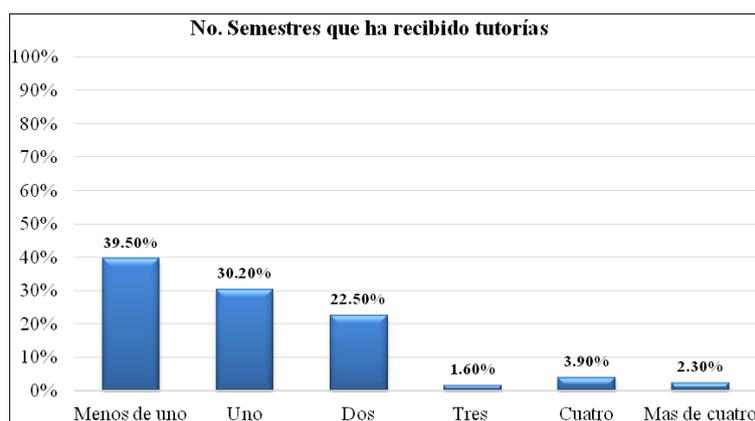
En relación a **no se imparte**, un poco más de la mitad de los estudiantes (56.6%) dice que no se imparte la Tutoría de iguales, las tres terceras partes de los encuestados (70.5%) menciona que no se imparte la tutoría de diversidad cultural. Otro porcentaje

alto (62.0%) de encuestados dice que no se imparte la tutoría en línea, en menor proporción (33.3%) los encuestados mencionan que no se imparte la tutoría grupal, y el (28.7%) manifiesta que la Tutoría individual no se imparte en su Unidad Académica (Gráfica 5.93).



Gráfica 5.93. Momento de la asignación de tutores en las diferentes modalidades de tutoría.

En relación al ítem “¿durante cuantos semestres has recibido tutoría?”, el 39.5% de los encuestados dicen haber recibido tutoría menos de un semestre, el 30.20% ha recibido un semestre, el 22.5% de los estudiantes tutelados ha recibido tutoría dos semestres, el 1,6% ha recibido tutoría durante tres semestres, el 3.9% ha tenido tutoría cuatro semestres y el 2.3% más de cuatro semestres (Gráfica 5.94).



Gráfica 5.94. Semestres que han recibido Tutoría los encuestados.

Con respecto al ítem “¿asistes a las sesiones de tutoría convocadas por el /la tutor/ tutora?, el 39% de los estudiantes tutelados dice que asiste a todas las sesiones de tutoría convocadas por el tutor o la tutora, un 32% manifiesta que asiste solo a algunas

sesiones, el 16% contesta que no asiste a ninguna sesión, y un 13% menciona que él buscó al tutor (a) (Gráfica 5.95).



Gráfica 5.95. Asisten a las sesiones de Tutoría

Para el caso de no haber asistido (a las sesiones de tutoría) ¿Cuál fue el motivo?: un 43.4% de los encuestados manifiesta no haber asistido a las sesiones de tutoría por falta de información, el 25.6% no asistió por falta de tiempo, al 10.1% no le intereso asistir, un 5.4% no sabía que existía el programa, el 4.6% no asistió por traslape con clases, en la misma proporción (4.6%) no asistió porque no había tutores, un 3.9% no asistió a las sesiones de tutoría por asuntos familiares, el 2.4% no asistió por que no es clara la información que se imparte en estas sesiones de tutoría (Gráfica 5.96).



Gráfica 5.96. Motivos de faltar a las sesiones de Tutoría.

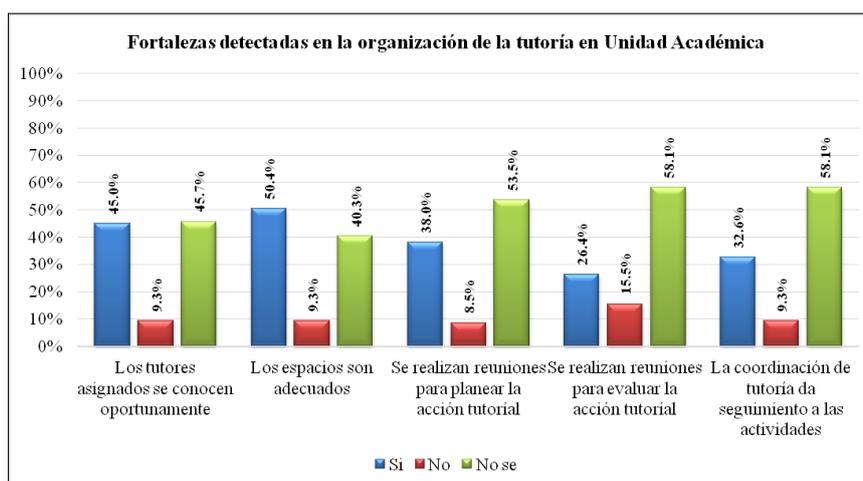
Respecto a las fortalezas que detectan las personas que contestan el cuestionario en relación a la organización de la tutoría de su unidad académica, en primer lugar observamos que para el aspecto **los tutores asignados se conocen oportunamente** el 45.0% de los encuestados dice que si se conoce oportunamente el tutor asignado, pero el 45.7% dice no saber y un 9.3% dice que no.

Respecto a los **espacios para ejercer la tutoría son adecuados** el 50.4% de los estudiantes dicen que si son adecuados. El 40.3% no lo sabe y un 9.3% dice que no son adecuados.

Para el aspecto de **realizan reuniones de tutoría para planear la acción tutorial**, el 53.5% de los estudiantes encuestados menciona que no lo sabe, el 38.0% de los estudiantes tutelados afirma que si se realizan y un 8.5% dice que no.

En relación a la variable se **realizan reuniones de tutoría para evaluar la acción tutorial** el 58.1% de los encuestados dice no saber, el 26.4% dice que si se realizan y un 15.4% menciona que no.

Por último para el aspecto **la coordinación de tutoría, da seguimiento a las actividades** el 58.1% de los encuestados dice que no lo sabe, el 32.6% dice que si se da seguimiento a estas actividades y un 9.3% dice que no. Cabe destacar que la tendencia de las respuestas es negativa en todas las opciones (Gráfica 5.97).



Gráfica 5.97. Fortalezas en la organización del PIT de Unidad Académica.

Respecto a la Valoración que hacen los estudiantes tutelados de los **recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica**, se resume en la tabla 5.53 Tras el análisis descriptivo de los resultados se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del bloque de cuestiones de este subapartado donde las cuatro opciones de respuesta han conformado una escala tipo Likert, de niveles 1 a 4 (muy adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado). Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Adecuado (A): (muy adecuado y adecuado), e Inadecuado (I): (Poco adecuado e

inadecuado). Esto permite diferenciar lo adecuado de lo inadecuado, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes:

Valore los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría en su unidad académica	Adecuado % (A)	Inadecuado % (I)
Sistema de registro de trayectorias escolares	49.6	50.4
Servicios complementarios	49.6	50.4
Vinculación con departamentos e instancias internas	48.8	51.2
Personal de apoyo a la gestión	46.6	57.5
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	49.6	50.4
Tutores capacitados según necesidades	62.0	38.0
Plataforma para tutoría virtual	42.7	57.4
Material e instrumentos para la acción tutorial	52.7	47.3

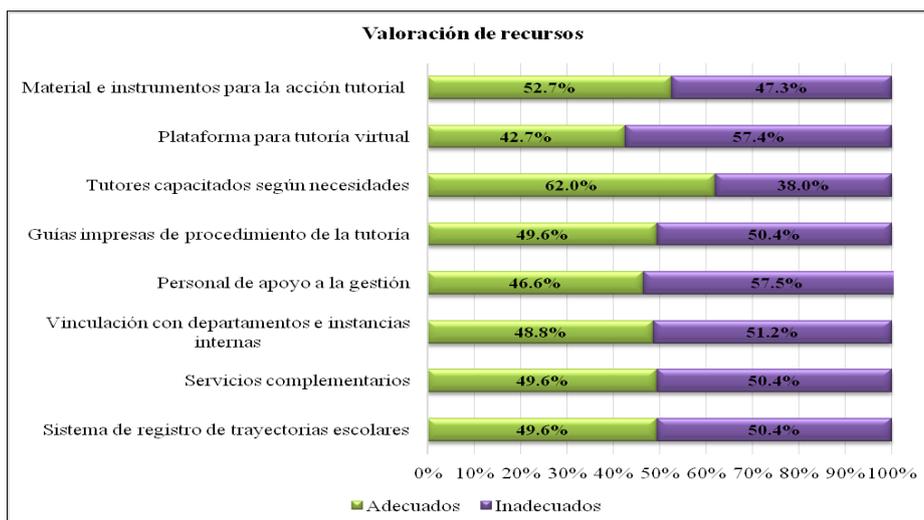
Tabla 5.53. Valoración de los recursos institucionales para el desarrollo de la Tutoría N= 129.

A la vista de los resultados, se puede afirmar que en términos generales para el aspecto **“tutores capacitados según necesidades”** casi tres terceras partes (62.0%) de los encuestados consideran que es adecuado. En relación a los **“materiales e instrumentos para la acción tutorial”** un poco más de la mitad (52.7%) de los estudiantes tutelados los valoran adecuados.

En los aspectos **“sistema de registro de trayectorias escolares”**, **“servicios complementarios”** y **“guías impresas de procedimiento de la tutoría”**, la mitad de los contestantes (50.4%) los valoran como inadecuados.

Para el aspecto **“vinculación con departamentos e instancias internas”** un poco más de la mitad (51.2%) de los encuestados la considera como inadecuada.

En relación a los aspectos **“Personal de apoyo a la gestión”** y la **“Plataforma para tutoría virtual”** en igualdad de porcentajes (57.5%), los estudiantes encuestados consideran que son inadecuados (Gráfica 5.98).



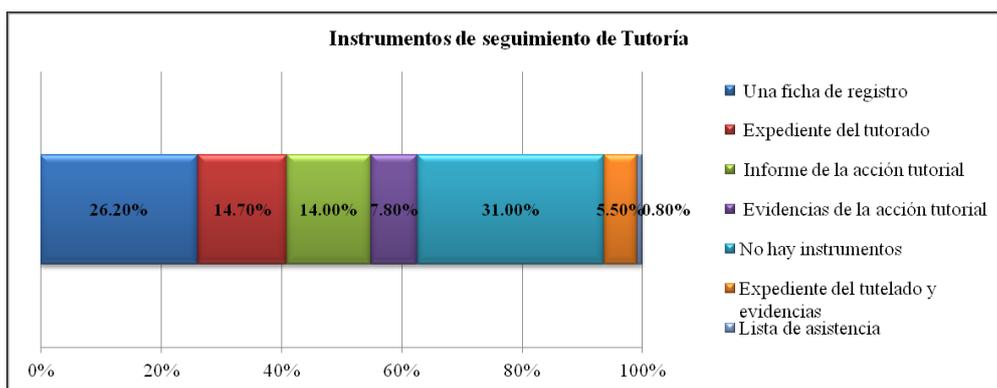
Gráfica 5.98. Valoración de los Recursos de la Unidad Académica.

En relación al tipo de gestión que realiza la coordinación y los tutores de unidad académica ante otras instancias para complementar la formación integral de los estudiantes, el 41.1% de los encuestados refiere que le proporcionan “asesoría académica”, un 34.1% menciona que se realizan “conferencias” con temas de salud médica y dental, orientación y prevención de adicciones; el 4.7% señala que se “derivan estudiantes a instancias especializadas”: atención psicológica, movilidad estudiantil, servicio social; el 2.3% menciona que su “tutor (a) hace gestión” para conseguirle becas; el 1.6% afirma que se realiza gestión para realizar “prácticas profesionales” y por último el 16.3% de los estudiantes encuestados “no sabe que se realiza algún tipo de gestión” en su Unidad Académica en relación a la tutoría. (Gráfica 5.99).



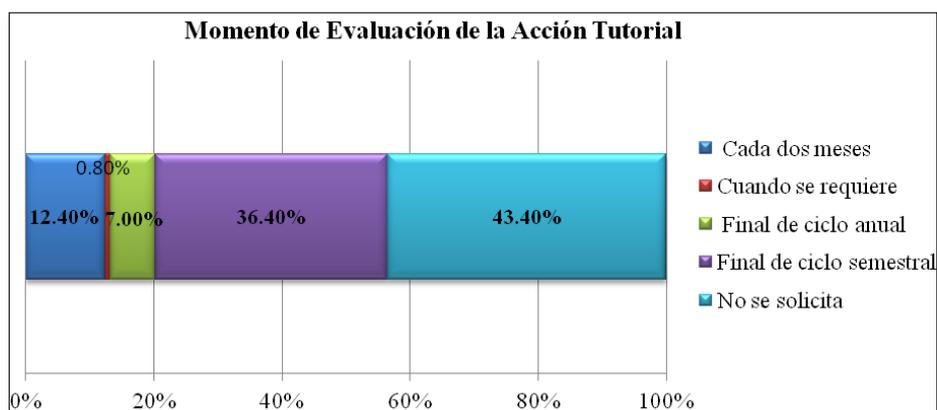
Gráfica 5.99. Gestión para la formación integral del Tutelado.

Respecto al seguimiento de la acción tutorial, los encuestados refieren que se dispone de: una ficha de registro (26.2%), expediente del tutorado (14.7%), informe de acción tutorial (14.0%), evidencias de la acción tutorial (7.8%), expediente del tutelado y evidencias de la acción tutorial (5.5%), lista de asistencia (0.8%), mientras que un 31.0% señala que no hay instrumentos para el seguimiento de la acción tutorial (Gráfica 5. 100).



Gráfica 5. 100. Instrumentos para Seguimiento de la acción tutorial.

En relación a “en qué momento se te solicita que evalúes la acción tutorial”, el 43.4% comenta que no se le solicita, un 36.40% menciona que al final del ciclo semestral, el 12.40% dice que cada dos meses, un 7.0% al final del ciclo anual y solo el 0.8% dice que cuando se requiere (Gráfica 5.101).



Gráfica 5.101. Evaluación de la acción tutorial.

En relación al ítem “clasifica en qué medida tu participación en las actividades de tutoría te está permitiendo desarrollar las siguientes habilidades”, tras el análisis descriptivo de los resultados se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del bloque de cuestiones de este subapartado donde las cuatro opciones de respuesta han

conformado una escala tipo Likert, de niveles 1 a 4 (nada, poco, suficiente y ampliamente). Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Ampliamente (A): (suficiente y ampliamente), y Poco (P): (nada y poco). Esto permite diferenciar lo “ampliamente” de lo “poco”, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes (Tabla 5.54).

Clasifica en qué medida tu participación en las actividades de tutoría te está permitiendo desarrollar las siguientes habilidades.	Ampliamente % (A)	Poco % (P)
Capacidad para establecer vínculos con otras personas.	68.2	31.8
Detectar necesidades de atención especializada.	65.9	43.1
Detectar mis necesidades académicas	68.3	31.7
Fomentar el auto aprendizaje.	68.2	31.8
Fomentar el juicio crítico	65.9	43.1
Fomentar el espíritu investigador	65.1	34.9
Comunicación interpersonal.	68.2	31.8
Estar incentivado hacia el estudio.	73.5	26.5
Vincular la teoría con la práctica.	72.9	27.1
Capacidad para escuchar.	72.9	27.1

Tabla 5.54. Clasificación de habilidades adquiridas por el tutelado en las actividades de Tutoría (N=129).

A la vista de los resultados se puede afirmar que los estudiantes encuestados valoran ampliamente con un porcentaje superior al 70.0% los recursos: “estar incentivado hacia el estudio”, “vincular la teoría con la práctica” y “capacidad para escuchar”. Y con un promedio de porcentaje del 67.1% al resto de los recursos analizados.

Respecto al ítem “clasifica en qué medida las actividades de tutoría te están permitiendo”, al igual que en el ítem anterior se ha considerado conveniente agrupar las cuatro opciones de respuesta (nada, poco, suficiente y ampliamente), en dos, Ampliamente (A): (suficiente y ampliamente), y Poco (P): (nada y poco) (Tabla 5.55).

Clasifica en qué medida las actividades de tutoría te están permitiendo:	Ampliamente (A) %	Poco (P)%
Sentirte mejor con los demás.	72.9	27.1
Sentirte mejor contigo mismo.	72.9	27.1
Desarrollar habilidades para tu práctica profesional	71.4	28.6
Ser mejor estudiante.	75.2	24.8
Reafirmar tu vocación profesional	69.8	30.2
Adaptarte al ambiente estudiantil,	72.1	27.9
Conocer tu institución,	67.4	32.6

Tabla 5. 55. Medida en que la Tutoría le ha permitido a los tutelados sentirse mejor..., (N=129).

Estos resultados nos permiten afirmar que los recursos “sentirte mejor con los demás”, “sentirte mejor contigo mismo”, “desarrollar habilidades para tu práctica profesional”, “ser mejor estudiante” y “adaptarte al ambiente estudiantil” son valorados ampliamente por los estudiantes encuestados en un porcentaje superior al 70.0% y con promedio de porcentaje de 68.2% el resto de los recursos “reafirmar tu vocación profesional” y “conocer tu institución”.

En este apartado se hace un resumen de los resultados de la evaluación del proceso:

1. El 64% de los estudiantes que contestaron el cuestionario tiene formalmente un tutor o tutora asignado durante sus estudios.
2. El 38.0% recibe tutoría personalizada, el 29.5% recibe tutoría grupal, el 21.0% recibe tutoría grupal y de iguales y un pequeño porcentaje recibe otras modalidades.
3. En relación al momento de la asignación de tutoría, a la mayoría de los encuestados (51.9%) se les asignó tutoría grupal al inicio del curso, seguido del 22.5% que se asignó tutoría individual al inicio del curso.
4. La asignación de tutoría individual a solicitud del estudiante en cualquier momento del ciclo escolar representa un 36.4%, el 27.1% solicita tutoría de iguales y en menores porcentajes se han solicitado tutoría en línea, tutoría de diversidad cultural y tutoría grupal.
5. En cuanto al tiempo que los encuestados han recibido tutoría, la mayoría (69.7%) a recibido tutoría de menos de un semestre a un semestre. El 24.0% de los estudiantes encuestados han recibido tutoría de dos a tres semestres, y solo un pequeño porcentaje han tenido tutoría cuatro y más de cuatro semestres.
6. Solo un 39% de los estudiantes asiste a las sesiones de tutoría convocadas por el tutor o tutora.
7. El 55.0% de la muestra de estudiantes tutelados manifiesta que los tutores asignados no se conocen oportunamente.
8. La mitad (50.0%) de los encuestados considera que los espacios para la acción tutorial son adecuados.
9. El 62.0% de los encuestados considera adecuada la capacitación de tutores.
10. El 52.7% consideran como adecuados los recursos materiales e instrumentos para la acción tutorial.

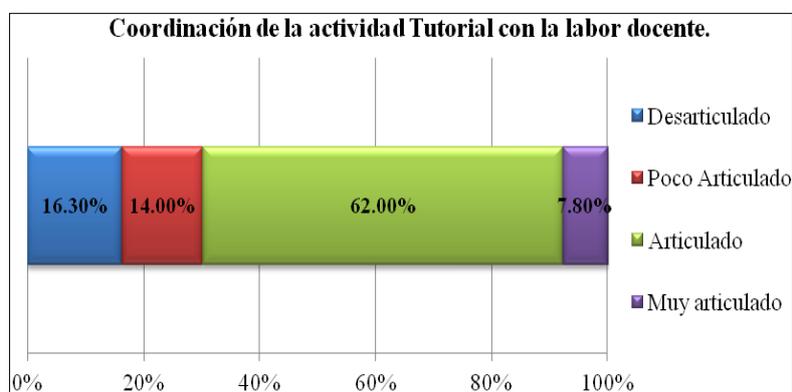
11. Un poco más de la mitad de los encuestados percibe que el “sistema de registro de trayectorias escolares”, los “servicios complementarios” las “grúas impresas de procedimiento de la tutoría”, la “vinculación con departamentos e instancias internas”, así como “personal de apoyo a la gestión” y la “plataforma para tutoría virtual” no son adecuados.
12. El 41% de los encuestados manifiesta que ha tenido la oportunidad de conocer las gestiones que realizan los tutores de su unidad académica ante otras instancias para complementar la formación integral de los estudiantes.
13. En relación al ítem instrumentos para el seguimiento de la acción tutorial, el 31.0% de los encuestados señala que no las hay, un poco más de la cuarta parte (26.2%) de los encuestados manifiesta que existe una ficha de registro, en porcentajes menores expresan que conocen algún instrumento para el seguimiento de la acción tutorial, en porcentajes iguales (14.0%) conocen que se dispone de un informe y expediente del tutorado.
14. Un 43.0% de los estudiantes comenta que nunca le han solicitado una evaluación de la acción tutorial, mientras que un 36.4% menciona que le solicitan la evaluación de la acción tutorial al final del ciclo escolar.
15. Mas del 65.0% de los estudiantes encuestados perciben que su participación en las actividades de tutoría les ha ayudado para a adquirir habilidades relacionadas en aspectos académicos.
16. Mas del 67.0% de los encuestados afirman que su participación en la acción tutorial les ha ayudado a fortalecer algunos aspectos personales.

5.2.1.3.5. Análisis descriptivo de la valuación del Producto. Estudiantes-tutelados.

En este apartado que se refiere a la evaluación del producto, los agentes informantes proporcionan información sobre algunos elementos ya mencionados en fases anteriores, pero considerados desde la perspectiva del producto. Es decir, los informantes valoran aspectos relacionado con los resultados que hasta el momento se han conseguido en el programa de tutoría como consecuencia de la acción tutorial.

En relación a si existe articulación entre la coordinación de la actividad tutorial con la labor docente dentro del modelo educativo de tu Unidad Académica, la mayoría de

los estudiantes (69.8%) lo percibe articulado, un porcentaje menor (30.2%) no lo percibe así (Gráfica 5.102).



Gráfica 5.102. Valoración de la articulación de la coordinación de la actividad tutorial con la labor docente.

Respecto a la valoración de las acciones de gestión de la tutoría se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del bloque de cuestiones de este subapartado, las cinco opciones de respuesta han conformado una escala tipo Likert, de niveles 1 a 5 (mal, muy mal; bien, muy bien y no se). Estas cinco opciones se han agrupado en tres: Mal (M): (mal y muy mal); Bien ((bien y muy bien) y No sé (N/S). Esto permite diferenciar lo “mal” de lo “bien” y “no sé”, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes (Tabla 5.56)

Valoración de las acciones de Gestión de la tutoría con los objetivos y metas.	Bien (B) %	Mal (M)%	No se (N/S)
Condonación de cuotas voluntarias	45.7	20.2	34.1
Becas para estudiantes de escasos recursos	53.5	18.2	27.8
Foros para la formación integral del estudiante	55.1	16.3	27.8
Cursos de actualización de Tutores	51.9	14.8	33.0
Prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales	58.1	14.0	27.9
Convenio de colaboración instancias internas y externas	58.9	12.5	28.7

Tabla 5.56. Grado en que la tutoría está beneficiando al Tutelado en su desarrollo académico y personal N= 129.

Para la “Valoración de las acciones de Gestión de la tutoría con los objetivos y metas”, las respuestas proporcionadas por los encuestados nos permiten comentar lo siguiente:

Más del 50.0% de los encuestados valoran “bien” todos los elementos sometidos a valoración, salvo “Condonación de cuotas voluntarias” que alcanza un 45.7%. También se observa, que un porcentaje que va de un 12.5% a un 20.2%, valoran “mal” a todos los

elementos de este bloque. Es pertinente destacar que casi una tercera parte (27.8% a 34.1%) desconocen las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

En relación a la valoración que hacen los estudiantes encuestados a los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías al igual que en el ítem anterior se ha considerado conveniente agrupar, las cinco opciones de respuesta (mal, muy mal; bien, muy bien y no se), se han agrupado en tres: Mal (M): (mal y muy mal); Bien (B): (bien y muy bien) y Desconozco (D). Esto permite diferenciar lo “mal”, de lo “bien” y “no sé”, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes (Tabla 5.57).

Valoración que hacen los encuestados de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.	Bien (B)%	Mal (M)%	Desconozco (D)
Asignación de tutores	63.3	8.5	27.9
Capacitación de tutores	61.3	8.5	30.2
Asignación de espacios de tutoría	58.1	8.6	33.3
Administración de antecedentes académicos	57.4	8.5	34.1
Administración de reportes de tutoría	49.7	10.0	40.3
Supervisión y control del desarrollo de tutoría	48.1	8.7	43.2
Seguimiento y documentación de la tutoría	48.9	9.2	41.9
Detección y corrección de problemas	56.6	7.0	36.4
Participación en la evaluación de la tutoría	54.2	7.0	38.8
Reconocimiento al trabajo tutorial	50.4	10.8	38.8
Información a través del portal de tutoría	44.2	13.9	41.9

Tabla 5.57. Valoración del desarrollo de la tutoría N= 129

A la vista de los resultados de la valoración que hacen los encuestados de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías: se observa que un poco más del 50.0% de los estudiantes valoran “bien” todos los elementos analizados, especialmente la “asignación de tutores” y la “capacitación de tutores” que alcanzan un porcentaje superior al 61.0%, a excepción de los aspectos “administración de reportes de tutoría”, la “supervisión y control del desarrollo de tutoría”, el “seguimiento y documentación de la tutoría” y la “información a través del portal de tutoría” que alcanza porcentajes que van del 44.2% al 49.7%. Por otro lado un pequeño porcentaje (7.0% al 13.9%) valora “mal” todos estos aspectos. Es de hacer notar que un poco más de una tercera parte de los contestantes (27.9% al 43.2%) manifiesten que desconocen el desarrollo de la tutoría.

Respecto a la “valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad” las respuestas proporcionadas por los estudiantes tutelados del bloque de cuestiones de este subapartado, nuevamente se han concentrado en una tabla las cinco opciones de respuesta (adecuada, muy adecuada, nada adecuada, poco adecuada, y lo desconozco), agrupadas en tres: Adecuada (A): adecuada y muy adecuada. Inadecuada (I): nada adecuada y poco adecuada; Desconozco (D): lo desconozco. Esto permite diferenciar lo “adecuado” de lo “inadecuado” y el “desconocimiento. (Tabla 5.58).

Valora de manera integral la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.	Adecuado (A) %	Inadecuado (I) %	Desconozco (D)
Estructura administrativa de la tutoría	48.9	17.8	33.3
Articulación de tutorías con el currículum	48.1	13.1	38.8
Retroalimentación tutoría – docencia	48.1	16.2	35.7
Cobertura de tutorías frente a necesidades	49.6	14.7	35.7
Atención y solución problemas detectados	52.7	17.1	30.2
Controles cumplimiento de metas	45.0	15.5	39.5
Evaluación colegida de la tutoría	45.8	11.6	42.6
Elaboración de reportes periódicos	45.7	13.2	41.1
Difusión de reportes de resultados	40.3	17.8	41.9
Detección problemas, propuestas solución	50.7	14.7	34.9
Detección de necesidades de capacitación	48.1	13.1	38.8
Cursos capacitación y actualización tutores	44.2	15.5	40.3
Evaluación y seguimiento a tutores	47.3	11.3	41.1
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	43.4	14.0	42.6

Tabla 5.58. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría N= 129.

En cuanto a la “valoración integral de la organización y el desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la Universidad”, las respuestas proporcionadas por los estudiantes tutelados nos llevan a los siguientes comentarios:

Para los estudiantes encuestados todos los elementos sujetos al análisis alcanzan una valoración de “adecuado” por abajo del 50.0%, a excepción de las cuestiones relativas a la “atención y detección de problemas detectados” que alcanzan el 52.7% y “detección de problemas y propuesta de solución” con un 50.7%. Por otro lado otorgan una valoración de “Inadecuado” a todos los elementos de este bloque de preguntas con un porcentaje del 11.3% al 17.8%. Es de llamar la atención que un poco más de una tercera

parte de los contestantes (33.3% al 42.6%) manifiesten que desconocen la organización y el desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la Universidad.

El “grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución”, es valorado por los estudiantes en el bloque de cuestiones de este subapartado, donde se han concentrado en una tabla que agrupa las cinco opciones de respuesta (adecuada, muy adecuada, nada adecuada, poco adecuada, y lo desconozco), en tres: Adecuada (A): (adecuada y muy adecuada); Inadecuada (I): (nada adecuada y poco adecuada); Desconozco (D): (lo desconozco). Esto permite diferenciar lo “adecuado” de lo “inadecuado” y el “desconocimiento”, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes (Tabla 5.59).

Valora el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución:	Adecuado (A) %	Inadecuado (I) %	Desconozco (D)
Satisfacción global del tutor por resultados de labores de Tutoría.	53.5	14.7	31.8
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría.	51.2	13.9	34.9
Colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría.	55.8	13.2	31.0
Colaboración jefes de Academias en tareas y labor de tutoría.	52.0	13.9	34.1
Temporalización programada y realizada.	48.0	17.1	34.9
Cumplimiento Proyecto Educativo -Tutoría.	56.6	13.2	30.2

Tabla 5.59. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría N= 129.

Los estudiantes tutelados valoran el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica, con arreglo a los siguientes resultados: en general todos los elementos analizados son valorados como “adecuados” por un poco más del 50:0% de los encuestados a excepción de “temporalización programada y realizada” que alcanza un 48.0%. También se observa que un pequeño porcentaje (13.2% -17.1%) lo considera inadecuado. Se destaca que un poco más de la tercera parte de los contestantes desconoce este aspecto referido al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica.

En relación a la valoración de la acción tutorial, se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del bloque de cuestiones al igual que en los ítems anteriores: las cuatro opciones de respuesta (de acuerdo, muy de acuerdo y desacuerdo, muy en desacuerdo), se han agrupado en dos: Acuerdo (A) (acuerdo y muy de acuerdo); Desacuerdo (D): (desacuerdo y muy en desacuerdo). Esto permite diferenciar el “acuerdo” del “desacuerdo”, y así poder observar más claramente las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes (Tabla 5.60).

Valoración de la acción tutorial:	Acuerdo (A) %	Desacuerdo (D)%
Puntualidad del Tutor	56.6	43.4
El tiempo destinado a la tutoría es suficiente.	61.3	38.7
Organización de la tutoría.	55.0	45.0
Los objetivos de tutoría son claros y precisos	61.3	38.3
Ha mejorado ambiente clase por tutor.	60.4	39.6
La tutoría es útil para mejorar calificaciones.	63.6	36.4
Los estudiantes creen que la tutoría es importante	61.2	38.8
El tutor da seguimiento a actividades y acuerdos	62.8	37.2
Propicio clima satisfactorio para la comunicación.	61.2	38.8
El tutor mostró disposición para atenderme.	65.1	34.9
La actitud del Tutor(a) es positiva.	69.8	30.2
El Tutor(a) es respetuoso (a).	66.6	33.4
El Tutor(a) proporciona orientación oportuna para identificar y atender mis dificultades académicas.	62.0	38.0
El tutor(a) me apoyo para sentirme bien conmigo mismo y con los demás.	62.0	38.0
El tutor(a) ayuda desarrollar habilidades y métodos de estudio.	65.1	34.9
Me siento satisfecho/a con actitud del tutor(a) en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo.	66.7	33.3
Me siento satisfecho/a con la actitud del Tutor(a) en la resolución de dudas y problemas concernientes a mi vida académica y/o personal.	67.4	32.6
El tutor(a) da importancia a la tutoría.	64.4	35.6

Tabla 5.60. Valoración de la tutoría (N=129).

A la vista de los resultados obtenidos de la valoración de la acción tutorial se puede afirmar que las valoraciones que otorgan los estudiantes encuestados que están de “acuerdo” son superiores al 60.0% en todos los elementos analizados, destacando “la actitud del Tutor(a) es positiva” con un 69.8% y exceptuando “puntualidad del Tutor” y “organización de la tutoría” que alcanzan un 56.6% y 55.0% respectivamente. Por otro lado un poco más de la tercera parte de los encuestados dicen estar en desacuerdo con estos aspectos relativos a la acción tutorial.

Valora en qué medida tu participación en las actividades de tutoría te han permitido <i>obtener información</i> acerca de:	Ampliamente (A)%	Poco (P)%
La normatividad sobre mis derechos.	57.3	42.7
La Normatividad sobre mis obligaciones.	65.1	34.9
El plan de estudios de mi carrera	77.5	22.5
Trámites administrativos sobre inscripciones.	68.2	31.8
Reglamento general de exámenes.	62.0	38.0
Trámites administrativos	61.9	38.1
Los servicios y programas de formación académica.	62.8	37.2
Los servicios de apoyo como: biblioteca.	70.6	29.4
Los servicios de apoyo: laboratorio de Cómputo.	66.7	33.3
Los servicios de apoyo como: movilidad estudiantil	60.5	39.5
Los servicios de apoyo como: becas.	61.3	38.7
Los servicios de apoyo: orientación psicológica.	66.7	33.3
Los servicios de apoyo como: asesoría académica.	67.5	32.5
Los servicios de apoyo como: tutoría.	70.6	29.4
Los servicios y programas: actividades deportivas.	64.3	35.7
Los servicios y programas como: eventos culturales	63.5	36.5
Las áreas o especialidades de mi profesión.	63.6	36.4
El campo laboral donde puedo ejercer la profesión.	69.0	31.0
Las carreras relacionadas con mi profesión.	65.1	34.9
Fuentes documentales útiles en la profesión.	65.9	34.1
Revistas, útiles para mi formación profesional.	64.4	35.6
Fuentes documentales útiles formación profesional.	65.9	34.1
Bases de datos electrónicas útiles en mi formación	59.7	40.3
Páginas web, útiles para mi formación profesional.	63.5	36.5
La importancia de trabajar en grupo.	67.5	32.5
La importancia de desarrollar hábitos de estudio.	72.1	27.9
Las condiciones y requisitos para el servicio social.	65.1	34.9
Las condiciones, requisitos prácticas profesionales.	62.8	37.2
Las condiciones, requisitos idioma extranjero	64.4	35.6
Las condiciones, requisitos elaboración de tesis.	65.1	34.9
Las actividades académicas como congresos, foros.	62.8	37.2
Las actividades académicas como seminarios.	61.3	38.7
Las actividades académica veranos investigación.	66.7	33.3

Tabla 5.61. La participación en las actividades de tutoría ha permitido obtener información al estudiante (N=129).

En relación a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información al estudiante tutelado, acerca de aspectos relacionados con el conocimiento de la Unidad Académica y la Universidad, se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del bloque de cuestiones de este subapartado en la tabla 5.61; las cuatro opciones de respuesta (nada, poco, suficiente y ampliamente) nuevamente se han agrupado en dos: Ampliamente (A) (suficiente y ampliamente); Poco (P): (nada y poco).

Esto permite diferenciar el “ampliamente” de lo “poco”, para observar las tendencias de las respuestas proporcionadas por los informantes

La valoración que hacen los estudiantes tutelados de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información acerca de los diferentes elementos que conforman este ítem podemos exponer los siguientes comentarios:

Los estudiantes encuestados valoran ampliamente todos los aspectos analizados en un porcentaje superior al 60.0%, destacando “el plan de estudios de mi carrera” que alcanza un 77.5% y “la importancia de desarrollar hábitos de estudio” con un 72.1%, exceptuando “la normatividad sobre mis derechos” que alcanza solamente un 57.3%.

El resto de los encuestados que representan un poco más de una tercera parte valoran “poco” estos aspectos.

La tabla 5.62 muestra los porcentajes de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha “apoyado en tu formación académica”.

Valora la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.	Ampliamente (A) %	Poco (D) %
Sentirme parte de la institución.	71.3	28.7
Comprometerme con mi formación profesional.	75.2	24.8
Aprovechar programas y servicios de la institución.	70.7	29.4
Participar actividades deportivas y culturales.	70.5	29.5
Integrarme a mi grupo-clase.	76.0	24.0
Valorar consecuencias de mi decisión vocacional.	74.4	25.6
Reconocer importancia construir proyecto de vida.	73.7	26.7
Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo.	75.9	24.1
Reconocer fortalezas y debilidades como estudiante.	74.5	25.5
Desarrollar hábitos de estudio y estrategias aprender.	73.7	26.7
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura	74.5	25.5
Saber comunicar mis sentimientos	74.4	25.6
Ser responsable con mis compromisos académicos.	75.2	24.8
Desarrollar actitud ética en formación profesional.	74.4	25.6
Tener capacidad relacionarme y resolver conflictos.	76.0	24.0
Argumentar y defender mis intereses.	76.0	24.0
Tomar decisiones de manera independiente	75.2	24.8
Planear mis actividades escolares	75.2	24.8
Planear mis actividades no escolares	69.8	30.2
Definir metas para mi proyecto de vida.	69.8	30.2
Respetar las ideas y valores de las personas.	76.0	24.0
Ser responsable en las diferentes situaciones vitales	73.7	26.3
Desarrollar valores y actitudes para mantenerme sano	74.4	25.6

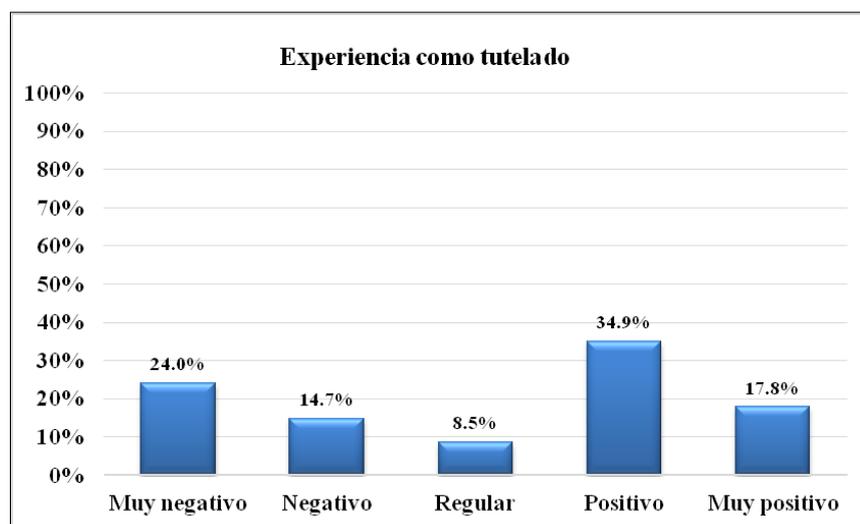
Tabla 5.62. Medida en que las actividades de tutoría, le ha apoyado en su formación académica N= 129.

Sobre la valoración en qué medida tu participación en las actividades de tutoría, te ha “apoyado en tu formación académica” se ha considerado conveniente agrupar las cuatro

opciones de respuesta (nada, poco, suficiente y ampliamente) en dos: Ampliamente (A) (suficiente y ampliamente); Poco (P): (nada y poco). Esto permite diferenciar el “ampliamente” del “poco”.

Los encuestados como producto de su experiencia valoran en qué grado o medida la tutoría les ha apoyado en su formación académica, teniendo en cuenta las opciones de respuesta ofrecidas al informante (ampliamente y poco), resultando que un alto porcentaje, más del 70.0% valora ampliamente todos los elementos sometidos a análisis, y menos de una tercera parte lo valoran “poco”.

En relación al ítem “Valora tu experiencia como tutelado o tutelada”, los encuestados consideran que la experiencia fue muy positiva en un 17.8%, positiva en un 34.9%, regular un 8.5%, mientras que el 14.7% valora negativa la experiencia vivida en tutoría y un 24.0% como muy negativa. Llama la atención que las opciones de respuesta “negativa” y “muy negativa” alcancen un porcentaje de 38.7% que representa un poco más de la tercera parte de los estudiantes encuestados (Gráfica 5. 103).



Gráfica 5.103. Valoración de la experiencia de la acción tutorial como Tutelado.

Para concluir en este apartado se hace una síntesis de los resultados que arrojan los análisis de todos los aspectos analizados de los ítems de la **evaluación del producto** del cuestionario de estudiantes.

1. El 69.8% de los encuestados considera bien **articulada** la **coordinación de la actividad tutorial con la labor docente** dentro del modelo educativo de su Unidad Académica, el porcentaje restante (30.2%) no lo percibe así.
2. Un poco más del 50.0% de los encuestados consideran que las acciones de gestión de la tutoría son buenas. Es pertinente destacar que casi una tercera parte (27.8% a 34.1%) desconocen las acciones de gestión de la tutoría.
3. En relación a la totalidad de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías se advierte que son bien valorados por un poco más del 50.0% de los estudiantes. Sin embargo llama la atención que un poco más de la tercera parte de los informantes manifiesten que desconocen el desarrollo de la tutoría.
4. Un poco menos del 50.0% de los encuestados consideran adecuada la organización y el desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad en todos sus elementos analizados, por otro lado es de hacer notar que más de una tercera parte de los estudiantes desconoce este aspecto.
5. Un poco más del 50.0% de los encuestados considera adecuado el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Institución, en todos los aspectos analizados, se destaca que un poco más de la tercera parte de los contestantes desconoce este aspecto.
6. Mas del 60% de los estudiantes están de “acuerdo” con los elementos analizados sobre la acción tutorial. Sin embargo más de la tercera parte de los encuestados dicen estar en desacuerdo con estos aspectos.
7. Un poco más del 69.0% de los estudiantes consideran que la tutoría les ha servido de apoyo en su formación académica, sin embargo hay que tener en cuenta que casi la cuarta parte de los encuestados no lo percibe así.

5.2.2. Análisis cualitativo

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de la realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran.

(Dorio, Sabariego y Massot, 2009:283).

Este apartado se centra en la investigación en la que la aproximación a la realidad se lleva a cabo “desde dentro” junto con las personas implicadas y comprometidas en

dicha realidad. Esta investigación se identifica bajo el nombre de “cualitativa”, que según Sandín (2003:123) *“es una actividad orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”*.

Como ya se ha dicho con anterioridad, uno de los objetivos de este trabajo ha sido obtener información cuantitativa y cualitativa; una vez que se cuenta con la información y en este caso particular nos referimos a la información cualitativa, procedemos a su análisis e interpretación a partir de los datos proporcionados por los participantes en el programa de tutoría de la Universidad Michoacana.

Nos interesa conocer las vivencias de los participantes tal y como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988; Patton, 1978,1990); para tal fin las descripciones detalladas de situaciones de la acción tutorial, y el análisis de la información cualitativa nos permite detectar aquellos aspectos del programa que mayor impacto han podido tener, en los participantes de la acción tutorial.

Miles y Huberman (1994), y Creswel (2009) citados por Hernández y colaboradores, (2010), dan pie a utilizar muestras no probalísticas, una de ellas es el uso de las muestras diversas o de máxima variación; que son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias.

Según Spradley (1979), es posible analizar un fenómeno de diferentes formas, y cada analista debe encontrar su propio proceso como lo expresa Patton, (1990) citados por Latorre y otros (2005). Por lo anterior, procedemos al análisis cualitativo (Hernández y colaboradores, 2010), generando sistemas de categorías, significados, similitudes, patrones y relaciones entre los datos de los coordinadores de Unidades Académicas, el tipo de tutoría que realizan los profesores tutores y la interpretación desde la perspectiva de los estudiantes tutelados y que participan en el Programa de Tutoría, que ayuden a entender la práctica de la acción tutorial que se realiza en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El análisis de información en este estudio se establece mediante cuatro fases: (1) separación de unidades; (2) categorización y clasificación; (3) síntesis y agrupación y (4) disposición y tratamiento de los datos (Tójar, 2006). Comenzamos con el análisis de la información de acuerdo con las cuatro fases especificadas:

Fase 1: obtención de la información de los tres grupos de agentes implicados (coordinadores, tutores y tutorados). Una vez que los cuestionarios fueron contestados, se separaron las respuestas de carácter abierto de cada grupo de agentes participantes, se procedió a efectuar a transcripción de las respuestas procurando la mayor objetividad y la menor pérdida de información en el proceso.

Fase 2: una vez recogidos los tres recursos escritos, los aspectos se organizaron en categorías detalladas y concentraron en tablas para cada uno de los agentes implicados, se procedió a obtener el porcentaje de cada categoría en relación al total de los contestantes de cada grupo interviniente.

Fase 3: Ya generados los sistemas de categorías por los agentes implicados: significados, similitudes, patrones y relaciones entre los datos proporcionados por los coordinadores de Unidades Académicas, el tipo de tutoría que realizan los profesores tutores y la interpretación de la perspectiva de los estudiantes tutelados, se hizo un síntesis y agrupación de los datos.

Fase 4: posteriormente se realizó un análisis del contenido de los escritos mediante una nube de palabras (tag); es decir, queremos reconocer qué palabras son las que más se repiten en las respuestas de las preguntas abiertas, para lo cual analizamos una serie de recursos que nos permiten la elaboración de tag de forma sencilla y rápida: Wordle, Worditout, Tagul, Tagxedo (herramienta online libres para crear nubes de tags).

De estas cuatro opciones optamos para un primer análisis por Wordle, al permitir una eliminación de las palabras comunes en el texto escrito (artículos determinados, indeterminados), a la vez que, no es necesario un registro para trabajar con la aplicación.

Posteriormente, solo se consideraron los sustantivos que aparecen en el mismo. En este caso, optamos por “Tagxedo” ya que no necesita registro, es de fácil manejo y

permite obtener la nube de palabras refinando el proceso, al admitir eliminar aquellas que se consideran irrelevantes, así como generar una imagen de la nube con una estructura concreta, en nuestro caso elegimos la forma de la republica mexicana para el análisis de la información de coordinadores y profesores tutores, y la forma de nube para el análisis escrito de los estudiantes tutelados.

5.2.2.1. De los coordinadores de Unidad Académica

Los coordinadores de Unidad Académica que participan en el estudio son 26, corresponden a las 26 Unidades Académica que tienen implementado el PIT en la Universidad Michoacana, de los cuales el 34% (9) de los coordinadores hacen comentarios a las preguntas abiertas formuladas en el cuestionario, en las que pueden expresarse con libertad.

Me parece maravilloso que se realicen esta clase de estudios estadísticos, que nos den certidumbre en el quehacer tutorial.

Coordinador de la Preparatoria Melchor Ocampo

La mayor información obtenida de parte de los coordinadores fue por medio de las entrevistas semi-estructuradas (anexo 1) realizadas a los coordinadores de las Unidades Académicas que tiene implementado el Programa de Tutoría. Esas entrevistas y su análisis han sido el punto de partida para la elaboración del cuestionario de los coordinadores y del análisis cualitativo.

La información proporcionada por nueve coordinadores de tutoría de Unidad Académica (Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas, Facultad de Enfermería, Escuela de Enfermería Nivel Técnico, Facultad de Economía, Facultad de Ingeniería Civil, Facultad de Ingeniería Eléctrica, Bellas Artes, Facultad de Agrobiología y Facultad de Arquitectura) consta de los aspectos que, a su juicio, más funcionan de la tutoría y los aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría.

Para tal efecto se ha realizado el análisis del contenido de las respuestas proporcionadas por estos agentes mediante la estrategia de nubes de palabras global para cada aspecto (realizadas con tagxedo), para, a continuación, los aspectos se distribuyeran en categorías y concentrado en tablas. Así, una tabla contiene los aspectos relativos a “*aspectos que funcionan de la tutoría*” y otra tabla recoge aquellos “*aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría*”.

5.2.2.1.1. Aspectos que funcionan de la tutoría. Coordinadores

Los elementos constituyentes del texto escrito sobre los aspectos que si funcionan en la tutoría según los coordinadores consta de 3 páginas, 524 palabras, 21 párrafos y 53 líneas, se realiza el análisis léxico-métrico del contenido de la información en la Figura 5.1.

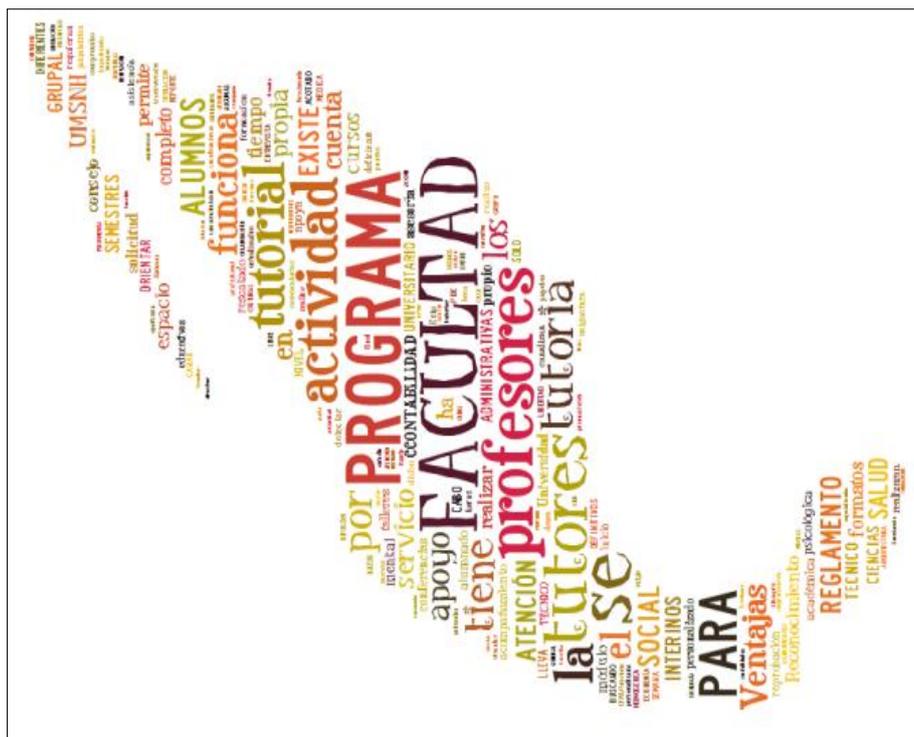


Figura 5.1. Análisis léxico-métrico de los aspectos que perciben los coordinadores, funcionan de la tutoría.

Este bloque de aspectos que funciona de la tutoría se ha distribuido en categorías, mismas que se muestran en la tabla 5.63.

Aspectos que funcionan de la tutoría	Unidades Académicas	%
Reglamento	2	3.8
Derivar estudiantes a instancias especializadas	5	9.6
Conferencias de orientación	1	1.9
Capacitación de tutores	4	7.7
Tutoría Individualizada	4	7.7
Tutores comprometidos	8	15.4
Instrumentos para tutoría	4	7.7
Tutoría grupal	2	3.8
Consejo Técnico aprueba tiempo destinado a tutoría de PTC*	3	5.8
Convocatorias por semestre a nuevos estudiantes	1	1.9
Asignación de tutoría oportuna	2	3.8
Convencimiento de tutores	2	3.8
Reconocimiento de la Acción Tutorial	2	3.8
Vincular coordinaciones	2	3.8
Actividades transversales	2	3.8
Tutoría de pares	1	1.9
PIT aprobado	1	1.9
Servicio Social	1	1.9
Espacio destinado a tutorías	2	3.8
Apoyo de Directivos	2	3.8

PTC=Profesores de Tiempo Completo)

Tabla 5.63. Categorías de los aspectos que funcionan de la tutoría según los coordinadores

Las observaciones a resaltar tras el análisis de la información facilitada por los coordinadores como aspecto positivo que funciona en la tutoría son: los profesores tutores comprometidos con el quehacer tutorial (15.4%). Otro aspecto importante es que cuentan con instancias especializadas para derivar estudiantes que requieran asistencia psicológica, psiquiátrica o médica (9.6%), y la capacitación de tutores, que es un aspecto que ha funcionado en las Unidades Académicas (7.7%).

El 7.7% de los coordinadores cuenta con instrumentos para la acción tutorial, el mismo porcentaje (7.7%) de coordinadores refiere que la tutoría individualizada funciona en su unidad académica. El 5.8% (3) de los coordinadores somete al Honorable Consejo Técnico de su Unidad Académica la aprobación del tiempo destinado para Tutoría por los Profesores de Tiempo Completo (PTC), aspecto que evita la simulación de algunos profesores que ponen descarga de su tiempo completo para esta actividad.

El 3.8% (2) de las Unidades Académicas cuenta con reglamento, realizan tutoría grupal, se hace la asignación de tutoría oportuna, realiza convencimiento de profesores tutores para que realice esta actividad, se reconoce la actividad tutorial en su Unidad

Académica, se vinculan las coordinaciones de las diferentes modalidades de tutoría, se realizan actividades transversales, cuentan con espacio especial para la tutoría, y cuentan con el apoyo de las autoridades de la Unidad Académica.

El 1.9% de los coordinadores realiza conferencias de orientación para estudiantes y tutores, también realiza convocatoria para invitar a los nuevos estudiantes en cada ciclo escolar a pertenecer al programa de tutoría, cuenta con tutoría de pares, se reconoce el servicio social a los tutores pares, y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) está aprobado por el honorable Consejo Técnico de la Unidad Académica.

5.2.2.1.2. Aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría

Elementos constituyentes del texto escrito: 4 páginas, 4,324 palabras, 29 párrafos y 75 líneas, se realiza el análisis léxico-métrico del contenido de la información que aportan los coordinadores en relación a los aspectos que consideran obstaculizan el buen funcionamiento del Programa Institucional de la Tutoría (Figura 5.2).

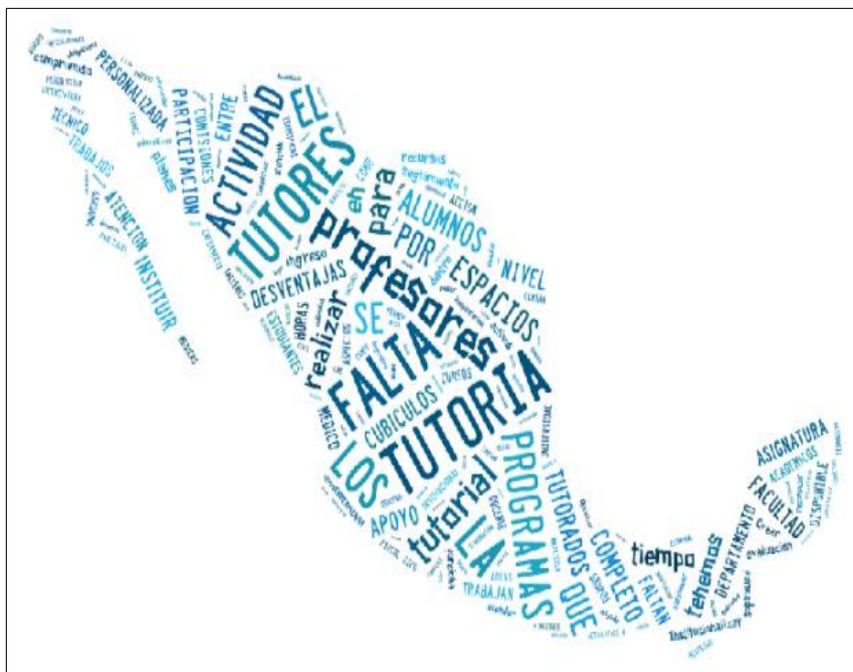


Figura 5.2. Análisis Léxico-métrico de los aspectos que obstaculizan el funcionamiento de la tutoría.

Este bloque de aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría se ha distribuido en categorías, mismas que se muestran en la tabla 5.64.

Aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría	Unidades Académicas	%
Falta compromiso de los profesores-tutores	8	15.4
Faltan espacios para la tutoría	7	13.5
Falta apoyo de áreas médicas y psicológica	3	5.8
Falta reglamento institucional de la universidad.	2	3.8
Falta PIT de la UMSNH y de Unidades Académicas	4	7.7
Reconocer el trabajo de los tutores que sí trabajan	1	1.9
Profesores de tiempo completo están saturados de comisiones	5	9.6
Grupos numerosos (entre 50 y 80 estudiantes)	2	3.8
Falta compromiso de los tutorados	2	3.8
No se tiene la información disponible de los tutorados	2	3.8
Faltan recursos para promocionar actividades de tutoría	3	5.8
Faltan apoyos a los alumnos que apoyan esta actividad	1	1.9
Faltan cursos de actualización para la actividad tutorial	1	1.9
Falta que directores se integren e involucren en la tutoría	2	3.8
Demanda insatisfecha de la actividad tutorial.	1	1.9
Se requieren cursos de formación docente.	1	1.9
La tutoría debe proporcionarse desde el propedéutico	1	1.9
Faltan mecanismos e instrumentos de evaluación	2	3.8
Falta Apoyo de personal administrativo	1	1.9
Falta equipo, página web para divulgar el programa.	1	1.9
Coordinadores que desconocen los componentes del PIT	2	3.8

Tabla 5.64. Aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la tutoría según los coordinadores.

Los coordinadores que aportan información acerca de los aspectos que obstaculizan el buen funcionamiento de la Tutoría corresponden a nueve Unidades Académicas. Ocho de ellos (15.38%) manifiestan que falta compromiso de parte de los profesores-tutores para el trabajo tutorial. Siete coordinadores (13.46%) consideran que faltan espacios para la tutoría. El 9.62% (5) de los coordinadores perciben que los Profesores de tiempo completo están saturados de clases frente a grupo, comisiones, investigación, prácticas y tutoría.

Los coordinadores de cuatro Unidades Académicas (7.69%) manifiestan que falta el Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana y de Unidades Académicas, donde se instituya en los planes educativos las horas específicas de tutoría, institucionalizando el proceso de docencia-tutoría como programa básico dentro de los planes y programas dentro de la curricula, y consideran que es necesario elaborar un diagnóstico en el que participen profesores-tutores, alumnos-tutelados y autoridades.

Además, indican, que se debería de oficializar los momentos de evaluación de las tutorías y se defina su alcance.

Un 5.77% de los coordinadores manifiestan que falta apoyo de áreas médica y psicológica y recursos para promocionar actividades de tutoría. El 3.85% de los coordinadores hacen hincapié en la falta del Reglamento Institucional de Tutoría de la Universidad, y, por otro lado, hacen énfasis en la falta compromiso de los estudiantes-tutorados para asistir a la tutoría, y manifiestan que los grupos son numerosos (entre 50 y 80 estudiantes), que tiene que atender el tutor, que no se tiene la información disponible de los tutorados (trayectoria académica), y que, por otro lado, hace falta que directores y secretarios académicos se integren e involucren en la tutoría. Asimismo, perciben que faltan mecanismos e instrumentos de evaluación de la acción tutorial y un aspecto que influye definitivamente es la inexperiencia de los coordinadores que desconocen los componentes del PIT.

Un 1.92% de los coordinadores que han proporcionado información consideran que hace falta reconocer el trabajo de los tutores que sí trabajan, así como apoyos a los alumnos que apoyan esta actividad como tutores pares. Asimismo, indican que faltan cursos de actualización para la actividad tutorial, y manifiestan que se requieren cursos de formación docente, y que la tutoría debe proporcionarse desde el curso propedéutico. Además, demandan que hace falta apoyo de personal administrativo en las coordinaciones de tutoría con el propósito de brindar atención en horarios más amplios y que falta equipo, y una página web para divulgar el programa.

En base a los resultados obtenidos de las aportaciones de los coordinadores, podemos concluir que existen aspectos que funcionan bien en el actual Programa de Tutorías en un 34% de las Unidades Académicas (9), destacando los profesores tutores comprometidos en el quehacer tutorial. Sin embargo, manifiestan que hace falta compromiso de los profesores-tutores para esta actividad. Los espacios para tutoría son también una constante de los aspectos que perciben los coordinadores, siendo mayor la necesidad de espacios en las Unidades Académicas.

La elaboración del PIT y el Reglamento de Tutoría son otros aspectos a atender, según los coordinadores, de forma inmediata. La vinculación o implementación de

servicios de salud y atención psicológica de manera institucional es otro aspecto importante a resolver.

La capacitación de los coordinadores de Tutoría de Unidad Académica es un aspecto que no se ha tenido en cuenta y que debe acometerse con una óptica distinta a la capacitación del tutor, ya que se percibe que los coordinadores (algunos de ellos/as) no conocen el programa y no se sienten con la capacidad para contestar el cuestionario y las preguntas de la entrevista semi-estructurada, ya que desconocen aspectos del plan de acción tutorial por ser recientemente nombrados como coordinadores.

A *grosso modo* es lo que se rescata de las aportaciones de los coordinadores que responden a la entrevista y contestaron el cuestionario. Desconociendo qué pasa en el 66% (17) de las Unidades Académicas restante que no proporcionan información, percibiendo desinterés por parte de los coordinadores.

5.2.2.2. De los profesores tutores.

Para el análisis cualitativo de la información que aportan los profesores-tutores se consideraron las respuestas del cuestionario a los ítems de preguntas abiertas a profesores tutores donde se pide “describa su práctica tutorial”, identificando cinco categorías de respuesta. Tabla 5.65.

Categorías	Enfoque de la tutoría
1	<i>Los tutores que enfocan la tutoría a los aspectos de desarrollo personal</i>
2	<i>Los tutores que enfocan la tutoría a aspectos académicos</i>
3	<i>Los tutores que se centran en temas profesionales y desarrollo de la carrera</i>
4	<i>Los tutores que consideran el desarrollo integral de los estudiantes</i>
5	<i>Otras respuestas</i>

Tabla 5.65. Categorías identificadas del tipo de tutoría que realizan los profesores tutores.

5.2.2.2.1. Tutores que enfocan la tutoría a los aspectos de desarrollo personal.

En la muestra de 109 profesores tutores encuestados el 18.9% (21) describe que su práctica tutorial está *enfocada a los aspectos del desarrollo personal del estudiante*, (que corresponde a la categoría uno) llevando a cabo sesiones sistemáticas, escuchando

sus problemas, en la que socializan el problema con el tutelado. Además, identifican soluciones y proporcionan apoyos de ayuda, hacen un plan de acción al inicio del ciclo escolar, ponen en marcha el plan de acción tutorial, si es necesario derivan al estudiante a la atención especializada tanto psicológica como médica y académica. Asimismo, observan su integración en el grupo, le brindan información de las diferentes instancias de apoyo dentro de la institución, como el departamento de idiomas, lo anima y orienta para mejorar su desarrollo personal, y elabora un expediente con los datos del tutelado para llevar el seguimiento.

“Se realiza en sesión de una hora por semana, en base a la detección de las necesidades del estudiante, fijamos objetivos para cada sesión ponderando las necesidades más urgentes, si es necesario se deriva al estudiante con algún otro profesional, por ejemplo con el psicólogo, se le da información sobre las becas a las cuales puede acceder, también sobre el departamento de idiomas, motivándoles a estudiar algún idioma, se detecta también su estilo de aprendizaje, y se abordan temas de hábitos y técnicas de estudio, entre otros”.

Tutora de la Facultad de Arquitectura

El análisis del contenido de la información es de 353 palabras, 20 líneas y dos párrafos se muestra en la Figura 5.3.



Figura 5.3. Análisis Léxico-métrico de los tutores preocupados por el aspecto del desarrollo personal

5.2.2.2.2. Tutores que enfocan la tutoría a aspectos académicos.

Del total de la muestra de los profesores tutores encuestados, el 27.40 % (30) manifiestan que enfocan la tutoría a los aspectos académicos (categoría dos) y

5.2.2.2.3. Tutores que se centran en temas profesionales y desarrollo de la carrera.

La categoría tres corresponde a los profesores tutores que declaran que su práctica tutorial se centra en temas profesionales y desarrollo de la carrera alcanza un 17.3% (19) de los profesores-tutores contestantes y, describen que su actividad tutorial mayormente es grupal, detectan las necesidades del grupo, analizan los problemas que se presentan en el aula, se hacen propuestas de solución en conjunto con los tutelados.

Se comparten inquietudes, se resuelven dudas de parte de los estudiantes de aspectos administrativos y en caso de reprobación y rezago, así como se ocupan de la elección de materias optativas, la solicitud de becas, la movilidad estudiantil para hacer estancias en otras universidades del país y del extranjero, se realizan actividades encaminadas a fortalecer su formación académica, y de ejercicio profesional.

“Mi práctica tutorial se ha centrado en reuniones de trabajo, en las que se ha abordado el sustento de las actividades tutoriales y donde se comparten inquietudes y dudas de parte de los estudiantes con respecto a temas administrativos, de ejercicio profesional y de cómo fortalecer su formación a través de diversas actividades”.

Tutor de la Facultad de Odontología

El análisis del contenido de la información es de 301 palabras, 10 párrafos y 25 líneas se muestra en figura 5.5



Figura 5.5. Análisis Léxico-métrico de los tutores que se centran en temas profesionales y desarrollo de la carrera.

5.2.2.2.4. Tutores que consideran el desarrollo integral de los estudiantes.

A la categoría cuatro corresponden los tutores que *enfocan el trabajo tutorial al desarrollo integral de los estudiantes* con el 15.5 % (17) del total de los tutores encuestados. Reseñan que en su práctica tutorial realizan reuniones grupales e individuales, desarrollando metodologías adecuadas con estrategias didácticas diversificadas y específicas para el grupo y/o el estudiante tutelado, encaminadas a la orientación, análisis y reflexión de la realización personal y profesional y, además facilitando el acceso a la información administrativa y programas académicos.

Asimismo, se brinda asesoría y motivación para la superación personal, preparación académica y atención a sus necesidades de apoyo y desarrollo de habilidades. Otros aspectos se concentran en abordar temas relacionados con su salud, organización de tiempo, las técnicas de estudio, las obligaciones y los derechos en la universidad y los sistemas de trabajo.

También se comentan y retroalimentan los temas, con comentarios de experiencias personales en reuniones de una vez por semana, si el alumno lo requiere, y tienen lugar realizan reuniones no previstas de manera individual con actividades diseñadas para el tutorado y sus necesidades; es decir, si un tutorado requiere asesoría en una materia se le asignan investigaciones y posteriormente su discusión y análisis.

Una de las prácticas que realizan, entre dos a tres veces por año, son reuniones sociales con todos los tutorados donde conviven todos, lo que permite una mayor confianza y convivencia entre tutorados. Estas reuniones han permitido que los tutorados se conozcan y se ayuden de manera sustancial entre ellos intercambiando ideas, experiencias y materiales didácticos. Estos tutores realizan un informe de la acción tutorial al final del ciclo escolar.

“Es muy satisfactorio poder apoyar a un estudiante durante su etapa de transición de adolescente a adulto en donde pueden presentarse muchos cambios y retos que deben afrontar. Es gratificante ver los resultados y contribuir a la formación de un profesionalista íntegro”.

Tutora de la Facultad de Agrobiología

“Ha sido una experiencia sumamente interesante que ha retroalimentado mi labor docente; me gustaría que hubiera más tutorados y tutores en el programa de mi Unidad Académica, mi práctica tutorial se enfoca a la atención de estudiantes indígenas”.

Tutora de la Facultad de Quimicofarmacobiología

El análisis del contenido de la información es de 238 palabras, 12 párrafos 23 líneas se muestra en figura 5.7



Figura 5.7. Análisis Léxico-métrico de los tutores que emiten otras respuestas.

Podemos concluir que los profesores–tutores que han contestado a las preguntas de respuesta abierta del cuestionario, pertenecen a ese grupo de profesores comprometidos con el ejercicio del trabajo tutorial, trabajo que se percibe lo hacen con gusto independientemente del enfoque que le den a la tutoría.

5.2.2.3. De los estudiantes tutelados.

Para el análisis cualitativo de las aportaciones de los estudiantes tutelados, la muestra representativa fue de 129 estudiantes a los que se ha solicitado, mencionen los tres aspectos más positivos de su participación en las actividades de tutoría, los tres aspectos

menos positivos y tres propuestas de mejora que favorezcan la participación del alumnado en las actividades de tutoría.

5.2.2.3.1. Aspectos positivos que perciben los estudiantes del programa de tutoría

Este bloque de aspectos positivos se ha distribuido en categorías de la siguiente manera: ayuda personal, ayuda académica, formación integral, coordinación de programa, otros comentarios y sin respuesta (Tabla 5.66).

Categorías	Los tres aspectos más Positivos (%)	Número de estudiantes
Ayuda personal	33	43
Ayuda académica	22	28
Formación integral	9	12
Coordinación de programa	3	4
Otros comentarios	7	9
Sin respuesta	26	33
Total general	100%	129

Tabla 5.66. Aspectos más positivos que perciben los estudiantes tutelados del PIT.

De los tutelados, el 33 % (43) percibe positivamente la *ayuda personal* que recibe de la acción tutorial, al organizar su tiempo, hacer su plan de vida, recibir apoyo y ayuda, un trato sincero, tener una mejor organización de sus ideas, aprender más cosas, disipación de dudas, tener un acompañamiento, y asesoría y refuerzo en los conocimientos.

“Tuve una orientación sobre lo que será mi carrera, aprendí a valorar mis capacidades, expresar mi opinión, recibí información certera, me sentí motivado a trabajar con un método de estudio, aprendía a administrar mi tiempo y hacer mi plan de vida”.

Estudiante de la Facultad de Ingeniería Química

El 22 %, (28) de los estudiantes, considera que la tutoría le ha ayudado en el *aspecto académico*, por la ayuda que recibe en el aprendizaje, para mejorar sus calificaciones al comprender las materias que se le dificultaban y los temas expuestos,

Las observaciones principales a resaltar de este aspecto, tras el análisis de la información facilitada por los tutelados se deduce que consideran a la tutoría como un aspecto positivo al sentir que les da seguridad y confianza por el apoyo que les brinda el tutor en los conocimientos y tareas encomendadas, como organizar su tiempo, hacer su plan de vida, contar con alguien que le oriente cuando tienes dudas académicas y personales, además de mejorar sus calificaciones.

Por lo anterior se puede concluir que el 74% de los estudiantes-tutelados encuestados valoran positivamente el programa de tutoría por la ayuda personal, académica y formación integral que reciben. Se percibe en ellos grandes expectativas de los beneficios del programa, aunque solo el 3% de los tutelados percibe positivamente la coordinación del programa, mientras que el 7% de los tutelados considera que hace falta información de la existencia del programa de tutoría en su unidad académica. Además, el 26 % de la muestra no expresa su opinión.

5.2.2.3.2. Aspectos menos positivos que perciben los estudiantes tutelados del programa de tutoría (PIT)

El bloque de aspectos menos positivos se ha dividido en cinco categorías: coordinación del programa, tutor negligente, falta tiempo, sin respuestas y ninguno todo es positivo. En la tabla 5.67 se muestran las categorías de los aspectos menos positivos que perciben los estudiantes tutelados con sus respectivos porcentajes.

Categorías	Los tres aspectos menos positivos (%)	Número de estudiantes
Coordinación de programa	25	32
Sin respuesta	25	32
Falta tiempo	25	32
Tutor negligente	16	21
Ninguno, todo es positivo	9	12
Total general	100	129

Tabla 5.67. Aspectos menos positivos del PIT que perciben los estudiantes tutelados.

Los estudiantes tutelados perciben como aspectos menos positivos, con un 25 % (32) el trabajo de la coordinación de programa, ya que manifiestan que no hay información suficiente y oportuna de las tutorías para pedir ayuda, que hay poca organización.

El aspecto más destacable en este apartado es la falta de tiempo y la escasa información de la existencia del programa de tutoría, seguido de la falta de profesores tutores para atender esta actividad, ampliar los horarios de atención, así como, que es importante que se tome con responsabilidad el trabajo tutorial por parte del los profesores-tutores.

5.2.2.3.3. Propuestas de mejora del Programa Institucional de Tutoría (PIT)

El bloque de propuestas de mejora se ha distribuido en cuatro categorías: coordinación, sin respuesta, tutores responsables y concienciación al alumnado. En la tabla 5.68 se muestran las categorías, sus porcentajes y el número de estudiantes correspondiente.

Categorías	Propuestas de mejora (%)	Número de estudiantes
Coordinación	64	83
Sin respuesta	22	29
Tutores responsables	9	12
Concienciación al alumnado	4	5
Total general	100	129

Tabla 5.68. Propuestas de mejora del PIT que hacen los estudiantes tutelados.

El 64 % (83) de los encuestados consideran que para mejorar el funcionamiento del programa de tutoría, el trabajo de la coordinación debe ser más eficiente, puesto que es necesario hacer más difusión del programa y de los beneficios de la tutoría. Promover la capacitación e integración de más tutores, para que más estudiantes reciban apoyo; que se dé la importancia y seriedad al trabajo de la tutoría, que se realicen evaluaciones del cumplimiento de la tutoría periódicamente, hay quienes sugieren establecer un programa nuevo, son otras de las propuestas que se recogen en los comentarios realizados por los informantes.

“Mayor difusión del programa de Tutoría desde que llegamos a la universidad para conocer los beneficios y usarlo”.

Estudiantes de la Facultad de Filosofía

El 9% (12) de los estudiantes-tutelados encuestados sugieren que los tutores y tutoras sean más atentos (as) con ellos, que les proporcionen más información relativa a la

titulación y que las sesiones de tutoría sean con más frecuencia, que tomen en serio el trabajo tutorial y que les den la debida atención sobre todo cuando los estudiantes son de fuera y no cuentan con apoyo moral de nadie. Que se preparen más los tutores y que se actualicen para que entiendan la problemática que viven los estudiantes.

“Ojala todos los estudiantes tuvieran la fortuna de tener una tutora como la mía, que me apoyó de forma decidida y desinteresada. Su única satisfacción fue saber que yo había tenido buenas calificaciones”.

Estudiante indígena de la Facultad de Químicofarmacobiología.

El 4 % (5) de los estudiantes-tutelados consideran que es necesario que se promueva más el programa para concientizar al estudiante de este servicio.

“Que se dé más información del programa de tutoría y se atienda a todos los estudiantes”.

Estudiante de la Preparatoria José María Morelos y Pavón

Este aspecto lo compone 3 páginas de texto escrito 1, 085 palabras, 14 párrafos y 82 líneas, el análisis del contenido de la información se encuentra en la figura 5.10.



Figura 5.10. Análisis léxico-métrico de las propuestas de mejora del PIT que hacen los estudiantes tutelados.

Una vez analizada la información se detecta que las sugerencias se centran en mejorar la difusión del programa, para que los estudiantes conozcan sus beneficios, y llegue a todo el alumnado. Así mismo sugieren que se integren más profesores tutores y concientizar al alumnado de acudir al apoyo de la tutoría.

En conclusión, en este apartado la mayoría de los estudiantes-tutelados expresan aquellos aspectos que consideran menos positivos del programa de tutoría, con cierta madurez en la valoración, en la que cabe reseñar que consideran que las coordinaciones de Tutoría de las Unidades Académicas deben trabajar más en la organización del programa de tutoría, mejorar los horarios, realizar una asignación oportuna de los tutores, y tratar de hacer llegar este servicio a toda la comunidad estudiantil.

Además, se debe destacar que solicitan promover los beneficios del programa, concientizar a los tutores de lo que representa el compromiso de ser tutor, capacitar a más tutores y actualizar a los tutores ya formados en aspectos de tutoría para que entiendan la problemática que viven los estudiantes, insistir más en el cumplimiento de los horarios de atención a los estudiantes, mejorar la empatía entre profesorado y estudiantes, y tratar de recibir buen trato (ser atentos).

Es de llamar la atención que el 22 % estudiantes, no emiten respuestas por lo que se desconocen sus opiniones al respecto, seguramente por apatía, por desconocimiento o simplemente porque no perciben aspectos negativos en la acción tutorial.

5.2.3. Análisis comparativos de la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad de los tres grupos de agentes implicados.

En este apartado se realiza el análisis comparativo en relación a la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad, en el que se implica a coordinadores, profesores tutores y estudiantes tutelados.

Para la realización del estudio comparativo entre los agentes informantes en relación a las mencionadas variables se han acometido las siguientes pruebas.

Dado que los grupos establecidos no cumplen con las hipótesis de normalidad ni homocedasticidad se ha debido recurrir a contrastes no paramétricos. En concreto, dada

las escalas de medida de las variables objeto de análisis, el número de grupos considerado y los desiguales tamaños muestrales de los mismos, se ha empleado la prueba H de Kruskal-Wallis para la comparación de medias entre los grupos de coordinadores, tutores y estudiantes o tutorados.

El nivel de significación de referencia para la toma de decisiones estadísticas ha quedado establecido en un $\alpha = .05$, por lo que se considera que hay diferencias significativas en aquellos contrastes que alcanzan una probabilidad p inferior al citado nivel de .05.

Los análisis estadísticos se han realizado, como ha quedado indicado con anterioridad, mediante el programa R (R Development Core Team, 2012, versión 2.15 (R: A language and environment for statistical computing. Manual de software informático. Viena, Austria. Disponible en <http://www.r-project.org>).

En este bloque de análisis comparativos se afronta el estudio de las valoraciones otorgadas por los diferentes agentes implicados en el estudio (coordinadores, tutorados y tutores) en relación a una batería de elementos significativos para el conocimiento de las prácticas tutoriales en las Unidades Académicas. Estos elementos que se refieren a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad se mencionan a continuación:

Estructura administrativa de la tutoría; Articulación de las tutorías con el currículum; Retroalimentación entre tutoría y docencia; Cobertura de las tutorías según las necesidades; Atención y solución problemática detectada; Controles que aseguran el cumplimiento de metas; Evaluación colegiada de la tutoría; Elaboración de reportes periódicos; Difusión de reportes de resultados; Detección de problemas y propuestas de solución; Detección de necesidades de capacitación; Cursos de capacitación y actualización; Evaluación y seguimiento a tutores; y, Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial.

5.2.3.1. Estructura administrativa de la tutoría.

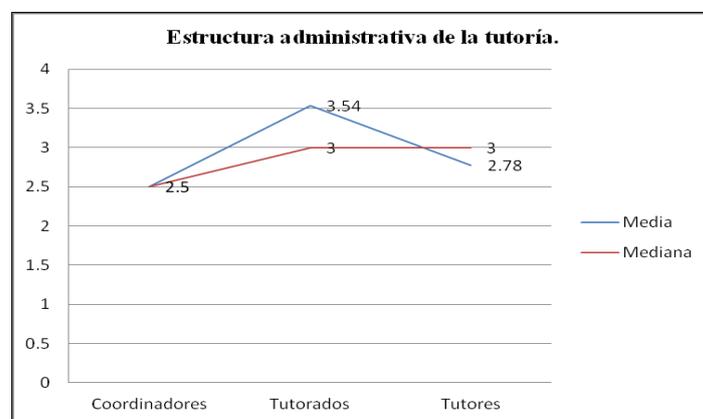
Para analizar la información que aportan los diferentes agentes en relación a la estructura administrativa de la tutoría y determinar si el comportamiento de la variable “estructura administrativa de la tutoría” difiere según los diferentes grupos de estudio, a

partir de los estadísticos descriptivos previamente obtenidos se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis para contrastar la igualdad de medias de los grupos. La tabla 5.69 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D.t.
Tutorados	129	3.54	3.00	1.26
Coordinadores	26	2.50	2.50	0.76
Tutores	109	2.78	3.00	0.69

Tabla 5.69. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos, en relación de la “estructura administrativa de la tutoría”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la Gráfica 5.104 de líneas.



Gráfica 5.104. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la estructura administrativa de la tutoría.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p < 0.01$). Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes en relación a la estructura administrativa de la tutoría puedan considerarse iguales.

Esto es, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la “estructura administrativa de la tutoría”. Este resultado aconseja recurrir a alguna prueba “*post-hoc*” para conocer entre qué grupos se dan tales diferencias. Para ello se ha utilizado la prueba de Nemenyi. Los resultados informan que en las comparaciones grupo a grupo, en las tres posibles comparaciones, se detectan diferencias significativas entre tutorados y tutores, por un lado, y entre tutorados y coordinadores, por el otro lado (en ambos

casos $p < 0,0001$), mientras que no se encuentran diferencias en la comparación tutores-coordinadores ($p = 0.43$).

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “estructura administrativa de la tutoría” cabe indicar que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la estructura administrativa de la tutoría que los tutores y los coordinadores.
2. Los coordinadores presentan la valoración más baja en relación a este aspecto de la tutoría.
3. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que consideran los otros dos grupos de agentes implicados en la acción tutorial.
4. Además, entre tutores y coordinadores, la diferencia en la valoración que realizan sobre la estructura administrativa de la tutoría, no es significativa desde un punto de vista estadístico.

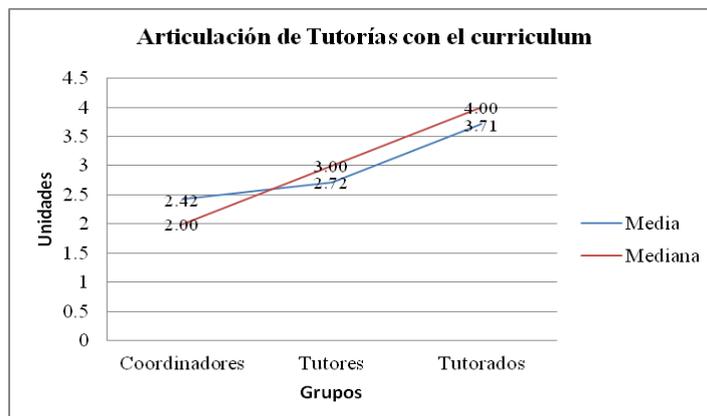
5.2.3.2. Articulación de tutorías con el currículum.

En este apartado se analizan las valoraciones realizadas por los diferentes agentes informantes sobre la “*Articulación de tutorías con el currículum*” y conocer si en esta variable se producen o no diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos objeto de estudio (coordinadores, tutores, tutorados). Partiendo de los estadísticos descriptivos obtenidos con anterioridad se han realizado contrastes de hipótesis mediante la prueba H de Kruskal-Wallis que permite contrastar la igualdad de medias entre los diferentes grupos. La tabla 5.70 muestra los valores descriptivos empleados para realizar los contrastes.

Agentes Implicados	N	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.71	4.00	1.24
Coordinadores	26	2.42	2.00	0.86
Tutores	109	2.72	3.00	0.65

Tabla 5.70. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Articulación de las tutorías con el currículum”.

Para una clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la Gráfica de líneas 5.105.



Gráfica 5.105 Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la articulación de la Tutoría con el currículum.

La prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p < 0.01$). Por tanto, no puede decirse que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los informantes en relación a la articulación de las tutorías con el currículum puedan considerarse iguales. Es decir, los grupos comparados difieren en la valoración que hacen sobre la “articulación de las tutorías con el currículum”. El resultado estadístico nos lleva a conocer entre qué grupos se presentan las diferencias. La prueba de Nemenyi nos permite afirmar que en las comparaciones grupo a grupo, se detectan diferencias significativas entre tutorados y tutores, y entre tutorados y coordinadores (en ambos casos $p < 0,0001$), mientras que no se encuentran diferencias en la comparación tutores-coordinadores ($p = 0.40$).

Los análisis comparativos desarrollados sobre la “articulación de las tutorías con el currículum” permiten realizar los siguientes comentarios:

1. Desde un punto de vista descriptivo los tutorados proporcionan una valoración media más alta a la articulación de la tutoría con el currículum que los tutores y los coordinadores.
2. Los coordinadores proporcionan la valoración más baja en este aspecto.
3. diferencia de valoración que hacen tutores y coordinadores en este aspecto, no es significativa desde un punto de vista estadístico.

4. Sin embargo los tutores proporcionan un valor un poco más alto a la articulación de las tutorías con el curriculum que los propios coordinadores, debido seguramente por ser los operarios directos del programa de tutoría y conocer más de cerca las implicaciones de la tutoría con el curriculum.

5. Estos resultados, constatan que la percepción de los estudiantes es más positiva de lo que en principio pudiera pensarse, y también que el profesorado, con independencia de la responsabilidad que asuman como tutores o coordinadores en el Plan Tutorial, tienen un nivel de exigencia alto sobre la coherencia que existe y la que debería existir entre tutorías y curriculum académico.

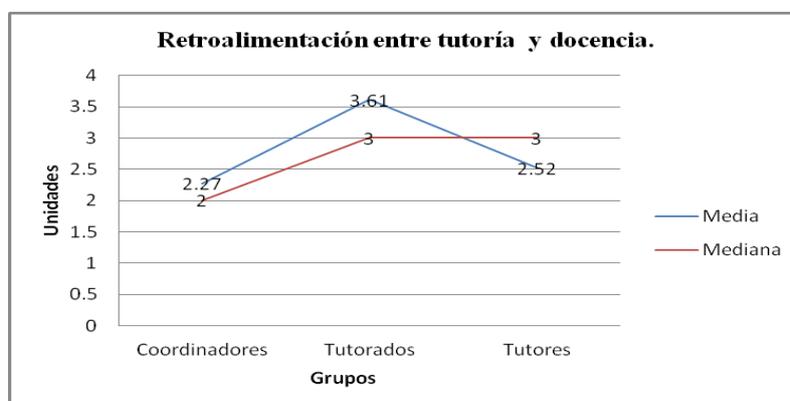
5.2.3.3. Retroalimentación entre tutoría y docencia.

Con el fin de determinar si el comportamiento de la variable “*Retroalimentación entre tutoría y docencia*” difiere según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes. En la tabla 5.71 aparecen en forma resumida los principales valores estudiados.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.61	3.00	1.26
Coordinadores	26	2.27	2.00	0.83
Tutores	109	2.52	3.00	0.82

Tabla 5.71. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Retroalimentación entre tutoría y docencia”.

Los resultados de las valoraciones de los grupos participantes se presentan en la Gráfica de líneas 5.106 para su mejor comprensión.



Gráfica 5.106. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la Retroalimentación entre Tutoría y Docencia.

Se concluye que se rechaza la hipótesis de que las medias son iguales una vez aplicado el test de Kruskal-Wallis, resultando $p\text{-valor} < 0.01$). Es decir, no se puede considerar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes grupos en relación a la retroalimentación tutoría docencia y grupo puedan considerarse iguales. Se aplicó el test de Nemenyi para detectar los pares en los que existían diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores ($p\text{-valor} < 0.0001$ en ambos casos). Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores se concluye que no existen diferencias ($p\text{-valor} = 0.57$)

A partir de los resultados de los análisis comparativos realizados sobre la “Retroalimentación tutoría docencia y grupo” cabe indicar que:

1. Los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la retroalimentación de la tutoría y docencia que los tutores y coordinadores desde un punto de vista descriptivo.
2. La perspectiva comparativa pone de manifiesto que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados, es en términos estadísticos, significativamente más alta que la que considera los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
3. Los coordinadores proporcionan la valoración más baja en el aspecto de retroalimentación entre tutoría y docencia.
4. En la valoración que otorgan los tutores y coordinadores a este aspecto de retroalimentación de la tutoría y docencia no existen diferencias por lo que estadísticamente no es significativa.

Los resultados obtenidos manifiestan la valoración positiva que los tutorados conceden a la retroalimentación de la tutoría y docencia, presumiblemente por los beneficios que reciben de la acción tutorial y que seguramente se reflejan en los resultados de las evaluaciones académicas. Mientras que entre tutores y coordinadores no existen diferencias significativas en relación a esta valoración, independientemente de la responsabilidad que asuman como tutores o coordinadores en el Plan Tutorial, tienen un nivel de exigencia alto sobre la coherencia que existe y la que debería existir entre tutorías y docencia.

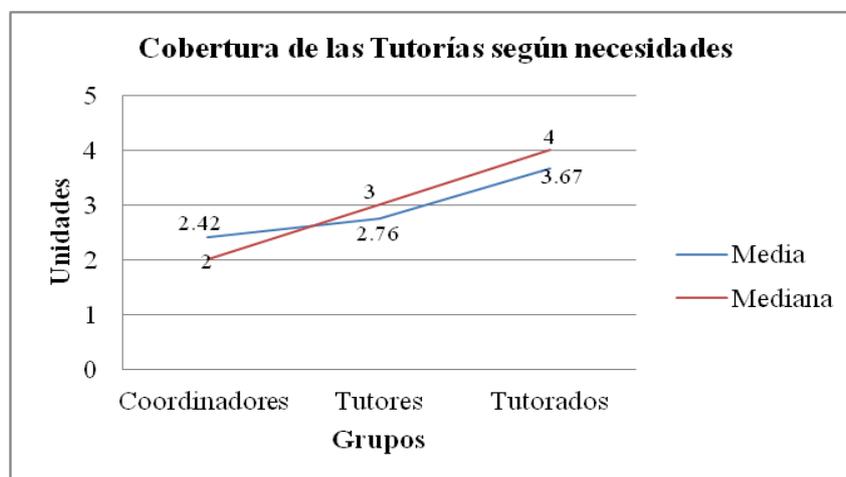
5.2.3.4. Cobertura de las tutorías según las necesidades.

En este apartado se analizan las valoraciones que otorgan los grupos participantes en el estudio, con el fin de determinar si el comportamiento de la variable “Cobertura de las tutorías según necesidades” difieren según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes. Se aplicó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis bajo la hipótesis nula, que los datos vienen de la misma distribución y así determinar si las medias son iguales. Se aplicó el Test de Nemenyi para detectar los pares en los que existen diferencias. En la tabla 5.72. Aparecen los valores estudiados.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.67	4.00	1.22
Coordinadores	26	2.42	2.00	0.70
Tutores	109	2.76	3.00	0.77

Tabla 5.72. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Cobertura de las Tutorías según necesidades”.

Para una mejor comprensión, los resultados de las valoraciones de los grupos participantes se presentan en la grafica de líneas 5.107.



Gráfica 5.107. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la Cobertura de las Tutorías según necesidades.

Se concluye que se rechaza la hipótesis de que las medias sean iguales (test de Kruskal-Wallis, p -valor <0.01). Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes implicados en el estudio en relación la cobertura de las tutorías según necesidades puedan considerarse iguales. Esto

es, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la “Cobertura de las tutorías según las necesidades”. Este resultado hace necesario recurrir a alguna prueba “*Post-hoc*” para conocer entre qué grupos se dan las diferencias.

Las diferencias detectadas en los pares a través del test de Nemenyi fueron en los grupos de tutorados–tutores y tutorados-coordinadores ($p\text{valor} < 0.0001$) en ambos casos. Estos resultados informan que en las comparaciones grupo a grupo, en las tres posibles comparaciones, se detectan diferencias significativas entre tutorados y tutores, por un lado, y entre tutorados y coordinadores, por el otro lado en ambos casos $p < 0.0001$. Mientras que para el resto de comparaciones, tutores–coordinadores ($p\text{valor} = 0.20$) no existen diferencias.

A partir del resultado de los análisis comparativos sobre la “Cobertura de las tutorías según necesidades” cabe indicar que:

1. Los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la “Cobertura de las tutorías según las necesidades” desde el punto de vista descriptivo, que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media alta a este aspecto de la “Cobertura de la tutoría según las necesidades”
3. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de la “Cobertura de la tutoría según las necesidades”.
4. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
5. Por último las diferencias de la valoración que hacen sobre la “Cobertura de la tutoría según las necesidades” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

El resultado implica y revela las cuestiones siguientes: Los estudiantes valoran positivamente más alta la necesidad de la cobertura de la tutoría en su Unidad Académica. Los tutores por su parte manifiestan la necesidad de la cobertura de la

tutoría con una valoración media alta, existiendo una clara diferencia entre tutorados-tutores y tutorados-coordinadores, mientras que no existen diferencias entre tutores-coordinadores de la valoración que otorgan a este aspecto, puesto que ambos conocen con exactitud las necesidades de cobertura de las tutorías en su Unidad Académica.

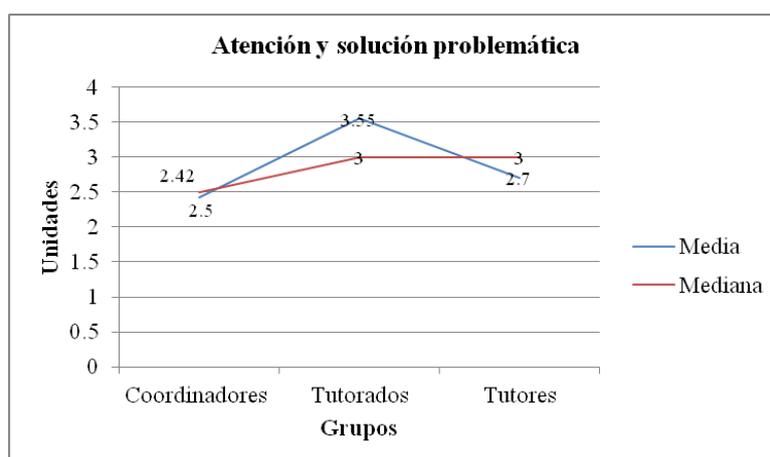
5.2.3.5. Atención y solución problemática.

La información que aportan los diferentes agentes en relación a la variable “Atención y solución problemática” para determinar si el comportamiento de dicha variable difiere según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes que a continuación se detallan. En la tabla 5.73.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.55	3.00	1.21
Coordinadores	26	2.42	2.50	0.64
Tutores	109	2.70	3.00	0.73

Tabla 5.73. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Atención y solución problemática”.

Para una más clara visión de los resultados se presenta a continuación la grafica de líneas 5.108.



Gráfica 5.178. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Atención y solución problemática”.

El test de Kruskal-Wallis indica que se debe rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales $p\text{valor} < 0.01$. Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes en relación a la atención y

solución problemática puedan considerarse iguales. Esto es, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la “Atención y solución problemática”. Este resultado aconseja recurrir a alguna prueba “post-hoc” para conocer entre que grupos se dan tales diferencias. Se aplicó el test de Nemenyi para detectar los pares en los que existen diferencias. Los resultados informan que en las comparaciones grupo a grupo, en las tres posibles comparaciones, se detectan diferencias significativas entre tutorados-tutores y tutorados-coordinadores ($p_{valor} < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores, se concluye que no existen diferencias ($p_{valor} = 0.29$).

De los resultados de los análisis comparativos realizados sobre “Atención y solución de problemática” cabe indicar que:

1. Desde un punto de vista descriptivo los tutorados proporcionan una valoración media más alta a la “Atención y solución problemática”, que los tutores y coordinadores.
2. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de la “Atención y solución problemática”, mientras que los tutores proporcionan una valoración alta a este aspecto de la tutoría.
3. La perspectiva comparativa pone de manifiesto que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial sobre la “Atención y solución problemática”
4. Por otro lado las diferencias de la valoración que hacen sobre la “Atención y solución problemática” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

El resultado implica y pone de manifiesto las cuestiones siguientes: Los estudiantes valoran positivamente más alta la necesidad de la atención y solución problemática detectada en su Unidad Académica. Los tutores por su parte manifiestan la necesidad de atención y solución problemática con una valoración media alta, existiendo una clara diferencia entre tutorados-tutores y tutorados-coordinadores en la valoración que otorgan a este aspecto. Mientras que no existen diferencias entre la valoración que los tutores-coordinadores ya que siendo los agentes operarios de la acción tutorial sus opiniones al respecto no difieren.

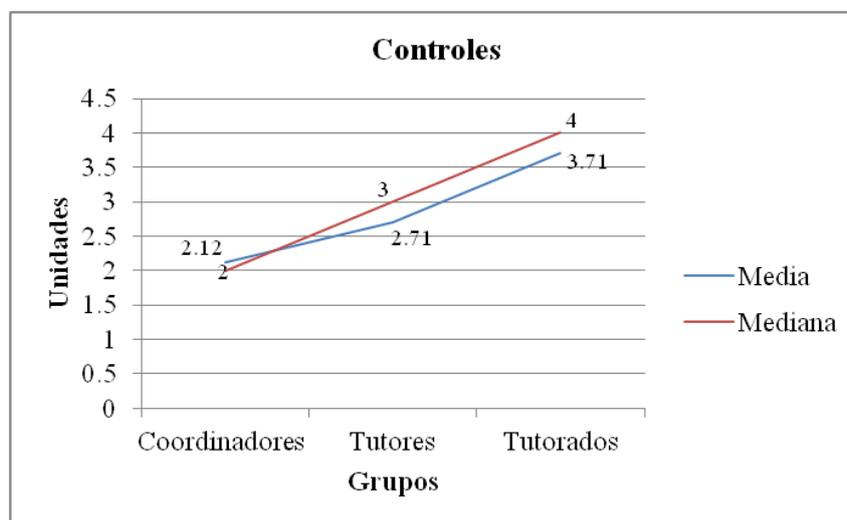
5.2.3.6. Controles que aseguren el cumplimiento de metas.

Para analizar la información que aportan los diferentes agentes en relación a los controles que se utilizan en la tutoría y determinar si el comportamiento de la variable “Controles” difiere según los diferentes grupos de estudio, a partir de los estadísticos descriptivos previamente obtenidos se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis para contrastar la igualdad de medias de los grupos. La tabla 5.74 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.71	4.00	1.25
Coordinadores	26	2.12	2.00	0.65
Tutores	109	2.71	3.00	0.74

Tabla 5.74. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Controles”.

La gráfica 5.109 que se presenta a continuación muestra los resultados de los contrastes realizados.



Gráfica 5.109. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Controles”.

De los resultados obtenidos se concluye que se rechaza la hipótesis de que las medias (pvalor<0.01) sean iguales, una vez aplicado el test de Kruskal-Wallis. Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes

en relación a los controles de la tutoría puedan considerarse iguales. Esto es, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la variable “controles”. Este resultado aconseja recurrir a alguna prueba “*post-hoc*” para conocer entre qué grupos se dan tales diferencias. Para ello se ha utilizado la prueba de Nemenyi. Los resultados informan que en las comparaciones grupo a grupo, en las tres posibles comparaciones, se detectan diferencias significativas entre tutorados y tutores, por un lado, y entre tutorados y coordinadores por el otro (en ambos casos $p_{valor} < 0,0001$), mientras que no se encuentran diferencias en la comparación tutores-coordinadores ($p_{valor} = 0.03$).

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre “Controles” cabe indicar que:

1. Los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a “Controles” desde el punto de vista descriptivo, que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media alta a este aspecto de “Controles” utilizados en la acción tutorial.
3. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de “Controles”
4. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
5. Por último la diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “Controles” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

El resultado pone de manifiesto las cuestiones siguientes: Los estudiantes valoran positivamente el aspecto de controles en la tutoría, contrario a lo esperado. Los tutores por su parte otorgan una valoración media más “alta” que los coordinadores a este aspecto de los controles desde el punto de vista descriptivo. Sin embargo estadísticamente no existen diferencias entre tutores-coordinadores de la valoración que otorgan a este aspecto.

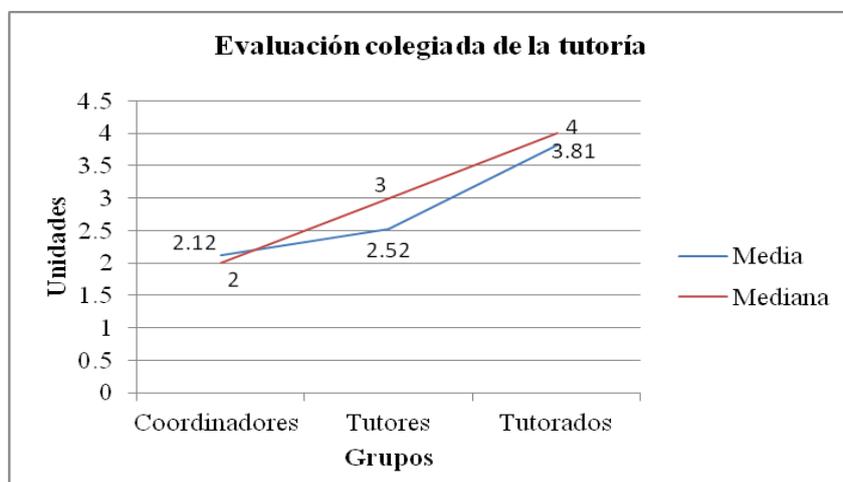
5.2.3.7. Evaluación colegiada de la tutoría.

La información que aportan los diferentes agentes en relación a la evaluación colegiada de la tutoría y determinar si el comportamiento de la variable “Evaluación colegiada de la tutoría” difiere según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes utilizando la prueba H de Kruskal-Wallis para analizar y contrastar la igualdad de medias de los grupos. La tabla 5.75 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	N	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.81	4.00	1.24
Coordinadores	26	2.12	2.00	0.77
Tutores	109	2.52	3.00	0.89

Tabla 5.75. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Evaluación colegiada de la tutoría”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.110.



Gráfica 5.110. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Evaluación colegiada de la tutoría”.

Se concluye que se rechaza la hipótesis de que las medias sean iguales (test de Kruskal- Wallis), $p\text{valor} < 0.01$. Se aplicó el test de Nemenyi para detectar los pares en los que existían diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores resultando

pvalor<0.0001 en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores, se concluye que no existen deferencias ($p = 0.24$).

De los resultados de los análisis comparativos realizados sobre la “*Evaluación colegiada de la tutoría*” se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a “*Evaluación colegiada de la tutoría*”, que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media, alta a este aspecto de la “*Evaluación colegiada de la tutoría*” en la acción tutorial.
3. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de la “*Evaluación colegiada de la tutoría*”
4. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
5. Por último la diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “*Evaluación colegiada de la tutoría*” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

El resultado pone de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positivamente más alta a la Evaluación colegiada de la tutoría, también los tutores por su parte otorgan una valoración media, más alta que los coordinadores a este aspecto de la evaluación colegiada de la tutoría desde el punto de vista descriptivo. Sin embargo estadísticamente no existen diferencias entre tutores-coordinadores de la valoración que otorgan a este aspecto. Contrario a lo que pudiera esperarse los coordinadores son el grupo que otorga la valoración más baja. Independientemente de la responsabilidad que asuman como coordinadores o tutores en el Plan tutorial, tienen un nivel de exigencia en este aspecto de la evaluación colegida.

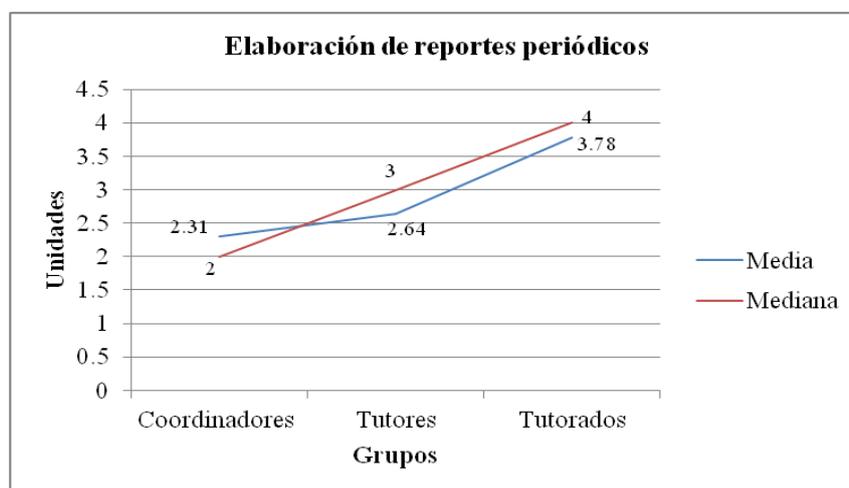
5.2.3.8. Elaboración de reportes periódicos.

Con el fin de determinar si el comportamiento de la variable “Elaboración de reportes periódicos” difiere según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes. En la tabla 5.76 aparecen de forma resumida los principales valores estudiados

Agentes Implicados	N	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.78	4.00	1.23
Coordinadores	26	2.31	2.00	0.74
Tutores	109	2.64	3.00	0.69

Tabla 5.76. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Elaboración de reportes periódicos”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.111.



Gráfica 5.111. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Elaboración de reportes periódicos”.

Se concluye que se rechaza la hipótesis de que las medias sean iguales (test de Kruskal- Wallis), p valor<0.01. Se aplicó el test de Nemenyi para detectar los pares en los que existían diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores resultando

$p < 0.0001$ en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores, se concluye que no existen diferencias ($p = 0.36$).

De los resultados de los análisis comparativos realizados sobre la “*Elaboración de reportes periódicos*” se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a “*Elaboración de reportes periódicos*”, que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media, alta a este aspecto de “*Elaboración de reportes periódicos*” en la acción tutorial.
3. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de la “*Elaboración de reportes periódicos*”
4. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
5. Por último la diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “*Elaboración de reportes periódicos*” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

El resultado pone de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positivamente más alta a la “*Elaboración de reportes periódicos*”, ya que desde su perspectiva la tutoría debe ser más estructurada y formal. También los tutores por su parte otorgan una valoración media, más alta que los coordinadores a este aspecto de la elaboración de reportes periódicos desde el punto de vista descriptivo, dado que viven día a día la acción tutorial.

Sin embargo estadísticamente no existen diferencias significativas entre tutores-coordinadores de la valoración que otorgan a este aspecto. Contrario a lo que pudiera esperarse los coordinadores son el grupo que otorga la valoración más baja. Tal vez debido a que algunos no solicitan la elaboración de reportes periódicos en la Unidad Académico de la que son coordinadores.

Con independencia de la responsabilidad que asuman como coordinadores o tutores en el Plan tutorial, tienen un nivel de exigencia en este aspecto de “*Elaboración de reportes periódicos*”.

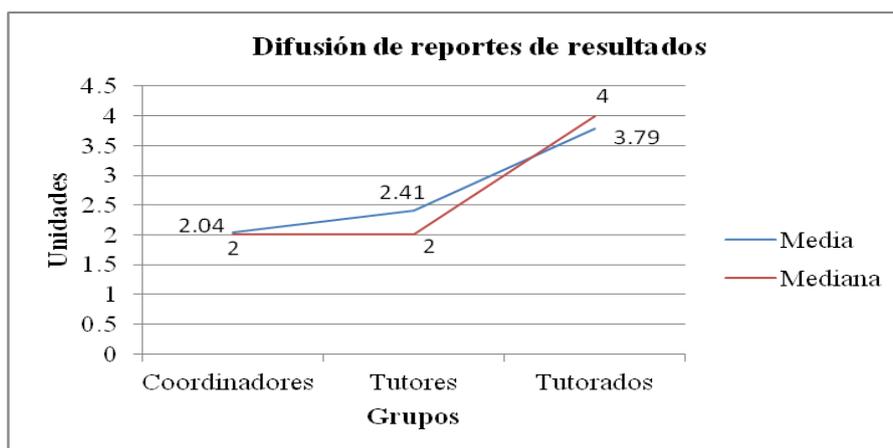
5.2.3.9. Difusión de reportes de resultados.

Para analizar la información que aportan los implicados en el estudio en relación a la difusión de reportes de resultados y determinar si el comportamiento de la variable “Difusión de reportes de resultados” difiere según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes a partir de los estadísticos descriptivos previamente obtenidos. La tabla 5.77 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	N	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.79	4.00	1.23
Coordinadores	26	2.04	2.00	0.74
Tutores	109	2.41	2.00	0.69

Tabla 5.77. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Difusión de reportes de resultados”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.112.



Gráfica 5.112. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Difusión de reportes de resultados”.

Una vez aplicada a la prueba H Kruskal-Wallis, se concluye que se rechaza la hipótesis de que las medias sean iguales ($p\text{valor} < 0.01$). Ya que los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la difusión de reportes de resultados. Este

resultado nos lleva a recurrir a la prueba de Nemenyi para detectar los pares en los que existen diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores ($p < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores, se concluye que no existen diferencias ($p = 0.28$).

De los resultados de los análisis comparativos realizados sobre “Difusión de reportes de resultados” se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a “Difusión de reportes de resultados” que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media, alta a este aspecto de “Difusión de reportes de resultados” en la acción tutorial.
3. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de la “Difusión de reportes de resultados”
4. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
5. Por último la diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “Difusión de reportes de resultados” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

Estos resultados implican y ponen de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positivamente más alta a la “Difusión de reportes de resultados”, ya que desde su perspectiva la tutoría debe ser generalizada entre la población estudiantil y exponer los resultados de la acción tutorial es un punto de partida para dar a conocer los beneficios del programa. También los tutores por su parte otorgan una valoración media, más alta que los coordinadores a este aspecto de la elaboración de reportes periódicos desde el punto de vista descriptivo, dado que en algunas Unidades Académicas sí se realiza una evaluación después de cada ciclo escolar y se desconocen los resultados de dicha evaluación. Sin embargo estadísticamente no existen diferencias significativas entre tutores-coordinadores de la valoración que otorgan a este aspecto. Contrario a lo que pudiera esperarse los coordinadores son el grupo que otorga la valoración más baja. Tal vez debido a que algunos no solicitan la

elaboración de reportes periódicos en la Unidad Académico de la que son coordinadores y como consecuencia tampoco hacen una difusión de los resultados de la acción tutorial. Con independencia de la responsabilidad que asuman como coordinadores en el Plan tutorial, tienen un nivel de exigencia en este aspecto de “Difusión de reportes de resultados”.

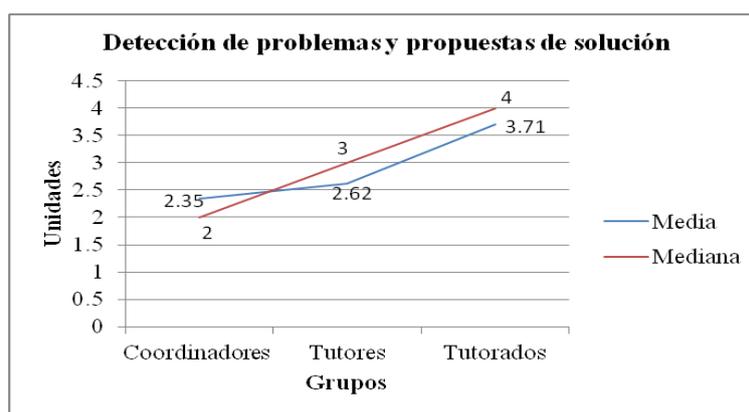
5.2.3.10. Detección de problemas y propuestas de solución.

Con el propósito de determinar si el comportamiento de la variable “Detección de problemas y propuestas de solución” difiere según los distintos niveles de la variable Grupo se han realizado diversos contrastes. La tabla 5.78 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	N	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.71	4.00	1.23
Coordinadores	26	2.35	2.00	0.74
Tutores	109	2.62	3.00	0.69

Tabla 5.78. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Detección de problemas y propuestas de solución”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.113



Gráfica 5.113. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable la “Detección de problemas y propuestas de solución”.

La prueba de hipótesis H Kruskal-Wallis, indica que se debe rechazar la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p\text{valor} < 0.01$). Ya que los grupos comparados difieren en

la valoración que otorgan a la detección de problemas y propuestas de solución. Este resultado nos lleva a recurrir a la prueba de Nemenyi para detectar los pares en los que existen diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores ($p\text{valor} < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores, se concluye que no existen diferencias ($p\text{valor} = 0.53$).

A partir de los resultados de los análisis comparativos realizados sobre “Detección de problemas y propuestas de solución” se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la variable “Detección de problemas y propuestas de solución” que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media, alta a este aspecto “Detección de problemas y propuestas de solución” en la acción tutorial.
3. Los coordinadores presentan la valoración media más baja, en este aspecto de “Detección de problemas y propuestas de solución” en la acción tutorial.
4. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.
5. Por último la diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “Detección de problemas y propuestas de solución” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

Estos resultados implican y ponen de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positiva más alta, así como los tutores a la “Detección de problemas y propuestas de solución”, ya que dentro de las bondades de la tutoría está implícita la detección de problemas académicos y personales, como resultado de la acción tutorial, ambos grupos son los actores principales de esta actividad al ser los beneficiarios y operarios directos del programa tutorial.

Contrario a lo que pudiera esperarse los coordinadores son el grupo que otorga la valoración más baja en este aspecto. Independientemente de la responsabilidad que asuman los profesores tutores o coordinadores en el Plan tutorial, tienen un nivel de exigencia en este aspecto de la “Detección de problemas y propuestas de solución”.

Respecto a los grupos tutores-coordinadores estadísticamente no existen diferencias significativas en la valoración que otorgan a este aspecto.

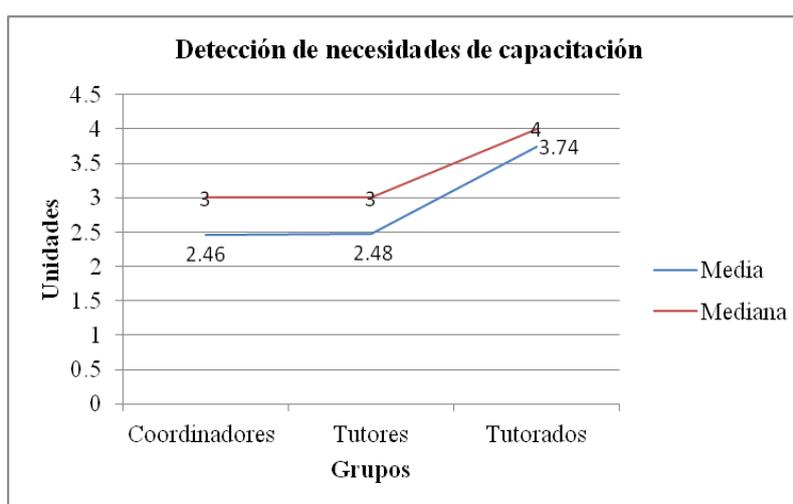
5.2.3.11. Detección de necesidades de capacitación.

De la información que aportan los diferentes agentes en relación a la detección de necesidades de capacitación y determinar si el comportamiento de la variable “Detección de necesidades de capacitación” difieren según los diferentes grupos de estudio, se analiza a partir de los estadísticos descriptivos previamente obtenidos utilizando la prueba H de Kruskal- Wallis para contrastar la igualdad de medias de los grupos. La tabla 5.79 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	N	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.74	4.00	1.23
Coordinadores	26	2.46	3.00	0.86
Tutores	109	2.48	3.00	0.79

Tabla 5.79. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a la “Detección de necesidades de capacitación”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.114.



Gráfica 5.114. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable la “Detección de necesidades de capacitación”.

Se concluye que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de las medias (test de Kruskal-Wallis, $p < 0.01$). Puesto que los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la detección de necesidades de capacitación. Se aplicó el test de Nemenyi para detectar los pares en los que existen diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores resultando ($p_{valor} < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores se concluye que no existe diferencia ($p_{valor} = 0.98$).

A partir de los resultados de los análisis comparativos realizados sobre “Detección de necesidades de capacitación” se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la variable “Detección de necesidades de capacitación” que los tutores y coordinadores.

2. La diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “Detección de necesidades de capacitación” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.

3. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.

Estos resultados implican y ponen de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positiva más alta a la “Detección de necesidades de capacitación” ya que perciben que es necesaria la capacitación de más profesores tutores en su Unidad Académica. Mientras que en los grupos tutores-coordinadores estadísticamente no existen diferencias significativas en la valoración que otorgan en este aspecto de la acción tutorial, siendo indicativo que hace falta sensibilización entre la población docente de las Unidades Académicas para motivar a los profesores a que se capaciten como tutores.

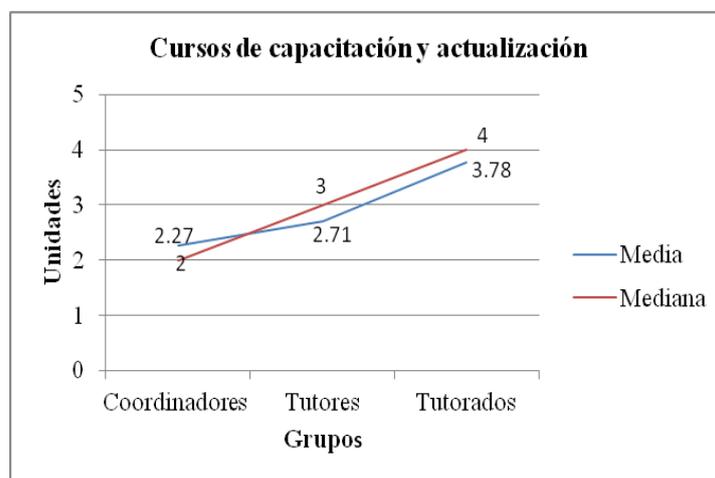
5.2.3.12. Cursos de capacitación y actualización.

Para analizar la información que aportan los diferentes agentes implicados en el programa de tutoría en relación a cursos de capacitación y actualización y determinar si el comportamiento de la variable “Cursos de capacitación y actualización” difiere según los diferentes grupos de estudio, a partir de los estadísticos descriptivos previamente obtenidos se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis para constatar la igualdad de medias de los grupos. La tabla 5.80 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.78	4.00	1.26
Coordinadores	26	2.27	2.00	0.67
Tutores	109	2.71	3.00	0.67

Tabla 5.80. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Cursos de capacitación y actualización”

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.115.



Gráfica 5.115. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Cursos de capacitación y actualización”

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias (test de Kruskal-Wallis, $p < 0.01$). Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes en relación a cursos de capacitación y actualización puedan considerarse iguales. Puesto que, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la capacitación y actualización. El

resultado sugiere la aplicación del test de Nemenyi para detectar los pares en los que existen diferencias: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores resultando ($p_{\text{valor}} < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores se concluye que no existen diferencias ($p_{\text{valor}} = 0.14$).

A partir de las diferencias detectadas en los análisis comparativos realizados sobre “Cursos de capacitación y actualización” se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la variable “Cursos de capacitación y actualización” que los tutores y coordinadores.
2. La diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “Cursos de capacitación y actualización” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.
3. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.

Los resultados obtenidos implican y ponen de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positiva más alta a la “Cursos de capacitación y actualización” ya que perciben que es necesaria la capacitación y la actualización de los tutores en su Unidad Académica. Mientras que en los grupos tutores-coordinadores estadísticamente no existen diferencias significativas en la valoración que otorgan en este aspecto de la acción tutorial, percibiendo ambos grupos que la capacitación es insuficiente para realizar su actividad de coordinadores y tutores respectivamente, desde el punto de vista descriptivo.

5.2.3.13. Evaluación y seguimiento de tutores.

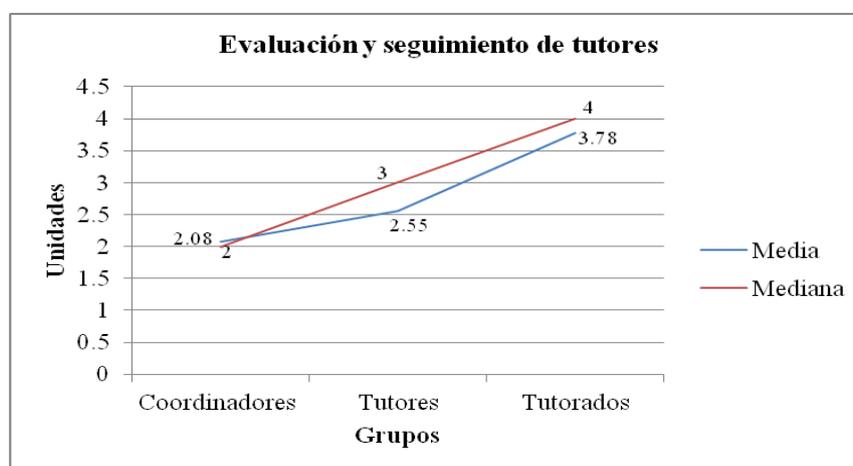
La información que aportan los diferentes agentes implicados en la acción tutorial respecto a la variable evaluación y seguimiento de tutores se analiza para determinar si el comportamiento de dicha variable “Evaluación y seguimiento de tutores” difiere según los diferentes grupos de estudio, a partir de los estadísticos descriptivos

previamente obtenidos. En la tabla 5.81 aparecen en forma resumida los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.78	4.00	1.23
Coordinadores	26	2.08	2.00	0.63
Tutores	109	2.55	3.00	0.80

Tabla 5.81. Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Evaluación y seguimiento de tutores”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.116.



Gráfica 5.116. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Evaluación y seguimiento de tutores”.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias (test de Kruskal-Wallis, $p < 0.01$). Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes en relación a la evaluación y seguimiento de tutores puedan considerarse iguales. Puesto que, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan a la “evaluación y seguimiento de tutores”. El resultado aconseja recurrir a una prueba “*post-hoc*” para conocer entre qué grupos se dan tales diferencias. Para ello se ha utilizado la prueba de Nemenyi, encontrando que existen diferencias entre: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores ($p\text{valor} < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores se concluye que no existen diferencias ($p\text{valor} = 0.08$).

A partir de las diferencias detectadas en los análisis comparativos realizados sobre evaluación y seguimiento de tutores se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la variable “Evaluación y seguimiento de tutores”, que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media, “alta” a este aspecto de la tutoría.
3. Los coordinadores proporcionan la valoración más baja sobre “Evaluación y seguimiento de tutores”.
4. La diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “evaluación y seguimiento de tutores” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.
5. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positiva más alta a la “evaluación y seguimiento de tutores”, ya que desde el punto de vista descriptivo consideran adecuada la evaluación y el seguimiento de tutores. Los tutores por su parte otorgan una evaluación positiva media “alta” a este aspecto de evaluación y seguimiento de tutores, ya que es necesaria la evaluación y seguimiento de tutores, para conocer los errores a corregir, y, de esta manera retroalimentar su acción tutorial.

Aunque estadísticamente en los grupos tutores-coordinadores no existen diferencias significativas en la valoración que otorgan en este aspecto de la acción tutorial, desde el punto de vista descriptivo los coordinadores otorgan una valoración más baja que los otros grupos, sin embargo están totalmente de acuerdo con la evaluación y seguimiento de tutores.

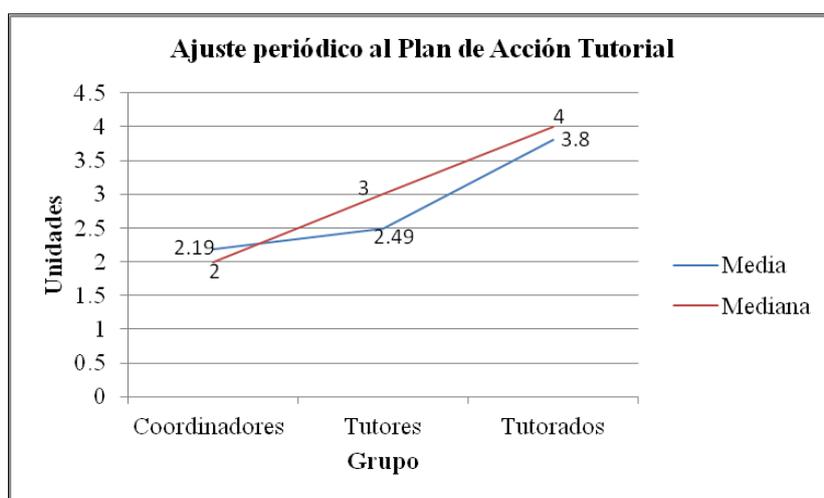
5.2.3.14. Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial.

Con el fin de determinar si el comportamiento de la variable “Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial” difiere según los diferentes grupos de estudio, a partir de los estadísticos descriptivos previamente obtenidos se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis para contrastar la igualdad de medias de los grupos. La tabla 5.82 muestra los valores sometidos a contraste.

Agentes Implicados	n	Media	Mediana	D. t.
Tutorados	129	3.80	4.00	1.25
Coordinadores	26	2.19	2.00	0.69
Tutores	109	2.49	3.00	0.82

Tabla 5.82 Tamaño muestral (n) de los grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica) de los mismos en relación a “Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial”.

Para una más clara y sencilla visión de los resultados se presenta a continuación la gráfica de líneas 5.117.



Gráfica 5.117. Grupos comparados y estadísticos de tendencia central (media y mediana) de la variable “Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial”.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias (test de Kruskal-Wallis, $p < 0.01$). Es decir, no cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los diferentes agentes en relación al ajuste periódico del Plan de Acción Tutorial puedan considerarse iguales. Esto es, los grupos comparados difieren en la valoración que otorgan al “Ajuste periódico del Plan de Acción Tutorial”. El resultado aconseja recurrir a una prueba “*post-hoc*” para conocer

entre qué grupos se dan tales diferencias. Para ello se aplicó la prueba de Nemenyi, encontrando que existen diferencias significativas entre: tutorados-tutores y tutorados-coordinadores ($p_{\text{valor}} < 0.0001$) en ambos casos. Para el resto de comparaciones tutores-coordinadores se concluye que no existen diferencias ($p_{\text{valor}} = 0.45$).

A partir de las diferencias detectadas en los análisis comparativos realizados sobre evaluación y seguimiento de tutores se puede decir que:

1. Desde un punto de vista descriptivo, los estudiantes proporcionan una valoración media más alta a la variable “Ajuste periódico del Plan de Acción Tutorial”, que los tutores y coordinadores.
2. Los tutores proporcionan una valoración media, “alta” a este aspecto de la tutoría.
3. Los coordinadores proporcionan la valoración más baja sobre “Ajuste periódico del Plan de Acción Tutorial”.
4. La diferencia de la valoración que hacen sobre la variable “evaluación y seguimiento de tutores” entre los grupos: tutores-coordinadores, no es significativa desde el punto de vista estadístico.
5. La perspectiva comparativa pone de relieve que, esa valoración más alta otorgada por los tutorados es, en términos estadísticos, significativamente más alta que la que otorgan los otros dos grupos implicados en la acción tutorial.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto lo siguiente: Los estudiantes proporcionan una valoración positiva más alta a la “Ajuste periódico del Plan de Acción Tutorial”, al considerar que desconocen si se realiza un ajuste periódico, y que es una cuestión importante para el buen funcionamiento del plan tutorial. Estadísticamente en los grupos tutores-coordinadores no existen diferencias significativas en la valoración que otorgan a este aspecto de la acción tutorial, pero desde el punto de vista descriptivo los tutores y coordinadores consideran necesario hacer ajustes periódicos al plan de acción tutorial.

5.2.3.15. Síntesis de análisis comparativos

A partir de los análisis realizados, tanto descriptivos como comparativos, se han elaborado las tablas que figuran a continuación, con objeto de presentar de manera

resumida los principales resultados. En la primera de ellas, (Tabla 5.83), se muestran los valores de los tamaños muestrales de los agentes implicados en el estudio, los estadísticos de tendencia central (media aritmética y mediana) y de variabilidad (desviación típica) de cada uno de los agentes implicados en el estudio (coordinadores, tutores y tutorados,) en cada uno de los elementos sometidos a valoración.

Dichos elementos referentes a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad son los siguientes:

- Estructura administrativa de la tutoría
- Articulación de las tutorías con el curriculum
- Retroalimentación entre tutoría y docencia
- Cobertura de las tutorías según las necesidades
- Atención y solución problemática
- Controles que aseguren el cumplimiento de metas
- Evaluación colegiada de la tutoría
- Elaboración de reportes periódicos
- Difusión de reportes de resultados
- Detección de problemas y propuestas de solución
- Detección de necesidades de capacitación
- Cursos de capacitación y actualización
- Evaluación y seguimiento a tutores
- Ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial

Además se ha incluido el nivel de significación de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis (1952), utilizada para la comparación de las medias de cada puntuación en cada elemento, entre los coordinadores, los tutores y los tutorados (el nivel de significación de contraste considerado es el de $\alpha = 0.05$).

Elementos sometidos a valoración	Tutorados				Coordinadores				Tutores				Kruskal-Wallis (sign. p)
	N	Media	Mediana	D.t.	N	Media	Mediana	D.t.	N	Media	Mediana	D.t.	
Estructura	129	3.54	3.00	1.26	26	2.50	2.50	0.76	109	2.78	3.00	0.69	< .01
Articulación	129	3.71	4.00	1.24	26	2.42	2.00	0.86	109	2.72	3.00	0.65	< .01
Retroalimentación	129	3.61	3.00	1.26	26	2.27	2.00	0.83	109	2.52	3.00	0.82	< .01
Cobertura	129	3.67	4.00	1.22	26	2.42	2.00	0.70	109	2.76	3.00	0.77	< .01
Atención-solución	129	3.55	3.00	1.21	26	2.42	2.50	0.64	109	2.70	3.00	0.73	< .01
Controles	129	3.71	4.00	1.25	26	2.12	2.00	0.65	109	2.71	3.00	0.74	< .01
Evaluación	129	3.81	4.00	1.24	26	2.12	2.00	0.77	109	2.52	3.00	0.89	< .01
Reportes	129	3.78	4.00	1.23	26	2.31	2.00	0.74	109	2.64	3.00	0.69	< .01
Difusión	129	3.79	4.00	1.27	26	2.04	2.00	0.77	109	2.41	2.00	0.75	< .01
D. Problemas	129	3.71	4.00	1.22	26	2.35	2.00	0.85	109	2.62	3.00	0.77	< .01
D. Necesidades	129	3.74	4.00	1.23	26	2.46	3.00	0.86	109	2.48	3.00	0.78	< .01
Cursos	129	3.78	4.00	1.26	26	2.27	2.00	0.67	109	2.71	3.00	0.67	< .01
Seguimiento	129	3.78	4.00	1.23	26	2.08	2.00	0.63	109	2.55	3.00	0.80	< .01
Ajuste PAT	129	3.80	4.00	1.25	26	2.19	2.00	0.69	109	2.49	3.00	0.82	< .01

Tabla 5.83. Muestra, media, mediana, desviación típica de las puntuaciones de los coordinadores, tutores y tutorados, y, significación del contraste de la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

Como se observa en la tabla 5.83, la totalidad de los contrastes han resultado significativos, como se muestra en cada uno de los aspectos considerados en esta tabla de elementos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.

En los apartados anteriores de este capítulo. En vista de tales significaciones, resulta pertinente indagar entre qué agentes se producen esas diferencias significativas. Por ello se ha procedido a emplear la prueba de Nemenyi, que permite identificar entre qué pares de grupos se observan tales diferencias. La significación de los respectivos contrastes entre los pares de grupos (agentes) aparece recogida en la tabla 5.84.

Elementos sometidos a valoración	Tutorados- Coordinadores	Tutorados- Tutores	Coordinadores- Tutores
Estructura	< .0001	< .0001	P= .43
Articulación	< .0001	< .0001	P= .40
Retroalimentación	< .0001	< .0001	P= .57
Cobertura	< .0001	< .0001	P= .20
Atención-Solución	< .0001	< .0001	P= .29
Controles	< .0001	< .0001	P= .03
Evaluación	< .0001	< .0001	P= .24
Elaboración	< .0001	< .0001	P= .36
Difusión	< .0001	< .0001	P= .28
Detección-Problemas	< .0001	< .0001	P= .53
Detección-Necesidades	< .0001	< .0001	P= .98
Cursos	< .0001	< .0001	P= .14
Seguimiento	< .0001	< .0001	P= .08
Ajuste PAT	< .0001	< .0001	P= .45

Tabla 5.84. Significación de la prueba de Nemenyi.

El análisis de estos resultados permite poner de manifiesto que en la totalidad de los pares de comparaciones entre tutorados y coordinadores y entre tutorados y tutores se observan diferencias estadísticamente significativas. Esas diferencias se inclinan, en todos los casos, hacia los tutorados, tanto en las comparaciones frente a los coordinadores como en las comparaciones frente a los tutores.

Mientras que en la comparación entre coordinadores y tutores no se dan argumentos para rechazar la hipótesis nula, es decir, no hay diferencias significativas, o dicho en otros términos, las diferencias que se detectan, siempre inclinadas hacia los tutores frente a los coordinadores, no son significativas.

Para no incurrir en interpretaciones sesgadas de los resultados, y en concreto de los niveles de significación de los contrastes, es conveniente tener en consideración los tamaños muestrales de los grupos, particularmente el de los coordinadores.

Estos resultados muestran que los tutorados otorgan puntuaciones más elevadas que los tutores y éstos más que los coordinadores a todos los elementos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad, considerados en materia de: estructura administrativa de la tutoría; articulación de las tutorías con el currículum; retroalimentación entre tutoría y docencia; cobertura de las tutorías según las necesidades; atención y solución problemática; controles; Evaluación colegiada de la tutoría; elaboración de reportes periódicos; difusión de reportes de resultados; detección de problemas y propuestas de solución; detección de necesidades de capacitación; cursos de capacitación y actualización; evaluación y seguimiento de tutores; y, el ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial.

Esto hace suponer que las valoraciones que otorgan los coordinadores que resultan más bajas que las proporcionadas por los tutores y tutorados, puede deberse a que estos, conocen los recursos y enfrentan de forma directa las carencias tanto administrativas como de infraestructura, materiales y humanas para el desarrollo y organización de la tutoría.

En relación al porqué de la valoración de los tutores, suponemos que puede deberse a que los tutores como agentes ejecutores de la acción tutorial analizan con más rigor estos aspectos que los estudiantes, ya que se presume, tienen mayor conocimiento de los aspectos de la organización y desarrollo de la tutoría, y en muchos casos ejercen la tutoría a pesar de las carencias por el contacto directo que tienen con los estudiantes y su deseo de ayudar.

Respecto a la valoración que proporcionan los estudiantes, quienes son los beneficiarios directos de la acción tutorial y como consecuencia de la organización y desarrollo de la tutoría, aspectos que resultan mejor valorados por los estudiantes, consideramos que perciben las bondades del Programa Institucional de Tutoría y que además tienen grandes expectativas de la tutoría.

5.3. Análisis comparativos intra-agentes evaluación del producto.

Además de los estudios anteriormente analizados, se han realizado una serie de análisis comparativos intra-agentes, relativos a la dimensión V referida a la evaluación del producto. Así, para cada uno de los agentes implicados, coordinadores, tutores y tutorados o estudiantes, se han estudiado las diferencias en cuanto a la valoración que cada uno de esos agentes realiza en función de algunas variables de clasificación. Los análisis realizados se centran en las pruebas que se presentan a continuación.

Dado que los grupos establecidos en función de esas variables de clasificación, no cumplen con las hipótesis de normalidad ni homocedasticidad, en algunos casos debido al tamaño de las muestras de sujetos informantes, ha sido preciso utilizar contrastes no paramétricos para afrontar el análisis estadístico de los datos. En concreto, dada las escalas de medida de las variables objeto de análisis, el número de grupos considerado y los desiguales tamaños muestrales de los mismos, se ha tenido que utilizar la prueba W de Wilcoxon, equivalente al estadístico U de Mann-Whitney, para la comparación de medias entre los diferentes grupos de esas variables de clasificación para cada tipo de informante (coordinadores, estudiantes o tutorados y tutores), que permite comparar si las medias en cada grupo difieren significativamente. Esta prueba no paramétrica se corresponde con la prueba paramétrica t de Student cuando se cumplen los requisitos anteriormente citados.

El nivel de significación de referencia para la toma de decisiones estadísticas ha quedado establecido en un $\alpha = .05$, por lo que se considera que hay diferencias significativas en aquellos contrastes que alcanzan una probabilidad p inferior al citado nivel de .05.

Los análisis estadísticos se han realizado, como ha quedado indicado con anterioridad, mediante el programa R (R Development Core Team, 2012, versión 2.15) (R: A language and environment for statistical computing. Manual de software informático. Viena, Austria. Disponible en <http://www.r-project.org>). En este bloque de análisis comparativos se afronta el estudio de las valoraciones otorgadas por los diferentes agentes implicados en el estudio (coordinadores, tutores y tutorados) en relación a la evaluación del producto, sobre los ítems 55 a 61 en el caso de los

coordinadores, los ítems 55 al ítem 58 del cuestionario de los tutores, y los ítems 81 al ítem 91 para los tutorados, respectivamente.

5.3.1. Análisis comparativos intra-agentes del cuestionario de coordinadores. Evaluación del Producto.

En este apartado se afronta el estudio de las respuestas proporcionadas por los coordinadores en relación a la Evaluación del Producto. Las condiciones y restricciones de la muestra han hecho preciso utilizar el contraste no paramétrico de la W de Wilcoxon (en la mayoría de los casos) o la prueba paramétrica de la t de Student (para algunos de ellos) al comparar las medias de las puntuaciones en cada uno de los ítems de cada escala. Esta estrategia metodológica de análisis se ha empleado en el estudio de los ítems 55 a 61 (tabla 5.85).

Nº	Ítem
55	Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría.
56	Valoración de aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica.
57	Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.
58	Valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.
59	Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.
60	Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.
61	Valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.

Tabla 5.85. Ítems correspondientes a la “Evaluación del Producto” del cuestionario de coordinadores

Cada una de las cuestiones está compuesta por un determinado número de elementos o variables que se analizan según las respuestas proporcionadas por los coordinadores en función de una escala de valoración con cuatro opciones de respuesta: inadecuados, poco adecuados, adecuados y muy adecuados. El análisis comparativo se ha centrado en el estudio en función de las variables de clasificación: “género” (dicotómica en origen), “máximo grado de estudios alcanzados” (inicialmente con 5 niveles, pero dicotomizada a doctorado/otros), “experiencia como académico dentro de la universidad” (con seis niveles iniciales y dicotomizada en dos niveles, hasta 15 años y más de 15 años de experiencia), y “condición laboral en la universidad” (con seis niveles iniciales de especificidad y dicotomizada a dos niveles: profesor, y profesor de asignatura y técnico).

5.3.1.1. Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría.

En la “Evaluación del Producto”, la primera cuestión planteada se refiere a una serie de elementos relativos a los recursos institucionales disponibles para acometer el desarrollo del plan tutorial, que los agentes deben valorar.

Estos elementos son: espacios, adecuados para la tutoría; plataforma para la tutoría virtual; diagnóstico de las necesidades de los tutorados; tutores capacitados según las necesidades; programa de capacitación de los tutores; programa de difusión de la tutoría; sistema de registro de las trayectorias escolares; guías impresas de procedimiento de la tutoría; personal de apoyo a la gestión; estudios de las trayectorias escolares; y vinculación con los departamentos e instancias internas y servicios complementarios. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (inadecuados, poco adecuados, adecuados y muy adecuados).

Así, en la tabla 5.86 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los coordinadores en relación a los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o para el desarrollo de la tutoría, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de trabajo y para el desarrollo de la tutoría					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	N	Media	n	Media	
Espacios adecuados para tutoría	14	2,50	12	2,25	0,45
Plataforma para tutoría virtual	14	1,50	12	1,50	0,72
Diagnóstico de necesidades de tutorados	14	2,00	12	2,58	0,08
Tutores capacitados según necesidades	14	2,36	12	2,83	0,14
Programa de capacitación de tutores	14	2,71	12	2,75	0,92
Programa de difusión de tutoría	14	2,29	12	2,58	0,36
Sistema de registro de trayectorias escolares	14	1,93	12	2,17	0,45
Guías impresas de procedimiento de tutoría	14	1,79	12	1,83	0,91
Personal de apoyo a la gestión	14	1,86	12	2,17	0,37
Estudios de trayectorias escolares	14	2,00	12	2,25	0,43
Vinculación con departamentos e instancias internas	14	2,00	12	2,67	0,04
Servicios complementarios	14	1,93	12	2,50	0,10

Tabla 5.86. Comparación de diferencia de medias según género en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$), resaltado en rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos a los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o, para el desarrollo de la tutoría, a excepción del caso relativo al recurso “Programa de capacitación de tutores” ($p=0,92$), que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “vinculación con los departamentos e instancias internas” ($p=0,04$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con la excepción indicada.

En la tabla 5.87 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si

se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de trabajo y para el desarrollo de la tutoría					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	N	Media	n	Media	
Espacios adecuados para tutoría	14	2,50	12	2,25	0,52
Plataforma para tutoría virtual	14	1,71	12	1,25	0,09
Diagnóstico de necesidades de tutorados	14	2,21	12	2,33	0,65
Tutores capacitados según necesidades	14	2,79	12	2,33	0,13
Programa de capacitación de tutores	14	2,86	12	2,58	0,49
Programa de difusión de tutoría	14	2,50	12	2,33	0,72
Sistema de registro de trayectorias escolares	14	2,14	12	1,92	0,61
Guías impresas de procedimiento de tutoría	14	1,86	12	1,75	0,70
Personal de apoyo a la gestión	14	2,43	12	1,50	0,01
Estudios de trayectorias escolares	14	2,14	12	2,08	0,91
Vinculación con departamentos e instancias internas	14	2,50	12	2,08	0,20
Servicios complementarios	14	2,50	12	1,83	0,05

Tabla 5.87 Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o, para el desarrollo de la tutoría.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos “Personal de apoyo a la gestión” ($p=0,01$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales. Por lo tanto, las medias de las puntuaciones dadas por los coordinadores a los diferentes recursos y el posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con doctorado y otros niveles, con la excepción indicada.

En la tabla 5.88 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo la muestra, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en

función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de trabajo y para el desarrollo de la tutoría					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	N	Media	n	Media	
Espacios adecuados para tutoría	12	2,17	14	2,57	0,27
Plataforma para tutoría virtual	12	1,25	14	1,71	0,25
Diagnóstico de necesidades de tutorados	12	2,50	14	2,07	0,24
Tutores capacitados según necesidades	12	2,50	14	2,64	0,68
Programa de capacitación de tutores	12	2,67	14	2,79	0,66
Programa de difusión de tutoría	12	2,42	14	2,43	0,93
Sistema de registro de trayectorias escolares	12	1,92	14	2,14	0,59
Guías impresas de procedimiento de tutoría	12	1,83	14	1,79	1,00
Personal de apoyo a la gestión	12	2,17	14	1,86	0,37
Estudios de trayectorias escolares	12	2,08	14	2,14	0,91
Vinculación con departamentos e instancias internas	12	2,33	14	2,29	0,93
Servicios complementarios	12	2,08	14	2,29	0,59

Tabla 5.88 Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos a los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o el desarrollo de la tutoría, a excepción del recurso “tutores capacitados según necesidades” ($p = 0,68$), que ha utilizado la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos analizados, por lo que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores sobre esos recursos puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas de los informantes entre 1 a 15 años y de más de 15 años de experiencia académica en la universidad.

En la tabla 5.89 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, según sea posible utilizar una prueba paramétrica o no paramétrica.

Recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de trabajo y para el desarrollo de la tutoría					
Recurso	Condición laboral en la Universidad				Sign.
	Profesor de tiempo completo		Profesor asignatura y Técnicos		
	N	Media	n	Media	
Espacios adecuados para tutoría	19	2,37	7	2,43	0,98
Plataforma para tutoría virtual	19	2,63	7	1,14	0,32
Diagnóstico de necesidades de tutorados	19	2,16	7	2,57	0,24
Tutores capacitados según necesidades	19	2,63	7	2,43	0,76
Programa de capacitación de tutores	19	2,68	7	2,86	0,62
Programa de difusión de tutoría	19	2,47	7	2,29	0,64
Sistema de registro de trayectorias escolares	19	2,11	7	1,86	0,58
Guías impresas de procedimiento de tutoría	19	1,84	7	1,71	0,66
Personal de apoyo a la gestión	19	2,00	7	2,00	1,00
Estudios de trayectorias escolares	19	2,16	7	2,00	0,74
Vinculación con departamentos e instancias internas	19	2,37	7	2,14	0,60
Servicios complementarios	19	2,32	7	1,86	0,27

Tabla 5.89. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en los recursos institucionales disponibles para la tutoría. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon en todos los aspectos analizados sobre los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o para el desarrollo de la tutoría.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por eso cabe manifestar que las medias de las puntuaciones de los coordinadores en relación a los recursos estudiados sometidos a contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por los profesores de tiempo completo y profesores de asignatura y técnicos.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

5. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los coordinadores a los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de trabajo o el desarrollo de la tutoría, en relación a la comparación por **género**,

ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo en la “vinculación con los departamentos e instancias internas”, que resultan mejor valoradas por los varones.

6. Los contrastes según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos sometidos a valoración, excepto en el recurso “personal de apoyo a la gestión”, que son mejor valoradas por aquellas personas que tienen estudios de doctorado.
7. La comparación en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indica que no hay diferencias significativas entre los coordinadores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
8. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores en función de la **condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los coordinadores que son profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos, en ninguno de los elementos sometidos a valoración.

Estos resultados implican que la **vinculación de las unidades académicas con departamento e instancias internas de la universidad**, que resultan mejor valorados por los hombres; puede deberse a que la vinculación de las unidades académicas con departamentos e instancias internas, es una necesidad que existe y que no está cubierta en aspectos de tutoría, ya que existiendo dentro de la Universidad departamentos de: salud, psicología, becas, movilidad estudiantil, servicio social y programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES), (mencionamos únicamente aquellos que con más frecuencia se necesitan), no existe un vínculo a nivel oficial con el PIT de la misma universidad.

También se aprecian diferencias significativas en el recurso; personal de apoyo a la gestión que es mejor valorado por los coordinadores que tienen grado de doctor, el resultado puede obedecer a una realidad existente ya que la mayoría de las coordinaciones del PIT, de las unidades académicas carecen de este tipo de personal.

Cabe mencionar que los resultados sobre los recursos “plataforma para tutoría virtual”, “sistema de registro de trayectorias escolares”, “guías impresas de procedimiento de tutoría” y “personal de apoyo a la gestión”, las medias son muy bajas, tanto en hombres como en mujeres, así como en las respuesta de los informantes con grado de doctor y otros. También resultan bajos en estos recursos los valores de las medias de los coordinadores con mayor y menor experiencia como académicos y, en los profesores a tiempo completo como en los profesores de asignatura y técnicos.

Los resultados anteriores (valoraciones bajas), parecen obedecer a la falta de una plataforma para tutoría virtual que facilite información a coordinadores, tutores y preste un servicio a la comunidad estudiantil, en relación al sistema de registro de trayectorias escolares, como ya se ha comentado, puede deberse a la falta de vinculación de las unidades académicas con departamentos e instancias internas, respecto a las guías impresas, es de hacer notar que no existe un instrumento institucional que oriente y sirva de guía a los coordinadores donde se establezca el modelo de tutoría, organización, planificación, funciones de los tutores, ratio alumno/tutor, funciones del coordinador, metas y finalidades de las modalidades de tutoría que se realizan en las unidades académicas; donde el coordinador se pueda apoyar para realizar las funciones de coordinación del PIT de su Unidad Académica. Por lo anterior todos estos son aspectos a tener en cuenta en la revisión para la mejora del programa de tutoría.

5.3.1.2. Valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica.

En “Evaluación del Producto”, la segunda cuestión planteada se refiere a una serie de elementos sobre el desarrollo de la tutoría en la unidad académica que valoran los coordinadores.

Estos elementos son: espacios apropiados para la acción tutorial; compromiso de los tutores con el trabajo tutorial; asignación de tutoría grupal; asignación de tutoría individualizada; programa de difusión de tutoría; registro de la tutoría de pares o iguales; sistema de registro de trayectorias escolares; guías impresas de procedimiento de la tutoría; personal de apoyo; atención de los tutores a los grupos asignados; atención de los tutores a sus tutorandos asignados en tutoría individualizada; y apoyo

institucional por parte de la unidad académica para las acciones inherentes a la tutoría (cursos para tutores y estudiantes, foros, etc.).

Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (inadecuados, poco adecuados, adecuados y muy adecuados).

En la tabla 5.90 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica, según la variable de clasificación “género”, incluyendo la muestra, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon.

Para analizar la información que aportan los coordinadores en relación a los aspectos del desarrollo de la tutoría en la unidad académica, dada la escala de valoración la variable (cuatro niveles) y la que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se han utilizado las dos pruebas cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	N	Media	n	Media	
Espacios apropiados para la acción tutorial	14	2,64	12	2,08	0,17
Compromiso de los tutores con el trabajo tutorial	14	2,79	12	2,75	1,00
Asignación de tutoría grupal	14	2,57	12	2,42	0,69
Asignación de tutoría individualizada	14	3,14	12	3,00	0,79
Programa de difusión de tutoría	14	2,57	12	2,67	0,81
Registro de la tutoría de pares o iguales	14	1,71	12	2,17	0,12
Sistema de registro de trayectorias escolares	14	2,14	12	2,33	0,60
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	14	1,50	12	2,25	0,03
Personal de apoyo	14	2,00	12	2,00	0,98
Atención de los tutores a los grupos asignados	14	2,86	12	2,92	0,82
Atención de los tutores a sus tutorandos asignados en tutoría individualizada	14	2,86	12	3,00	0,63
Apoyo institucional por parte de la unidad académica para las acciones inherentes a la tutoría (Cursos para tutores y estudiantes, foros, etc.)	14	2,57	12	2,50	0,98

Tabla 5.90. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de

tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$), destacada en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica, a excepción de los casos relativos a los recursos “Asignación de tutoría grupal” ($p= 0,69$), y al “Programa de difusión de tutoría” ($p= 0,81$) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “guías impresas de procedimiento de la tutoría” en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales ($p= 0,03$).

Así, podemos afirmar que las medias de las puntuaciones de los coordinadores sobre esos recursos pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas de los informantes de uno y otro sexo, con las excepciones indicadas

En la tabla 5.91 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las valoraciones de los coordinadores para cada recurso, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo la muestra, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis, mediante la prueba W de Wilcoxon.

Aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	N	Media	n	Media	
Espacios apropiados para la acción tutorial	14	2,36	12	2,92	0,98
Compromiso de los tutores con el trabajo tutorial	14	2,86	12	2,67	0,52
Asignación de tutoría grupal	14	2,64	12	2,33	0,42
Asignación de tutoría individualizada	14	3,07	12	3,08	0,75
Programa de difusión de tutoría	14	2,57	12	2,67	0,65
Registro de la tutoría de pares o iguales	14	1,86	12	2,00	0,76
Sistema de registro de trayectorias escolares	14	2,14	12	2,33	0,64
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	14	1,79	12	1,92	0,85
Personal de apoyo	14	2,14	12	1,83	0,49
Atención de los tutores a los grupos asignados	14	3,07	12	2,67	0,33
Atención de los tutores a sus tutorandos asignados en tutoría individualizada	14	3,14	12	2,67	0,22
Apoyo institucional por parte de la unidad académica para las acciones inherentes a la tutoría (Cursos para tutores y estudiantes, foros, etc.)	14	2,57	12	2,50	0,89

Tabla 5.91. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos al desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, por lo tanto, las medias de las puntuaciones de los coordinadores en relación a esos recursos pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con estudios de doctorado y con otros niveles de estudio alcanzados.

En la tabla 5.92 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada recurso, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis, mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon.

Aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	N	Media	n	Media	
Espacios apropiados para la acción tutorial	12	2,25	14	2,50	0,55
Compromiso de los tutores con el trabajo tutorial	12	2,75	14	2,79	1,00
Asignación de tutoría grupal	12	2,25	14	2,71	0,22
Asignación de tutoría individualizada	12	2,92	14	3,21	0,43
Programa de difusión de tutoría	12	2,83	14	2,43	0,25
Registro de la tutoría de pares o iguales	12	2,17	14	1,71	0,26
Sistema de registro de trayectorias escolares	12	2,42	14	2,07	0,40
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	12	1,92	14	1,79	0,89
Personal de apoyo	12	2,17	14	1,86	0,36
Atención de los tutores a los grupos asignados	12	2,67	14	3,07	0,33
Atención de tutores a tutorandos /tutoría individualizada	12	2,75	14	3,07	0,48
Apoyo institucional/unidad académica (cursos, foros.)	12	2,58	14	2,50	0,66

Tabla 5.92. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$), destacado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos a los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica, a excepción del caso relativo al recurso

“asignación de tutoría grupal” ($p= 0,22$), que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Student

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las puntuaciones dadas por los coordinadores a los recursos sometidos a valoración pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes entre 1 y 15 años, y de más de 15 años de experiencia académica en la universidad.

En la tabla 5.93 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las valoraciones que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, W de Wilcoxon.

Aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica					
Recurso	Condición laboral /Universidad				Sign.
	PTC		P/Asig./Técnico		
	N	Media	n	Media	
Espacios apropiados para la acción tutorial	19	2,26	7	2,71	0,35
Compromiso de los tutores con el trabajo tutorial	19	2,79	7	2,71	0,95
Asignación de tutoría grupal	19	2,53	7	2,43	0,81
Asignación de tutoría individualizada	19	3,16	7	2,86	0,60
Programa de difusión de tutoría	19	2,63	7	2,57	1,00
Registro de la tutoría de pares o iguales	19	1,74	7	2,43	0,13
Sistema de registro de trayectorias escolares	19	2,11	7	2,57	0,30
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	19	1,74	7	2,14	0,48
Personal de apoyo	19	2,00	7	2,00	0,95
Atención de los tutores a los grupos asignados	19	3,05	7	2,43	0,20
Atención de tutores a tutorandos /tutoría individualizada	19	3,11	7	2,43	0,15
Apoyo institucional/unidad académica (cursos, foros.)	19	2,47	7	2,71	0,44

Tabla 5.93. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en los Aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por ello, cabe resaltar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores a

esos recursos pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes profesor de tiempo completo frente a aquel profesorado de asignatura y técnicos.

Los resultados de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, permiten indicar que:

1. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a los aspectos sobre el desarrollo de la tutoría en la correspondiente unidad académica, según el **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo en el recurso “guías impresas de procedimiento de la tutoría”, que resulta mejor valorado por los varones.
2. En la comparación según el **máximo grado de estudios alcanzado**, se observa que no hay diferencias significativas en las valoraciones entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos estudiados.
3. Los contrastes en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indica que no hay diferencias significativas entre los coordinadores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos analizados.
4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones de los coordinadores según la **condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los coordinadores que son profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos, en ninguno de los elementos considerados.

Los resultados ponen de manifiesto que las respuestas de los coordinadores son, al igual que ha ocurrido con la **Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo**, bastante similares y en alguno de los casos, como en “espacios apropiados para la acción tutorial”, “registros de la tutoría de pares o iguales”, “sistema de registro de trayectorias escolares”, “las guías impresas del procedimiento de la tutoría” y “personal de apoyo” las medias son también muy bajas, en las cuatro variables de clasificación.

Estas valoraciones bajas, parecen obedecer a falta de espacios apropiados para la acción tutorial como son cubículos para tutoría individualizada, sala para la tutoría de pares, en algunas de las unidades académicas. El registro de tutoría de pares, puede deberse a que esta modalidad solo se imparte en dos unidades académicas y no están generalizadas, la falta de una plataforma para tutoría virtual y un instrumento institucional que oriente y sirva de guía a los coordinadores así como personal de apoyo son nuevamente recursos mal valorados. Por lo anterior todos estos son aspectos a tener en cuenta en la revisión para la mejora del programa de tutoría.

5.3.1.3 Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas.

La tercera cuestión incluida en la “Evaluación del Producto” hace referencia a la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas establecidas, se centra en los elementos que se indican a continuación: convenio de colaboración con instancias internas y externas; prestadores de servicio social en tutoría de pares; capacitación y formación de tutores; cursos de actualización de tutores; y foros para la formación integral del estudiante. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de 4 niveles (muy mal, mal, bien, muy bien).

En la tabla 5.94 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se compara y la significación de la prueba de hipótesis, t de Student o W de Wilcoxon, según se cumplan o no los requisitos paramétricos o no paramétricos.

Este aspecto sobre la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas, se ha presentado a valoración con una escala de cuatro niveles. Los resultados del análisis de datos se presentan en la tabla 5.118 que se presenta a continuación.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos considerados en este análisis. La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq$

0.05) en todos los recursos sometidos a prueba, lo que conduce a manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los recursos sometidos a valoración pueden considerarse iguales, en todos los casos, en las respuestas de los informantes de uno y otro sexo.

Congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	14	2,29	12	2,33	0,93
Prestadores de Servicio Social en tutoría de pares	14	1,79	12	2,17	0,35
Capacitación y formación de Tutores	14	3,21	12	2,67	0,12
Cursos de actualización de Tutores	14	2,71	12	2,67	0,93
Foros para la formación integral del estudiante	14	1,86	12	2,08	0,64

Tabla 5.94. Comparación de diferencia de medias según género en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias. ($\alpha = 0,05$).

En la tabla 5.95 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis realizada mediante la prueba W de Wilcoxon, en todos los aspectos analizados sobre la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

Congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	n	Media	n	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	14	2,43	12	2,17	0,50
Prestadores de Servicio Social en tutoría de pares	14	1,86	12	2,08	0,44
Capacitación y formación de Tutores	14	3,14	12	2,75	0,34
Cursos de actualización de Tutores	14	3,79	12	2,58	0,55
Foros para la formación integral del estudiante	14	2,21	12	1,67	0,11

Tabla 5.95. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias. ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por lo tanto, puede afirmarse que las medias de las puntuaciones de los coordinadores sobre los recursos valorados pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con doctorado y otros.

La tabla 5.96 presenta los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada recurso, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico comparado y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon, en todos los casos sometidos a estudio.

Congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	n	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	12	2,42	14	2,21	0,59
Prestadores de Servicio Social en tutoría de pares	12	2,4	14	1,93	0,93
Capacitación y formación de Tutores	12	2,75	14	3,14	0,27
Cursos de actualización de Tutores	12	2,58	14	2,79	0,55
Foros para la formación integral del estudiante	12	2,08	14	1,86	0,64

Tabla 5.96. Comparación de diferencia de medias según experiencia como académico en la Universidad, en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias. ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. A partir de este resultado podemos indicar que las puntuaciones dadas por los coordinadores a esos recursos puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años y por aquellos con más de 15 años de experiencia en la universidad.

En la tabla 5.97 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico a analizar y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon en todos los recursos analizados sobre la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

Congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Condición laboral en la Universidad				Sign.
	Profesor de tiempo completo		Profesor asignatura y Técnicos		
	N	Media	n	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	19	2,24	7	2,00	0,38
Prestadores de Servicio Social en tutoría de pares	19	2,00	7	1,86	0,81
Capacitación y formación de Tutores	19	3,11	7	2,57	0,28
Cursos de actualización de Tutores	19	2,84	7	2,29	0,19
Foros para la formación integral del estudiante	19	2,05	7	1,71	0,34

Tabla 5.97. Comparación de diferencia de medias según condición laboral en la Universidad, en la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, por lo que puede manifestarse que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores a los recursos sometidos a valoración pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes que son profesorado de tiempo completo y profesorado de asignatura y técnicos.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que proporcionan los coordinadores a la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas establecidas, en relación al **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
2. De igual manera, tampoco se observan diferencias significativas en relación al **máximo grado de estudios alcanzado**, ni en referencia a la **experiencia como académico en la Universidad**, ni tampoco en relación a la **condición laboral en la Universidad**.

3. Los resultados en este aspecto expresan que las respuestas de los coordinadores en relación a la “Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas” solo son bien valorados dos recursos: “capacitación y formación de tutores” y “cursos de actualización de tutores”, en el resto de los recursos: “convenios de colaboración con instancias internas”, “prestadores de servicio social en tutoría de pares” y “foros para la formación integral del estudiantes” las medias son muy bajas tanto en mujeres como coordinadores con grado de doctor y profesores de asignatura y técnicos con experiencia de más de 15 años.

4. En relación al servicio social en tutoría de pares el resultado parece obedecer a, que de las 26 Unidades Académicas solo dos tienen implementado la “tutoría de pares” (Psicología y Arquitectura) donde estudiantes avanzados de grados superiores apoyan esta actividad con asesoría académica a los estudiantes de menor grado.

5. De igual manera en relación a los “foros para la formación integral del estudiante” las medias son muy bajas, lo anterior puede deberse a que es una actividad que se realiza en las Unidades Académicas conforme al plan de acción tutorial, es decir los coordinadores planifican este tipo de actividades de manera independiente conforme a las necesidades de su unidad académica. Elementos también a considerar en la revisión para la mejora del programa de tutoría

5.3.1.4. Valoración de los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.

La cuarta cuestión planteada se refiere a una serie de elementos, relativos a los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías que los agentes deben valorar. Estos elementos son: capacitación, selección y asignación de tutores; asignación de espacios y calendario de tutoría; administración de antecedentes académicos de tutorados; administración de reportes de tutoría; supervisión y control del desarrollo de la tutoría; seguimiento y documentación de la tutoría; detección y corrección de problemas; participación en la evaluación de la tutoría; reconocimiento al trabajo tutorial e Información a través del portal de tutoría. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (muy mal, mal, bien y muy bien).

En la tabla 5.98 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que dan los coordinadores a cada recurso, según la variable “género”, incluyendo la muestra, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica, teniendo en cuenta que la variable era valorada con arreglo a una escala con 4 niveles y 2 la que se emplea para el contraste. Los resultados se muestran a continuación.

Aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	14	2,93	12	3,33	0,05
Asignación de espacios y calendario de tutoría	14	2,71	12	3,17	0,11
Administración de antecedentes académicos de tutorados	14	2,64	12	3,33	0,02
Administración de reportes de tutoría	14	3,07	12	3,25	0,39
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	14	2,79	12	3,25	0,09
Seguimiento y documentación de la tutoría	14	2,93	12	3,17	0,31
Detección y corrección de problemas	14	2,71	12	3,08	0,27
Participación en la evaluación de la tutoría	14	3,07	12	3,00	0,84
Reconocimiento al trabajo tutorial	14	2,57	12	3,08	0,16
Información a través del portal de tutoría	14	2,07	12	2,25	0,71

Tabla 5.98. Comparación de diferencia de medias según género en los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “Administración de antecedentes académicos de tutorados” ($p=0,02$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales. Estos resultados indican que las puntuaciones de valoraciones de los coordinadores sobre los recursos pueden considerarse iguales, en todos los casos y entre las respuestas de personas de uno y otro sexo, con la excepción indicada.

La tabla 5.99 presenta los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se compara y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon.

Aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	N	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	14	3,07	12	3,17	0,72
Asignación de espacios y calendario de tutoría	14	2,79	12	3,08	0,32
Administración de antecedentes académicos de tutorados	14	2,93	12	3,00	0,67
Administración de reportes de tutoría	14	3,14	12	3,17	1,00
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	14	3,07	12	2,82	0,74
Seguimiento y documentación de la tutoría	14	2,93	12	3,17	0,34
Detección y corrección de problemas	14	3,93	12	2,83	0,91
Participación en la evaluación de la tutoría	14	3,07	12	3,00	0,79
Reconocimiento al trabajo tutorial	14	2,86	12	2,75	0,76
Información a través del portal de tutoría	14	2,14	12	2,17	1,00

Tabla 5.99. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por lo tanto, puede afirmarse que las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores a esos recursos puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con doctorado y con otros niveles de estudio alcanzados.

En la tabla 5.100 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada recurso, según la variable “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon para todos los recursos sometidos a valoración.

Aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	N	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	12	3,25	14	3,00	0,21
Asignación de espacios y calendario de tutoría	12	2,92	14	2,93	0,71
Administración de antecedentes académicos de tutorados	12	3,08	14	2,86	0,32
Administración de reportes de tutoría	12	3,17	14	3,14	0,92
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	12	3,0	14	3,0	0,78
Seguimiento y documentación de la tutoría	12	3,17	14	2,93	0,33
Detección y corrección de problemas	12	2,92	14	2,86	0,71
Participación en la evaluación de la tutoría	12	3,08	14	3,00	0,77
Reconocimiento al trabajo tutorial	12	2,92	14	2,71	0,72
Información a través del portal de tutoría	12	2,42	14	1,92	0,26

Tabla 5.100. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en los elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, que las medias de las puntuaciones de los coordinadores en relación a los recursos sometidos a valoración puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años, y aquellas personas con más de 15 años de experiencia como académico en la universidad.

La tabla 5.101 presenta los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico comparado y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon, utilizada para todos los elementos analizados sobre la mejora en el desarrollo de las tutorías.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir los resultados indican que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura y técnicos.

Aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Condición laboral en la Universidad				Sign.
	Profesor de tiempo completo		Profesor asignatura y Técnicos		
	n	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	19	3,05	7	3,29	0,33
Asignación de espacios y calendario de tutoría	19	3,00	7	2,71	0,82
Administración de antecedentes académicos de tutorados	19	2,95	7	3,00	0,66
Administración de reportes de tutoría	19	3,11	7	3,29	0,50
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	19	3,00	7	3,00	0,68
Seguimiento y documentación de la tutoría	19	2,95	7	3,29	0,22
Detección y corrección de problemas	19	2,95	7	2,71	0,68
Participación en la evaluación de la tutoría	19	2,95	7	3,29	0,27
Reconocimiento al trabajo tutorial	19	2,79	7	2,86	1,00
Información a través del portal de tutoría	19	2,16	7	2,14	0,98

Tabla 5.101. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en elementos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la **Valoración de los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías**, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los coordinadores a los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías, en relación a la comparación por **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo en la “administración de antecedentes académicos de tutorados”, que resultan mejor valoradas por los varones.
2. De igual manera, tampoco se observan diferencias significativas en relación al **máximo grado de estudios alcanzado**, ni en referencia a la **experiencia como académico en la Universidad**, ni tampoco en relación a **la condición laboral en la Universidad**.

Estos resultados que implican al recurso “**administración de antecedentes académicos de tutorados**” y **género**, parecen obedecer a que el Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) de la Universidad no proporciona ningún historial académico del alumnado (por su naturaleza confidencial). Por lo tanto el coordinador no puede acceder a esta información, la que debería proporcionar al tutor una vez que le

asigna un estudiante en tutoría, para que este pueda realizar su labor tutorial con mayor eficiencia, y a su vez que el coordinador pueda desempeñar mejor su responsabilidad de coordinar el PIT de su unidad académica.

Es pertinente también hacer mención que la falta de vinculación de las instancias internas se está reflejando en este resultado, puesto que lo deseable es que exista vinculación entre la Coordinación General de Tutoría y la Dirección de Control Escolar de la Universidad. Aspectos a tener en cuenta en la propuesta de mejora en la operatividad del programa de tutoría.

En general los recursos de este ítem resultan bien valorados a excepción del recurso “información a través del portal de tutorías” que resulta con valoraciones bajas en las cuatro variables de clasificación.

5.3.1.5. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica.

La quinta cuestión considerada en la evaluación del producto se refiere a una serie de elementos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica que los agentes deben valorar.

Estos elementos son: adaptación al ambiente universitario; condiciones de desempeño académico; logros y objetivos académicos; disminución de índices: reprobación, rezago y abandono; métodos de estudio y trabajo; apoyo en temas de mayor dificultad; conocimiento de la vida personal; actividades extracurriculares; detección e impulso a estudiantes sobresalientes; orientación académico administrativa; integración del conocimiento; vinculación entre teoría y práctica; asesoría disciplinar y en métodos de investigación; canalización a servicios de apoyo y la comunidad estudiantil atendida por lo menos con una modalidad de tutoría (grupal, individualizada, de pares, en línea). Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (nulo, muy bajo, alto, muy alto).

Así, en la tabla 5.102 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el

estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recursos	Genero				Sign,
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	14	2,50	12	3,0	0,049
Condiciones de desempeño académico	14	2,64	12	2,58	0,98
Logros y objetivos académicos	14	2,64	12	3,0	0,15
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	14	2,29	12	2,83	0,06
Métodos de estudio y trabajo	14	2,36	12	2,83	0,07
Apoyo en temas de mayor dificultad	14	2,50	12	2,67	0,49
Conocimiento de la vida personal	14	2,36	12	2,58	0,22
Actividades extracurriculares	14	2,29	12	2,17	0,93
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	14	2,36	12	2,67	0,16
Orientación académico administrativa	14	2,36	12	2,83	0,04
Integración del conocimiento	14	2,43	12	2,92	0,06
Vinculación entre teoría y práctica	14	2,43	12	2,92	0,03
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	14	2,36	12	2,92	0,03
Canalización a servicios de apoyo	14	2,36	12	2,67	0,18
La comunidad estudiantil atendida con tutoría	14	2,86	12	2,50	0,31

Tabla 5.102. Comparación de diferencia de medias según género en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

Como se ha indicado anteriormente, para analizar la información que aportan los coordinadores en relación al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), para determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos: “adaptación al ambiente universitario” ($p=0,049$), orientación académico administrativa” ($p=0,04$), vinculación entre teoría y práctica ($p=0,03$) y asesoría disciplinar y en métodos de investigación ($p=0,03$) en los que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales. Por lo tanto, podemos sostener que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los recursos sometidos a valoración puedan considerarse iguales, en todos los

casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con las excepciones indicadas.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recursos	Máximo grado de estudios				Sign,
	Doctorado		Otros		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	14	2,64	12	2,83	0,66
Condiciones de desempeño académico	14	2,71	12	2,50	0,39
Logros y objetivos académicos	14	2,79	12	2,83	0,93
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	14	2,57	12	2,50	0,76
Métodos de estudio y trabajo	14	2,50	12	2,67	0,63
Apoyo en temas de mayor dificultad	14	2,43	12	2,75	0,29
Conocimiento de la vida personal	14	2,50	12	2,42	0,86
Actividades extracurriculares	14	2,36	12	2,08	0,26
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	14	2,50	12	2,50	0,86
Orientación académico administrativa	14	2,57	12	2,58	0,86
Integración del conocimiento	14	2,64	12	2,67	0,98
Vinculación entre teoría y práctica	14	2,64	12	2,67	0,89
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	14	2,64	12	2,58	0,69
Canalización a servicios de apoyo	14	2,50	12	2,50	0,77
La comunidad estudiantil atendida con tutoría	14	2,50	12	2,92	0,18

Tabla 5.103. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

En la tabla 5.104 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada recurso, según la variable “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en ninguno de los recursos sometidos a contraste de hipótesis. Es decir, las medias de las puntuaciones de los coordinadores sobre los recursos sometidos a valoración pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con niveles de doctorado y con otros niveles de estudio.

En la tabla 5.104 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a cada recurso, según la variable “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recursos	Experiencia como académico en la Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	12	2,75	14	2,71	0,98
Condiciones de desempeño académico	12	2,75	14	2,50	0,43
Logros y objetivos académicos	12	2,83	14	2,79	0,82
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	12	2,67	14	2,43	0,35
Métodos de estudio y trabajo	12	2,50	14	2,64	0,65
Apoyo en temas de mayor dificultad	12	2,75	14	2,43	0,17
Conocimiento de la vida personal	12	2,42	14	2,50	0,86
Actividades extracurriculares	12	2,25	14	2,21	1,00
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	12	2,67	14	2,36	0,16
Orientación académico administrativa	12	2,50	14	2,64	0,62
Integración del conocimiento	12	2,58	14	2,71	0,67
Vinculación entre teoría y práctica	12	2,75	14	2,57	0,45
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	12	2,67	14	2,57	0,63
Canalización a servicios de apoyo	12	2,58	14	2,43	0,33
La comunidad estudiantil atendida con tutoría	12	2,58	14	2,79	0,66

Tabla 5.104. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Estos resultados nos permiten afirmar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores sobre esos recursos puedan ser consideradas como iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años, y con más de 15 años de experiencia como académico en la universidad.

En la tabla 5.105 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo la muestra, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis W de Wilcoxon, para todos los aspectos analizados relativos a los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recursos	Condición laboral en la Universidad				Sign.
	Profesor Tiempo completo		Profesor asignatura y Técnicos		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	19	2,63	7	3,0	0,23
Condiciones de desempeño académico	19	2,47	7	3,0	0,07
Logros y objetivos académicos	19	2,68	7	3,14	0,09
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	19	2,42	7	2,86	0,16
Métodos de estudio y trabajo	19	2,58	7	2,57	0,95
Apoyo en temas de mayor dificultad	19	2,42	7	3,0	0,04
Conocimiento de la vida personal	19	2,42	7	2,57	0,62
Actividades extracurriculares	19	2,16	7	2,43	0,51
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	19	2,37	7	2,86	0,06
Orientación académico administrativa	19	2,53	7	2,71	0,39
Integración del conocimiento	19	2,63	7	2,71	0,82
Vinculación entre teoría y práctica	19	2,53	7	3,0	0,09
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	19	2,53	7	2,86	0,25
Canalización a servicios de apoyo	19	2,42	7	2,71	0,14
La comunidad estudiantil atendida con tutoría	19	2,68	7	2,71	0,76

Tabla 5.105. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en ninguno de los recursos, a excepción del recurso “Apoyo en temas de mayor dificultad” ($p = 0,04$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales. Así, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a esos recursos pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes profesor de tiempo completo y profesor de asignatura y técnicos, con la excepción indicada.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los coordinadores a los aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica, según **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en casi todos los elementos sometidos a valoración, a excepción

de los recursos: “adaptación al ambiente universitario”, “orientación académico administrativa”, “vinculación entre teoría y práctica” y “asesoría disciplinar y en métodos de investigación”, que resultan mejor valorados por los varones

2. Los contrastes entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a esos mismos recursos según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
3. La comparación entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a esos recursos en función de la **experiencia como académico en la Universidad**, indican que no hay diferencias significativas entre los coordinadores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos.
4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones de los coordinadores en esos recursos según la **condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los coordinadores que son profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos, en ninguno de los elementos, a excepción del “apoyo en temas de mayor dificultad” que resulta mejor valorado por los profesores de asignaturas y técnicos.

Los resultados en relación al **género** en cuanto al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica, indican que los coordinadores varones valoran mejor los aspectos como “adaptación al ambiente universitario”, “orientación académico administrativa”, “vinculación entre teoría y práctica”, “asesoría disciplinar y en métodos de investigación”, aspectos fundamentales en un programa institucional de tutoría; valdría la pena hacer una investigación más profunda en relación a los recursos antes mencionados para determinar la causa de las diferencias entre coordinadores de uno y otro sexo, y así poder dar una posible solución.

En relación a la **condición laboral en la universidad** los coordinadores que son profesores de asignatura y técnicos, valoran mejor el recurso “apoyo en temas de mayor dificultad”, esto parece obedecer a la falta de definitividad en la universidad de los coordinadores con estas categorías, dado que persiguen ser mejor evaluados por los estudiantes, para que impacte en su puntaje a la hora de participar en los concursos de oposición.

Por otro lado en este ítem, las medias de las puntuaciones de los recursos: “disminución de índices: reprobación, rezago y abandono”, “métodos de estudio y trabajo”, “apoyo en temas de mayor dificultad”, “conocimiento de la vida personal”, “actividades extracurriculares”, “detección e impulso a estudiantes sobresalientes”, “canalización a servicios de apoyo” y “la comunidad estudiantil atendida con tutoría”, las medias de las puntuaciones son bajas en las cuatro variables de clasificación. Al parecer solo la facultad de Arquitectura fundamenta el PITFA (programa institucional de tutoría de la facultad de arquitectura) en un análisis previo de los índices de reprobación, rezago y/o abandono de los estudios, en general valdría la pena ahondar en los posibles motivos para que la valoración que otorgan los coordinadores sea baja en los aspectos antes citados.

5.3.1.6. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.

En la “Evaluación del Producto”, la sexta cuestión planteada se refiere a una serie de elementos, relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad que los agentes deben valorar.

Estos elementos son: estructura administrativa de la tutoría; articulación de tutorías con el curriculum; retroalimentación tutoría – docencia; cobertura de las tutorías acorde a las necesidades; atención y solución de problemática detectada; controles que aseguran el cumplimiento de metas; evaluación colegida de la tutoría; elaboración de reportes periódicos; difusión de reportes de resultados; detección de problemas y propuestas de solución; detección de necesidades de capacitación; diseño y capacitación de cursos de capacitación; evaluación y seguimiento a tutores y ajuste periódico al plan de trabajo. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (inadecuada, poco adecuada, adecuada y muy adecuada).

Así, en la tabla 5.106 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la

prueba no paramétrica W de Wilcoxon, para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	14	2,36	12	2,67	0,23
Articulación de tutorías con el curriculum	14	2,14	12	2,75	0,07
Retroalimentación tutoría – docencia	14	1,93	12	2,67	0,02
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	14	2,21	12	2,67	0,07
Atención y solución de problemática detectada	14	2,36	12	2,50	0,53
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	14	1,93	12	2,33	0,12
Evaluación colegida de la tutoría	14	2,00	12	2,25	0,38
Elaboración de reportes periódicos	14	2,36	12	2,25	0,72
Difusión de reportes de resultados	14	1,86	12	2,25	0,21
Detección de problemas y propuestas de solución	14	2,14	12	2,58	0,16
Detección de necesidades de capacitación	14	2,36	12	2,58	0,56
Diseño y capacitación de cursos de capacitación	14	2,07	12	2,50	0,13
Evaluación y seguimiento a tutores	14	2,00	12	2,17	0,53
Ajuste periódico al plan de trabajo	14	2,07	12	2,33	0,37

Tabla 5.106. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “retroalimentación tutoría-docencia” ($p= 0,02$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Por eso, podemos señalar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con la excepción indicada.

En la tabla 5.107 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon, para todos los aspectos analizados relativos al desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

Organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign,
	Doctorado		Otros		
	n	Media	N	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	14	2,86	12	2,08	0,01
Articulación de tutorías con el currículum	14	2,50	12	2,33	0,44
Retroalimentación tutoría – docencia	14	2,43	12	2,08	0,26
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	14	2,36	12	2,50	0,93
Atención y solución de problemática detectada	14	2,43	12	2,42	1,00
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	14	2,14	12	2,08	0,84
Evaluación colegida de la tutoría	14	2,29	12	1,92	0,21
Elaboración de reportes periódicos	14	2,29	12	2,33	1,00
Difusión de reportes de resultados	14	2,14	12	1,92	0,48
Detección de problemas y propuestas de solución	14	2,36	12	2,33	0,76
Detección de necesidades de capacitación	14	2,64	12	2,25	0,19
Diseño y capacitación de cursos de capacitación	14	2,43	12	2,08	0,13
Evaluación y seguimiento a tutores	14	2,21	12	1,92	0,22
Ajuste periódico al plan de trabajo	14	2,43	12	1,92	0,06

Tabla 5.107. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “estructura administrativa de la tutoría” ($p = 0,01$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, que nos lleva a poder indicar que las medias de las puntuaciones de los coordinadores sobre los recursos estudiados puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con nivel de doctorado y con otros niveles de estudios alcanzados, con la excepción indicada.

En la tabla 5.108 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que dan los coordinadores a cada recurso, según la variable “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo la muestra, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon.

Organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	12	2,42	14	2,57	0,56
Articulación de tutorías con el curriculum	12	2,58	14	2,29	0,39
Retroalimentación tutoría – docencia	12	2,33	14	2,21	0,72
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	12	2,58	14	2,29	0,26
Atención y solución de problemática detectada	12	2,58	14	2,29	0,19
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	12	2,08	14	2,14	0,84
Evaluación colegida de la tutoría	12	2,00	14	2,21	0,53
Elaboración de reportes periódicos	12	2,33	14	2,29	0,84
Difusión de reportes de resultados	12	2,25	14	1,86	0,21
Detección de problemas y propuestas de solución	12	2,42	14	2,29	0,70
Detección de necesidades de capacitación	12	2,50	14	2,43	0,84
Diseño y capacitación de cursos de capacitación	12	2,25	14	2,29	0,84
Evaluación y seguimiento a tutores	12	2,00	14	2,14	0,57
Ajuste periódico al plan de trabajo	12	2,25	14	2,14	0,67

Tabla 5.108. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos a los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica, a excepción del caso relativo al recurso “articulación de tutorías con el curriculum” ($p= 0,39$), “detección de problemas y propuestas de solución” ($p= 0,70$) y “detección de necesidades de capacitación” ($p=0,84$) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis.

En la tabla 5.109 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon.

Organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad.					
Recurso	Condición laboral en la Universidad				Sign.
	Profesor de tiempo completo		Profesor asignatura y Técnicos		
	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	19	2,58	7	2,29	0,47
Articulación de tutorías con el currículum	19	2,32	7	2,71	0,29
Retroalimentación tutoría – docencia	19	2,26	7	2,29	0,83
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	19	2,26	7	2,86	0,049
Atención y solución de problemática detectada	19	2,26	7	2,86	0,03
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	19	2,05	7	2,29	0,42
Evaluación colegida de la tutoría	19	2,11	7	2,14	0,90
Elaboración de reportes periódicos	19	2,26	7	2,43	0,59
Difusión de reportes de resultados	19	1,89	7	2,43	0,12
Detección de problemas y propuestas de solución	19	2,26	7	2,57	0,42
Detección de necesidades de capacitación	19	2,42	7	2,57	0,73
Diseño y capacitación de cursos de capacitación	19	2,32	7	2,14	0,57
Evaluación y seguimiento a tutores	19	2,05	7	2,14	0,76
Ajuste periódico al plan de trabajo	19	2,16	7	2,29	0,68

Tabla 5.109. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos “Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” ($p= 0,049$) y “Atención y solución de problemática detectada” ($p= 0,03$) en los que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes profesor de tiempo completo y profesor de asignatura y técnicos, con las excepciones indicadas.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la **valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad**, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que facilitan los coordinadores a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad, en relación a la comparación por **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo en la “retroalimentación tutoría-docencia”, que resultan mejor valoradas por los varones.
2. Los contrastes entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a ese aspecto según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos, excepto en el recurso “estructura administrativa de la tutoría”, que es mejor valorada por aquellas personas que tienen estudios de doctorado.
3. La comparación entre las medias de las puntuaciones que dan los coordinadores a ese mismo aspecto en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indica que no hay diferencias significativas entre los coordinadores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos.
4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones que proporcionan los coordinadores en ese elemento según la **condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos, excepto en los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” y “atención y solución de problemática detectada” que son mejor valorados por profesores de asignatura y técnicos.

Estos resultados muestran que las respuestas de los coordinadores son, al igual que ha ocurrido en la escala del ítem 59, muy similares y en la totalidad de los casos en relación a las cuatro variables de clasificación **género, máximo grado de estudios alcanzado, experiencia como académico en la Universidad y condición laboral en la Universidad** las medias resultan mal valoradas, se aconseja indagar más en este aspecto para aclarar la causa de esa valoración, y así poder tener una posible solución.

En cuanto al recurso “estructura administrativa de la tutoría” y la variable **máximo grado de estudios**, las medias resultan mejor valorada por los coordinadores con grado de doctor, la causa probable de esta diferencia con los coordinadores que tiene otros

grados, es que los doctores pudieran tener un conocimiento más preciso de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica.

Respeto a los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” y “atención y solución de problemática detectada” en correspondencia a la **condición laboral en la universidad**, el producto de las medias resultan mejor valoradas por los coordinadores que son profesores de asignatura (cuya contratación en la universidad no es definitiva) y técnicos, como ya se ha dicho anteriormente (ítem 59) por su condición meritoria (dado que persiguen una evaluación favorable que se refleje en los concursos de oposición) y el poco tiempo de que disponen para realizar actividades de coordinación del PIT de una Unidad Académica, es importante indagar el motivo de las diferencias con las respuestas de los coordinadores a tiempo completo. En cuanto a la cobertura de la tutoría acorde a las necesidades de cada Unidad Académica se puede decir que lo deseable es que todos los estudiantes tengan la posibilidad de tener tutoría en cualquiera de sus modalidades. De igual manera que la problemática detectada en las diferentes modalidades de tutoría sean atendidas y tengan una solución favorable. Aspectos a tener en cuenta en la propuesta de mejora de la operatividad del programa de tutoría.

5.3.1.7. Valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución.

La séptima y última cuestión planteada en la “Evaluación del Producto”, se refiere a una serie de elementos relativos a las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución que los agentes deben valorar.

Estos elementos son: definir la Estructura Administrativa de la tutoría; articulación de tutorías con el diseño curricular; retroalimentación tutoría – docencia; cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%; atención y solución de problemas detectados; controles que aseguran el cumplimiento de metas; evaluación colegida de la tutoría; elaboración de reportes periódicos; difusión de reportes de resultados; detección de problemas y propuestas de solución; capacitación continua de tutores; reconocimiento a la labor tutorial; evaluación y seguimiento a tutores y ajuste periódico al plan de acción. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (inadecuada, poco adecuada, adecuada y muy adecuada).

Así, en la tabla 5.110 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los coordinadores en relación a las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	N	Media	
Definir la Estructura administrativa de la tutoría	14	2,86	12	2,75	0,77
Articulación de tutorías con el diseño curricular	14	2,64	12	2,58	0,98
Retroalimentación tutoría – docencia	14	2,57	12	2,50	0,98
Cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%	14	2,86	12	2,58	0,74
Atención y solución de problemas detectados	14	2,71	12	2,83	0,69
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	14	2,36	12	2,67	0,37
Evaluación colegida de la tutoría	14	2,71	12	2,58	0,85
Elaboración de reportes periódicos	14	2,93	12	2,58	0,41
Difusión de reportes de resultados	14	2,21	12	2,50	0,43
Detección de problemas y propuestas de solución	14	2,79	12	2,92	0,73
Capacitación continua de tutores	14	2,71	12	2,67	0,93
Reconocimiento a la labor tutorial	14	2,57	12	2,58	0,98
Evaluación y seguimiento a tutores	14	2,71	12	2,42	0,43
Ajuste periódico al plan de acción	14	2,64	12	2,50	0,76

Tabla 5.110. Comparación de diferencia de medias según género en relación a las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos a las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución a excepción de los

casos relativos a los recursos “Definir la Estructura administrativa de la tutoría” ($p=0,77$). “Controles que aseguran el cumplimiento de metas” ($p=0,37$). Difusión de reportes de resultados ($p=0,43$) y “Reconocimiento a la labor tutorial” ($p=0,98$), que han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo.

En la tabla 5.111 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon, para todos los aspectos analizados relativos al desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

Expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	n	Media	N	Media	
Definir la Estructura administrativa de la tutoría	14	3,00	12	2,58	0,30
Articulación de tutorías con el diseño curricular	14	2,86	12	2,33	0,11
Retroalimentación tutoría – docencia	14	2,86	12	2,17	0,03
Cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%	14	2,93	12	2,50	0,41
Atención y solución de problemas detectados	14	2,93	12	2,58	0,41
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	14	3,00	12	1,92	0,01
Evaluación colegida de la tutoría	14	3,07	12	2,17	0,01
Elaboración de reportes periódicos	14	3,07	12	2,42	0,05
Difusión de reportes de resultados	14	2,79	12	1,83	0,01
Detección de problemas y propuestas de solución	14	3,21	12	2,42	0,04
Capacitación continua de tutores	14	3,07	12	2,25	0,01
Reconocimiento a la labor tutorial	14	3,00	12	2,08	0,01
Evaluación y seguimiento a tutores	14	2,93	12	2,17	0,01
Ajuste periódico al plan de acción	14	2,93	12	2,17	0,02

Tabla 5.111. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en unos pocos de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis,

no así en la mayoría de los siguientes recursos: “retroalimentación tutoría – docencia” ($p=0,03$), “controles que aseguran el cumplimiento de metas” ($p=0,01$), “evaluación colegida de la tutoría” ($p=0,01$), “difusión de reportes de resultados” ($p=0,01$), “detección de problemas y propuestas de solución” ($p=0,04$), “capacitación continua de tutores” ($p=,01$), “reconocimiento a la labor tutorial” ($p=0,01$), “evaluación y seguimiento a tutores” ($p=0,01$), “ajuste periódico al plan de acción” ($p=0,02$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Los resultados nos permiten sostener que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los recursos sometidos a valoración no puedan considerarse iguales, en casi todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes con niveles de doctorado y con otros niveles de estudio alcanzados.

En la tabla 5.112 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los coordinadores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon.

Expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	N	Media	
Definir la Estructura administrativa de la tutoría	12	3,08	14	2,57	0,11
Articulación de tutorías con el diseño curricular	12	2,92	14	2,36	0,11
Retroalimentación tutoría – docencia	12	2,75	14	2,36	0,18
Cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%	12	2,67	14	2,79	1,00
Atención y solución de problemas detectados	12	3,00	14	2,57	0,21
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	12	2,67	14	2,36	0,37
Evaluación colegida de la tutoría	12	2,83	14	2,50	0,25
Elaboración de reportes periódicos	12	2,83	14	2,71	0,48
Difusión de reportes de resultados	12	2,67	14	2,07	0,09
Detección de problemas y propuestas de solución	12	3,08	14	2,64	0,23
Capacitación continua de tutores	12	2,83	14	2,57	0,46
Reconocimiento a la labor tutorial	12	2,83	14	2,36	0,19
Evaluación y seguimiento a tutores	12	2,83	14	2,36	0,11
Ajuste periódico al plan de acción	12	2,83	14	2,36	0,15

Tabla 5.112. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los elementos analizados, a excepción del recurso “Controles que aseguran el cumplimiento de metas” ($p= 0,37$), que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre uno y 15 años, y más de 15 años de experiencia como académico en la universidad.

En la tabla 5.113 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones que los coordinadores dan a cada uno de los recursos, según la variable “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de pruebas paramétricas o no paramétricas.

Expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Condición laboral en la Universidad				Sign.
	Profesor de tiempo completo		Profesor asignatura y Técnicos		
	n	Media	N	Media	
Definir la Estructura administrativa de la tutoría	19	2,74	7	3,00	0,41
Articulación de tutorías con el diseño curricular	19	2,53	7	2,86	0,34
Retoolimentación tutoría – docencia	19	2,47	7	2,71	0,40
Cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%	19	2,79	7	2,57	0,62
Atención y solución de problemas detectados	19	2,68	7	3,00	0,43
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	19	2,47	7	2,57	0,78
Evaluación colegida de la tutoría	19	2,63	7	2,71	0,78
Elaboración de reportes periódicos	19	2,79	7	2,71	0,97
Difusión de reportes de resultados	19	2,32	7	2,43	0,71
Detección de problemas y propuestas de solución	19	2,84	7	2,86	0,93
Capacitación continua de tutores	19	2,79	7	2,43	0,42
Reconocimiento a la labor tutorial	19	2,63	7	2,43	0,76
Evaluación y seguimiento a tutores	19	2,58	7	2,57	0,90
Ajuste periódico al plan de acción	19	2,63	7	2,43	0,78

Tabla 5.113. Comparación de diferencia de medias según si es Profesor o Profesor de asignatura y Técnico en las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para casi todos los aspectos analizados relativos a los aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos, por lo que podemos señalar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes tipo profesor de tiempo completo y profesor de asignatura y técnicos.

Los resultados de los análisis sobre la **valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución**, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, permiten indicar que:

1. Los contrastes entre las medias de las puntuaciones de los coordinadores a las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución en relación a la comparación por **género**, que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los elementos.
2. Los contrastes entre las puntuaciones de los coordinadores sobre ese aspecto según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que existen diferencias significativas entre personas con el nivel de doctor y con otros niveles en la mayoría de los recursos: “retroalimentación tutoría – docencia”, “controles que aseguran el cumplimiento de metas”, “evaluación colegida de la tutoría”, “difusión de reportes de resultados”, “detección de problemas y propuestas de solución”, “capacitación continua de tutores”, “reconocimiento a la labor tutorial”, “evaluación y seguimiento a tutores”, “ajuste periódico al plan de acción, que son mejor valoradas por aquellas persona que tiene estudios de doctorado.
3. Las comparaciones entre las puntuaciones que los coordinadores otorgan a ese aspecto en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indican que no hay diferencias significativas entre los coordinadores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración.

4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones que otorgan los coordinadores a ese aspecto en función de la **condición laboral en la universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los coordinadores que son profesor a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos.

A la vista de los resultados en cuanto a la valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Institución en relación al **máximo grado de estudios alcanzado** en que la mayoría de los recursos tienen diferencias significativas y resultan mejor valoradas por los coordinadores que tienen estudios de doctorado.

Es pertinente mencionar que la Universidad contempla programas cuyo objetivo es distinguir a los profesores de Tiempo Completo que realizan aportes significativos en la mejora de los indicadores de resultados de las universidades públicas estatales (UPE), a continuación se mencionan en los que participan únicamente profesores con grado preferente (maestría y doctorado) como son: El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal docente (ESDEPED), El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP tipo superior), así como, la exigencia de los indicadores de evaluación para la acreditación de los programas académicos.

Esto permite suponer que los recursos: “controles que aseguran el cumplimiento de metas”, “evaluación colegida de la tutoría”, “difusión de reportes de resultados”, “capacitación continua de tutores”, “reconocimiento a la labor tutorial”, “evaluación y seguimiento a tutores”. “ajuste periódico al plan de acción”, son mejor valorados por los coordinadores con grado de doctor, porque su participación y la constancia (documento) de la misma en las actividades de estos recursos impacta directamente en su evaluación personal y consecuentemente del puntaje e incentivos que ofrecen los citados programas.

Es importante mencionar que en este ítem 61 resultan con valoraciones bajas en las cuatro variables de clasificación los recursos: “articulación de tutorías con el diseño curricular”, “retroalimentación tutoría – docencia”, “cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%”, “controles que aseguran el cumplimiento de metas”, “evaluación colegida de la tutoría”, “elaboración de reportes periódicos”, “difusión de

reportes de resultados”, “capacitación continua de tutores”, “reconocimiento a la labor tutorial”, “evaluación y seguimiento a tutores” y “ajuste periódico al plan de acción”.

5.3.1.8. Síntesis de los análisis intra-agentes de la Evaluación del producto, Coordinadores.

En este apartado se comentan las conclusiones de los análisis de las respuestas de los coordinadores sobre los elementos sometidos a valoración relativos a la evaluación del producto: “Valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría”, “Valoración de aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica”, “Valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas”, “Valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías”, “Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica”, “Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad”, “Valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución” (ver tabla 5.109), todos ellos sometidos a contraste en función de las variables de clasificación “género”, “máximo grado de estudios”, “experiencia como académico en la Universidad” y “condición laboral en la Universidad”.

Los resultados alcanzados nos permiten extraer las conclusiones que se presentan a continuación:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los coordinadores a los ítems incluidos en la evaluación del producto, analizados en cuanto al **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre coordinadores y coordinadoras en ninguno de los recursos de los siguientes ítems: valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y las metas establecidas (ítem 57), valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución (ítem 61).

Sin embargo sí se detectan diferencias significativas en algunos de los elementos de los siguientes ítems: valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir con el Plan de Trabajo o en su defecto para el desarrollo de la

tutoría (ítem 55), en el recurso “vinculación con los departamentos e instancias internas”; donde los resultados se inclinan a favor de los hombres; valoración de aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica (ítem 56), en el recurso “guías impresas en el procedimiento de la tutoría” en el que los hombres también valoran mejor este aspecto; valoración de los aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías (ítem 58), en el recurso “administración de antecedentes académicos de tutorados” que es mejor valorado por los varones; valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica (ítem 59), en los recursos “adaptación al ambiente universitario”, “orientación académico administrativa” “vinculación entre teoría y práctica” y “asesoría disciplinar y en métodos de investigación” que son mejor valorados por los hombres, y en la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad(ítem 60), en el recurso “retroalimentación tutoría-docencia”, que resulta mejor valorado por los varones.

En general las respuestas de los coordinadores y coordinadoras respecto a estos ítems y sus recursos en relación al género, resultan bien valorados por uno u otro sexo, es decir la valoración se inclina hacia lo positivo, excepto en los recursos del ítem 55 recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría: “plataforma para tutoría virtual”, “guías impresas para procedimiento de tutoría” en el que las puntuaciones de las medias resultan bajas. Es de hacer notar que en el ítem aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías que las medias de puntuación de las respuestas de los coordinadores y coordinadoras la tendencia de valoración es alta en casi todos los recursos.

2. Los contrastes entre las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores a los elementos relativos al apartado de la evaluación del producto comparadas según el máximo grado de estudios alcanzado, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los recursos de los siguientes ítems: valoración de aspectos relacionados con el desarrollo de la tutoría en su unidad académica (ítem 56); valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas planteadas (ítem 57); valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías

(ítem 58); valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica (ítem 59).

Sin embargo, si se han detectado diferencias en los ítems: valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría (ítem 55), en el recurso “personal de apoyo a la gestión” en el que los coordinadores con estudios de doctorado valoran mejor; valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad (ítem 60), en el recurso “estructura administrativa de la tutoría” que resulta mejor valorado por los coordinadores que tienen doctorado y el ítem valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución (ítem 61), en donde, existen diferencias significativas en la mayoría de los recursos sometidos a contraste y que se mencionan a continuación: “retroalimentación tutoría – docencia”, “controles que aseguran el cumplimiento de metas”, “evaluación colegida de la tutoría”, “difusión de reportes de resultados”, “detección de problemas y propuestas de solución”, “capacitación continua de tutores”, “reconocimiento a la labor tutorial”, “evaluación y seguimiento a tutores”, “ajuste periódico al plan de acción” que son mejor valoradas por aquellas personas que tienen estudios de doctorado.

Apuntando que las respuestas de los coordinadores y coordinadoras respecto a estos ítems y sus recursos en relación al máximo grado de estudios, resultan con altas valoraciones otorgadas por los coordinadores con grado de doctor y otros, excepto en los recursos “plataforma para tutoría virtual” y “guías impresas en el procedimiento de tutoría” del ítem: valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría (ítem 55), y del ítem aspectos en el desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica (ítem 56) en el recurso “guías impresas en el procedimiento de tutoría” donde las medias de puntuación de las respuestas de los coordinadores y coordinadoras la tendencia de valoración es baja.

3. La comparación de las medias entre las puntuaciones que dan los coordinadores a los ítems incluidos en la evaluación del producto en relación a la experiencia como académico en la Universidad, indican que no hay diferencias significativas entre los coordinadores con mayor o menor experiencia como académico en la

universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración de los ítems: valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría (ítem 55); valoración de aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica (ítem 56); valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas (ítem 57); valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías (ítem 58); valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica (ítem 59); valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad (ítem 60), y, valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución (ítem 61).

Sin embargo es importante mencionar que respecto a la variable experiencia como académico en la Universidad se detectan algunos recursos que resultan con valoraciones bajas, como son “plataforma para tutoría virtual”, “sistema de registro de trayectorias escolares”, “guías impresas de procedimientos de tutoría” y personal de apoyo a la gestión del ítem recursos institucionales disponibles para cumplir con el plan de trabajo (ítem 55); también los recursos: “registro de la tutoría de pares o iguales”, “guías impresas de procedimiento de la tutoría” y “personal de apoyo” del ítem desarrollo de la tutoría de su unidad académica (ítem 56); igualmente los recursos: “prestadores de servicio social” y “foros para la formación integral del estudiante” que resultan con valoraciones bajas por coordinadores de 1 y 15 años y más de 15 años de experiencia. En general los recursos de todos los ítems resultan muy bien valorados con las excepciones indicadas.

4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones que otorgan los coordinadores a los ítems de evaluación del producto, en relación a la condición laboral en la universidad, señalan que no hay diferencias significativas entre los coordinadores que son profesores a tiempo completo y los coordinadores que son profesores de asignatura y técnicos en los siguientes ítems: valoración de los recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de trabajo o, en su defecto, para el desarrollo de la tutoría (ítem 55); valoración de aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica (ítem 56); valoración de la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas

(ítem 57); valoración de aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías (ítem 58); valoración de las expectativas de desarrollo de la tutoría de su Unidad Académica y en la Institución (ítem 61). Por otro lado sí se encontraron diferencias significativas en algunos recursos de los siguientes ítems: valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica (ítem 59); en el recurso “apoyo en temas de mayor dificultad” que resulta mejor valorado por profesores de asignatura y técnicos y valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad (ítem 60); en los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” y “atención y solución de problemática detectada” que son mejor valoradas por profesores de asignatura y técnicos.

En general las respuestas de los coordinadores y coordinadoras respecto a estos ítems y sus recursos en relación a la condición laboral, resultan bien valorados entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura y técnicos, es decir la valoración tiene tendencia positiva, excepto en los recursos del ítem 55 recursos institucionales disponibles para cumplir el plan de trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría: “plataforma para tutoría virtual” y “guías impresas para procedimiento de tutoría” en el que las puntuaciones de las medias resultan bajas. Es de hacer notar que en el ítem aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías que las medias de puntuación de las respuestas de los coordinadores y coordinadoras la tendencia de valoración es alta en casi todos los recursos.

5.3.2. Análisis comparativos intra-agentes del cuestionario de tutores y tutoras. Evaluación del Producto.

En el estudio de las respuestas proporcionadas por los tutores y tutoras a diferencia del caso de los coordinadores, las condiciones y restricciones de las muestras han permitido utilizar las pruebas paramétricas de la t de Student y la t de Welch y la no paramétrica de Kruskal-Wallis (tres muestras o más), para la comparación de las medias de las puntuaciones en cada uno de los ítems de cada escala. Esta metodología de análisis se ha empleado en el estudio de los ítems 54 a 58 (tabla 5.114) del cuestionario destinado a obtener información de estos agentes.

Ítem	Recurso
54	Valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas
55	Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías
56	Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica
57	Valoración de manera integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad
58	Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución

Tabla 5.114. Ítems correspondientes a la “Evaluación del Producto” del cuestionario de tutores y tutoras.

El anterior grupos de variables, agrupados en torno a una escala de valoración con cuatro opciones de respuesta: muy mal, mal, bien, muy bien, ha sido sometido a contraste en función de las variables de clasificación, de “género” (dicotómica en origen), “máximo grado de estudios alcanzados” (inicialmente con 5 niveles, pero dicotomizada a doctorado/otros), “experiencia como académico dentro de la universidad” (con seis niveles iniciales y dicotomizada en dos niveles, hasta 15 años y más de 15 años de experiencia), y “condición laboral en la universidad” (con seis niveles iniciales de especificidad y dicotomizada a dos niveles: profesor a tiempo completo, y profesor de asignatura y técnico).

5.3.2.1. Valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

En la Evaluación del Producto, la primera cuestión planteada se refiere a una serie de elementos, relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas que los agentes (tutores) deben valorar.

Estos elementos son: convenio de colaboración con instancias internas y externas, prestadores de servicio social en tutoría de iguales o semejantes, capacitación y formación de tutores, cursos de actualización de tutores y foros para la formación integral del estudiante. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (muy mal, mal, bien y muy bien).

Así, en la tabla 5.115 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el

estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos para una u otra.

Acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	60	2,85	49	2,71	0,34
Prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales	60	3,10	49	2,55	0,01
Capacitación y formación de Tutores	60	2,25	49	3,00	0,04
Cursos de actualización de Tutores	60	2,92	49	2,65	0,14
Foros para la formación integral del estudiante	60	2,60	49	2,43	0,28

Tabla 5.115. Comparación de diferencia de medias según género en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias, ($\alpha = 0,05$).

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los tutores y tutoras en relación a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba t de Welch para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos “prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales” ($p=0,01$) y “Capacitación y formación de Tutores” ($p=0,04$) y en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste

puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.116 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba paramétrica t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba u otra.

Acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	n	Media	N	Media	
Convenio de colaboración instancias internas y externas	39	2,79	70	2,79	0,95
Prestadores de Servicio Social tutoría de iguales	39	2,82	70	2,87	0,78
Capacitación y formación de Tutores	39	3,23	70	3,09	0,24
Cursos de actualización de Tutores	39	2,95	70	2,71	0,20
Foros para la formación integral del estudiante	39	2,59	70	2,49	0,52

Tabla 5.116. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), destacado en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas, a excepción del recurso “prestadores de servicio social en tutoría de iguales o semejantes” ($p=0,78$) que ha permitido la prueba t de Welch, resaltado en color verde.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por eso, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de doctorado y otros.

En la tabla 5.117 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que proporcionan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba

paramétrica t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba u otra.

Acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	N	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	51	2,86	58	2,72	0,32
Prestadores de Servicio Social tutoría de iguales	51	2,92	58	2,79	0,47
Capacitación y formación de Tutores	51	3,27	58	3,02	0,03
Cursos de actualización de Tutores	51	2,90	58	2,71	0,26
Foros para la formación integral del estudiante	51	2,61	58	2,45	0,30

Tabla 5.117. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch, para el contraste entre las medias y la t de Student ($\alpha = 0,05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para la mayoría de los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas a excepción de los casos relativos a los recursos “prestadores de servicio social en tutoría de iguales o semejantes” ($p=0,47$) y “foros para la formación integral del estudiante” ($p=0,30$) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción del recurso “capacitación y formación de tutores” ($p=0,03$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años y más de 15 años, con la excepción indicada.

En la tabla 5.118 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el

tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

Acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.							
Recurso	Condición laboral en la Universidad						Sign.
	Profesor TC		Profesor de asignatura		Técnicos y otros		
	n	Media	n	Media	n	Media	
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	63	2,76	40	2,85	6	2,67	0,72
Prestadores Servicio Social en tutoría iguales	63	2,70	40	3,12	6	2,67	0,04
Capacitación y formación de Tutores	63	3,08	40	3,27	6	2,83	0,27
Cursos de actualización de Tutores	63	2,65	40	3,02	6	2,83	0,13
Foros para la formación integral del estudiante	63	2,40	40	4,67	6	2,83	0,12

Tabla 5.118. Comparación de diferencia de medias según si es profesor a tiempo completo (TC), profesor de asignatura y técnico y otros en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción del recurso “prestadores de servicio social en tutoría de iguales o semejantes” ($p=0,04$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltado en azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre profesores de tiempo completo, profesores de asignatura y técnicos y otros, con la excepción indicada.

A la vista del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

9. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los profesores tutores a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas, en relación a la comparación por género, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre tutores y tutoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración, excepto en los recursos: “prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales” que resultan mejor valorado por las mujeres y “capacitación y formación de Tutores” que resultan mejor valorados por los varones.
10. Los contrastes entre las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas, comparadas según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
11. La comparación entre las medias de las puntuaciones que dan los tutores y tutoras a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas, en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indican que no hay diferencias significativas entre los tutores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo el recurso “capacitación y formación de tutores” que resulta mejor valorado por el profesorado que tiene entre 1 y 15 años de experiencia académica en la universidad.
12. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas y la **condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los tutores y tutoras que son profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos, en ninguno de los elementos sometidos a valoración a excepción del recurso “prestadores de servicio social en tutoría de iguales o semejantes” que son mejor valorados por los profesores de asignatura

Estos resultados muestran que el recurso “prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales”, es mejor valorado por las mujeres y por profesores de asignatura, lo anterior nos permite comentar, que esta modalidad de tutoría (tutoría de iguales o semejantes) sólo se imparte en dos Unidades Académicas (Psicología y Arquitectura), sin embargo sería recomendable ahondar más en porque las mujeres y profesores de asignatura

valoran mejor este recurso, lo deseable sería que esta modalidad se implementara como un elemento necesario en la estructura del PIT en todas las Unidades Académicas.

Por otro lado el recurso “capacitación y formación de Tutores” que es mejor valorado por los varones, cabe comentar que la asistencia de mujeres a los cursos de capacitación y formación de tutores es mayoritaria, valdría la pena investigar más sobre esta diferencia de valoración entre hombres y mujeres. Lo deseable es que el profesorado de sexo masculino participe más en estos cursos, aunque en general los tutores y tutoras deberían tener una capacitación continua por lo mismo es recomendable que los cursos de actualización tengan una vigencia.

Por otro lado los profesores de entre 1 y 15 años de experiencia en la universidad que valoran mejor el mismo recurso; esto puede deberse a las exigencias de evaluación continua del profesorado para la acreditación de los programas académicos, y por otro lado la obtención de una plaza definitiva en la universidad que es otro de los incentivos para valorar este recurso positivamente. Aspectos todos a tener en cuenta en la propuesta de mejora de la operatividad del programa de tutoría.

5.3.2.2. Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.

En la Evaluación del Producto, la segunda cuestión planteada se refiere a una serie de elementos sobre el desarrollo de las tutorías, que valoran los tutores y tutoras.

Estos elementos son: capacitación, selección y asignación de tutores; asignación de espacios y calendario de tutoría; administración de antecedentes académicos de tutorados; administración de reportes de tutoría; supervisión y control del desarrollo de la tutoría; seguimiento y documentación de la tutoría; detección y corrección de problemas; participación en la evaluación de la tutoría; reconocimiento al trabajo tutorial e información a través del portal de tutoría. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (muy mal, mal, bien y muy bien).

Así en la tabla 5.119 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo la muestra, el estadístico que se somete a

comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba t de Student o t de Welch.

Para analizar la información que aportan los tutores y tutoras en relación a la cuestión relativa al desarrollo de las tutorías dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se han utilizado las dos pruebas, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Género				Sign,
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	60	3,07	49	2,96	0,40
Asignación de espacios y calendario de tutoría	60	2,75	49	2,61	0,36
Administración de antecedentes académicos de tutorados	60	2,62	49	2,51	0,48
Administración de reportes de tutoría	60	2,83	49	2,78	0,69
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	60	2,75	49	2,57	0,25
Seguimiento y documentación de la tutoría	60	2,77	49	2,55	0,16
Detección y corrección de problemas	60	2,87	49	2,88	0,94
Participación en la evaluación de la tutoría	60	2,53	49	2,71	0,24
Reconocimiento al trabajo tutorial	60	3,02	49	2,76	0,10
Información a través del portal de tutoría	60	2,14	49	2,18	0,78

Tabla 5.119. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para la mitad los aspectos analizados relativos al desarrollo las tutorías y la prueba paramétrica t de Student para la mitad de los recursos restantes que a continuación se mencionan: “administración de antecedentes académicos de tutorados” ($p=0,48$); “supervisión y control del desarrollo de la tutoría” ($p=0,25$); “seguimiento y documentación de la tutoría” ($p=0,16$); “participación en la evaluación de la tutoría” ($p=0,24$); “información a través del portal de tutoría” ($p=0,78$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan

considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo.

En la tabla 5.120 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores para cada recurso de valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo la muestra, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una u otra.

Aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	n	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	39	3,05	70	3,00	0,68
Asignación de espacios y calendario de tutoría	39	2,85	70	2,60	0,07
Administración de antecedentes académicos de tutorados	39	2,59	70	2,56	0,84
Administración de reportes de tutoría	39	2,82	70	2,80	0,89
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	39	2,64	70	2,69	0,78
Seguimiento y documentación de la tutoría	39	2,64	70	2,69	0,78
Detección y corrección de problemas	39	2,79	70	2,91	0,45
Participación en la evaluación de la tutoría	39	2,74	70	2,54	0,21
Reconocimiento al trabajo tutorial	39	2,85	70	2,93	0,62
Información a través del portal de tutoría	39	2,34	70	2,06	0,11

Tabla 5.120. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), destacada en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para casi todos los aspectos analizados relativos al desarrollo de las tutorías a excepción de los casos relativos a los recursos “capacitación, selección y asignación de tutores” ($p=0,68$) y “asignación de espacios y calendario de tutoría” ($p=0,07$) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de doctorado y otros.

En la tabla 5.121 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos de la valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos para una u otra.

Aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	51	3,16	58	2,90	0,04
Asignación de espacios y calendario de tutoría	51	2,67	58	2,71	0,78
Administración de antecedentes académicos de tutorados	51	2,57	58	2,57	0,10
Administración de reportes de tutoría	51	2,73	58	2,88	0,29
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	51	2,71	58	2,64	0,66
Seguimiento y documentación de la tutoría	51	2,69	58	2,66	0,84
Detección y corrección de problemas	51	2,96	58	2,79	0,27
Participación en la evaluación de la tutoría	51	2,65	58	2,59	0,70
Reconocimiento al trabajo tutorial	51	3,02	58	2,79	0,16
Información a través del portal de tutoría	51	2,06	58	2,25	0,27

Tabla 5.121. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$) destacado en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para la mayoría de los aspectos analizados relativos al desarrollo de las tutorías a excepción de los casos relativos a los recursos “capacitación, selección y asignación de tutores” ($p=0,04$) y “administración de reportes de tutoría” ($p=0,29$) y “reconocimiento al trabajo tutorial” ($P=0,16$) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción del recurso “capacitación, selección y asignación de tutores” ($p=0,04$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltada en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años y más de 15 años, con la excepción indicada.

En la tabla 5.122 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, utilizada para todos los elementos analizados sobre el desarrollo de las tutorías.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Los resultados indican que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre profesores de tiempo completo, profesores de asignatura y técnicos y otros.

Aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.							
Recurso	Condición laboral en la Universidad						Sign.
	Profesor a TC		Profesor asignatura		Técnicos y otros		
	n	Media	n	Media	n	Media	
Capacitación, selección y asignación de tutores	63	3.03	40	3.05	6	2.67	0.47
Asignación de espacios y calendario de tutoría	63	2.81	40	2.58	6	2.17	0.15
Administración de antecedentes académicos de tutorados	63	2.59	40	2.60	6	2.17	0.50
Administración de reportes de tutoría	63	2.90	40	2.75	6	2.17	0.15
Supervisión control del desarrollo de tutoría	63	2.68	40	2.73	6	2.17	0.32
Seguimiento y documentación de la tutoría	63	2.63	40	2.75	6	2.50	0.57
Detección y corrección de problemas	63	2.86	40	2.90	6	2.83	0.85
Participación en la evaluación de la tutoría	63	2.68	40	2.48	6	2.83	0.69
Reconocimiento al trabajo tutorial	63	2.89	40	2.95	6	2.67	0.59
Información a través del portal de tutoría	63	2.23	40	2.02	6	2.33	0.40

Tabla 5.122. Comparación de diferencia de medias según si es profesor a tiempo completo (TC), profesor de asignatura y técnico y otros en aspectos relativos al desarrollo de las tutorías. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración de aspectos relativos al desarrollo de las tutorías**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores a la valoración de aspectos relativos al desarrollo de las tutorías, en relación a la comparación por **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre tutores y tutoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
2. De igual manera tampoco se observan diferencias significativas en relación a **máximo grado de estudios alcanzado**, entre doctores y otros grados.
3. La comparación entre las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores a la valoración de aspectos relativos al desarrollo de las tutorías, en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indican que no hay diferencias significativas entre los tutores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo en el recurso “capacitación, selección y asignación de tutores” que resulta mejor valorado por el profesorado que tiene entre 1 y 15 años de experiencia académica en la universidad.
4. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores a la valoración de aspectos relativos al desarrollo de las tutorías y la **condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los tutores y tutoras que son profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos, en ninguno de los elementos sometidos a valoración.

Estos resultados muestran que no existen diferencias significativas en ninguno de los recursos de las cuatro variables de clasificación analizadas, excepto en la variable **experiencia como académico en la universidad** en la que el recurso “capacitación, selección y asignación de tutores” es mejor valorado por los profesores que tienen entre 1 y 15 años de experiencia, esta valoración puede ser debida a la evaluación continua de los profesores con poca experiencia y que cada ciclo participan en concursos de oposición. También se observa que en el recurso “información a través del portal de tutoría” las medias son más bajas con respecto al resto de los recursos valorados de las

cuatro variables de clasificación, esto parece obedecer a que el portal tiene carencias de información que sirva al tutor para que sea eficiente en su acción tutorial.

5.3.2.3. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.

En la Evaluación del Producto, la tercera cuestión planteada se refiere al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica abarca los elementos recogidos en el cuestionario correspondiente que se mencionan a continuación:

Adaptación al ambiente universitario; condiciones de desempeño académico; logros y objetivos académicos; disminución de índices de reprobación, rezago y abandono; métodos de estudio y trabajo; apoyo en temas de mayor dificultad; conocimiento de la vida personal; actividades extracurriculares; detección e impulso a estudiantes sobresalientes; orientación académico administrativa; integración del conocimiento; vinculación entre teoría y práctica; asesoría disciplinar y en métodos de investigación y canalización de estudiantes a servicios de apoyo.

Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (nulo, muy bajo, alto y muy alto).

En la tabla 5.123 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los aspectos relativos al desarrollo de la tutoría en su unidad académica, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch en función de si se cumplen o no los requisitos para la aplicación de una u otra.

Este aspecto (ítem 56) sobre el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de las tutorías en su unidad académica, se ha presentado a valoración con una escala de valoración a cuatro niveles. Los resultados del análisis de datos se presentan en la tabla citada.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	60	2,78	49	2,98	0,07
Condiciones de desempeño académico	60	2,78	49	2,86	0,54
Logros y objetivos académicos	60	2,97	49	3,10	0,24
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	60	2,80	49	2,88	0,59
Métodos de estudio y trabajo	60	2,83	49	2,90	0,63
Apoyo en temas de mayor dificultad	60	3,05	49	2,98	0,63
Conocimiento de la vida personal	60	2,90	49	2,78	0,39
Actividades extracurriculares	60	2,57	49	2,59	0,87
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	60	2,88	49	2,73	0,27
Orientación académico administrativa	60	2,85	49	2,90	0,67
Integración del conocimiento	60	2,80	49	2,88	0,50
Vinculación entre teoría y práctica	60	2,88	49	2,98	0,42
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	60	2,93	49	2,67	0,07
Canalización de estudiantes a servicios de apoyo	60	2,97	49	2,84	0,33

Tabla 5.123. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), resaltado en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de de Student para casi todos los aspectos analizados relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica e excepción de los casos relativos a los recursos “métodos de estudio y trabajo” ($p=0,63$), “apoyo en temas de mayor dificultad” ($p=0,63$), “Actividades extracurriculares” ($p=0,87$) y “detección e impulso a estudiantes sobresalientes”(p= 0,27), que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por lo tanto, puede afirmarse que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo.

En la tabla 5.124 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral,

el estadístico comparado y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba paramétrica t de Student o t de Welch.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	39	2,92	70	2,84	0,44
Condiciones de desempeño académico	39	2,92	70	2,76	0,16
Logros y objetivos académicos	39	3,10	70	2,99	0,33
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	39	2,82	70	2,84	0,88
Métodos de estudio y trabajo	39	2,85	70	2,87	0,86
Apoyo en temas de mayor dificultad	39	3,03	70	3,01	0,94
Conocimiento de la vida personal	39	2,74	70	2,90	0,30
Actividades extracurriculares	39	2,79	70	2,46	0,03
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	39	2,82	70	2,81	0,96
Orientación académico administrativa	39	3,00	70	2,80	0,06
Integración del conocimiento	39	2,97	70	2,76	0,06
Vinculación entre teoría y práctica	39	3,15	70	2,80	0,01
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	39	3,05	70	2,69	0,01
Canalización de estudiantes a servicios de apoyo	39	3,0	70	2,86	0,28

Tabla 5.124. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), resaltado en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para la mayoría de los aspectos analizados relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica a excepción de los casos relativos a los recursos “disminución de índices: reprobación, rezago y abandono”(p=0,88), “métodos de estudio y trabajo” (p=0,86), “conocimiento de la vida personal” (p=0,86), “Actividades extracurriculares” (p=0,03), “detección e impulso a estudiantes sobresalientes” (p=0,96) y “asesoría disciplinar y en métodos de investigación” (p=0,01) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos “actividades extracurriculares” (p=0,03), “vinculación entre teoría y práctica” (p=0,01) y “asesoría disciplinar y en métodos de investigación” (p=0,01), en los que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en color rojo en la tabla.

Estos resultados indican que las medias de las puntuaciones de valoraciones de los tutores pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de doctorado y otros, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.125 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba paramétrica t de Student o t de Welch.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.					
Recurso	Experiencia como académico en la Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	51	2,82	58	2,91	0,43
Condiciones de desempeño académico	51	2,78	58	2,84	0,63
Logros y objetivos académicos	51	3,03	58	3,02	0,86
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono	51	2,86	58	2,81	0,72
Métodos de estudio y trabajo	51	2,90	58	2,83	0,58
Apoyo en temas de mayor dificultad	51	3,06	58	2,98	0,60
Conocimiento de la vida personal	51	2,86	58	2,83	0,81
Actividades extracurriculares	51	2,51	58	2,64	0,40
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	51	2,92	58	2,72	0,14
Orientación académico administrativa	51	2,94	58	2,81	0,27
Integración del conocimiento	51	2,78	58	2,88	0,44
Vinculación entre teoría y práctica	51	2,86	58	2,98	0,34
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	51	2,80	58	2,83	0,87
Canalización de estudiantes a servicios de apoyo	51	2,94	58	2,88	0,64

Tabla 5.125. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student ($\alpha = 0,05$), resaltado en rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para la mitad de los aspectos analizados relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica, la otra mitad de los recursos restantes: “logros y objetivos académicos” ($p=0,86$), “disminución de índices: reprobación, rezago y abandono” ($p=0,72$), “métodos de estudio y trabajo” ($p=0,58$), “apoyo en temas de mayor dificultad” ($p=0,60$), “conocimiento de la vida personal”

($p=0,81$), “actividades extracurriculares” ($p=0,40$), “detección e impulso a estudiantes sobresalientes” ($p=0,14$), han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 año y más de 15 años.

En la tabla 5.126 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica.							
Recurso	Condición laboral en la Universidad						Sign.
	Profesor a TC		Profesor asignatura		Técnicos y otros		
	N	Media	N	Media	n	Media	
Adaptación al ambiente universitario	63	2,94	40	2,77	6	2,83	0,66
Condiciones de desempeño académico	63	2,87	40	2,73	6	2,83	0,90
Logros y objetivos académicos	63	3,10	40	2,95	6	2,83	0,50
Disminución índices reprobación, rezago abandono	63	2,83	40	2,88	6	2,67	0,59
Métodos de estudio y trabajo	63	2,86	40	2,88	6	2,83	0,77
Apoyo en temas de mayor dificultad	63	2,95	40	3,17	6	2,67	0,40
Conocimiento de la vida personal	63	2,78	40	2,98	6	2,67	0,14
Actividades extracurriculares	63	2,57	40	2,55	6	2,83	0,66
Detección impulso a estudiantes sobresalientes	63	2,76	40	2,92	6	2,67	0,19
Orientación académico administrativa	63	2,86	40	2,92	6	2,67	0,18
Integración del conocimiento	63	2,86	40	2,77	6	3,00	0,83
Vinculación entre teoría y práctica	63	3,02	40	2,77	6	3,00	0,35
Asesoría disciplinar y métodos investigación	63	2,86	40	2,75	6	2,83	0,89
Canalización estudiantes a servicios de apoyo	63	2,92	40	2,92	6	2,67	0,46

Tabla 5.126. Comparación de diferencia de medias según condición laboral en la universidad, en aspectos relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su Unidad Académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre profesores a tiempo completo, profesores de asignatura, y técnicos y otros.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica, en relación a la comparación por **género**, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre tutores y tutoras en ninguno de los elementos sometidos valoración.
2. Los contraste entre las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica, comparadas según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en la mayoría de los elementos sometidos a valoración, a excepción de los recursos: “actividades extracurriculares” ($p=0,03$), “vinculación entre teoría y práctica” ($p=0,01$) y “asesoría disciplinar y en métodos de investigación” ($p=0,01$) que son mejor valoradas por aquellos tutores que tiene estudios de doctorado.
3. La comparación entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica, no se observa diferencias significativas en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, ni tampoco en relación a la **condición laboral**.

Estos resultados expresan que en general todos los recursos de las cuatro variables resultan bien valorados. Sin embargo en los recursos: “actividades extracurriculares”,

“vinculación entre teoría y práctica” y “asesoría disciplinar y métodos de investigación” se aprecian diferencias significativas donde resultan estar mejor valorados por los tutores que tienen grado de doctor, esto puede deberse a que son aspectos que tienen que ver directamente con el quehacer docente de los doctores, sin menoscabo de las acciones de los profesores tutores con otros grados.

5.3.2.4. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.

En la Evaluación del Producto, la cuarta cuestión planteada se refiere a una serie de elementos de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad, se centra en los elementos recogidos en el cuestionario correspondiente que se mencionan a continuación: estructura administrativa de la tutoría; articulación de tutorías con el curriculum; retroalimentación tutoría–docencia; cobertura de las tutorías acorde a las necesidades; atención y solución de problemática detectada; controles que aseguran el cumplimiento de metas; evaluación colegida de la tutoría; elaboración de reportes periódicos; difusión de reportes de resultados; detección de problemas y propuestas de solución; detección de necesidades de capacitación; cursos de capacitación y actualización de tutores; evaluación y seguimiento a tutores, y ajuste periódico al plan de acción tutorial.

Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (inadecuado, poco adecuado, adecuado y muy adecuado).

En la tabla 5.127 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que dan los tutores y tutoras a cada recurso según la variable “**género**”, incluyendo la muestra, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba u otra,.

Este aspecto (ítem 57) del cuestionario de tutores sobre la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad, se ha presentado a valoración con una escala de cuatro niveles. Los resultados del análisis de datos se presentan en la tabla citada.

Organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.					
Recurso	Género				Sign,
	Femenino		Masculino		
	N	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	60	2,88	49	2,65	0,08
Articulación de tutorías con el currículum	60	2,82	49	2,59	0,08
Retroalimentación tutoría – docencia	60	2,55	49	2,49	0,71
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	60	2,90	49	2,59	0,04
Atención y solución de problemática detectada	60	2,68	49	2,71	0,82
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	60	2,77	49	2,63	0,35
Evaluación colegida de la tutoría	60	2,48	49	2,56	0,65
Elaboración de reportes periódicos	60	2,60	49	2,69	0,52
Difusión de reportes de resultados	60	2,45	49	2,37	0,58
Detección de problemas y propuestas de solución	60	2,70	49	2,53	0,25
Detección de necesidades de capacitación	60	2,52	49	2,43	0,56
Cursos de capacitación y actualización de tutores	60	2,87	49	2,51	0,01
Evaluación y seguimiento a tutores	60	2,58	49	2,51	0,64
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	60	2,48	49	2,49	0,97

Tabla 5.127. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), resaltado en verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para casi todos los aspectos analizados relativos al nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica a excepción de los casos relativos a los recursos “articulación de la tutoría con el currículum” ($p=0,08$), “atención y solución de problemática detectada” ($p=0,82$) y “cursos de capacitación y actualización de tutores” ($p=0,01$), que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción de los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” ($p=0,04$), y “Cursos de capacitación y actualización de tutores” ($p=0,01$), en los que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en color azul. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.128 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores a cada uno de los recursos, según la

variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo la muestra, el estadístico a comparar y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba paramétrica t de Student o t de Welch.

Organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	N	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	39	2,90	70	2,71	0,16
Articulación de tutorías con el currículum	39	2,77	70	2,69	0,53
Retroalimentación tutoría – docencia	39	2,62	70	2,47	0,42
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	39	2,85	70	2,71	0,39
Atención y solución de problemática detectada	39	2,87	70	2,60	0,06
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	39	2,69	70	2,71	0,87
Evaluación colegida de la tutoría	39	2,49	70	2,54	0,76
Elaboración de reportes periódicos	39	2,62	70	2,65	0,79
Difusión de reportes de resultados	39	2,46	70	2,38	0,60
Detección de problemas y propuestas de solución	39	2,54	70	2,67	0,39
Detección de necesidades de capacitación	39	2,56	70	2,43	0,39
Cursos de capacitación y actualización de tutores	39	2,69	70	2,71	0,87
Evaluación y seguimiento a tutores	39	2,56	70	2,54	0,89
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	39	2,51	70	2,47	0,80

Tabla 5.128. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0,05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para casi todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad a excepción de los casos relativos a los recursos “estructura administrativa de la tutoría” ($p=0,16$), “retroalimentación tutoría–docencia” ($p=0,42$), “controles que aseguran el cumplimiento de metas” ($p=0,87$) y “evaluación colegida de la tutoría” ($p=0,76$), que han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por lo que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores sobre esos recursos puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por tutores con estudios de doctorado y otros.

En la tabla 5.129 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la**

universidad”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch, según sea posible utilizar una prueba u otra.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para casi todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad a excepción de los casos relativos a los recursos “articulación de tutorías con el curriculum” (p=0,01), “atención y solución de problemática detectada” (p=0,53), “evaluación colegiada de la tutoría” (p=0,24), “cursos de capacitación y actualización de tutores” (p=0,09) y “ajuste periódico al plan de acción tutorial” (p=0,16), que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción de los recursos “estructura administrativa de la tutoría” (p=0,04) “articulación de tutorías con el curriculum” (p=0,01), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en azul en la tabla.

Organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	N	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	51	2,92	58	2,66	0,04
Articulación de tutorías con el curriculum	51	2,88	58	2,57	0,01
Retroalimentación tutoría – docencia	51	2,55	58	2,50	0,76
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	51	2,82	58	2,71	0,43
Atención y solución de problemática detectada	51	2,75	58	2,66	0,53
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	51	2,80	58	2,62	0,20
Evaluación colegiada de la tutoría	51	2,63	58	2,42	0,24
Elaboración de reportes periódicos	51	2,65	58	2,63	0,91
Difusión de reportes de resultados	51	2,41	58	2,41	0,97
Detección de problemas y propuestas de solución	51	2,75	58	2,52	0,12
Detección de necesidades de capacitación	51	2,57	58	2,40	0,25
Cursos de capacitación y actualización de tutores	51	2,82	58	2,60	0,09
Evaluación y seguimiento a tutores	51	2,59	58	2,52	0,65
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	51	2,61	58	2,38	0,16

Tabla 5.129. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), resaltado en verde.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años y más de 15 años, con la excepción indicada.

En la tabla 5.130 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**condición laboral en la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba de Kruskal Wallis.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.

Organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.							
Recurso	Condición laboral en la Universidad						Sign.
	Profesor TC		Profesor asignatura		Técnicos y otros		
	n	Media	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	63	2,78	40	2,80	6	2,67	0,86
Articulación de tutorías con el curriculum	63	2,62	40	2,85	6	2,83	0,09
Retroalimentación tutoría – docencia	63	2,44	40	2,62	6	2,67	0,31
Cobertura de tutorías acorde a las necesidades	63	2,73	40	2,83	6	2,67	0,56
Atención y solución de problemática detectada	63	2,67	40	2,75	6	2,67	0,46
Controles que aseguran cumplimiento metas	63	2,57	40	2,90	6	2,83	0,05
Evaluación colegida de la tutoría	63	2,37	40	2,73	6	2,67	0,10
Elaboración de reportes periódicos	63	2,63	40	2,65	6	2,67	0,74
Difusión de reportes de resultados	63	2,38	40	2,39	6	2,83	0,38
Detección problemas y propuestas de solución	63	2,51	40	2,80	6	2,67	0,11
Detección de necesidades de capacitación	63	2,44	40	2,50	6	2,67	0,71
Cursos de capacitación, actualización tutores	63	2,62	40	2,85	6	2,67	0,11
Evaluación y seguimiento a tutores	63	2,46	40	2,67	6	2,67	0,23
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	63	2,30	40	2,73	6	2,83	0,01

Tabla 5.130. Comparación de diferencia de medias según su condición laboral en la Universidad en aspectos relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0,05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a

excepción del recurso “ajuste periódico al plan de acción tutorial” ($p=0,01$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales. Así, podemos afirmar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre profesores a tiempo completo (TC), profesores de asignatura, y técnicos y otros, con la excepción indicada.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad, en relación a la comparación por **género**, indican que no hay diferencias significativas entre tutores y tutoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración a excepción de los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades”, y “Cursos de capacitación y actualización de tutores”, que resultan mejor valorados por las mujeres.
2. Los contraste entre las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad, comparadas según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
3. La comparación entre las medias de las puntuaciones que dan los tutores a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad, en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, indican que no hay diferencias significativas entre los tutores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración, salvo los recursos “estructura administrativa de la tutoría” y “articulación de tutorías con el curriculum” que resultan mejor valorado por el profesorado que tiene entre 1 y 15 años de experiencia académica en la universidad
4. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores a la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad y la **Condición laboral en la Universidad**,

señalan que no hay diferencias significativas entre los tutores que son profesores a tiempo completo, profesor de asignatura y técnico y otros, en ninguno de los elementos sometidos a valoración salvo el recurso “ajuste periódico al plan de acción tutorial” que resulta mejor valorado por técnicos y otros.

Respecto a los recursos: "estructura administrativa de la tutoría" y "capacitación y formación de tutores", el profesorado que tiene entre 1 y 15 años de experiencia académica en la universidad valoran mejor estos aspectos puesto que, igual que las tutora se presume, participan más en actividades de tutoría debido de su a condición no definitiva dentro de la universidad ya que muchos profesores con esta experiencia, aun son profesores interinos.

En relación al recurso “ajuste periódico al plan de acción tutorial”, que resulta mejor valorado por los profesores cuya condición laboral en la Universidad es de Técnicos y otros es debido probablemente a que estas categorías de profesores no se les integró al inicio del PIT, puesto que únicamente podían ser tutores los profesores de tiempo completo. La necesidad de la cobertura de la tutoría ha obligado a integrar a profesores de asignatura y a técnicos y otros. Son aspectos a tener en cuenta en la propuesta de mejora de la operatividad del programa de tutoría.

5.3.2.5. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.

En la Evaluación del Producto, la quinta y última cuestión planteada, se refiere a una serie de elementos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, se centra en los elementos recogidos en el cuestionario correspondiente que se mencionan a continuación: relación entre objetivos del Proyecto Educativo de la Unidad Académica y los de la tutoría; grado de cumplimiento entre la temporalización programada y la llevada a cabo; colaboración de los jefes de Academia en las tareas y labores de tutoría; colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría; colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labores de la Tutoría y satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría. Estas variables

tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (inadecuado, poco adecuado, adecuado y muy adecuado).

En la tabla 5.131 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch según se cumplan o no los requisitos para una u otra.

Para analizar la información que aportan los tutores y tutoras en relación al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de la variable con la que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba paramétrica t de Student o la prueba t de Welch para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Género				Sign,
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Relación entre objetivos del Proyecto Educativo de la Unidad Académica y los de la tutoría	60	2,68	49	2,69	0,93
Grado de cumplimiento entre la temporalización programada y la llevada a cabo	60	2,93	49	2,80	0,32
Colaboración de los jefes de Academia en las tareas y labores de tutoría	60	2,57	49	2,51	0,70
Colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría	60	2,77	49	2,82	0,73
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labores de la Tutoría	60	2,67	49	2,63	0,81
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría	60	3,05	49	2,78	0,06

Tabla 5.131. Comparación de diferencia de medias según género en aspectos relativos nivel de desarrollo alcanzado en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), resaltado en verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de

las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, a excepción del caso relativo al recurso “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría” ($p=0,06$), que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Welch

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores y tutoras en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo.

En la tabla 5.132 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**máximo grado de estudios**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba t de Student o t de Welch.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Máximo grado de estudios				Sign.
	Doctorado		Otros		
	n	Media	n	Media	
Relación entre objetivos del Proyecto Educativo de la Unidad Académica y los de la tutoría	39	2,74	70	2,66	0,51
Grado de cumplimiento entre la temporalización programada y la llevada a cabo	39	2,87	70	2,87	1,00
Colaboración de los jefes de Academia en las tareas y labores de tutoría	39	2,56	70	2,53	0,82
Colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría	39	2,79	70	2,79	0,95
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labores de la Tutoría	39	2,79	70	2,57	0,12
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría	39	2,79	70	3,00	0,17

Tabla 5.132. Comparación de diferencia de medias según máximo nivel de estudios alcanzados en aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0,05$), resaltado en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de de Student para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, a excepción del caso relativo al recurso “colaboración de los profesores del equipo

educativo en las tareas y labor de tutoría” ($p=0,95$), que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos por lo que podemos señalar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración pueden considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de doctorado y otros.

En la tabla 5.133 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**experiencia como académico dentro de la universidad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.					
Recurso	Experiencia como académico en Universidad				Sign.
	Entre 1 y 15 años		Más de 15 años		
	n	Media	n	Media	
Relación entre objetivos del Proyecto Educativo de la Unidad Académica y los de la tutoría	51	2,67	58	2,71	0,75
Grado de cumplimiento entre la temporalización programada y la llevada a cabo	51	2,98	58	2,78	0,14
Colaboración de los jefes de Academia en las tareas y labores de tutoría	51	2,69	58	2,41	0,06
Colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría	51	2,82	58	2,76	0,65
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labores de la Tutoría	51	2,65	58	2,66	0,95
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría	51	3,12	58	2,76	0,01

Tabla 5.133. Comparación de diferencia de medias según la experiencia como académico en la Universidad en aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student o t de Welch para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$), destacado en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, a excepción del caso relativo al recurso “grado de cumplimiento entre la temporalización

programada y la llevada a cabo” ($p=0,14$) que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría” ($p=0,01$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre 1 y 15 años y más de 15 años, con la excepción indicada.

En la tabla 5.134 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutores y tutoras a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación **condición laboral en la universidad**, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba de Kruskal Wallis.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos relativos a “colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría” ($p=0,02$), “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría” ($p= 0,01$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores y tutoras en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de entre profesores de tiempo completo (TC), profesores de asignatura y técnicos y otros, con las excepciones indicadas.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.							
Recurso	Condición laboral en la Universidad						Sign.
	Profesor TC		Profesor de asignatura		Técnicos y otros		
	n	Media	n	Media	n	Media	
Relación entre objetivos del Proyecto Educativo de Unidad Académica y los de tutoría	63	2,65	40	2,75	6	2,67	0,42
Grado de cumplimiento entre temporalización programada y la llevada a cabo	63	2,76	40	3,05	6	2,83	0,08
Colaboración de los jefes de Academia en las tareas y labores de tutoría	63	2,43	40	2,70	6	2,67	0,17
Colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría	63	2,63	40	3,02	6	2,83	0,02
Colaboración de Dirección de Unidad Académica en tareas y labores de Tutoría	63	2,60	40	2,70	6	2,83	0,52
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría	63	2,75	40	3,23	6	2,83	0,01

Tabla 5.134. Comparación de diferencia de medias según su condición laboral en la Universidad en aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “**Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.**”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, en relación a la comparación por **género**, indican que no hay diferencias significativas entre tutores y tutoras en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
2. Los contraste entre las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, comparadas según el **máximo grado de estudios alcanzado**, muestran que no hay diferencias significativas

entre doctores y otros grados en ninguno de los elementos sometidos a valoración.

3. La comparación entre las medias de las puntuaciones que dan los tutores al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, en relación a la **experiencia como académico en la Universidad**, muestran que no hay diferencias significativas entre los tutores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración, excepto en el recurso “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría”, que es mejor valorado por el profesorado que tiene entre 1 y 15 años de experiencia académica en la universidad.
4. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución, y la **Condición laboral en la Universidad**, señalan que no hay diferencias significativas entre los tutores que son profesores a tiempo completo, profesor de asignatura y técnico y otros, en ninguno de los elementos sometidos a valoración salvo los recursos “colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría” y “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría”, que resulta mejor valorado por profesores de asignatura.

Estos resultados implican y ponen de manifiesto las siguientes cuestiones, en primer término que el recurso “satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría”, que es mejor valorado por profesores tutores de entre 1 y 15 años de experiencia como académico dentro de la universidad, puede deberse, a que una vez superadas las dificultades inherentes de un profesor novel debido a su capacitación como tutor, este pueda desempeñar su función docente con resultados más satisfactorios.

En cuanto a la variable condición laboral, en relación a las diferencias significativas que existen entre profesores a tiempo completo, profesores de asignatura, y técnicos y otros, en los recursos “colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas” y “labor de tutoría y satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría”, que son mejor valorados por profesores de asignatura, obedecen probablemente, a que su condición laboral no es definitiva en la Universidad y el nivel

de competencia para adquirir titularidad les pudiera motivar a participar de estas actividades con más entusiasmo. Todos estos son aspectos que se deben tener en cuenta en la propuesta de mejora de la operatividad del programa de tutoría.

5.3.2.6. Síntesis de los análisis intra-agentes de la Evaluación del producto. Tutores y tutoras.

En este apartado se comentan las conclusiones de los análisis intra-agentes de la dimensión V del cuestionario de tutores y tutoras, correspondiente a la evaluación del producto sobre los ítems 54 a 58 referidos en la tabla 5.114 y contrastados en función de las variables de clasificación recogidas en la dimensión I (género, máximo grado de estudios, experiencia como académico en la Universidad y condición aboral en la Universidad) cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores y tutoras a los ítems de la dimensión V, en relación a la comparación por género, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre tutores y tutoras, en ninguno de los recursos de los ítems: valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías así con en la valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica y tampoco y tampoco en la valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Institución. Sin embargo si se encontraron diferencias significativas en algunos de los recursos de los siguientes ítems: valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas en los recursos: “prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales” y “capacitación y formación de Tutores”; valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad, en los recursos: cobertura de las tutorías acorde a las necesidades y cursos de capacitación y actualización de tutores.
2. Los contrastes entre las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutores a los ítems de la dimensión V, comparadas según el máximo grado de estudios alcanzado, muestran que no hay diferencias significativas entre doctores y otros grados en ninguno de los recursos de los siguientes ítems: valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas; valoración de los

aspectos relativos al desarrollo de las tutorías; valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad y valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución. . No así para algunos recursos del ítems valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica: “actividades extracurriculares”, “vinculación entre teoría y práctica” y “asesoría disciplinar y en métodos de investigación” donde si existen diferencias significativas.

3. La comparación entre las medias de las puntuaciones que dan los tutores y tutoras a los ítems de la dimensión V, comparadas, en relación a la experiencia como académico en la Universidad, indican que no hay diferencias significativas entre los tutores con mayor o menor experiencia como académico en la universidad en ninguno de los elementos sometidos a valoración del ítem: Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. A diferencias de los ítems siguientes donde si se presentan diferencia significativas en algunos de los recursos: valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas en el recurso “capacitación y formación de tutores”; valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías en el recurso capacitación, selección y asignación de tutores”; valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la universidad en los recursos “estructura administrativa de la tutoría” y “articulación de tutoría con el curriculum”, y valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución en el recurso satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría.
4. Los resultados de las comparaciones entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutores y tutoras a los ítems de la dimensión V, comparadas, en relación a la condición laboral en la universidad, señalan que no hay diferencias significativas entre los tutores que son profesores a tiempo completo y los profesores de asignatura y técnicos en los siguientes ítems: Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías y Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica. Excepto en algunos de los recursos de los siguientes ítems: Valoración de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas en el recurso “

prestadores de servicio social en tutoría de iguales”; Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad en el recurso “ajuste periódico al plan de acción tutorial” y Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución en los recursos “colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría” y “satisfacción global de tutor por los resultados de las tareas y labores de tutoría”

5.3.3. Análisis comparativos intra-agentes del cuestionario de tutorados y tutoradas. Evaluación del Producto.

En el análisis de las respuestas proporcionadas en el grupo de informantes tutorados y tutoradas, las condiciones y restricciones de las muestras han permitido utilizar las pruebas paramétricas test t de Student o el Test de Welch, para muestras independientes en el caso de cumplirse la hipótesis de normalidad o de tamaño muestral. Cuando la hipótesis de normalidad fue rechazada, se utilizó el test no paramétrico de Wilcoxon. El contraste para tres o más promedios se efectuó a través de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, en la comparación de las medias de las puntuaciones en cada uno de los ítems de cada escala. Esta metodología de análisis se ha empleado en el estudio de los ítems 81 a 91 del cuestionario aplicado para obtener información de los estudiantes (Tabla 5.135).

N° Ítem	Recurso
81	Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.
83	Valoración integral la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.
85	Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución
87	Valoración de la acción tutorial
88	Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información.
90	Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.
91	Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.

Tabla 5.135. Ítems correspondientes a la “Evaluación del Producto” del cuestionario de estudiantes-tutelados.

El anterior grupos de variables, agrupados en escalas de valoración con cuatro opciones de respuesta: muy en desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo; nada, poco, suficiente y ampliamente; y de cinco opciones de respuesta: muy mal, mal,

bien, muy bien, lo desconozco; inadecuado, poco adecuado, adecuado, muy adecuado y lo desconozco; y cinco opciones de respuesta de 1 a 5 desde muy negativo a muy positivo, que aparecen agrupadas en el cuestionario de tutorados y tutoradas, son sometidos a contraste en función de las variables de clasificación, “estudio actualmente” (inicialmente con tres niveles pero dicotomizada a dos niveles, bachillerato y licenciatura), “grado cursado” (con diez niveles iniciales pero dicotomizada en dos niveles, inferior a seis y mayor o igual de seis), “genero” (dicotómica en origen) y “edad” (con seis niveles iniciales y dicotomizada en cuatro niveles, de 18 a 20, 21 a 23, 23 a 26 y más de 27).

5.3.3.1. Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.

En la “Evaluación del Producto”, la primera cuestión planteada se refiere a una serie de elementos relativos al desarrollo de las tutorías que los agentes (tutorados y tutoradas) deben valorar.

Estos elementos son: asignación de tutores, capacitación de tutores, asignación de espacios y calendario de tutoría, administración de antecedentes académicos de tutorados, administración de reportes de tutoría, supervisión y control del desarrollo de la tutoría, seguimiento y documentación de la tutoría, detección y corrección de problemas, participación en la evaluación de la tutoría, reconocimiento al trabajo tutorial e información a través del portal de tutoría. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 5 niveles (muy mal, mal, bien, muy bien y lo desconozco).

Así, en la tabla 5.136 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “Estudio actualmente”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizada mediante la prueba W de Wilcoxon o t de Student, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba no paramétrica o paramétrica.

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los tutorados y tutoradas en relación a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas,

dada la escala de valoración de esta variable (cinco niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
Asignación de tutores	19	4.21	110	3.65	0.01
Capacitación de tutores	19	4.21	110	3.73	0.02
Asignación de espacios y calendario de tutoría	19	4.26	110	3.64	0.01
Administración de antecedentes académicos de tutorados	19	4.05	110	3.72	0.16
Administración de reportes de tutoría	19	4.16	110	3.81	0.12
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	19	4.16	110	3.89	0.21
Seguimiento y documentación de la tutoría	19	4.16	110	3.88	0.22
Detección y corrección de problemas	19	4.26	110	3.79	0.04
Participación en la evaluación de la tutoría	19	4.11	110	3.83	0.20
Reconocimiento al trabajo tutorial	19	4.26	110	3.85	0.08
Información a través del portal de tutoría	19	4.11	110	3.80	0.15

Tabla 5.136. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en casi todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, salvo en los recursos: “asignación de tutores” ($p=0.01$), “capacitación de tutores” ($p=0.02$), “asignación de espacios y calendario de tutoría” ($p=0.01$), “detección y corrección de problemas” ($p=0.04$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.137 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**grado cursado**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	n	Media	n	Media	
Asignación de tutores	64	3.84	65	3.62	0.23
Capacitación de tutores	64	3.94	65	3.66	0.14
Asignación de espacios y calendario de tutoría	64	3.84	65	3.62	0.26
Administración de antecedentes académicos de tutorados	64	3.91	65	3.63	0.16
Administración de reportes de tutoría	64	3.86	65	3.86	0.99
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	64	4.08	65	3.78	0.14
Seguimiento y documentación de la tutoría	64	4.02	65	3.83	0.36
Detección y corrección de problemas	64	3.97	65	3.75	0.26
Participación en la evaluación de la tutoría	64	3.95	65	3.78	0.39
Reconocimiento al trabajo tutorial	64	4.02	65	3.80	0.28
Información a través del portal de tutoría	64	3.92	65	3.77	0.49

Tabla 5.137. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de Inferior a 6 y mayor o igual de 6 grados cursados.

En la tabla 5.138 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el

estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Asignación de tutores	57	3.63	72	3.81	0.37
Capacitación de tutores	57	3.74	72	3.85	0.55
Asignación de espacios y calendario de tutoría	57	3.60	72	3.84	0.25
Administración de antecedentes académicos de tutorados	57	3.70	72	3.82	0.55
Administración de reportes de tutoría	57	3.96	72	3.78	0.36
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	57	3.98	72	3.89	0.65
Seguimiento y documentación de la tutoría	57	4.02	72	3.85	0.40
Detección y corrección de problemas	57	3.91	72	3.82	0.63
Participación en la evaluación de la tutoría	57	3.98	72	3.78	0.30
Reconocimiento al trabajo tutorial	57	3.86	72	3.94	0.67
Información a través del portal de tutoría	57	3.91	72	3.79	0.59

Tabla 5.138. Comparación de diferencia de medias según género en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los coordinadores en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno u otro sexo.

En la tabla 5.139 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**edad**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías									
Recurso	Edad								Sign
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	n	Media	N	Media	N	Media	n	Media	
Asignación de tutores	37	4.19	55	3.36	26	3.81	11	3.82	0.01
Capacitación de tutores	37	4.27	55	3.45	26	3.85	11	3.82	0.01
Asignación de espacios y calendario de tutoría	37	4.19	55	3.35	26	3.88	11	3.73	0.01
Administración de antecedentes académicos de tutorados	37	4.24	55	3.36	26	3.96	11	3.73	0.01
Administración de reportes de tutoría	37	4.19	55	3.64	26	3.96	11	3.64	0.07
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	37	4.35	55	3.62	26	4.04	11	3.82	0.01
Seguimiento y documentación de la tutoría	37	4.24	55	3.67	26	4.04	11	3.82	0.08
Detección y corrección de problemas	37	4.32	55	3.62	26	3.88	11	3.45	0.01
Participación en la evaluación de la tutoría	37	4.27	55	3.58	26	4.04	11	3.55	0.01
Reconocimiento al trabajo tutorial	37	4.32	55	3.67	26	4.00	11	3.45	0.01
Información a través del portal de tutoría	37	4.24	55	3.42	26	3.88	11	4.55	0.01

Tabla 5.139. Comparación de diferencia de medias según edad en las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba Kruskal Wallis ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos a las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

La prueba de hipótesis indica que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis (resaltados en color azul en la tabla) a excepción de los recursos “administración de reportes de tutoría” ($p=0.07$) y “seguimiento y documentación de la tutoría” ($p= 0.08$), en los que la significación conduce a no rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años, con las excepciones indicadas.

A partir del resultado de los análisis comparativos intra-agentes realizados sobre la “Valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultado de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutorados y tutoradas a la valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías, en relación a la comparación estudio actualmente ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre estudiantes de bachillerato y de licenciatura, salvo en los recursos: “asignación de tutores”, “capacitación de tutores”, “asignación de espacios y calendario de tutoría” y “detección y corrección de problemas” que resultan mejor valorados por los estudiantes de bachillerato.
2. Los contrastes relacionados al grado cursado y género muestran que no hay diferencias significativas entre estudiantes con grado inferior a 6 y mayor o igual de 6, y estudiantes de uno y otro sexo respectivamente en ninguno de los elementos sometidos a valoración.
3. Los resultadas de las comparaciones ente las medias de las puntuaciones que otorgan los estudiantes tutorados en función de la edad, indican que hay diferencias significativas en casi todos los recursos entre estudiantes de 18 a 20, 21 a 23, 23 a 26 y más de 27 años que son mejor valoradas por estudiantes de 18 a 20 años; excepto en los recursos “administración de reportes de tutoría” y “seguimiento y documentación de la tutoría” en donde no existen diferencias significativas.

Estos resultados implican y ponen de manifiesto las siguientes cuestiones, en general los estudiantes tanto de bachillerato como de licenciatura valoran bien los recursos de las acciones de gestión de la tutoría (ítem 81), cabe mencionar que las valoraciones más altas son proporcionadas por estudiantes de bachillerato.

Por lo anterior se puede concluir que los resultados en relación a las acciones de gestión de la tutoría y sus recursos son aspectos bien valorados en lo general por los estudiantes de bachillerato y licenciatura.

5.3.3.2. Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.

En la Evaluación del Producto, la segunda cuestión planteada se refiere a una serie de elementos sobre la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad que valoran los tutorados y tutoradas. Estos elementos son: estructura

administrativa de la tutoría, articulación de tutorías con el curriculum, retroalimentación tutoría – docencia, cobertura de las tutorías acorde a las necesidades, atención y solución de problemática detectada, controles que aseguran el cumplimiento de metas, evaluación colegida de la tutoría, elaboración de reportes periódicos, difusión de reportes de resultados, detección de problemas y propuestas de solución, detección de necesidades de capacitación, cursos de capacitación y actualización de tutores, evaluación y seguimiento a tutores y ajuste periódico al plan de acción tutorial.

Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 5 niveles (inadecuado, poco adecuado, adecuado, muy adecuado y lo desconozco).

Así, en la tabla 5.140 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “Estudio actualmente”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon o t de Student, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	19	3.16	110	3.61	0.23
Articulación de tutorías con el curriculum	19	3.26	110	3.79	0.19
Retroalimentación tutoría – docencia	19	3.05	110	3.71	0.10
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	19	3.00	110	3.78	0.02
Atención y solución de problemática detectada	19	3.11	110	3.63	0.09
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	19	3.11	110	3.81	0.04
Evaluación colegida de la tutoría	19	3.16	110	3.92	0.05
Elaboración de reportes periódicos	19	3.32	110	3.86	0.15
Difusión de reportes de resultados	19	3.42	110	3.85	0.28
Detección de problemas y propuestas de solución	19	3.11	110	3.82	0.06
Detección de necesidades de capacitación	19	3.16	110	3.84	0.08
Cursos de capacitación y actualización de tutores	19	3.16	110	3.88	0.06
Evaluación y seguimiento a tutores	19	3.26	110	3.86	0.15
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	19	3.21	110	3.90	0.06

Tabla 5.140. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los tutorados y tutoradas en relación a las organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad, dada la escala de valoración de esta variable (cinco niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en casi todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” ($p=0.02$) y “controles que aseguran el cumplimiento de metas” ($p=0.04$) en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltados en azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.141 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “grado cursado”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	64	3.55	65	3.54	0.97
Articulación de tutorías con el currículum	64	3.67	65	3.75	0.71
Retroalimentación tutoría – docencia	64	3.55	65	3.68	0.56
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	64	3.58	65	3.75	0.42
Atención y solución de problemática detectada	64	3.50	65	3.60	0.64
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	64	3.72	65	3.69	0.91
Evaluación colegida de la tutoría	64	3.89	65	3.72	0.44
Elaboración de reportes periódicos	64	3.89	65	3.68	0.33
Difusión de reportes de resultados	64	3.73	65	3.85	0.62
Detección de problemas y propuestas de solución	64	3.77	65	3.66	0.63
Detección de necesidades de capacitación	64	3.77	65	3.71	0.79
Cursos de capacitación y actualización de tutores	64	3.80	65	3.75	0.85
Evaluación y seguimiento a tutores	64	3.83	65	3.72	0.63
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	64	3.86	65	3.74	0.58

Tabla 5.141. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba la t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0.05$), destacada en color verde.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para casi todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad, a excepción de los casos relativos a los recursos “estructura administrativa de la tutoría” ($p=0.97$) y “articulación de tutorías con el currículum” ($p=0.71$) que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes inferior a 6 y mayor o igual de 6 grados cursados.

En la tabla 5.142 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se

cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	N	Media	N	Media	
Estructura administrativa de la tutoría	57	3.65	72	3.46	0.40
Articulación de tutorías con el currículum	57	3.96	72	3.51	0.04
Retroalimentación tutoría – docencia	57	3.77	72	3.49	0.20
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	57	3.79	72	3.57	0.31
Atención y solución de problemática detectada	57	3.63	72	3.49	0.50
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	57	3.91	72	3.54	0.10
Evaluación colegida de la tutoría	57	4.00	72	3.65	0.11
Elaboración de reportes periódicos	57	3.93	72	3.67	0.23
Difusión de reportes de resultados	57	3.96	72	3.65	0.17
Detección de problemas y propuestas de solución	57	3.77	72	3.67	0.63
Detección de necesidades de capacitación	57	3.91	72	3.60	0.15
Cursos de capacitación y actualización de tutores	57	3.93	72	3.65	0.22
Evaluación y seguimiento a tutores	57	3.91	72	3.67	0.26
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	57	3.98	72	3.65	0.14

Tabla 5.142. Comparación de diferencia de medias según género en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción del recurso “articulación de tutorías con el currículum” ($p=0.04$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, destacado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con la excepción indicada.

En la tabla 5.143 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “edad”, incluyendo el tamaño muestral, el

estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, en el caso de tres o más muestras.

Organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.									
Recurso	Edad								Sign.
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	n	Media	n	Media	n	Media	n	Media	
Estructura administrativa tutoría	37	3.68	55	3.27	26	3.65	11	4.18	0.09
Articulación tutorías-curriculum	37	3.97	55	3.40	26	3.77	11	4.27	0.04
Retroalimentación tutoría docencia	37	3.73	55	3.36	26	3.85	11	3.91	0.27
Cobertura de tutorías acorde a las necesidades	37	3.70	55	3.49	26	3.81	11	4.09	0.46
Atención, solución problemática detectada	37	3.73	55	3.40	26	3.65	11	3.45	0.62
Controles cumplimiento metas	37	3.81	55	3.58	26	3.69	11	4.00	0.71
Evaluación colegida de la tutoría	37	3.97	55	3.60	26	3.73	11	4.45	0.09
Elaboración de reportes periódicos	37	3.97	55	3.62	26	3.73	11	4.09	0.43
Difusión reportes de resultados	37	3.92	55	3.69	26	3.73	11	4.00	0.59
Detección de problemas y propuestas de solución	37	3.86	55	3.53	26	3.73	11	4.09	0.35
Detección necesidades de capacitación	37	3.89	55	3.49	26	3.81	11	4.27	0.15
Cursos actualización de tutores	37	3.89	55	3.53	26	3.81	11	4.55	0.06
Evaluación y seguimiento tutores	37	4.00	55	3.58	26	3.73	11	4.09	0.24
Ajuste periódico al PAT	37	4.03	55	3.49	26	3.77	11	4.64	0.01

Tabla 5.143. Comparación de diferencia de medias según edad en las acciones de organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba de Kruskal Wallis ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción de los recursos “articulación de tutorías con el curriculum” ($p=0.04$) y “Ajuste periódico al plan de acción tutorial” ($p=0.01$), en los que la significación

conduce a no rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltado en azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los estudiantes-tutelados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años, con las excepciones indicadas.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “Valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contraste entre las medias de las puntuaciones que otorgan los estudiantes a la valoración integral de la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad, en relación a la comparación por estudio actualmente, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas en la mayoría de los elementos sometidos a valoración, salvo en los recursos “cobertura de las tutorías acorde a las necesidades” y “controles que aseguran el cumplimiento de metas”; que son mejor valorados por estudiantes de licenciatura.
2. En la comparación según grado cursado se observa que no existen diferencias significativas en las valoraciones entre estudiantes de inferior a 6 y mayor o igual de 6 grado cursado en ninguno de los recursos estudiados.
3. Los resultados de los contrastes en relación a género, indican que no hay diferencias significativas en las valoraciones entre tutorados y tutoradas en ninguno de los recursos estudiados, a excepción del recurso “articulación de tutorías con el curriculum” que es mejor valorado por las mujeres.

4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones de las tutoradas y tutorados según la edad, señalan que no hay diferencias significativas entre estudiantes de 18 a 20, 21 a 23, 23 a 16 y más de 27 años, en ninguno de los recursos considerados, salvo en “articulación tutorías curriculum” y “ajuste periódico al Plan de Acción Tutorial (PAT)”, que son mejor valorados por estudiantes de más de 27 años.

Estos resultados ponen de manifiesto que las respuestas de los tutorados y tutoradas son, al igual que ha ocurrido con la valoración de los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías muy similares puesto que en lo general todos los recursos de las cuatro variables de clasificación resultan bien valorados por los estudiantes de bachillerato y licenciatura.

5.3.3.3. Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.

En la Evaluación del Producto, la tercera cuestión planteada se refiere a una serie de elementos que los tutorados y tutoradas deben valorar, sobre aspectos relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.

Estos elementos son: proyecto Educativo – Tutoría, temporalización programada y la llevada a cabo, colaboración de jefes de Academias en las tareas y labores de tutoría, colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría, colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría, satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 5 niveles (inadecuado, poco adecuado, adecuado, muy adecuado y lo desconozco).

Así, en la tabla 5.144 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “Estudio actualmente”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon o t de Student.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
Proyecto Educativo - Tutoría.	19	3.42	110	3.52	0.96
Temporalización programada y la llevada a cabo.	19	3.42	110	3.62	0.71
Colaboración de jefes de Academias en las tareas y labores de tutoría.	19	3.37	110	3.64	0.50
Colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría.	19	3.63	110	3.59	0.63
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría.	19	3.42	110	3.60	0.80
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría.	19	3.37	110	3.58	0.76

Tabla 5.144. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los tutorados y tutoradas en relación al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución, dada la escala de valoración de esta variable (cinco niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura.

En la tabla 5.145 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los

recursos, según la variable de clasificación “grado cursado”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba u otra.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	n	Media	n	Media	
Proyecto Educativo - Tutoría.	64	3.64	65	3.37	0.21
Temporalización programada y la llevada a cabo.	64	3.61	65	3.57	0.86
Colaboración de jefes de Academias en las tareas y labores de tutoría.	64	3.77	65	3.43	0.13
Colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría.	64	3.75	65	3.45	0.15
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría.	64	3.73	65	3.42	0.15
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría.	64	3.66	65	3.45	0.34

Tabla 5.145. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para la mayoría de los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución a excepción de los casos relativos a los recursos “temporalización programada y la llevada a cabo” ($p=0.86$) y “colaboración de jefes de academias en las tareas y labores de tutoría” ($p=0.13$), que han permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Por eso cabe manifestar que las medias de las puntuaciones de los estudiantes en relación a los recursos estudiados sometidos a contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos.

En la tabla 5.146 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba t de Student o W de Wilcoxon, en función de si se

cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Proyecto Educativo - Tutoría.	57	3.47	72	3.53	0.80
Temporalización programada y la llevada a cabo.	57	3.67	72	3.53	0.54
Colaboración de jefes de Academias en las tareas y labores de tutoría.	57	3.54	72	3.64	0.67
Colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría.	57	3.60	72	3.60	0.10
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría.	57	3.61	72	3.54	0.75
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría.	57	3.53	72	3.57	0.85

Tabla 5.146. Comparación de diferencia de medias según género en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir cabe manifestar que las puntuaciones proporcionadas por los estudiantes en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan consideras iguales, en todos los casos entre las respuestas de los informantes de uno y otro sexo.

En la tabla 5.147 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “edad”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, en el caso de tres o más promedios.

Grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.									
Recurso	Edad								Sign
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	n	Media	n	Media	n	Media	N	Media	
Proyecto Educativo - Tutoría.	37	3.65	55	3.31	26	3.38	11	4.27	0.05
Temporalización programada y la llevada a cabo.	37	3.57	55	3.56	26	3.38	11	4.27	0.26
Colaboración de jefes de Academias en las tareas y labores de tutoría.	37	3.65	55	3.47	26	3.46	11	4.36	0.13
Colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría.	37	3.70	55	3.47	26	3.46	11	4.18	0.20
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría.	37	3.73	55	3.38	26	3.42	11	4.36	0.06
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría.	37	3.59	55	3.42	26	3.46	11	4.27	0.16

Tabla 5.147. Comparación de diferencia de medias según edad en el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “Valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contraste entre las medias de las puntuaciones que otorgan los estudiantes a la valoración del grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución, en relación a la comparación estudio actualmente, ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas en todos los elementos sometidos a valoración entre estudiantes de bachillerato y licenciatura.
2. De igual manera, tampoco se observa diferencias significativas en la comparación según grado cursado, ni en referencia al género, ni tampoco en relación a la edad.

Estos resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas en ningún recurso de las cuatro variables de clasificación, y en lo general todos los recursos de este ítem 85 resultan bien valorados por los estudiantes.

5.3.3.4. Valoración de la acción tutorial.

La cuarta cuestión planteada en la Evaluación del Producto, se refiere a una serie de aspectos relativos a la valoración de la acción tutorial que los agentes (tutoradas y tutorados) deben valorar.

Estos elementos son: el tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría, el tiempo destinado a la tutoría es suficiente, las sesiones de tutoría están bien organizadas, los objetivos de la tutoría son claros y precisos, la tutoría ha mejorado el ambiente en el grupo-clase, la tutoría es útil para mejorar mis calificaciones, los estudiantes creen que la tutoría es importante, el tutor(a) da seguimiento a las actividades y acuerdos establecidos, propicio un clima satisfactorio para la comunicación, el Tutor/ Tutora mostró disposición para atenderme, la actitud del Tutor(a) es positiva para comprenderme, el Tutor(a) es respetuoso (a), el Tutor(a) me proporciona orientación oportuna para identificar y atender mis dificultades académicas, el tutor(a) me apoyo para sentirme bien conmigo mismo y con los demás, el tutor(a) me ayudo a desarrollar habilidades y métodos de estudio, me siento satisfecho/a con la actitud del Tutor/Tutora en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo, me siento satisfecho/a

con la actitud del Tutor/Tutora en la resolución de dudas y problemas concernientes a mi vida académica y/o personal y el Tutor(a) ha dado importancia a la tarea de tutoría.

Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (muy en desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

Así, en la tabla 5.148 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “Estudio actualmente”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos.

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los tutorados y tutoradas en relación a valoración de la acción tutorial, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Valoración de la acción tutorial.					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
El tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría.	19	2.05	110	2.47	0.10
El tiempo destinado a la tutoría es suficiente.	19	2.00	110	2.64	0.01
Las sesiones de tutoría están bien organizadas.	19	2.11	110	1.45	0.18
Los objetivos de la tutoría son claros y precisos	19	2.11	110	2.59	0.05
La tutoría ha mejorado el ambiente en grupo-clase.	19	2.21	110	2.65	0.08
La tutoría es útil para mejorar mis calificaciones.	19	2.05	110	2.68	0.01
Los estudiantes creen que la tutoría es importante	19	2.05	110	2.65	0.04
El tutor da seguimiento a las actividades y acuerdos	19	2.21	110	2.65	0.07
Propicio clima satisfactorio para la comunicación.	19	2.21	110	2.64	0.09
El Tutor mostró disposición para atenderme.	19	2.21	110	2.69	0.07
La actitud del Tutor positiva para comprenderme.	19	2.42	110	2.76	0.16
El Tutor(a) es respetuoso (a).	19	2.32	110	2.76	0.08
Tutor/orientación identificar dificultades académicas.	19	2.16	110	2.67	0.05
El tutor apoyó para sentirme bien conmigo mismo	19	1.95	110	2.68	0.01
El tutor/desarrollar habilidades, métodos de estudio.	19	2.32	110	2.73	0.15
Tutor, resolución de dudas y problemas del grupo.	19	2.26	110	2.76	0.03
Tutor, resolución problemas vida académica y/o personal.	19	2.42	110	2.77	0.17
El Tutor ha dado importancia a la tarea de tutoría.	19	2.26	110	2.76	0.05

Tabla 5.148. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la acción tutorial.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en la mayoría de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, a excepción de los recursos “los estudiantes creen que la tutoría es importante” ($p=0.04$); “el tiempo destinado a la tutoría es suficiente” ($p=0.01$); “la tutoría es útil para mejorar mis calificaciones” ($P=0.01$); “el tutor apoyó para sentirme bien conmigo mismo” ($p=0.01$) y “me siento satisfecho/a con la actitud del Tutor en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo” ($p=0.03$), resaltado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los estudiantes tutelados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en la mayoría de los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.149 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “grado cursado”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba W de Wilcoxon o t de Student, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la acción tutorial.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes inferior a 6 y mayor o igual de 6 del grado cursado.

Valoración de la acción tutorial					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	n	Media	N	Media	
El tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría.	64	2.28	65	2.54	0.15
El tiempo destinado a la tutoría es suficiente.	64	2.45	65	2.63	0.30
Las sesiones de tutoría están bien organizadas.	64	2.23	65	2.57	0.05
Los objetivos de la tutoría son claros y precisos	64	2.45	65	2.58	0.43
La tutoría ha mejorado el ambiente en grupo-clase.	64	2.56	65	2.60	0.83
La tutoría es útil para mejorar mis calificaciones.	64	2.52	65	2.66	0.38
Los estudiantes creen que la tutoría es importante	64	2.44	65	2.69	0.17
El tutor da seguimiento a las actividades y acuerdos	64	2.45	65	2.72	0.11
Propicio clima satisfactorio para la comunicación.	64	2.47	65	2.68	0.25
El Tutor mostró disposición para atenderme.	64	2.48	65	2.75	0.11
La actitud del Tutor positiva para comprenderme.	64	2.69	65	2.74	0.76
El Tutor(a) es respetuoso (a).	64	2.70	65	2.69	0.95
El Tutor/orientación para identificar y atender mis dificultades académicas.	64	2.47	65	2.72	0.15
El tutor apoyo para sentirme bien conmigo mismo	64	2.50	65	2.65	0.41
El tutor/desarrollar habilidades, métodos de estudio.	64	2.52	65	2.82	0.09
Tutor, resolución de dudas y problemas del grupo.	64	2.59	65	2.78	0.27
Tutor, resolución problemas vida académica y/o personal.	64	2.61	65	2.83	0.21
El Tutor ha dado importancia a la tarea de tutoría.	64	2.56	65	2.73	0.31

Tabla 5.149. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).

En la tabla 5.150 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante las pruebas paramétricas t de Student o t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una u otra prueba.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para la mayoría de los aspectos analizados relativos a la valoración de la acción tutorial excepto en los casos relativos a los recursos “el Tutor mostró disposición para atenderme”, “la actitud del Tutor positiva para comprenderme”, “el Tutor(a) es respetuoso (a)”, “el tutor/desarrollar habilidades, métodos de estudio”, “tutor, resolución de dudas y problemas del grupo”, “Tutor resuelve problemas vida académica y/o personal.”, que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch.

Valoración de la acción tutorial					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	N	Media	
El tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría.	57	2.42	72	2.40	0.92
El tiempo destinado a la tutoría es suficiente.	57	2.56	72	2.53	0.84
Las sesiones de tutoría están bien organizadas.	57	2.49	72	2.33	0.35
Los objetivos de la tutoría son claros y precisos	57	2.68	72	2.39	0.08
La tutoría ha mejorado el ambiente en grupo-clase.	57	2.74	72	2.46	0.12
La tutoría es útil para mejorar mis calificaciones.	57	2.77	72	2.44	0.05
Los estudiantes creen que la tutoría es importante	57	2.61	72	2.53	0.64
El tutor da seguimiento a las actividades y acuerdos	57	2.67	72	2.53	0.42
Propicio clima satisfactorio para la comunicación.	57	2.58	72	2.57	0.96
El Tutor mostró disposición para atenderme.	57	2.82	72	2.45	0.03
La actitud del Tutor positiva para comprenderme.	57	2.89	72	2.57	0.06
El Tutor(a) es respetuoso (a).	57	2.86	72	2.57	0.10
El Tutor/orientación para identificar y atender mis dificultades académicas.	57	2.79	72	2.44	0.05
El tutor apoyó para sentirme bien conmigo mismo	57	2.84	72	2.36	0.01
El tutor/desarrollar habilidades, métodos de estudio.	57	2.75	72	2.60	0.38
Tutor, resolución de dudas y problemas del grupo.	57	2.86	72	2.56	0.08
Tutor resuelve problemas vida académica y/o personal.	57	2.86	72	2.61	0.16
El Tutor ha dado importancia a la tarea de tutoría.	57	2.82	72	2.51	0.06

Tabla 5.150. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias y de la t de Welch ($\alpha = 0.05$), resaltado en color verde.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en casi todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción de los recursos, “el Tutor mostró disposición para atenderme” ($p=0.03$), “el tutor apoyo para sentirme bien conmigo mismo” ($p=0.01$), en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.151 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “edad”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, en caso de tres o más muestras.

Valoración de la acción tutorial									
Recurso	Edad								Sign.
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	n	Media	n	Media	n	Media	n	Media	
El tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría.	37	2.16	55	2.27	26	2.73	11	3.18	0.01
El tiempo destinado a la tutoría es suficiente.	37	2.22	55	2.49	26	2.88	11	3.09	0.01
Las sesiones de tutoría están bien organizadas.	37	2.19	55	2.29	26	2.73	11	2.91	0.03
Los objetivos de la tutoría son claros y precisos	37	2.38	55	2.35	26	2.81	11	3.18	0.01
La tutoría ha mejorado el ambiente en grupo-clase.	37	2.27	55	2.40	26	2.92	11	3.77	0.01
La tutoría es útil para mejorar mis calificaciones.	37	2.32	55	2.45	26	2.85	11	3.55	0.01
Los estudiantes creen que la tutoría es importante	37	2.14	55	2.49	26	2.85	11	3.73	0.01
Tutor da seguimiento a las actividades y acuerdos	37	2.30	55	2.51	26	2.85	11	3.36	0.01
Propicio clima satisfactorio para la comunicación.	37	2.38	55	2.60	26	2.58	11	3.09	0.13
Tutor mostró disposición para atenderme.	37	2.27	55	2.48	26	2.88	11	3.82	0.01
Actitud de Tutor positiva para comprenderme.	37	2.59	55	2.49	26	2.88	11	3.82	0.01
El Tutor(a) es respetuoso (a).	37	2.57	55	2.45	26	2.92	11	3.82	0.01
El Tutor/orientación para identificar y atender mis dificultades académicas.	37	2.35	55	2.49	26	2.77	11	3.55	0.01
El tutor apoyo para sentirme bien conmigo mismo	37	2.30	55	2.33	26	2.96	11	3.82	0.01
Tutor/desarrollar habilidades, métodos de estudio.	37	2.41	55	2.53	26	2.96	11	3.55	0.01
Tutor, resolución de dudas y problemas del grupo.	37	2.46	55	2.47	26	3.00	11	3.82	0.01
Tutor, resolución problemas vida académica y/o personal.	37	2.49	55	2.53	26	3.00	11	3.82	0.01
El Tutor ha dado importancia a la tarea de tutoría.	37	2.43	55	2.41	26	2.96	11	3.82	0.01

Tabla 5.151. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de la acción tutorial. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de la valoración de la acción tutorial.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis (resaltados en color azul en la tabla) a excepción del caso relativo al recurso “el tutor propició clima satisfactorio para la comunicación” ($p=0.13$), en el que la significación conduce a no rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los estudiantes-tutelados en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años, con la excepción indicada.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “Valoración de la acción tutorial”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados en relación a estudio actualmente en cuanto a la valoración de la acción tutorial, indican que en los recursos: “tiempo destinado a la tutoría es suficiente”, “la tutoría es útil para mejorar mis calificaciones”, “los estudiantes creen que la tutoría importante” y “el tutor apoyó para sentirme bien conmigo mismo” existen significativas que son mejor valoradas por los estudiantes de licenciatura, por lo que se puede deducir que los estudiantes de bachillerato no se sienten satisfechos en estos aspectos de la acción tutorial.
2. En relación a las variables grado cursado y genero, podemos decir que no existen diferencias significativas en las medias de las puntuaciones y en lo general los estudiantes inferiores a 6 y mayor o igual de 6; y mujeres y hombres valoran bien estos recursos respectivamente.
3. Respecto a la variable de clasificación edad, existen diferencias significativas en prácticamente todos los recursos, diferencia que hacen los estudiantes de más de 27 años puesto ellos valoran mejor la totalidad de los recursos.

Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de bachillerato no se sienten satisfechos con la acción tutorial, a diferencia de los estudiantes de licenciatura, sin embargo encontramos que el recurso “las sesiones de tutoría están bien organizadas”, los estudiantes de licenciatura lo valoran bajo, por otro lado los estudiantes con más de 27 años otorgan valoraciones altas a la totalidad de los recursos del ítem 87, esto puede obedecer a que son estudiantes que conocen más el programa de tutoría por su probable permanencia en la universidad o tal vez estén siendo beneficiados con el acompañamiento de un tutor al presentar rezago y/o reprobación.

5.3.3.5. Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te han permitido obtener información.

En la Evaluación del Producto, la quinta cuestión planteada se refiere a una serie de elementos que las tutoradas y tutorados deben valorar, sobre la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información.

Estos elementos son: el tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría; el tiempo destinado a la tutoría es suficiente; las sesiones de tutoría están bien organizadas; los objetivos de la tutoría son claros y precisos; la tutoría ha mejorado el ambiente en el grupo-clase; la tutoría es útil para mejorar mis calificaciones; los estudiantes creen que la tutoría es importante; el tutor(a) da seguimiento a las actividades y acuerdos establecidos; propicio un clima satisfactorio para la comunicación; el tutor/ tutora mostró disposición para atenderme; la actitud del Tutor(a) es positiva para comprenderme; el tutor(a) es respetuoso (a); el tutor(a) me proporciona orientación oportuna para identificar y atender mis dificultades académicas; el tutor(a) me apoyo para sentirme bien conmigo mismo y con los demás; el tutor(a) me ayudo a desarrollar habilidades y métodos de estudio; me siento satisfecho/a con la actitud del tutor/tutora en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo; me siento satisfecho/a con la actitud del tutor/tutora en la resolución de dudas y problemas concernientes a mi vida académica y/o personal y el tutor(a) ha dado importancia a la tarea de tutoría. Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (nada, poco, suficiente y ampliamente).

Así, en la tabla 5.152 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**estudio actualmente**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon o t de Student, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los tutorados y tutoradas en relación a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le han permitido obtener información, dada la escala de

valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información.					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
La normatividad sobre mis derechos.	19	2.00	110	2.40	0.11
La Normatividad sobre mis obligaciones.	19	2.26	110	2.48	0.39
El plan de estudios de mi carrera (materias, seriación...)	19	2.11	110	2.72	0.01
Trámites administrativos sobre inscripciones.	19	2.21	110	2.55	0.14
Reglamento general de exámenes.	19	1.95	110	2.46	0.04
Trámites administrativos	19	2.11	110	2.48	0.09
Los servicios y programas de formación académica.	19	2.05	110	2.49	0.11
Los servicios de apoyo como: biblioteca.	19	2.11	110	2.59	0.06
Los servicios de apoyo como: laboratorio de Cómputo.	19	2.00	110	2.55	0.04
Los servicios de apoyo como: movilidad estudiantil	19	1.74	110	2.49	0.01
Los servicios de apoyo como: becas.	19	2.05	110	2.49	0.09
Los servicios de apoyo como: orientación psicológica.	19	1.95	110	2.54	0.01
Los servicios de apoyo como: asesoría académica.	19	2.16	110	2.61	0.80
Los servicios de apoyo como: tutoría.	19	2.21	110	2.62	0.11
Los servicios y programas como: actividades deportivas.	19	2.11	110	2.51	0.13
Los servicios y programas como: eventos culturales	19	2.11	110	2.50	0.10
Las áreas o especialidades de mi profesión.	19	1.95	110	2.60	0.02
El campo laboral donde puedo ejercer la profesión.	19	2.05	110	2.59	0.02
Las carreras con las cuales se relaciona mi profesión.	19	2.11	110	2.55	0.09
Fuentes libros útiles en mi formación profesional	19	1.95	110	2.57	0.01
Revistas. útiles para mi formación profesional.	19	1.79	110	2.56	0.01
Fuentes archivos útiles para mi formación profesional.	19	1.84	110	2.60	0.01
Bases de datos electrónicas. útiles para mi formación	19	1.84	110	2.53	0.01
Páginas web. útiles para mi formación profesional.	19	1.89	110	2.55	0.01
La importancia de trabajar en grupo.	19	1.74	110	2.69	0.01
La importancia de desarrollar hábitos de estudio.	19	2.11	110	2.73	0.02
Condiciones y requisitos para realizar el servicio social.	19	2.11	110	2.59	0.08
Condiciones y requisitos para prácticas profesionales.	19	2.00	110	2.48	0.06
Condiciones. requisitos aprendizaje de idioma extranjero	19	2.11	110	2.55	0.07
Las condiciones y requisitos para la elaboración de tesis.	19	2.05	110	2.62	0.01
Actividades académica extracurriculares congresos. foros	19	2.00	110	2.55	0.03
Actividades académica extracurriculares seminarios.	19	1.89	110	2.53	0.01
Actividades extracurriculares veranos de investigación.	19	2.16	110	2.58	0.10

Tabla 5.152. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en dieciséis de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, no así en los diecisiete recursos restantes del total de treinta y tres recursos: “el plan de estudios de mi carrera (materias, seriación...)” ($p=0.01$); “trámites administrativos sobre inscripciones” ($p=0.14$); “reglamento general de exámenes” ($p=0.04$); “los servicios de apoyo como: laboratorio de cómputo” ($p=0.04$); “los servicios de apoyo como: movilidad estudiantil” ($p=0.01$); “los servicios de apoyo como: orientación psicológica” ($p=0.01$); “las áreas o especialidades de mi profesión” ($p=0.02$); “el campo laboral donde puedo ejercer la profesión” ($p=0.02$); “fuentes libros útiles en mi formación profesional” ($p=0.01$); “revistas, útiles para mi formación profesional” ($p=0.01$); “fuentes archivos útiles para mi formación profesional” ($p=0.01$); “bases de datos electrónicas, útiles para mi formación” ($p=0.01$); “páginas web, útiles para mi formación profesional” ($p=0.01$); “la importancia de trabajar en grupo” ($p=0.01$); “la importancia de desarrollar hábitos de estudio” ($p=0.02$); “las condiciones y requisitos para la elaboración de tesis” ($p=0.01$); “actividades académica extracurriculares congresos, foros” ($p=0.03$); “actividades académica extracurriculares seminarios” ($p=0.01$), resaltados en color azul en la tabla 5.176 en el que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse de forma equilibrada entre los recursos que sí presentan diferencias significativas y los que no presentan diferencias significativas de las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura.

En la tabla 5.153 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “grado cursado”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba W de Wilcoxon o t de Student.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información.					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	N	Media	n	Media	
La normatividad sobre mis derechos.	64	2.08	65	2.60	0.01
La Normatividad sobre mis obligaciones.	64	2.19	65	2.71	0.01
El plan de estudios de mi carrera (materias, seriación...)	64	2.48	65	2.77	0.07
Trámites administrativos sobre inscripciones.	64	2.33	65	2.68	0.03
Reglamento general de exámenes.	64	2.25	65	2.52	0.11
Trámites administrativos	64	2.31	65	2.54	0.17
Los servicios y programas de formación académica.	64	2.25	65	2.60	0.04
Los servicios de apoyo como: biblioteca.	64	2.41	65	2.63	0.18
Los servicios de apoyo como: laboratorio de Cómputo.	64	2.30	65	2.63	0.05
Los servicios de apoyo como: movilidad estudiantil	64	2.22	65	2.52	0.07
Los servicios de apoyo como: becas.	64	2.30	65	2.55	0.13
Los servicios de apoyo como: orientación psicológica.	64	2.30	65	2.60	0.06
Los servicios de apoyo como: asesoría académica.	64	2.38	65	2.71	0.05
Los servicios de apoyo como: tutoría.	64	2.43	65	2.69	0.13
Los servicios y programas como: actividades deportivas.	64	2.25	65	2.65	0.02
Los servicios y programas como: eventos culturales	64	2.23	65	2.65	0.01
Las áreas o especialidades de mi profesión.	64	2.30	65	2.71	0.02
El campo laboral donde puedo ejercer la profesión.	64	2.34	65	2.68	0.04
Las carreras con las cuales se relaciona mi profesión.	64	2.55	65	2.71	0.01
Fuentes libros útiles en mi formación profesional	64	2.33	65	2.63	0.07
Revistas, útiles para mi formación profesional.	64	2.25	65	2.65	0.02
Fuentes archivos útiles para mi formación profesional.	64	2.31	65	2.66	0.04
Bases de datos electrónicas, útiles para mi formación	64	2.16	65	2.69	0.01
Páginas web, útiles para mi formación profesional.	64	2.20	65	2.71	0.01
La importancia de trabajar en grupo.	64	2.33	65	2.77	0.01
La importancia de desarrollar hábitos de estudio.	64	2.47	65	2.80	0.06
Condiciones y requisitos para realizar el servicio social.	64	2.31	65	2.72	0.02
Condiciones, requisitos para prácticas profesionales.	64	2.08	65	2.74	0.01
Condiciones, requisitos aprendizaje de idioma extranjero	64	2.25	65	2.71	0.01
Las condiciones y requisitos para la elaboración de tesis.	64	2.30	65	2.77	0.01
Actividades académica extracurriculares congresos, Foros	64	2.19	65	2.74	0.01
Actividades académica extracurriculares seminarios.	64	2.16	65	2.71	0.01
Actividades extracurriculares veranos de investigación.	64	2.28	65	2.75	0.01

Tabla 5.153. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la acción tutorial.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en una minoría de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. en cambio indica que en los recursos: “la normatividad sobre mis derechos” ($p=0.01$); “la Normatividad sobre mis obligaciones” ($p=0.01$); “trámites administrativos sobre inscripciones” ($p=0.03$); “los servicios y programas de formación académica” ($p=0.04$); “los servicios y programas como: actividades deportivas ($p=0.02$); “los servicios y

programas como: eventos culturales” ($p=0.01$); “las áreas o especialidades de mi profesión” ($p=0.02$); “el campo laboral donde puedo ejercer la profesión” ($p=0.01$); “las carreras con las cuales se relaciona mi profesión” ($p=0.01$); “revistas. útiles para mi formación profesional” ($p=0.02$); “fuentes archivos útiles para mi formación profesional” ($p=0.04$); “bases de datos electrónicas, útiles para mi formación” ($p=0.01$); “páginas web, útiles para mi formación profesional” ($p=0.01$); “la importancia de trabajar en grupo” ($p=0.01$); “condiciones y requisitos para realizar el servicio social” ($p=0.02$); “condiciones, requisitos para prácticas profesionales($p=0.01$); “condiciones, requisitos aprendizaje de idioma extranjero” ($p=0.01$); “las condiciones y requisitos para la elaboración de tesis” ($p=0.01$); “actividades académica extracurriculares congresos, foros” ($p=0.01$) “actividades académica extracurriculares seminarios” ($p=0.01$); “actividades extracurriculares veranos de investigación” ($p=0.01$); en los que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sea iguales, resaltados en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, en la mayoría de los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes inferior a 6 y mayor o igual de 6 del grado cursado con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.154 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante las pruebas paramétricas t de Student y la t de Welch, en función de si se cumplen o no los requisitos que permiten la utilización de una u otra prueba.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información, excepto en el caso relativo al recurso “la normatividad sobre mis derechos” ($p=0.63$), que ha permitido el contraste mediante la prueba t de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis. Es decir,

cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	N	Media	N	Media	
La normatividad sobre mis derechos.	57	2.30	72	2.38	0.63
La Normatividad sobre mis obligaciones.	57	2.47	72	2.43	0.79
El plan de estudios de mi carrera (materias, seriación...)	57	2.72	72	2.56	0.28
Trámites administrativos sobre inscripciones.	57	2.56	72	2.46	0.53
Reglamento general de exámenes.	57	2.47	72	2.32	0.36
Trámites administrativos	57	2.46	72	2.40	0.74
Los servicios y programas de formación académica.	57	2.44	72	2.42	0.89
Los servicios de apoyo como: biblioteca.	57	2.54	72	2.50	0.79
Los servicios de apoyo como: laboratorio de Cómputo.	57	2.49	72	2.44	0.78
Los servicios de apoyo como: movilidad estudiantil	57	2.44	72	2.32	0.49
Los servicios de apoyo como: becas.	57	2.46	72	2.40	0.75
Los servicios de apoyo como: orientación psicológica.	57	2.53	72	2.39	0.39
Los servicios de apoyo como: asesoría académica.	57	2.65	72	2.46	0.26
Los servicios de apoyo como: tutoría.	57	2.67	72	2.48	0.27
Los servicios y programas actividades deportivas.	57	2.53	72	2.39	0.41
Los servicios y programas como: eventos culturales	57	2.56	72	2.35	0.19
Las áreas o especialidades de mi profesión.	57	2.74	72	2.53	0.76
El campo laboral donde puedo ejercer la profesión.	57	2.53	72	2.50	0.87
Las carreras con las cuales se relaciona mi profesión.	57	2.49	72	2.47	0.91
Fuentes libros útiles en mi formación profesional	57	2.49	72	2.47	0.91
Revistas, útiles para mi formación profesional.	57	2.46	72	2.44	0.94
Fuentes archivos útiles para mi formación profesional.	57	2.53	72	2.46	0.68
Bases de datos electrónicas, útiles para mi formación	57	2.47	72	2.39	0.62
Páginas web, útiles para mi formación profesional.	57	2.46	72	2.46	0.99
La importancia de trabajar en grupo.	57	2.67	72	2.46	0.25
La importancia de desarrollar hábitos de estudio.	57	2.72	72	2.57	0.40
Condiciones y requisitos para realizar el servicio social.	57	2.53	72	2.51	0.94
Condiciones, requisitos para prácticas profesionales.	57	2.47	72	2.36	0.50
Condiciones, aprendizaje de idioma extranjero	57	2.49	72	2.47	0.91
Las condiciones requisitos para la elaboración de tesis.	57	2.58	72	2.51	0.68
Actividades académica extracurriculares	57	2.46	72	2.47	0.92
Actividades académica extracurriculares seminarios.	57	2.44	72	2.43	0.96
Actividades extracurriculares veranos de investigación.	57	2.49	72	2.54	0.76

Tabla 5.154. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo en la tabla.

En la tabla 5.155 se presentan los resultados según la variable de clasificación “edad”.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te ha permitido obtener información.									
Recurso	Edad								Sign
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	N	Media	n	Media	n	Media	n	Media	
Normatividad sobre derechos.	37	1.95	55	2.31	26	2.81	11	2.73	0.01
Normatividad sobre obligaciones.	37	2.11	55	2.45	26	2.81	11	2.73	0.01
El plan estudios de mi carrera	37	2.32	55	2.56	26	2.9	11	3.18	0.01
Trámites administrativos	37	2.14	55	2.47	26	2.81	11	3.18	0.01
Reglamento general exámenes.	37	2.03	55	2.29	26	2.77	11	3.18	0.01
Trámites administrativos	37	2.11	55	2.35	26	2.73	11	3.18	0.01
Servicios formación académica.	37	2.03	55	2.42	26	2.69	11	3.18	0.01
Servicios de biblioteca.	37	2.19	55	2.55	26	2.69	11	3.09	0.03
Servicios laboratorio Cómputo.	37	2.05	55	2.51	26	2.69	11	3.09	0.01
Servicios movilidad estudiantil	37	1.92	55	2.36	26	2.73	11	3.09	0.01
Servicios apoyo como: becas.	37	2.05	55	2.38	26	2.77	11	3.09	0.01
Servicio orientación psicológica	37	2.11	55	2.44	26	2.73	11	3.00	0.01
Servicios asesoría académica.	37	2.19	55	2.42	26	2.92	11	3.45	0.01
Servicios de tutoría.	37	2.28	55	2.45	26	2.85	11	3.36	0.01
Servicios actividades deportivas	37	2.11	55	2.51	26	2.73	11	2.64	0.07
Servicios eventos culturales	37	2.05	55	2.44	26	2.85	11	2.82	0.01
Áreas especialidades profesión.	37	2.16	55	2.58	26	2.81	11	2.55	0.10
Campo laboral ejercer profesión	37	2.22	55	2.45	26	2.88	11	2.91	0.02
Carreras relacionadas profesión.	37	2.11	55	2.51	26	2.77	11	2.91	0.02
Fuentes libros formación prof.	37	2.14	55	2.47	26	2.73	11	3.09	0.02
Revistas, formación profesional.	37	1.97	55	2.49	26	2.77	11	3.09	0.01
Fuentes archivos for profesional	37	2.05	55	2.51	26	2.81	11	3.09	0.01
Bases de datos electrónicas,	37	1.86	55	2.45	26	2.88	11	3.09	0.01
Páginas web, profesional.	37	1.95	55	2.49	26	2.85	11	3.09	0.01
Importancia trabajar en grupo.	37	1.97	55	2.53	26	2.92	11	3.73	0.01
Importancia hábitos de estudio.	37	2.19	55	2.56	26	2.96	11	3.73	0.01
Condiciones servicio social.	37	2.16	55	2.53	26	2.85	11	2.91	0.04
Condiciones, prácticas prof.	37	2.00	55	2.55	26	2.69	11	2.45	0.02
Condiciones, aprender idiomas	37	2.11	55	2.51	26	2.77	11	2.91	0.01
Las condiciones requisitos tesis.	37	2.14	55	2.44	26	2.96	11	3.36	0.01
Actividades congresos, foros	37	2.03	55	2.51	26	2.88	11	2.73	0.01
Actividades de seminarios.	37	2.00	55	2.45	26	2.88	11	2.73	0.01
Actividades de investigación.	37	2.11	55	2.53	26	2.88	11	3.00	0.01

Tabla 5.155. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

También en la tabla anterior (5.155) se presenta el contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos al grado de cumplimiento de la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en solo dos recursos en el que la significación conduce a no

rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, sin embargo en los recursos: “normatividad sobre mis derechos” ($p=0.01$); “normatividad sobre obligaciones” ($p=0.01$); “el plan de estudios de mi carrera” ($p=0.01$); “trámites administrativos” ($p=0.01$); “reglamento general exámenes” ($p=0.01$); “servicios formación académica” ($p=0.01$); “servicios de biblioteca” ($p=0.03$); “servicios laboratorio Cómputo” ($p=0.01$); “servicios movilidad estudiantil” ($p=0.01$); “servicios de apoyo como becas” ($p=0.01$); “servicio orientación psicológica” ($p=0.01$); “servicios de asesoría académica” ($p=0.01$); “servicios de tutoría” ($p=0.01$); “servicios eventos culturales” ($p=0.01$); “campo laboral para ejercer mi profesión” ($p=0.02$); “carreras relacionadas con mi profesión” ($p=0.02$); “fuentes formación profesional” ($p=0.02$); “revistas, formación profesional” ($p=0.01$); “fuentes archivos útiles para mi formación profesional” ($p=0.01$); “bases de datos electrónicas” ($p=0.01$); “páginas web, profesional” ($p=0.01$); “importancia de desarrollar hábitos de estudio” ($p=0.01$); “condiciones y requisitos para realizar el servicio social” ($p=0.04$); “condiciones, requisitos para prácticas profesionales” ($p=0.02$); “condiciones, requisitos aprendizaje de idioma extranjero” ($p=0.01$); “las condiciones y requisitos para la elaboración de tesis” ($p=0.01$); “actividades congresos, foros” ($p=0.01$); “actividades de seminarios” ($p=0.01$); “actividades de investigación” ($p=0.01$), en el la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltadas en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años, con las excepciones indicadas.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te han permitido obtener información”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. Los resultados de los contrastes entre las medias de las puntuaciones que otorgan los tutorados y tutoradas a la valoración de la medida en que tu participación en

las actividades de tutoría te han permitido obtener información, según estudio actualmente, ponen de manifiesto que existen diferencias significativas entre estudiantes de bachillerato y estudiantes de licenciatura en un poco más de la mitad de los recursos contrastados que resultan mejor valorados por los estudiantes de licenciatura.

2. En la comparación según grado cursado se observa que existe diferencias significativas en las valoraciones entre inferior a 6 y mayor o igual de 6 en la mayoría de los recursos estudiados que son mejor valorados por estudiantes de mayor o igual de 6 grado cursado.
3. Los contrastes en relación a la variable de clasificación género, indica que no hay diferencias significativas entre los estudiantes mujeres y hombres en ninguno de los elementos analizados.
4. Los resultados de las comparaciones entre las puntuaciones de los tutorados y tutoradas según la variable de clasificación edad, señalan que hay diferencias significativas entre estudiantes que tienen 18 a 20, 21 a 23, 23 a 26, y más de 27 años en casi todos los elementos analizados que son mejor valorados, por estudiantes de más de 27 años de edad y los que más bajo valoraron son los estudiantes de 18 a 20 años.

En estos resultados que se presentan en relación a la “Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te han permitido obtener información”, nos permiten observar que en la variable de clasificación estudio actualmente los aspectos analizados en general son mejor valorados por estudiantes de licenciatura, al igual que en grado cursado las medias de puntuación son más altas en estudiantes de mayor o igual de 6 grado cursado, lo mismo que en la variable de clasificación edad donde los recursos analizados son mejor valorados por estudiantes de más de 27 años. En contraste, los estudiantes de bachillerato y estudio actualmente; inferior a 6 y grado cursado; y 18 a 20 años y edad proporcionan las valoraciones más bajas, por lo tanto estos resultados nos permiten suponer que la acción tutorial en las unidades académicas de bachillerato necesitan más difusión y reforzamiento de los programas de tutoría.

5.3.3.6. Valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le ha apoyado en su formación académica.

La sexta cuestión planteada en la Evaluación del Producto, se refiere a una serie de elementos relativos a la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica que los tutorados y tutoradas deben valorar.

Estos elementos son: sentirme parte de la institución, comprometerme con mi formación profesional, aprovechar programas y servicios que ofrece la institución, participar en actividades deportivas y culturales en la institución, integrarme a mi grupo-clase, valorar las consecuencias de mi decisión vocacional, reconocer la importancia de construir un proyecto de vida, mejorar mis habilidades para trabajar en equipo, reconocer mis fortalezas y debilidades como estudiante, desarrollar hábitos de estudio y estrategias para aprender, saber comunicar mis ideas de forma clara y segura, saber comunicar mis sentimientos de forma constructiva, ser responsable con mis compromisos académicos, desarrollar una actitud ética en mi formación profesional, tener la capacidad de relacionarme y resolver conflictos, argumentar y defender mis intereses, tomar decisiones de manera independiente y fundamentada, planear mis actividades escolares, planear mis actividades no escolares, definir con claridad metas para mi proyecto de vida, respetar las ideas y valores de las personas, ser responsable en las diferentes situaciones vitales que se me presenten, desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente.

Estas variables tienen asignados en el cuestionario una escala de valoración con 4 niveles (nada, poco, suficiente y ampliamente).

Así, en la tabla 5.156 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “estudio actualmente”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon o t de Student.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
Sentirme parte de la institución	19	2.16	110	2.65	0.03
Comprometerme con mi formación profesional	19	2.11	110	2.77	0.01
Aprovechar programas y servicios de la institución	19	2.00	110	2.68	0.01
Participar en actividades deportivas y culturales	19	2.16	110	2.66	0.02
Integrarme a mi grupo-clase	19	2.26	110	2.74	0.05
Valorar las consecuencias de decisión vocacional	19	2.37	110	2.73	0.23
Reconocer la importancia de un proyecto de vida	19	2.32	110	2.70	0.14
Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo	19	2.42	110	2.77	0.15
Reconocer fortalezas y debilidades como estudiante	19	2.05	110	2.79	0.01
Desarrollar hábitos estudio y estrategias p/aprender	19	2.16	110	2.76	0.01
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura	19	2.06	110	2.75	0.01
Saber comunicar sentimientos forma constructiva	19	2.17	110	2.76	0.02
Ser responsable con mis compromisos académicos.	19	2.21	110	2.78	0.02
Desarrollar actitud ética mi formación profesional	19	2.32	110	2.77	0.06
Capacidad de relacionarme y resolver conflictos.	19	2.16	110	2.75	0.01
Argumentar y defender mis intereses.	19	2.32	110	2.73	0.12
Tomar decisiones independiente y fundamentada	19	2.21	110	2.76	0.02
Planear mis actividades escolares	19	2.32	110	2.74	0.10
Planear mis actividades no escolares	19	2.11	110	2.69	0.01
Definir con claridad metas para proyecto de vida.	19	2.26	110	2.71	0.09
Respetar las ideas y valores de las personas.	19	2.32	110	2.78	0.04
Responsable en situaciones vitales que se presenten	19	2.21	110	2.76	0.03
Desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente.	19	2.21	110	2.73	0.01

Tabla 5.156. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

Como se ha indicado anteriormente, para analizar la información que aportan los tutorados y tutoradas en relación a valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le ha apoyado en su formación académica, dada la escala de valoración de esta variable (cuatro niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la medida

en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en la mayoría de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, (resaltados en azul en la tabla), a excepción de los recursos “integrarme a mi grupo-clase” ($p=0.05$), “valorar las consecuencias de mi decisión vocacional” ($p=0.23$); “reconocer la importancia de un proyecto de vida” ($P=0.14$); “mejorar mis habilidades para trabajar en equipo” ($p=0.15$); “desarrollar una actitud ética en mi formación profesional” ($p=0.06$); “argumentar y defender mis intereses” ($P=0.12$); “planear mis actividades escolares” ($P=0.10$) y “definir con claridad metas para mi proyecto de vida” ($P=0.09$), en el que la significación conduce a no rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Por lo tanto podemos sostener que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, en la mayoría de los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.157 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**grado cursado**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba W de Wilcoxon o t de Student, según sea posible utilizar una prueba paramétrica o no paramétrica.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le han apoyado en su formación académica.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	n	Media	n	Media	
Sentirme parte de la institución	64	2.34	65	2.82	0.01
Comprometerme con mi formación profesional	64	2.47	65	2.88	0.02
Aprovechar programas y servicios de la institución	64	2.36	65	2.80	0.01
Participar en actividades deportivas y culturales	64	2.44	65	2.74	0.08
Integrarme a mi grupo-clase	64	2.48	65	2.85	0.03
Valorar las consecuencias de decisión vocacional	64	2.53	65	2.82	0.10
Reconocer la importancia de un proyecto de vida	64	2.48	65	2.80	0.07
Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo	64	2.56	65	2.88	0.07
Reconocer fortalezas y debilidades como estudiante	64	2.50	65	2.86	0.04
Desarrollar hábitos estudio y estrategias p/aprender	64	2.47	65	2.88	0.02
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura	64	2.48	65	2.83	0.04
Saber comunicar sentimientos forma constructiva	64	2.50	65	2.86	0.04
Ser responsable con mis compromisos académicos.	64	2.53	65	2.86	0.06
Desarrollar actitud ética mi formación profesional	64	2.52	65	2.89	0.03
Capacidad de relacionarme y resolver conflictos.	64	2.50	65	2.83	0.05
Argumentar y defender mis intereses.	64	2.52	65	2.82	0.08
Tomar decisiones independiente y fundamentada	64	2.53	65	2.83	0.09
Planear mis actividades escolares	64	2.52	65	2.83	0.07
Planear mis actividades no escolares	64	2.41	65	2.80	0.02
Definir con claridad metas para proyecto de vida.	64	2.41	65	2.88	0.01
Respetar las ideas y valores de las personas.	64	2.58	65	2.85	0.13
Responsable en situaciones vitales que se presenten	64	2.52	65	2.85	0.06
Desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente.	64	2.45	65	2.85	0.02

Tabla 5.157. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en la mayoría de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis (resaltados en color azul en la tabla) a excepción de los recursos “participar en actividades deportivas y culturales” ($p = 0.08$); “valorar las consecuencias de decisión vocacional” ($p = 0.10$); “reconocer la importancia de un proyecto de vida” ($p = 0.07$); “mejorar mis habilidades para trabajar en equipo” ($p = 0.07$); “ser responsable con mis compromisos académicos” ($P = 0.06$); “capacidad de relacionarme y resolver conflictos” ($p = 0.05$), “argumentar y defender mis intereses” ($p = 0.08$); “tomar decisiones independiente y fundamentada” ($p = 0.09$); “planear mis actividades escolares” ($p = 0.07$); “respetar las ideas y valores de las personas” ($p = 0.13$) y “responsable en situaciones vitales que se presenten” ($p = 0.06$), en el que la significación conduce a no rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales en la mayoría de los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de inferior a 6 y mayor o igual de 6, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.158 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “**género**”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante las pruebas paramétricas t de Student y la t de Welch.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en tu formación académica.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	n	Media	n	Media	
Sentirme parte de la institución	57	2.68	72	2.50	0.28
Comprometerme con mi formación profesional	57	2.82	72	2.56	0.12
Aprovechar programas y servicios de la institución	57	2.75	72	2.44	0.70
Participar en actividades deportivas y culturales	57	2.79	72	2.43	0.04
Integrarme a mi grupo-clase	57	2.79	72	2.57	0.20
Valorar las consecuencias de decisión vocacional	57	2.77	72	2.60	0.32
Reconocer la importancia de un proyecto de vida	57	2.74	72	2.57	0.33
Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo	57	2.81	72	2.65	0.38
Reconocer fortalezas y debilidades como estudiante	57	2.81	72	2.58	0.21
Desarrollar hábitos estudio y estrategias p/aprender	57	2.77	72	2.60	0.32
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura	57	2.75	72	2.58	0.31
Saber comunicar sentimientos forma constructiva	57	2.79	72	2.59	0.26
Ser responsable con mis compromisos académicos.	57	2.82	72	2.60	0.20
Desarrollar actitud ética mi formación profesional	57	2.81	72	2.62	0.03
Capacidad de relacionarme y resolver conflictos.	57	2.77	72	2.58	0.27
Argumentar y defender mis intereses.	57	2.75	72	2.60	0.36
Tomar decisiones independiente y fundamentada	57	2.75	72	2.62	0.46
Planear mis actividades escolares	57	2.77	72	2.60	0.31
Planear mis actividades no escolares	57	2.68	72	2.54	0.40
Definir con claridad metas para proyecto de vida.	57	2.65	72	2.64	0.95
Respetar las ideas y valores de las personas.	57	2.84	72	2.61	0.19
Responsable en situaciones vitales que se presenten	57	2.81	72	2.58	0.21
Desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente.	57	2.75	72	2.57	0.28

Tabla 5.158. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le han apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Welch para el contraste entre las medias y de la t de Student. ($\alpha = 0.05$), resaltado en color rojo.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Welch para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha permitido obtener información,

excepto en los casos relativos a los recursos “sentirme parte de la institución” ($p=0.28$) y “aprovechar programas y servicios de la institución” ($p=0.70$), que ha permitido el contraste mediante la prueba *t* de Student.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis a excepción de los recursos “participar en actividades deportivas y culturales” ($p=0.04$), “desarrollar actitud ética en mi formación profesional” ($p=0.03$), en los que la significación conduce a rechazar la hipótesis de que las medias sean iguales, resaltado en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo, con las excepciones indicadas.

En la tabla 5.159 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a cada uno de los recursos, según la variable de clasificación “edad”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis para todos los aspectos analizados relativos a la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha apoyado en su formación académica.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en todos los recursos sometidos a la prueba de hipótesis, resaltadas en color azul en la tabla.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos sometidos a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, en todos los casos entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años.

Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría le ha apoyado en su formación académica.									
Recurso	Edad								Sign.
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	N	Media	N	Media	n	Media	n	Media	
Sentirme parte de la institución	37	2.22	55	2.49	26	2.92	11	3.45	0.01
Comprometerme con mi formación profesional	37	2.32	55	2.60	26	2.96	11	3.55	0.01
Aprovechar programas y servicios de la institución	37	2.24	55	2.56	26	2.77	11	3.36	0.01
Participar en actividades deportivas y culturales	37	2.32	55	2.49	26	2.85	11	3.36	0.01
Integrarme a mi grupo-clase	37	2.30	55	2.58	26	2.92	11	3.73	0.01
Valorar las consecuencias de decisión vocacional	37	2.35	55	2.56	26	3.00	11	3.55	0.01
Reconocer la importancia de un proyecto de vida	37	2.38	55	2.55	26	2.85	11	3.55	0.01
Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo	37	2.41	55	2.60	26	3.00	11	3.73	0.01
Reconocer fortalezas y debilidades como estudiante	37	2.30	55	2.56	26	3.04	11	3.73	0.01
Desarrollar hábitos estudio y estrategias p/aprender	37	2.22	55	2.60	26	3.04	11	3.73	0.01
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura	37	2.22	55	2.53	26	3.08	11	3.73	0.01
Saber comunicar sentimientos forma constructiva	37	2.27	55	2.61	26	3.00	11	3.64	0.01
Ser responsable con mis compromisos académicos.	37	2.35	55	2.56	26	3.04	11	3.73	0.01
Desarrollar actitud ética mi formación profesional	37	2.32	55	2.62	26	3.00	11	3.73	0.01
Capacidad de relacionarme y resolver conflictos.	37	2.30	55	2.56	26	3.00	11	3.64	0.01
Argumentar y defender mis intereses.	37	2.32	55	2.60	26	2.88	11	3.64	0.01
Tomar decisiones independiente y fundamentada	37	2.32	55	3.60	26	2.92	11	3.73	0.01
Planear mis actividades escolares	37	2.32	55	2.60	26	2.92	11	3.64	0.01
Planear mis actividades no escolares	37	2.22	55	2.55	26	2.92	11	3.45	0.01
Definir con claridad metas para proyecto de vida.	37	2.27	55	2.56	26	3.00	11	3.45	0.01
Respetar las ideas y valores de las personas.	37	2.43	55	2.56	26	3.00	11	3.73	0.01
Responsable en situaciones vitales que se presenten	37	2.32	55	2.56	26	3.00	11	3.73	0.01
Desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente.	37	2.30	55	2.56	26	2.96	11	3.55	0.01

Tabla 5.159. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría le ha apoyado en su formación académica. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “Valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le ha apoyado en su formación académica”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe indicar que:

1. En los resultado de los análisis comparativos se puede observar que en relación a la Valoración de la medida en que su participación en las actividades de tutoría, le ha apoyado en su formación académica”, en las variables de clasificación “estudio actualmente”, “grado cursado” y “edad”, en la mayoría de los recursos existen diferencias significativas que resultan mejor valorados por estudiantes de licenciatura, así como por estudiantes con

mayor o igual de 6 grados cursados y también por estudiantes de más de 27 años de edad respectivamente.

2. En relación a la variable de clasificación “genero” encontramos que no existen diferencias significativas en la mayoría de los recursos sometidos a valoración. En general todos los recursos son bien valorados tanto por hombres como por mujeres.

Por lo anterior se puede concluir, que al igual que el ítem anterior (ítem 88) “Valoración de la medida en que tu participación en las actividades de tutoría te han permitido obtener información” donde los estudiantes de bachillerato; inferior a 6; y 18 a 20 años de edad proporcionan las valoraciones más bajas, por lo que se considera que la acción tutorial en las unidades académicas de bachillerato necesita más difusión y reforzar los programas de tutoría.

5.3.3.7. Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.

En la Evaluación del Producto, la séptima y última cuestión planteada se refiere a la valoración que los estudiantes deben hacer relativa a su experiencia como tutorado o tutorada. Esta variable tiene asignado en el cuestionario una escala de cinco niveles (1 muy negativa a 5 muy positiva).

Así, en la tabla 5.160 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas al recurso, según la variable de clasificación “estudio actualmente”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba W de Wilcoxon.

Como se ha indicado, para analizar la información que aportan los estudiantes en relación a valoración relativa al recurso experiencia como tutorado o tutorada, dada la escala de valoración de esta variable (cinco niveles) y la de las variables con las que se contrasta (dos niveles), con objeto de determinar si el comportamiento de la primera difiere entre los dos grupos de estudio, a partir del estadístico de la media se ha utilizado

la prueba W de Wilcoxon para contrastar la igualdad de medias de los grupos, cuyos resultados se presentan en la tabla citada.

Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.					
Recurso	Estudio actualmente				Sign.
	Bachillerato		Licenciatura		
	n	Media	n	Media	
Experiencia como tutorado	19	2.58	110	3.16	0.10

Tabla 5.160. Comparación de diferencia de medias según estudio actualmente en la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba W de Wilcoxon para el contraste entre las medias ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica W de Wilcoxon para el aspecto analizados relativo a la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en el recursos sometido a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los estudiantes-tutelados en relación al recurso sometido a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, entre las respuestas proporcionadas por informantes de bachillerato y licenciatura.

En la tabla 5.161 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas al recurso, según la variable de clasificación “grado cursado”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba paramétrica t de Student.

Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.					
Recurso	Grado cursado				Sign.
	Inferior a 6		Mayor o igual de 6		
	n	Media	N	Media	
Experiencia como tutorado	64	2.77	65	3.38	0.01

Tabla 5.161. Comparación de diferencia de medias según grado cursado en valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student. ($\alpha = 0.05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para el aspecto analizados relativo a la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en el recurso “experiencia como tutorado” ($p=0.01$), sometido a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los estudiantes-tutelados en relación al recurso sometido a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, entre las respuestas proporcionadas por informantes inferior a 6 y mayor o igual de 6 del grado cursado.

En la tabla 5.162 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas al recurso, según la variable de clasificación “género”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba paramétrica t de Student.

Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.					
Recurso	Género				Sign.
	Femenino		Masculino		
	N	Media	N	Media	
Experiencia como tutorado	57	3.19	72	2.99	0.41

Tabla 5.162. Comparación de diferencia de medias según género en la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba t de Student para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para el aspecto analizados relativo a la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.

La prueba de hipótesis indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en el recursos sometido a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación al recurso sometido a valoración y posterior contraste puedan considerarse iguales, entre las respuestas proporcionadas por informantes de uno y otro sexo.

En la tabla 5.163 se presentan los resultados del contraste entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas al recurso, según la variable de clasificación “edad”, incluyendo el tamaño muestral, el estadístico que se

somete a comparación y la significación de la prueba de hipótesis, realizadas mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, en caso de tres o más muestras.

Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.									
Recurso	Edad								Sign.
	18 a 20		21 a 23		23 a 26		Más de 27		
	n	Media	n	Media	n	Media	N	Media	
Experiencia como tutorado	37	2.34	55	3.22	26	3.38	11	3.82	0.01

Tabla 5.163. Comparación de diferencia de medias según edad en la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada. Tamaño muestral de los grupos comparados y estadístico de tendencia central (media) y significación del contraste de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para el contraste entre las medias ($\alpha = 0,05$).

El programa ha efectuado el contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica Kruskal Wallis para el aspecto analizado relativo a la valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada.

La prueba de hipótesis indica que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias ($p \geq 0.05$) en el recurso “experiencia como tutorado” ($p=0.01$), sometido a la prueba de hipótesis.

Es decir, cabe manifestar que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación al recurso sometido a valoración y posterior contraste puedan considerarse desiguales, entre las respuestas proporcionadas por informantes de 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 y más de 27 años.

A partir del resultado de los análisis comparativos realizados sobre la “Valoración de tu experiencia como tutorado o tutorada”, según las cuatro variables de clasificación utilizadas, cabe decir que:

1. Los resultados obtenidos en las medias de puntuación según estudio actualmente indican que no existen diferencias significativas entre estudiantes de bachillerato y licenciatura, sin embargo es pertinente señalar que la experiencia como tutorada o tutorado es mejor valorada por los estudiantes de licenciatura.
2. El resultado de las medias de puntuación referente al grado cursado muestra que existen diferencias significativas entre estudiantes de inferior a 6 y mayor o igual de 6 grados cursados, que son mejor valorados por los estudiantes de mayor o igual de 6 grados cursados.

3. En relación a la variable de clasificación género, podemos observar que en las medias de puntuación otorgadas por mujeres y hombres no existen diferencias significativas.
4. Respecto a la variable de clasificación edad, el resultado del análisis de las puntuaciones de las medias indica que existen diferencias significativas. Cabe señalar que la diferencia la hacen los estudiantes de 18 a 20 años de edad al otorgar la valoración más baja.

Por los resultados anteriores se puede percibir más satisfacción en cuanto a la experiencia como tutorado o tutorada en los estudiantes de licenciatura, así como en estudiantes de mayor o igual de 6 grados cursados, como también en estudiantes a partir de 21 a más de 27 años de edad. En relación al género la experiencia como tutorado o tutorada es satisfactoria tanto en hombres como en mujeres. Por lo que se considera que la acción tutorial en las unidades académicas de bachillerato necesita más difusión y reforzar los programas de tutoría.

5.3.3.8. Síntesis de los análisis intra-agentes de la “evaluación del producto”. Tutorados y tutoradas.

En este apartado se comentan las conclusiones de los análisis intra-agentes de la dimensión V del cuestionario de tutorados y tutoradas, correspondiente a la evaluación del producto sobre los ítems 81 a 91 referidos en la tabla 5. 159 y contrastados en función de las variables de clasificación recogidas en la dimensión I (estudio actualmente, grado cursado, género y edad) cabe indicar que:

Desde un punto de vista descriptivo, los resultados de contrastes entre las medias de las puntuaciones de valoración que otorgan los tutorados y tutoradas a los ítems (81 a 91) de la dimensión V en todos los recursos sometidos a contraste, en la variable de clasificación “estudio actualmente”, ha permitido la utilización de la prueba no paramétrica W de Wilcoxon. Respecto a la variable “grado cursado” el programa a efectuado la hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para casi todos los ítems y recursos analizados con algunas excepciones que han permitido el contraste mediante la prueba t de Welch. Con relación a la variable “género” el programa a efectuado la hipótesis mediante la prueba paramétrica t de Student para la mayoría de los ítems y recursos analizados con algunas excepciones que han permitido el contraste

mediante la prueba t de Welch. El contraste de hipótesis mediante la prueba de Kruskal Wallis se efectuó para la variable “edad” en todos los ítems y recursos analizados

En las medias de las puntuaciones de valoración proporcionadas por los tutorados y tutoradas en relación a los diferentes recursos de los ítems 81 a 91 y variables de clasificación sometidos al análisis de la prueba de hipótesis, no presentan diferencias significativas en la mayoría de los recursos sometidos a la prueba de hipótesis con las excepciones mencionadas en sus respectivos apartados.

Estos resultados obtenidos después de los análisis realizados a través de las pruebas de contraste de hipótesis nos permite la toma de decisiones.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES. APORTACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE

Índice

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES. APORTACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	543
6.1. Conclusiones.....	543
6.2. Aportaciones e Implicaciones Pedagógicas del Estudio.....	548
6.3. Implicaciones Pedagógicas del Estudio.....	551
6.4. Limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones.....	551
BIBLIOGRAFÍA.....	553
Anexo 1. Formato de entrevista semi-estructurada.....	576
Anexo 2. Encuesta ANUIES estudiantes 2007.....	577
Anexo 3. Encuesta ANUIES tutores.....	586
Anexo 4. Encuesta ANUIES gestores de la tutoría.....	602
Anexo 5. Cuestionario definitivo estudiantes.....	616
Anexo 6. Cuestionario definitivo tutores.....	619
Anexo 7 Cuestionario definitivo coordinadores.....	632
Anexo 8. Instructivo para ingresar al blog cuestionario estudiantes.....	644
Anexo 9. Instructivo para ingresar al blog profesores tutores.....	648
Anexo 10. Instructivo para ingresar al blog cuestionario coordinadores.....	651

SINTESIS DEL CAPITULO

En este capítulo el trabajo de investigación llega a su término, en el que se formulan las conclusiones, aportaciones e implicaciones pedagógicas del estudio, recordando que el objetivo principal de esta investigación es evaluar el Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana, con la finalidad de obtener información relevante para identificar las fortalezas y debilidades del mismo para plantear propuestas de mejora.

Se mencionan los resultados más relevantes de los tres agentes implicados en el PIT, coordinadores, tutores y estudiantes, así como las consideraciones de los mismos para la mejora del programa, también se mencionan las principales fortalezas, las aportaciones pedagógicas para la institución como para los agentes implicados y futuras investigaciones. Igualmente se mencionan las limitaciones enfrentadas en el proceso de esta investigación.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES. APORTACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo final de la tesis se presentan las conclusiones que se derivan del trabajo realizado. Así, se incluyen comentarios relativos tanto a la parte teórica y el diseño metodológico del mismo como aquellos que proceden de los resultados alcanzados en el trabajo empírico. El capítulo se completa con la presentación de reflexiones en relación a las fortalezas y limitaciones que la investigación tiene, así como las implicaciones educativas que los resultados logrados conllevan, y con las sugerencias que cabe considerar para continuar profundizando en el ámbito de la evaluación de programas de tutoría en la universidad, tanto desde la perspectiva del incremento del nivel de conocimiento sobre el tema como desde el punto de vista de la mejora de la calidad de la acción tutorial en este nivel formativo.

6.1. Conclusiones

El trabajo realizado en esta tesis doctoral se ha desarrollado desde una perspectiva de una investigación evaluativa centrada en el análisis del Programa Institucional de Tutoría (PIT) implantado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) de Morelia-Michoacán (México). La finalidad primordial del estudio pretende obtener información pertinente para afrontar la evaluación del citado programa con objeto de conocer el impacto que tiene sobre los agentes implicados en el programa de tutoría. Para ello se ha solicitado información sobre sus diferentes elementos constitutivos a los agentes intervinientes en el proceso de desarrollo: los coordinadores del programa en los centros en los que está implantado el PIT, los destinatarios finales del mismo, es decir, los estudiantes, y los profesores-tutores que se relacionan directamente con el alumnado. En última instancia, la información y valoraciones realizadas por los diferentes agentes informantes ha permitido identificar las fortalezas y debilidades del diseño, desarrollo y evaluación del programa de tutoría, lo que, en definitiva, permite plantear propuesta de mejora tanto para las acciones ya puestas en marcha en los centros y titulaciones que ya participan activamente en el PIT como para aquellos que van a incorporarse en futuro. En este sentido, coincidimos con Tiana cuando afirma que: *evaluar no mejora la realidad que se evalúa, lo que consigue es proporcionar una información tan rigurosa y detallada como queramos para conocerla mejor y actuar en consecuencia* (Tiana, 2007:22).

El estudio aporta información relevante sobre los elementos y recursos del programa, sobre los sujetos participantes, sobre los centros implicados y, en definitiva, sobre el impacto del programa. La elección del modelo CIPP de Stufflebeam y Shnkfield para la evaluación del PIT ha permitido conocer cómo funcionan los recursos y las estrategias activadas tanto en relación al contexto en el que se desarrolla el programa de tutoría, como en lo que atañe al punto de partida del programa en los diferentes centros y títulos, en el proceso de desarrollo y en relación a los productos a los que se llega. En los cuatro momentos se ha dispuesto de las valoraciones proporcionadas por los agentes, aunque es preciso indicar que las muestras, en algunos de los casos, no son muy amplias, aunque han mostrado una indudable predisposición a participar en este estudio con sus opiniones. Además, como puede comprobarse en el análisis descriptivo de los datos, no en todos los centros se han alcanzado similares niveles de participación, ni en tutores ni en estudiantes. Estas limitaciones no son óbice para que, con las debidas precauciones, con los resultados obtenidos puedan proponerse actuaciones conducentes a la mejora del programa y enunciarse propuestas válidas cara a futuras implantaciones del programa de tutoría en otros centros.

El instrumento utilizado para la obtención de la información en los diferentes agentes implicados se ha aplicado de manera “on-line”, tras haber sido presentado personalmente por la investigadora a los equipos directivos, a través de los coordinadores del programa en los centros, a los profesores y profesoras tutores y a los estudiantes matriculados en los distintos centros educativos y para las titulaciones que participan en el Programa Institucional de Tutoría. Todos ellos mostraron su disposición a participar en este estudio.

Una vez concluidos los plazos establecidos para que los diferentes agentes cumplimentaran los cuestionarios se procedió al vaciado de los datos aportados por ellos, para, a continuación, acometer la fase de elaboración y edición de las correspondientes matrices de datos para iniciar los análisis estadísticos, descriptivos y comparativos, que se presentan en el espacio habilitado, complementado con el análisis cualitativo de los datos aportados por los informantes en las preguntas de respuesta abierta incluidas en los respectivos instrumentos de recogida de información.

Los resultados obtenidos en el trabajo permiten indicar que, en general, los **coordinadores** se muestran satisfechos con el desarrollo y nivel alcanzado de la tutoría

en su Unidad Académica, con la capacitación y formación de tutores; la atención del estudiantado en riesgo de reprobación, rezago y abandono de los estudios, y el contribuir a la formación integral del estudiante. La asignación de tutoría individual y grupal y el compromiso de los profesores tutores con el trabajo tutorial son otros de los aspectos de satisfacción de los coordinadores de tutoría.

Según los coordinadores las mejoras a inducir en el programa de tutoría deben centrarse en: los recursos institucionales para el desarrollo de la tutoría de las diferentes Unidades Académicas y de la coordinación general de tutoría, en los mecanismos de coordinación entre las Unidades Académicas, la coordinación general de tutoría y de los diferentes agentes implicados; además en la vinculación con departamentos e instancias internas, espacios para la acción tutorial, personal de apoyo a la gestión, guías impresas de procedimientos de la acción tutorial y estudios de trayectorias escolares. También consideran que se deben mejorar la organización, evaluación y seguimiento de la acción tutorial. Elaborar el documento base del Programa Institucional de Tutoría para todos los agentes implicados, el reglamento para normar la acción tutorial, aumentar la implementación de la tutoría en las Unidades Académicas de la Universidad, establecer mecanismos ágiles para la asignación de tutores a los estudiantes y difusión de la tutoría, definir el perfil del tutor nicolaita y reconocimiento a la labor del tutor/a y de coordinador /a de tutoría, y además proporcionar capacitación específica para coordinadores de tutoría también son aspectos que los coordinadores consideran deben atenderse.

Las mejoras sugeridas por los coordinadores de tutoría encuestados, coinciden en algunos aspectos con los resultados de una investigación sobre la satisfacción percibida por los coordinadores de prácticas externas, realizada por Burguera y colaboradores donde expresan que *“estas necesidades deberían ser cubiertas por los sistemas internos que garanticen la calidad...”* (Burguera, Arias y Pérez, 2014:8)

Asimismo, tras el análisis de las respuestas que emiten los **tutores** cabe destacar que se muestran satisfechos con la capacitación que reciben para realizar la actividad tutorial y contribuir a la formación integral del estudiante. También están de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en aspectos que tienen que ver con los logros y objetivos académicos del estudiante, con las habilidades desarrolladas en su práctica tutorial que les ha permitido expresar que su experiencia

como tutor ha sido muy positiva y perciben que los estudiantes tutelados se benefician en su desarrollo académico y personal al participar en el PIT, estos resultados corroboran que: *la tutoría universitaria que se genera entre profesor y alumno dentro del marco institucional tiene por finalidad construir una relación de apoyo en la que el primero ayuda al segundo a diseñar el logro de sus objetivos académicos* (Sobrado, 2008, p.93).

La mayoría de los tutores dedican dos horas por semana a la acción tutorial, en este sentido las aportaciones de Cárdenas y colaboradores afirman que: *tres horas semanales para el proceso tutorial es insuficiente para el desarrollo de un plan de acción de calidad* (Cárdenas, Terrón y Rebolledo, 2012, p.710).

Los tutores perciben que los aspectos de mejora del PIT son: los espacios para la acción tutorial, la vinculación con instancias internas, el material e instrumentos para la acción tutorial, una guía para la acción tutorial y evaluación, en este sentido se ha tenido en cuenta que: *todo programa institucional requiere de dispositivos que permitan evaluar las acciones que se implementan* (IPN, 2004, p.17).

El reconocimiento a la labor tutorial es otro aspecto a mejorar, también considerado en trabajos de Gil-Albarova y otros, que consideran *importante el reconocimiento de su labor como tutor, más allá del certificado emitido por la facultad* (Gil, Martínez, Tunnicliffe y Miguel, 2013, p. 66), así como la difusión de la tutoría.

Por último, los **estudiantes** de los diferentes centros, usuarios del programa de tutoría, que contestan al cuestionario, señalan que la acción tutorial recibida se ve reflejada en los resultados académicos, también consideran adecuada la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad. Perciben bien articulada la actividad tutorial con la labor docente y consideran adecuado el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica. En general, los aspectos relacionados con la acción tutorial son los más valorados por los estudiantes, resultado que podemos contrastar con el obtenido en un estudio realizado en la Universidad de Salamanca por Torrecilla y colaboradores (2013:96) que *muestra la gran importancia de la dimensión personal para una correcta función tutorial al ser lo más valorado por los estudiantes.*

Los estudiantes tutelados perciben que su participación en las actividades de tutoría les ha ayudado a adquirir habilidades relacionadas con aspectos académicos y a fortalecer algunos aspectos personales. En este sentido coincidimos con Coriat y Sanz (2005:16) cuando señalan que: *existen sobradas razones para demandar la consolidación de la orientación y la tutoría en el nivel universitario. Diversos estudios confirman que los estudiantes desean de la Universidad una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados y más maduros, con mayor preparación profesional y con capacidad para enfrentarse a las situaciones personales que la vida les pueda plantear.* También las palabras de Álvarez y González (2010:242) donde afirman que *la tutoría debe verse como una estrategia ante los nuevos retos a los que debe enfrentar de forma permanente el alumnado en el contexto de la enseñanza superior*, nos permite sostener que se debe contar con alguna guía para la acción tutorial donde se contemplen estos aspectos para que sea más fácil para los tutores atender estas necesidades, que solicitan competencias que en muchos casos no han sido adquiridas (Gairin, Feixas, Muñoz y Guillamón, 2009).

Otro de los aspectos que arroja esta investigación, es que los estudiantes mencionan que los tutores deben recibir mejor capacitación y actualización, y ser empáticos, en este sentido cabe resaltar la figura del profesor tutor que como dice García Nieto y Colaboradores, (2005:195) *el tutor ha de ser una persona competente en diferentes aspectos: Personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás; sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles y capacidad de establecer relaciones afectuosas y cordiales con los demás.* Coincidimos totalmente con lo expuesto por Torrecilla y Colaboradores (2013:83) en el sentido de que el tutor debe guiar al estudiante no solo durante su periodo formativo, sino enseñarle a un aprender eficaz.

La significatividad de algunos de los contrastes estadísticos realizados pone de manifiesto, que los coordinadores que tienen estudios de doctorado perciben mejores expectativas del desarrollo de la tutoría, que los que tienen una formación de menor nivel. Por otro lado, los tutores varones valoran mejor la capacitación y formación de tutores que las tutoras. En general los estudiantes tutelados de licenciatura valoran mejor la acción tutorial que los estudiantes de Bachillerato en prácticamente todos los aspectos de organización, desarrollo y acción tutorial. Las aportaciones de Torrecilla y

colaboradores (2013:95) constatan nuestra investigación en relación *a la importancia de la acción tutorial en los niveles superiores de educación* comprobando el valor de instaurar la tutoría en este nivel al ser mejor valorado por los estudiantes de licenciatura. En base a estos resultados, consideramos de vital importancia dirigir acciones concretas en la implantación de la tutoría en el nivel de Bachillerato ya que son los que perciben menos beneficios de la acción tutorial.

6.2. Aportaciones e Implicaciones Pedagógicas del Estudio

Las principales fortalezas del estudio realizado en esta tesis se presentan en los siguientes apartados:

1. El trabajo realizado se ha centrado en el análisis, a través de una investigación de carácter evaluativo, de un tema al que se le viene otorgando una creciente importancia en la educación: la tutoría universitaria. Un tema de relevancia tanto para todos los agentes implicados en el proceso como para la institución universitaria. Conocer las opiniones y valoraciones que los destinatarios finales de la acción tutorial (estudiantes), las personas encargadas directamente de desarrollar los programas en contacto directo con ellos (tutores) y los responsables de los planes de tutoría en cada centro (coordinadores) es de gran importancia para la evaluación y mejora de las políticas públicas desarrolladas en la universidad. Este trabajo, y otros que pueden efectuarse en el futuro, deben proporcionar elementos de juicio básicos para el diseño, desarrollo y evaluación de las intervenciones en este campo, por lo que pueden ayudar a anticipar las dificultades que el diseño y desarrollo de un proceso de esta naturaleza presenta.
2. El trabajo realizado, para alcanzar los requisitos que los objetivos y finalidad de la investigación tenían establecidos en principio, ha exigido un profundo estudio del estado de la cuestión, abarcando desde la revisión inicial de la bibliografía sobre el tema hasta las aportaciones fundamentales relativas al diseño de la estrategia de evaluación utilizada para el análisis y evaluación del programa de tutoría objeto de estudio, los instrumentos de recogida de información y los análisis, cuantitativos y cualitativos, realizados sobre la información obtenida.
3. Aunque en otros países, tanto europeos como americanos, se han realizado estudios evaluativos sobre la calidad de los planes institucionales de tutoría en las

universidades, en México no son muchos los estudios que se han ocupado de esta temática, atendiendo a la información aportada por todos los agentes implicados en el desarrollo de estos planes de intervención y desde una perspectiva metodológica con el rigor que el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield aporta.

4. Otra de las fortalezas del trabajo es la aportación de un instrumento de recogida de información extenso, se ha demandado a los diferentes agentes información sobre cuestiones relativas a aspectos sociodemográficos de los participantes, así como sobre elementos propios del contexto, entrada, proceso y producto, en relación al plan de tutoría. Así mismo, la información solicitada es intensa porque el cuestionario contiene un gran número de preguntas en cada uno de los epígrafes, en cada ámbito analizado desde la perspectiva CIPP y para cada uno de los agentes informantes.
5. El modelo utilizado para la evaluación del plan de tutoría institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ha permitido obtener información sobre el nivel y características de la implementación del mismo en instituciones y centros de diversa naturaleza, lo que supone un aporte decisivo cara a la extensión del programa de tutoría a otros centros, tanto a escala general e institucional como a escala individual, de centros y de tutores.
6. El instrumento utilizado para la evaluación del programa de tutoría ha sido diseñado y puesto a disposición de expertos, con objeto de asegurar su validez, tanto por personas de la UMSNH como de la Universidad de Oviedo. Asimismo, ha sido sometido a prueba de pilotaje, y presentado y administrado por la autora del trabajo.
7. El trabajo de la tesis se ha afrontado desde una perspectiva metodológica centrada en un modelo de evaluación de programas basado en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield. Este es un modelo que requiere de la obtención de gran cantidad de información sobre elementos constitutivos y participantes en el contexto en el que está activado el plan de tutoría; los aspectos y niveles de los que se parte, tanto desde el punto de vista del programa como del de los agentes implicados; de aquellos que afectan al desarrollo del programa; y de los resultados alcanzados como consecuencia de su activación. Esto ha supuesto tener en consideración un gran número de aspectos, de variables en definitiva, a analizar.

8. A pesar de las dificultades que el tema presenta, se ha podido disponer de la participación de un número aceptable de instituciones, por lo tanto de coordinadores en las mismas del plan de tutoría, de tutores y de estudiantes. Este aspecto aporta al estudio un cierto grado de validez ecológica, aunque es preciso indicar que no todos los centros e instituciones se han involucrado en igual medida.
9. Desde el principio se ha contado con el apoyo institucional y con la buena predisposición de los equipos directivos de los centros que tienen implantado el programa de tutoría.
10. El punto fuerte de los programas de tutoría son los tutores, que mantienen un alto grado de implicación y compromiso con su tarea, pese a que no desempeñan su labor en las condiciones más favorables en cuanto a espacios, tiempos y reconocimiento de su labor.
11. Los estudiantes reconocen los efectos positivos de la acción tutorial, que redundan en una mejor adaptación personal, a la institución académica y mejores resultados académicos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Torrecilla y col. (2013) en un estudio realizado con estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Salamanca-España.
12. Para el análisis estadístico de los datos se ha recurrido a algunas variables de clasificación para realizar contrastes de hipótesis con objeto de estimar las diferencias entre las valoraciones otorgadas por los sujetos a los diferentes recursos utilizados en la acción tutorial del programa. Algunas de estas variables son los niveles de estudio, género, experiencia como académico en la universidad y condición laboral tanto en tutores como en coordinadores y en estudiantes, estudio actualmente, grado cursado, género y edad.
13. El análisis, cuantitativo y cualitativo de los datos, se ha efectuado utilizando diferentes recursos, tanto de estadística descriptiva y comparativa entre sujetos en función de diferentes variables de clasificación, como en el análisis de contenidos propio del análisis cualitativo de datos.

6.3. Implicaciones Pedagógicas del estudio

Entre las Implicaciones Pedagógicas del estudio cabe destacar las siguientes:

1. El trabajo pone de manifiesto que la evaluación del Plan Institucional de Tutoría de la UMSNH, proporciona a los responsables de la puesta en acción de los programas de tutoría en el ámbito de la universidad, en general, y de la UMSNH, en particular, un conocimiento exhaustivo de los niveles de satisfacción de los diferentes agentes implicados en el desarrollo del mismo. Esto facilitará en el futuro el diseño y desarrollo de estrategias adecuadas orientadas a la mejora de la calidad del programa de tutoría.
2. Asimismo, a los agentes implicados (coordinadores, tutores y estudiantes), les devuelve como retroalimentación, información sobre los niveles de uso de los diferentes recursos y estrategias que se activan y están a su disposición, en el PIT. Esta mejora debe alcanzar a los futuros usuarios del programa en otros centros y titulaciones, teniendo en cuenta las características e idiosincrasia de cada uno de ellos.
3. Aporta instrumentos para la recogida de información sobre los planes institucionales de tutoría adaptados al ámbito Iberoamericano. No obstante, estos instrumentos han de ser revisados hasta conseguir alcanzar una estructura factorial que acorte el tamaño de los mismos sin perder la información más pertinente.

6.4. Limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones

El tema objeto de análisis en este trabajo, la metodología desarrollada a través del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield, el instrumento diseñado y utilizado para la recogida de información y los tamaños de las muestras que se han podido disponer nos conducen a enumerar una serie de premisas que limitan algunos de los elementos propios del trabajo, que es preciso tener en consideración.

Las limitaciones principales del trabajo son:

1. No existe una cultura de la evaluación muy extendida y los colectivos a los que se solicitó responder al cuestionario no respondieron de la manera esperada, por

lo que el tamaño de las muestras, aunque representativas, no fueron lo suficientemente amplias y no permitieron realizar análisis estadísticos más complejos.

2. El interés por recoger la máxima información posible llevó a construir un cuestionario muy amplio en las tres versiones, lo cual pudo influir de forma negativa en las personas a las que se les pidió colaboración en el estudio. Esta circunstancia limita el tipo y potencia de los análisis estadísticos utilizados y la fiabilidad de la prueba. Se sugiere por ello, reducir el tamaño del cuestionario, seleccionando aquellas preguntas que se ajusten más a la finalidad del modelo de evaluación. Una vez realizada esta modificación, se podrían analizar las características psicométricas de la prueba y su fiabilidad para comprobar su calidad métrica.

Para finalizar, se proponen las siguientes líneas de trabajo:

1. Implantar procesos de evaluación sistemáticos en todas las titulaciones que desarrollen planes de acción tutorial encaminados a generar una cultura de la evaluación.
2. Revisar la congruencia de los planes de tutoría de cada institución universitaria con el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad.
3. Mejorar los canales de información para que los resultados de las evaluaciones lleguen a los implicados en los programas y redunden en una mejora de los mismos.
4. Intensificar la formación de los coordinadores del PIT y su implicación y compromiso con la planificación, desarrollo y evaluación de la tutoría en los centros.
5. Otorgar mayor protagonismo a los estudiantes en las diferentes fases de implantación, desarrollo y evaluación de los programas de tutoría universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

A

- ALANÓN, T. (2000). *Un modelo de acción tutorial*. Madrid, Universidad Politécnica
- ALCÁNTARA, S. (1990). *Consideraciones sobre la Tutoría en la Docencia Universitaria*, Revista Perfiles educativos N° 49-50 pp. 51-55. ISSN 0185-2698. México, UNAM-CISE.
- ALLSOPP, T. y BENSON, A. (Eds) (1977). *La tutoría de profesores de ciencias*, Buckingham, OUP.
- ALONSO, C. (2000). *Las nuevas funciones docentes y los nuevos medios*. Barcelona. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- ÁLVAREZ, G. (2008). *La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 71-88.
- ÁLVAREZ, M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ÁLVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, A. (2008). *Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 49-70.
- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, A. (2010). *Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso*. Tendencias Pedagógicas N°16 (2010) pp 238-256.
- ÁLVAREZ, R. (2004). *La tutoría otra forma de enseñanza en la Universidad*. En materiales para formación del profesorado universitario. Guía III (447-498). UCUA: Córdoba.
- ALVAREZ, R. y LÁZARO, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga. Aljibe.
- ÁLVAREZ, P.; ASENSIO, I.; FORNER, Á. y SOBRADO, L. (2006). *Los planes de acción tutorial*, Capítulo 4; *En Investigación en Innovación Educativa: algunos ámbitos relevantes*; Escudero Escorza Tomas y Correa Piñero Ana Delia (Coords.). La Muralla, Madrid.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid. CIS.

ALVIRA, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Volumen 2 de cuadernos Metodológicos Editor: Centro de Investigaciones Sociológicas: ISSN 8474761581, 9788474761580. P 94.

ANGUERA, M. y CHACÓN, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En en M. T.ANGUERA, S.CHACÓN Y A. BLANCO (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: Un abordaje metodológico* (pp.17-36) Madrid: Síntesis.

ANGUERA, M.; CHACÓN, S. y SANCHEZ, M. (2008). Bases metodológicas en evaluación de programas, en M. T.ANGUERA, S.CHACÓN Y A. BLANCO (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: Un abordaje metodológico* (pp.37-68) Madrid: Síntesis.

AMEZCUA, H.; PÉREZ, L. y VALLADARES, G. (2004). *El profesor como tutor*. 1er. Encuentro SAESTUC; Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima. Consultado el 4 de enero del 2015 desde: saestuc.ucol.mx/Documentos/Encuentro/lista.htm

ANUIES (1996) Capítulo 3, El sistema tutorial; 3.2 La definición de tutoría. Consultada el 24 de julio de 2014 desde: www.tutoria.unam.mx/sitotutoria/ayuda/11-anuielabril.pdf

ANUIES, (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998, publicada en Revista de la Educación Superior, No. 107, julio- septiembre de 1998, ANUIES, México, p. 55-73 y 75-84.

ANUIES, (1998). *Propuesta para el Desarrollo de la Educación Superior*. Capítulo 4. Documentos publicados en la Revista de la Educación Superior, No 107, pp. 55-73 y 75-84. Jul-Sep.

ANUIES, (2000). *El sistema tutorial*, Capítulo 3 Consultados el 24 de noviembre de 2014 desde: <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/doc/ANUIESProgramaInstitucionaldeTutoriaCap3.pdf>.

ANUIES, (2000). *Programas Institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección: Biblioteca de la Educación Superior, serie; Investigaciones. México. pp.: 33-35.

ANUIES, FUNDACIÓN FORD. (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Memorias de Experiencias (2001-2005). México: ANUIES.

ANUIES-PAEIIES, (2008). *Matrícula PAEIIES-ANUIES*, Centro Occidente, Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>.

APARICIO, L.; JARERO, K. y ÁVILA, V. (2004). *Sobre Factores Institucionales*; Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica; CONACYT, Estado de Yucatán. Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

ARBIZU, F.; LOBATO, C. y DEL CASTILLO L. (2005). *Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria*. Revista de Psicodidáctica, vol.10, núm. 1, 2005, pp. 7-21 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Uniberstsitea Vitoria-Gazteis, España, consultado el 6 de junio del 2015, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745002>; ISSN: 1136-1034

ARBIZU, F.; LOBATO, C. y DEL CASTILLO, L. (2014), *Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria*. Recuperado el 19 de agosto del 2014 desde: http://evavalpa.org/modulos/modulo_06/algunos_modelos_tutoria.pdf.

ARTIGOT, (1973). La tutoría, CSIC, Madrid. 1973, pg.18.

ARY, D.; JACOBS, L.; RAZAVIEH, A.; SALAZAR, P. y PECINA, J. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. Ed. Interamericana. México.

AUTMENDI, y otros. (2013). *Como diseñar materias y realizar tutorías en la formación "on line"*. Bilbao. Universidad de Deusto.

AZEVEDO, S. y GONZÁLEZ, L. (2001). *Origen y Desarrollo de la Facultad de Arquitectura XXII aniversario*, Facultad Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Edificio "P" Planta baja Ciudad Universitaria. Morelia, Michoacán, México.

B

BARQUERO, J. y ARBÓS, A. (2007). *Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones*. Madrid: Libertarias.

BENAVENT, (1977). La figura del tutor en EGB; Revista de Educación N° 92, Madrid, 10-XII-1977, pg. 571.

BERLIN, (2003) *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Consultado el 7 de diciembre del 2014 desde: http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf.

BERNARDO, C. y CALDERERO, H. (2000). *Aprendiendo a Investigar en Educación*. Ediciones RIACO, S.A., 1ª. Edición, Madrid.

BISQUERRA, A. (2002). La educación emocional. Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. Letras de Deusto, ISSN 0210-3516, Vol.32.N° 95.

BISQUERRA, A. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. 1ra. Edición. Madrid: La Muralla.

BISQUERRA, A. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. 2da. Edición. La Muralla; Madrid.

BOSTWICK, G. y KYTE, N. (2005). *Measurement*. En Grinnell y Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7ª, Ed, pp. 97-111) Nueva York: Oxford University Press.

BRENNAN, J. (1998). *Panorama general del aseguramiento de la calidad*, en S. Malo. Y A. Velásquez Jiménez (coord.), *La calidad de la educación superior en México*. Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 13-30.

BUCK, M. (2014) Prologo del libro “*La Acción Tutorial en la Educación Actual*” de. Expósito, J. (Coord.) (2014). Madrid: Síntesis. [Consultado el 17 de agosto del 2014]

BURGES, (1970). *Comprehensive School*. Her Majesty's Stationary Office, Londres. 1970, pg. 42.

BURGUERA, C.; ARIAS, B. y PÉREZ, H. (2014). Satisfacción propia y percibida por los coordinadores de prácticas externas. Modelos flexibles de formación: Una respuesta a las necesidades actuales. Revista CIDUI. ISSN: 2385-6203. Disponible en www.cidui.org/revistacidui

C

CABRERA, R. (2010). *Evaluación para la transformación social*, Capítulo 3. En M. G. Boza Carreño Ángel, *Educación, Investigación y Desarrollo Social* (págs. 67-101). Madrid, España: NARCEA.

CALDIN, (1968). The tutorial, en D. Cayton *Universit teaching in transition*, Oliver Boyd, Edinburgo, 1968.pg.58

CÁRDENAS, R.; TERRÓN, C. y REBOLLEDO, G. (2012). La docencia y la acción tutorial. Una experiencia práctica en el ámbito universitario. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa. Innovagogía 2012. Libro de actas 21-23 nov.

CARIDE, J. (1991). *De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en desarrollo comunitario*. Compostela. Universidad de Compostela.

CARTER y LEWIS (1994). En MAITRE (2006). Las competencias que deben tener los tutores eficientes consultado el 12 de octubre de 2014 desde: http://www.amitie.it/maitre/file/profile_esp.pdf

CASTIELLO, J. (1993). *Orientación en colaboración: Aproximación a un modelo educativo*. Capítulo I. KRK Ediciones y Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias, Grafinsa, Oviedo.

CASTILLO, A. y CABRERIZO, D. (2003) *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid. Pearson Educación.

CASTILLO, S.; TORRES, J. y POLANCO, L. (2003), *Acción tutorial en los centros educativos. Formación y Práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

CETIC. (2000). *Michoacán un Paraíso*, Centro Estatal de Tecnologías de Información y Comunicaciones. Gobierno del Estado de Michoacán Morelia, Mich., México. Consultado el 16 de Septiembre de 2014 desde: www.sre.gob.mx/coordinacionpolitica/images/stories/.../pmichoesp.pdf.

CLUTTERBUCK, D. (2001), *Todo el mundo necesita un mentor; Fomentar el talento en su organización*, Tercera Edición, Instituto Colegiado de Personal y Desarrollo (CIPD).

CLUTTERBUCK, D. (2004). Mentor Competencies: A field perspective. In: Clutterbuck, D. y Lane, G. (eds) *The Situational Mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Reino Unido: Gower.

CLUTTERBUCK, D. y RAGINS, B., R. (2002). *Mentoring and Diversity: An International Perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

COLOM, A., (1991) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea.

CORIAT, M., y SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad*. Málaga: Algibe.

CORDRAY, D. y LIPSEY, M. (1987a), *Evaluation studies, review annual*. Vol. 11. Londres: Sage.

CORDRAY, D. (1987b). *Evaluation studies for 1986. Program evaluation and program research*. En D.S. Cordray y M.W. Lipsey (Eds.) *Evaluation studies*. Review annual. Vol. 11. Londres: Sage.

CRESWELL, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative Research*. (2ª.ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

CRESWELL, J. (2009). *Diseño de la investigación: Cualitativa, cuantitativa y Métodos*. Enfoques tercera edición: Los Angeles: Sage Publications, Inc.

CRESWELL, J. y PLANO-CLARK, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

CRONBACH, L. (1980). *Hacia un reforma de la evaluación de programas; Jossey-Bass Serie de Ciencia Social y de Comportamiento y en la Educación Superior*; Universidad de California. pp.438.

CRUZ, F. ABREU, H. (2014). Brújula, espejos y barcos por zarpar: La evaluación de programas de tutoría. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Perspectiva educacional. Formación de profesores. Vol.53 (1), PP 73-90

D

DCE. (2013). *Informe de la matrícula registrada ciclo 2013-2014*. Dirección de Control Escolar, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

DCE. (2014). *Reinscripción ciclo 2014-2014*, Departamento de Permanencia Escolar de la Dirección de Control Escolar de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

DE LA CRUZ, F. y ABREU, H. (2014). Brújulas, espejos y barcos por zarpar: La evaluación de Programas de Tutoría. Pontificia Universidad Católica de Valdespino; Perspectiva Educacional Formación de Profesores. Enero 2014, Vol.53 (1), Pp 73-90.

DE LA ORDEN, A. (1997). *Evaluación y optimización educativa*, en SALMERÓN, H. (Ed.): *Evaluación educativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 13-28.

DE LA ORDEN, A. (1985). La investigación educativa. Diccionario Ciencias Educación. Madrid: Anaya.

DE LA ORDEN, A. (2009). *Evaluación y Calidad: Análisis de un modelo*. Estudios sobre educación, No. 16, por Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN:1578-7001. Pp. 17-36

DE MESA, E. (1998). Concepción de tutoría. www.minedu.gob.pe/gestión-p...acción-difusión/guía/concepción.htm

DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa. En I Dendaluce (Ed.) Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.

DE MIGUEL, M. (2006b). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.

DEL RINCÓN, B. (2000). Tutorías personalizadas en la Universidad. Cuenca: Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.

DfEE. (1999). "Baseline Survey of Mentoring in Schools", DfEE, Sheffield (mimeo).

DIAZ, D. (1998). Los desafíos de la Educación Mexicana. Revista de Educación Superior, N° 106; Abril-Junio, México, ANUIES. 5-12.

DPU. (2014), *Estadísticas de la Dirección de Planeación Universitaria*, de la UMSNH. Morelia, Michoacán México.

DOGER, C. (1996). *Medidas para asegurar la calidad de la educación superior: calidad social*, en Revista de la Educación Superior, núm. 96, ANUIES, México, octubre-diciembre, pp. 103-112.

DOMÍNGUEZ, F. (1991). Evaluación y educación: Modelos y propuestas. Consultado el 20 agosto de 2015 desde: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo6_PDF/evalEdu_G10.pdf

DORIO, A.; SABARIEGO, P. y MASSOT, L. (2009), Características generales de la metodología cualitativa; Capitulo 9. Parte III. Metodología cualitativa. En Bisquerra, A.R. (coord.); Editorial La Muralla, 2009. Madrid.

DRALE, (2012). *Es la obra de referencia de la Academia*. La última edición es la 23ª, publicada en octubre de 2014. Mientras se trabaja en la edición digital, que estará disponible próximamente, esta versión electrónica permite acceder al contenido de la 22ª edición y las enmiendas incorporadas hasta 2012.

E

ECHEVERRÍA, B. (1997). *Los servicios universitarios de orientación*. En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds). *Calidad en la Universidad Orientación y Evaluación*. Barcelona. Laertes.

EISNER, E. (1971). *Emerging models for educational evaluation*. *School Review*, 2.

EISNER, E. (1981). *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research*. *Educational Researcher*. Vol. 10 (4).

EISNER, E. (1975). *The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation*. Stanford (Calif.): Standard Evaluation Consortium.

EISNER, E. y PERHKIN, A. (Eds.) (1990). *Qualitative Inquiry in Education*. Nueva York, Teachers College Press.

ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2014) Definición de tutoría.

ESCOLANO, A. (1995) en CIDE (2000). Premio Nacional de Investigación educativa 2000. Minsisterio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General de educación y formación profesional. Centro de investigación y documentación educativa. ISBN: 84-369-3501-2

ESCUADERO, J. (1987). *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. *Revista de innovación e investigación educativa*, 3 , 5-39.

ESCUADERO, J. (2003). Educación de calidad para todos y entre todos. Seminario expertos. Universidad de Murcia. Consultado el 25 de septiembre del 2015 desde: www.debateeducativo.mec.es.

EXPÓSITO, J. (Coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la Educación Actual*. Madrid: Síntesis.

EYSSAUTIER, DE LA M. (2006). *Metodología de la Investigación; Desarrollo de la inteligencia*. Quinta edición. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., México.

F

FERNANDEZ, F. (1993). Programas de acción tutorial: CAPITULO 3. KRK Ediciones y Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias, Grafinsa, Oviedo.

FERRER, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En MICHAVILLA, F. y GARCÍA D. J. (2003). (Eds.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

FETTERMAN, D. y PITMAN, M. (1986). *Educational Evaluation. Ethnography in theory, practice, and politics*. Londres: Sage.

FIGUEROA, Z. (2008). *2do. Informe de la Dra. Silvia. Figueroa Zamudio*. Rectora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Morelia, Mich. México.

FORNER, A. (2000). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39, diciembre 2000 pp33-50.

FORNER, A. (2005). Tutoría universitaria i Convergencia europea. El cas dels estudiantats. http://ice.d5.ub/docjoreva04_05/farmacia/ees/FORNER.pdf

FOULQUIE. (1976). *Diccionario de Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1976.

FRESAN, O. y otros (2000). La calidad en la educación superior, en *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuestas de metodología básica*. México, ANUIES.

G

GAGO, H. y MERCADO, D. (1995), *La Evaluación en la Educación Superior Mexicana*, Revista de la Educación Superior N°96 Volumen 24, pp. 61-77. ANUIES. México, D.F.

GAIRÍN, J. y Cols. (2004). *La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), pp. 61-77.

GAIRIN.; FEIXAS.; MUÑOZ.; y GUILLAMON, (2009). La transición secundaria-universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII (242), 27-44

GARCÍA, A. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA, C. (1977), La Tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato. Revista de Bachillerato N° 3 Madrid, 1977 p. 100.

GARCÍA, H. (Coord) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

GARCÍA, L.; CUEVAS, S.; VALES, G. y CRUZ M. (2012), Impacto de la Tutoría Presencial y Virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. Revista Iberoamericana de Educación: ISSN: 1681-5653.

GARCIA, N. (1996). *Los contenidos de la función tutorial*. Revista Complutense de Educación, 7,1.

GARCÍA, N. (DTOR.) ASENSIO, M.; CARBALLO, S.; GARCÍA, G.; GUARDIA G. (2004) *La Labor Tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. (Resolución de 22 de Abril de 2004 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. B.O.E. de 27 de Mayo de 2004. EA2004-0160). Madrid.

GARCIA, N.; OLIVEROS, L.; GARCÍA, M.; RUIZ, C., y VAVERDE, A. (2004). *Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense*. Proyecto de Innovación Educativa UCM. PIE 2003/40.

GARCÍA, N.; ASENSIO, M.; CARBALLO, S.; GARCÍA, G.; y GUARDIA, G. (2005). *La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea*. Revista de Educación, 337, 189-210.

GARCÍA, N. (2008). *La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), pp. 21-48.

GARCÍA, R. y GARCÍA, R. (2007), *La tutoría en la universidad como indicador de calidad*. 5° Congreso de Institucional de Tutores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

GARCÍA, R. (2010). *Percepción del estudiante sobre el impacto de la Acción Tutorial, Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. DEA Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, España.

GARCÍA, R. (2014). *Informe semestral de actividades de la Coordinación del PIT de la Facultad de Arquitectura ciclo 13/14*, UMSNH. Morelia, Michoacán, México.

GEORGE, D. y MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

GIL, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

GIL, A.; MARTÍNEZ, O.; TUNNICLIFFE, A. y MIGUEL, M. (2014). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. REDU. Revista de docencia universitaria, Vol.11 (2). ISSN:1887-4592. Pp 63-87.

GIMENO, J. (1992). *El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?*, en GIMENO, J. y PÉREZ, G. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

GIMENO, J. y PÉREZ, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*; Madrid: Morata, 448.

GLACER, B. (1965). *The Constant Comparative Method of qualitative analysis. Social Problems*, 12, 436-445.

GOETZ y L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

GÓMEZ, Y., LÓPEZ, T. y SERRANO, M.J. (1996). El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

GORDILLO, M. (1996). Orientación y comunidad. La responsabilidad social del orientador. Alianza, Madrid

GRANADOS, G. (2013), “Evaluación educativa como proceso de mejora continua para la calidad educativa”, En la Educación, consultado el 04 de septiembre del 2015 desde <www.visionindustrial.com.mx/.../evaluación>.

GRANTS-UNIVERSITY, (1963). University Grants Committee. University Teaching Methods. H. M. S. O., Londres, 1963, pp.172.

GROLUND, N. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6a. ed.) Nueva York; McMillan.

GUBA, E. y LINCOLN, I. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. Educational Communication and Technology Journal, 30(4), 233-253.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers

GUBA, E. y LINCOLN, I. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. San Francisco. Jossey Bass.

GUIDELINES FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS, (1992). Berkeley, University of California Press.

GUILLAMÓN, J. (2002). *La acción tutorial*. En E. Repetto: Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1. Marco conceptual y metodológico. Madrid: UNED

H

HAYA, S.; CALVO, S. y RODRÍGUEZ, H. (2013), *La dimensión personal de la tutoría universitaria*. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria, (España), REOP. Vol. 24 n°3, 3° Cuatrimestre, 2013, pp 98-113 [ISSN electrónico: 1989-7448]

HERNANDEZ, De la T. y DOMINGUEZ, L. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*. N°13; 79-88.

HERNÁNDEZ, S. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (1998). *Metodología de la investigación*. 2ª. Edición. México: McGraw- Hill.

HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. Edición. México: McGraw- Hill. Interamericana.

HERNÁNDEZ, S. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, L. (2007). *Metodología de la investigación*. 3ª. Edición. México: McGraw- Hill.

HERNÁNDEZ, S. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, L. (2008). *Metodología de la investigación*. 4ª. Edición. México: McGraw- Hill.

HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª. Edición. México: McGraw- Hill.

HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (2010). *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición (Bet Seller); Capitulo 13 *Muestreo de la Investigación Cualitativa*. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, México, D.F.

HERRERA, L.; BENARROCH, A.; JIMÉNEZ, M.; LÓPEZ, C.; LÓPEZ, P.; MESA, M.; ROJAS, G.; PÉREZ, A. y TEJADA, V. (2006). *Proyecto de innovación en tutorías. Una experiencia desde la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en la Titulación de Maestro*. En Herrera T. L. “*Memorias del Proyecto de innovación en tutorías para el tercer curso de la titulación de maestro*” (PIT043). Documento en línea consultado el 26 de noviembre del 2014 desde <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/>.

HOFFMAN, A. y JULIUS, D. [Eds.] (1995). *Total Quality Management: Implications for Higher Education*. Missouri: Prescott Publishing Company.

HOUSE, E. (1994) *Evaluación ética y poder*. Madrid: Morata

HOUSTON, K. y LAZENBATT, A. (1996). *A peer tutoring scheme to support independent learning and group projects work in mathematics*, Assessment and

Evaluation in Higher Education, 21(3), 251-265. Disponible en: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1737/746>

HUARTE DE SAN JUAN, J. (1977). *Examen de Ingenios para las ciencias*. Madrid: Editora Nacional.

I

INEGI. (2013). *Anuario Estadístico del Estado de Michoacán*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Michoacán, México. Tomo I

IPN, (s/f). Programa Institucional de Tutorías (PIT). Secretaría Académica, coordinación Institucional de Tutoría Politécnica.

J

JARA, G. (2014), *Tercer Informe de Gobierno del Dr. Salvador Jara Guerrero Rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*; UMSNH. Morelia, Mich. México.

JIMÉNEZ, H. y ÁLVAREZ, P. (2003), “*La tutoría Universitaria en España: aproximación a una variopinta realidad*”. En: P. Álvarez y H. Jiménez (comp.). *Tutoría Universitaria. La Laguna*: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.

JIMÉNEZ, R. (2010). *Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 21, n°1, pp 37-44.

JONES, (1961), *Principios de la orientación y asistencia personal al alumno*. Eudeba, Buenos Aires, 1961 pg. 552.

K

KEEVES, J. (1988). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Nueva York: Pergamon Press.

KENT, R., (1996) *Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años noventa en la educación superior*, en Avance y Perspectiva, vol. 15, Centros de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, septiembre-octubre, México, pp. 283-287.

KERLINGER, F. y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

KRUSKAL, H. y WALLIS A. (1952), *Use of ranks in one-criterion analysis*. *Journal of the American Statistical Association* 47 (260): 583-621.

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa: problemas éticos de la entrevista*. Ediciones Morata, Madrid. Pp 48-58

L

LANE, G. y ROBINSON, A. (1992). Assessing work-based learning. *Journal of General Management: Manager update*. 4, (1), pág. 20-30.

LARA, D.; PÉREZ, M. y NAVALES, C. (2011), *La tutoría en la Universidad: de la reflexión a la práctica*, Congreso Internacional, Investigación Educativa, Avances, Retos y Perspectivas: ISBN:978-607-482-190-1.

LARA, G. y COL. (2009). *La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes*. El caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Guadalajara, Jalisco: Talleres de Ediciones de la Noche.

LATAPÍ, S. (1988), La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad, consultada el 20 de agosto del 2014 desde: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/11-latapi1abril.pdf>

LATAPÍ, S. (2002). Una buena Educación: Reflexiones sobre la calidad, en Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación: Valores, Calidad y Educación, col. Aula XXI, Santillana, México, 2002, pp.41-50.

LATAPÍ, S. (2010). La enseñanza Tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad, consultada el 24 de septiembre del 2014 desde: [http:// www. Anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txtl.htm](http://www.Anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txtl.htm).

LATORRE, A. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona, España. Ediciones Experiencia, S.L.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa; Capítulo III. Metodología constructivista/cualitativa*. Ediciones Experiencia. Barcelona, España., pp. 199-224.

LÁZARO, A. (2003). *Competencias Tutoriales en la Universidad*. En Michavilla, F. y García, J. (Eds.) *La Tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid.

LÁZARO, A., y ASENSI, L. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.

LÁZARO, M. (1997). *La función tutorial en la formación docente*. *REV. Interuniv.Form.Profr.*, 28 , 93-108. ISSN 0213-8464.

LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000, Barcelona.

LOBATO, C., ARBIZU, F., Del Castillo, L. (2004), *Claves de la tutoría entre pares en las universidades anglosajonas*. *Revista Enfoques Educativos* 6, 1, (en prensa).

LOBATO, C.; DEL CASTILLO, L. y ARBIZU, F. (2005), *La tutoría metodológica en las universidades francesas. Análisis y valoración de una intervención*. Revista Española de Orientación Psicopedagógica 16,1, (en prensa)

LOBATO, C. e ILVENTO, M. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *Revista de docencia universitaria*, Once (2), 17-25.

LÓPEZ, T. (2014). *Archivo Seguimiento y Mejora Continua*, Planta Docente de la Facultad de Arquitectura, tomado del informe del director, del ejercicio 2009 al 2013, Facultad de Arquitectura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

LOSCERTALES, F. (2000). *El rol del profesor ante el impacto de las nuevas tecnologías*, En Cabero, J., y Cols. (Coord.): *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Kronos.

LUGO V. y LEÓN, H. (2015). *Prácticas tutoriales y autoaprendizaje en una universidad pública mexicana*. *REIRE*, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 284-311. DOI:10.1344/reire2015.8.28221

LUKAS, M. y SANTIAGO, E. (2004). *Evaluación educativa*; Manuales/ Psicología y Educación. El libro univesitario. Alianza Editorial, Madrid.

LUKAS, M. y SANTIAGO, E. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

M

McDONALD, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, 125-136. London: McMillan

McDONALD, B. (1985): La evaluación y el control de la educación, en GIMENO, J, y PÉREZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal; 467-478.

McMILLAN, y SCHUMACHER, (2007). *Investigación educativa*, 5ª. Edición, Pearson Educación, S.A., Madrid.

MARTÍNEZ, O. (2009) en Bisquerra (2009) (Coord.). *La investigación evaluativa*. Capítulo 14. Metodología de la Investigación evaluativa. 2da. Edición. La Muralla, Madrid. Pp 425-446.

MARTÍNEZ, R. (2009). Marco de referencia para el proyecto: El uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Aguas Calientes-Instituto de Investigación, Innovación y estudios de Posgrado de la Educación.

MARTÍNEZ, S.; HERNANDEZ, A.; CARRILLO, M.; ROMUALDO, P. y HERNANDEZ, M. (2013), *Factores asociados a la reprobación estudiantil en la Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca*. *Temas de Ciencia y Tecnología*, vol.17, número 51, septiembre-diciembre 2013; pp 25-33.

MARÚM, E.; MUÑOS, R. y VILLASEÑOR, G. (2003) *Calidad en la Tutoría*; Entre el verticalismo Institucional y las transformaciones incompletas. Consultado en Junio del 2014 desde: [www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/.../ponencia2.p.pág. 609.oría](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/.../ponencia2.p.pág.609.oría)

MARÚM, E. (2011). *Calidad en el servicio en la Educación a Distancia*. Una perspectiva desde México. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 14, nº 2, pp. 49-62.

MARÚM, E. y REYNOSO, C. (2014). *La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. V, núm. 12, 2014, pp. 137-155 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación .jpg, México

MATEO, A. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*; ICE-HORSORI, Universitat, Barcelona.

MATEOS, V. y MONTANERO, M. (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en EEES*. Madrid: Narcea.

MEC, (1996). *La evaluación psicopedagógica*. Modelo, orientaciones, instrumentos, Centro de Desarrollo Curricular. Citado por Prieto, González J.(2010) *En Plan de Orientación y Acción Tutorial II*, consultado el 3 de febrero del 2015 desde: <http://www.psicoaragon.es/wp-content/uploads/2013/07/Doc.-4.-Plan-de-Accion-Tutorial-II.pdf>:

MEGGINSON Y CLUTTERBUCK, (1995), citado en: CLUTTERBUCK, D, (2004), *todo el mundo necesita un mentor*; Fomentar el talento en su organización, Cuarta Edición, Instituto Colegiado de Personal y Desarrollo (CIPD)

MÉNDEZ, G. y MONECILLO P. (2002). *Estrategias para la evaluación de programas de orientación*; XXI, Revista de educación, 4: 181-202; Universidad de Huelva.

MERTENS, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (2ª.ed.).Thousand Oaks: Sage.

METTFESSEL, N. y MICHAEL, W. (1967). *A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs*. Educational and Psychological Measurement 27: 931-43

MICHAVILLA, F. y GARCÍA D. (2003) (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.

MILLER, A. y STOREY, P. (2006). *Mentoring: training materials and Resources*, Institute for Community Development and Learning (icdl) Middlesex University, Project: MAITRE WP 3: *Mentor competencias, rationale and training methods*.

Traduction: M. Begoña Arenas Romero. Consultado el 3 de febrero del 2015 desde: http://www.amitie.it/maitre/file/profile_esp.pdf

MONEDERO, M. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa, Málaga, Ediciones Aljibe.

MONESCILLO, P. (2000). *Evaluación, innovación y orientación educativa*; XXI, Revista de Educación, 2: 163-175. Universidad de Huelva.

MONREAL, G. (2000): “La tutoría soporte de la educación: la tutoría en la Universidad”. Comunicación presentada en el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad. Texto disponible en Internet: <http://ccd.usc/actividades/monreal.5b.htm>.

MOREAU, (1990). *L'entretien professionnelle de l'accompagnement*. París: L'editions d'organization. Citado por Ángel Lázaro Martínez en “La acción tutorial de la función docente universitaria (2da. Parte), Departamento de M.I.D.E., Revista Complutense de Educación, vol.8, nº 2, 1997. Servicio de publicaciones, Universidad Complutense, Madrid 1997.

N

NAVA, B.; RODRIGUEZ, R. y ZAMBRANO, G. (2007), *Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*; Revista de Educación y Desarrollo, 7. Octubre-diciembre del 2007.

O

OLMOS, M. y RODRIGUEZ, C. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? Revista Iberoamericana de Educación N0. 53/1. 25-06-10. OEI.

P

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1972): *Evaluation and Illumination*. Reprinted in tawny, D. (1976). Curriculum revaluation today. Trends and implications. London: McMillan.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977): *Evaluation and Ruminaton: A New Approach to the Study of Innovative Programmes*, en HAMILTON y otros (Comp.): *Beyond the Numbers Game*. London, McMillan.

PARKIN, M. (2004). The Mentor as Storyteller. In: Clutterbuck, D. y Lane, G. (eds) *The Situational Mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Reino Unido: Gower

PATTON, M. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills: SAGE.

- PATTON, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park; London: SAGE.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, CA: Sage.
- PEDICCHIO, M. y FONTANA, I. (2000), *Tutoring in european universities*. Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.
- PÉREZ, B. (2006). *Tutorías*. En M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ, G. (1983). *Modelos contemporáneos en evaluación*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Coords). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (426-449). Madrid: Akal.
- PÉREZ, J. (1991) *La Universidad Nacional de Educación a Distancia: aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1991. ISBN 84-369-2007-4.
- PÉREZ, J. (1993). Hacia una mejora de la calidad del sistema universitario a distancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, ISSN 1139-7853, ISSN-e 1989-7448, Vol. 4, N° 5, 1993(Ejemplar dedicado a: Número homenaje a D. Luis García Mediavilla I), págs.177-193
- PÉREZ, J. (1997). *La evaluación de programas*, en Salmerón, H. (Ed.): *Evaluación educativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 111-150.
- PÉREZ, J. (1999). *Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del sistema educativo*. Catedra Nova, ISSN 1135-2981,N° 10, 1999 (Ejemplar dedicado a: La Ciencia a las puertas del tercer milenio (II)), págs.51-78.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). *La evaluación como medio para la mejora de la calidad y de la eficacia del aprendizaje, de la educación y de las instituciones*. Tercera ponencia de la Sección VI del XII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. y otros (2004) *Hacia una educación de calidad*. Gestión, instrumentos y evaluación, (3ª edición), Madrid: Narcea
- PÉREZ, J. (2006). *Evaluación de programas educativos: Capítulo 19 Encuestas y cuestionarios. La entrevista*. La Muralla S.A. Madrid.
- PÉREZ, P.; PASCUAL, S. y ÁLVAREZ, G. (1998). *Desarrollo de un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales*. Educación y Diversidad. Vol. II, XV Jornadas Nacionales de Universidad y educación especial; Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación. Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo. pp. 779- 804
- PEROZO, GONZÁLEZ y JIMENEZ (2012). Cultura evaluativa en la instituciones universitarias. Valor fundamental para la calidad educativa. *Revista Educativa en Valores*. Universidad de Carabobo. Julio-diciembre 2012. Vol. 2 n° 18.

PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (2001). *Plan Nacional de Educación*. México, D.F. Poder Ejecutivo Federal.

PROVUS, M. (1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Berkeley, McCutchan.

Q

QUINQUER, D. y SALAS, C. (2002). *L'atenció tutorial a l'Autònoma: situació i propostes*. Publicacions ICE-UAB.

QUINTANAL, D. y MIRAFLORES, G. (2013). *Un Modelo de Tutoría en la Universidad del Siglo XXI*. Editorial CCS.

R

RAE (1992), *Diccionario de la lengua española*, Tomo II. XXa. Ed. Calpe, Madrid, España.

RAGA, J. (2003). *La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa*. En F. MICHAVILA y J.

R DEVELOPMENT CORE TEAM, (2012). Versión 2.15. R: A language and environment for statistical computing (Manual de software informático). Vienna, Austria. Disponible en [http://www.r-projet.org/\(ISBN3900051-07-0\)](http://www.r-projet.org/(ISBN3900051-07-0)).

RIVLIN, A. (1971). *El pensamiento sistemático para la acción social*. Washington. D.C: Brookings Institution.

RODRÍGUEZ, E. (Coord.) (2001). *Tutoría universitaria una guía práctica*. Barcelona. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/tutorsub/manual/>

RODRÍGUEZ, E. (2002) *La orientación y la función tutorial factores de calidad de la educación*. En: CES (Ed.) *Los educadores en la sociedad del s. XXI*. Madrid: MEC-Consejo Escolar del Estado (pp.89-160).

RODRÍGUEZ, E. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Educación Universitaria Octaedro/ICE-UB: Universitat de Barcelona.

RODRÍGUEZ, E. (Coord.) (2008). *Manual de tutoría universitaria* (2ª ed.) Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

RODRÍGUEZ, M. (2003), *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

RODRÍGUEZ, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. La reforma educativa: un reto para la orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia: AEOEP, 107-122.

ROJAS, S. (1981). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de México, sexta edición.

ROSSI, P.; FREEMAN, H.; WRIGHT, S. (1979). *Evaluation: a systematic approach*. Beverly Hills: Sage Pub.

S

SAMPASCUAL, G.; NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.

SAN FABIÁN, J. (2014). *Evaluar Programas Socioeducativos en Tiempos de Crisis. Un enfoque organizacional*. Oviedo: Trabe.

SÁNCHEZ, (1979). *La tutoría en los centros docentes*, Escuela Española, Madrid 1979 pg.10.

SANCHEZ, P. (2000). La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado. Cuadernos de investigación, 5, 115-133.

SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.

SANTOS, G. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*; Los instrumentos de recogida de datos. Ediciones Aljibe. S. L., Málaga pp. 175-187.

SANZ ORO, R. (2009). "Tutorías y orientación en la universidad". En R. Sanz Oro (Coord.) *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.

SCHMALFUSS, en: ARNOLD, W. ESYSENCK, H. MEILI, R. (1979), *Diccionario de Psicología* Rioduero, Madrid.

SCRIVEN, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA. Monograph Series on Curriculum Evaluation, n°.1. Chicago: Rand McNally.

SEES, (s/r). *La situación de la educación superior en México*. Documento en línea, consultado el 10 de junio de 2014, en www.ses4.sep.gob.mx/inicio.htm.

SEPLADE (2008). "Plan Estatal de Desarrollo 2008-2012", Secretaría de Planeación y Desarrollo del Estado; Gobierno del Estado de Michoacán, Consultado el 14 /09/2015: http://www.sre.gob.mx/coordinacionpolitica/images/stories/documentos_gobiernos/pmi_choesp.pdf.

SHEA, G. F. (1992) *Mentoring. A Guide to the Basic*, Kogan .Londres.

SHERMAN, R. y WEBB, R. (1988) *Qualitative research in education: A focus*. En Sherman, R.R. y Webb, R.B. (Eds.) *Qualitative research in education: Focus and Methods*, New York: The Falmer Press, pp 2-22.

SIIA, (2014). *Matricula de la Facultad de Arquitectura por ciclo escolar 2013/2014*, Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán México.

SIMOSKO (1991). En Maitre 2006. *Las competencias que deben tener los tutores eficientes*, consultado el 12 de octubre de 2014 desde: http://www.amitie.it/maitre/file/profile_esp.pdf

SIREM, (2003). *Territorio y Economía Michoacán*. Sistema de la Información Regional de México (SIREM), México, D.F. Edición Especial.

SOBRADO, F. (2008). *Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), pp. 89-107.

SOTO, R. (1999) *Metodología del Educador de Calle*. Vigo. ASETIL.

SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

SRE, (1989), *Historia General de Michoacán*, Morelia, Mich., tomos I y II; Disponible en URL: www.sre.gob.mx/coordinacionpolitica/images/...gobiernos/pmichoesp.pd...

STAKE, R. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Teacher College Record, 68, 523-540.

STAKE, R. (1975a). *Program evaluation: particularly responsive evaluation*. Occasional Paper, 5. University of Western Michigan.

STAKE, R. (1975b). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Ohio: Merrill.

STAKE, R. (1976). Making School Evaluations Relevant. North Central Association Quarterly 50. 347-352.

STAKE, R. (1976). *A theoretical stament of responsive evaluation*. Studies in Educational Evaluation, 2, 19-22.

STUDENT GÖTEBORG DECLARATION, (2001). *Göteborg, Sweden*. Universidad de Málaga consultado el 5 de diciembre del 2014 desde: <http://www.uma.es/ficha.php?id=5510>.

STUFFLEBEAM, D. (1966). A depth study of the evaluation requirement, thoery into prectice, 5, n.3.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós-MEC

STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluacion sistematica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós/MEC.

SUCHMAN, E. (1967) *Evaluative research. Principles and practice in public service and social action programs*. New York, Russel sage foundation.

T

TAFT, R. (1988). *Ethnography Research Methods*. En: J. P. Keeves (ed). *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2003). *Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Studies*. En A. Tashakkori, y C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (pp 3-50). Thousand Oaks: Sage.

TIANA, A. (2021). *Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación*. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. De Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (Coord.). *Metas Educativas 2021*. Madrid: Fundación Santillana

TOJAR, H. (2006). *Investigación Cualitativa, Aprender y Actuar. Manuales de Metodología de Investigación Educativa*. La muralla. Madrid.

TORANZOS, L. (1990). *Evaluación y Calidad*, Revista Iberoamericana de Educación. Número 10-Evaluación de la Calidad de la Educación; OEI. Consultada el 22 de julio del 2015 desde: www.rieoci.org.

TORRECILLA, S.; RODRÍGUEZ, C.; HERRERA, G. y MARTÍN, I. (2013). *Evaluación de la Calidad de un proceso de Tutoría de Titulación Universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación*. REOP. Vol. 24, n°2, 2° Cuatrimestre, pp.79 – 99 [ISSN electrónico: 1989-77448]

TORRES, S. (2007). *Tutoría Universitaria: Vivencia, Innovaciones Institucionalización*. Morelia, Mich. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Secretaría de difusión cultural y Extensión Universitaria, Morelia, Mich.

TROYANO, Y. y GARCÍA, A. (2007), *Expectativas del alumnado sobre el profesor tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*; Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

TYLER, R. (1942). *General statement on evaluation*. Journal of educational Research, 35. 492-501.

TYLER, R. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.

TYLER, R. (1983). *A rationale for programs evaluation*. In G.F. MADAUS, M.SCRIVEN, and D.L.STUFFLEBEAM (Eds.). Evaluation models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

U

UNESCO, (1998). *Conferencia mundial sobre educación superior*. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Informe final Tomo I. unesco, París 5-9 de octubre de 1998.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. (1998). *Plan Nacional de Calidad*, pág. 10; Consultado el 24 de noviembre de 2014 desde:

UMSNH, (2009). *Marco Jurídico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Comisión Permanente de Organización y Métodos, Gaceta Nicolaita, UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

UMSNH, (2003). *Posgrado en colaboración con las universidades pública de la Región Centro Occidente de ANUIES*, mediante el trabajo del Comité Interinstitucional de Posgrados, UMSNH (Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo), Morelia, Michoacán, México.

UMSNH, (2009). *Propuesta de reglamento del programa institucional de acción tutorial*. Comisión De Reforma Universitaria. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), dentro del Marco de la Reforma Universitaria, 2009:p. 4.

UMSNH, (2010). *Modelo Educativo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (UMSNH)*: Secretaría Académica, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán. México.

UMSNH, (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (UMSNH). Planeación Univesitaria, de la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo. Morelia, Michoacán. México

UMSNH, (2014). *Servicios que ofrece el Centro se Psicología y Psicometría de la UMSNH*; Secretaría Académica, disponible en URL: Consultado el 17 de octubre de 2014 desde:<http://secretariaacademica.umich.mx/index.php/centro-de-psicologia-y-psicometria>.

V

VALENCIA, C. (2011). *Creación de la Escuela de Arquitectura de la U.M.S.N.H.; Entre la historia y la Educación. Episodios, Paisajes y reflexiones* /coordinadoras:

Cirila Cervera Delgado, Adriana Pineda Soto.---Morelia, Michoacán de Ocampo, México: UMSNH: Universidad de Guanajuato, c2011; 200p.

VALENTI, G. (1997). *El Sistema de Evaluación de la IES en México*. Política y Cultura, invierno, Nun. 009, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Distrito Federal, México. REDALYC, Red de revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal , 131-147.

VALES, J. RAMOS, D. SERRANO, D. (2009), Estudio del efecto de la tutoría presencial y a distancia; consultado el 18 de agosto del 2015 desde: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178123452.pdf>.

VIDAL, J.; DÍEZ G. y VIEIRA M. (2002). *Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas*. Revista de Investigación Educativa.20 (2), pp.: 431-448.

W

WELCH, S., y COMER, J. (2007) *Métodos cuantitativos para la administración pública: técnicas y aplicaciones*. Dorsey Press. Universidad de Michigan p 377.

WIERSMA, W., y JURIS, S. (2005), *Research methods in education* (8ª, ed.). Boston: Pearson.

WILLIAMS, UNRAU, GRINNELL, (2005). *The qualitative research approach*. En R. M. Grinnell y Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7ª. Ed., pp. 75-87). Nueva York: Oxford University Press.

WOLF, R. L. (1974).The citizen as jurist: A new model of educational evaluation. *Citizen Action in Education*, 4.

Z

ZABALZA, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En A. García Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. Reimpresión.

ANEXO 1. Formato de entrevista semi-estructurada.

EVALUACION DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA (PIT) UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO Entrevista a Coordinadores de PIT de Unidad Académica	
	
ESCUELA / FACULTAD/ POSGRADO:	
Nombre del coordinador(a) de tutoría:	Datos de contacto: teléfono/ email
Tutores activos ciclo:2013/2014	Total de tutores capacitados hasta julio del 2014
Fecha en que inicia la operación del programa de tutoría en su unidad académica (aproximada)	
Marque con una x las modalidades de tutoría que se imparten en su unidad académica	
<input type="checkbox"/> tutoría grupal <input type="checkbox"/> tutoría individualizada <input type="checkbox"/> tutoría entre iguales (pares) <input type="checkbox"/> tutoría virtual	Notas de la entrevista:
Número de estudiantes atendido	
2013/2014 2014/2014	
Nota: de ser posible por modalidad	
Agradezco su amable atención: Zoila Margarita García Ríos	

ANEXO 2. Encuesta ANUIES estudiantes 2007.

**ANEXO 1. ENCUESTA APLICADA POR ANUIES EN 2007
ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DE LA TUTORIA
EN LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA**

Apreciado estudiante:

El presente instrumento tiene como objeto conocer tu opinión sobre la actividad tutorial que se lleva a cabo en tu Institución con el fin de evaluar su impacto en tu desarrollo académico y personal a lo largo de la carrera. Solicitamos tu colaboración para responder de manera objetiva y sincera las siguientes preguntas, lo que tomará de 10 a 15 minutos de tu tiempo.

Nos interesa que, antes de responder este cuestionario, sepas que el estudio en curso considera la "actividad tutorial" como el conjunto de actividades realizadas con tu tutor, así como aquellas que promueve u organiza el programa de tutoría en tu institución.

Hay 54 preguntas en este cuestionario. Este cuestionario es anónimo

Datos Generales

1. Sexo:

- Mujer Hombre

2. Edad:

3. Estado civil:

- Soltero(a) Casado(a) Unión Libre
 Divorciado(a) Viudo(a)

4. ¿Realizas alguna actividad remunerada?

- Sí No

5. ¿Tienes dependientes económicos?

- Sí No

6. ¿A qué escuela o facultad perteneces?

7. ¿Qué carrera estudias?

8. ¿En qué área se ubica tu carrera?

- Ciencias Agropecuarias Ciencias de la Salud Educación y
humanidades
 Ciencias Naturales y Exactas Ciencias sociales y Administrativas
 Ingeniería y Tecnología Otra área

9. La inscripción de tu carrera es:

- Semestral Anual

10. Actualmente, ¿Qué semestre estas cursando?

11. ¿Durante cuántos semestres has recibido tutoría?

Primera parte: La información

Esta primera parte del cuestionario se refiere a LA INFORMACIÓN que obtienes a través de la "actividad tutorial"

Responde en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados.

Lee el significado de cada opción para que tengas un criterio antes de elegir tu respuesta.

12. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

La normatividad o reglamentos sobre mis derechos y obligaciones.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

13. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

El plan de estudios de mi carrera (materias, seriación, créditos, optativas...)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

14. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Trámites administrativos como inscripciones, periodos de exámenes, pagos, expedición de constancias, etc...)

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

15. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Los servicios y programas que me pueden ayudar en mi formación profesional y personal como: biblioteca, cómputo, intercambios académicos, servicio médico, becas, orientación psicológica, actividades deportivas, eventos culturales, etc.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

16. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Las áreas o especialidades de mi profesión.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo

la información al respecto	información más importante	limitada	de información en ese sentido
----------------------------	----------------------------	----------	-------------------------------

17. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

El campo laboral en donde puedo ejercer la profesión.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

18. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Las carreras con las cuales se relaciona mi profesión.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

19. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Diferentes fuentes documentales de información (libros, revistas, archivos) y electrónicas (bases de datos, páginas web,) que puedan ser útiles para mi formación profesional.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

20. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

La importancia de trabajar en grupo, de desarrollar hábitos de estudio y mejores formas de aprender.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

21. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Las condiciones y requisitos para realizar las actividades curriculares tales como: el servicio social, prácticas, residencias profesionales, aprendizaje de un idioma extranjero, elaboración de tesis o cualquier otra opción de titulación.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido
---	---	---	--

22. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Las actividades académica extracurriculares útiles para mi formación profesional como congresos, seminarios, concursos, foros, veranos de investigación, etc.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

23. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

La importancia de desarrollar habilidades para comunicarme y relacionarme con los demás

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

24. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha permitido obtener información acerca de...

Factores que intervienen en la construcción de un proyecto de vida

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial conozco ampliamente la información al respecto	Porque por medio de la actividad tutorial estoy enterado de la información más importante	Porque la actividad tutorial solo me ha brindado información limitada	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún tipo de información en ese sentido

Segunda parte: La formación

Esta segunda parte se refiere a la manera en que la “actividad tutorial” te apoya en los aspectos de tu FORMACIÓN.

Responde en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Lee el significado de cada opción para que tengas un criterio antes de elegir tu respuesta.

25. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Sentirme parte de la institución.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

26. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Comprometerme con mi formación profesional.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

27. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Aprovechar los programas y servicios que ofrece la institución.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

28. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Participar en actividades deportivas, culturales y recreativas en la institución.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

29. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Integrarme a mi grupo-clase o a diversos grupos académicos.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

30. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Valorar las consecuencias de mi decisión vocacional.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

31. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Reconocer la importancia de construir un proyecto de vida.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo
--	--	--	---

32. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo o en grupos de trabajo académico.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

33. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Reconocer mis fortalezas y debilidades como estudiante.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

34. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Mejorar mi aprovechamiento académico.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

35. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Desarrollar o mejorar mis hábitos de estudio y estrategias para aprender.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

36. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Aprovechar distintas fuentes de información de utilidad para mi desarrollo profesional.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

37. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura y comunicar mis sentimientos de forma constructiva.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

38. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:
Ser responsable con mis compromisos académicos.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

39. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:
Desarrollar una actitud ética en mi formación profesional.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

40. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:
Tener la capacidad de relacionarme y resolver conflictos con los demás.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

41. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:
Argumentar y defender mis intereses.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

42. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:
Tomar decisiones de manera independiente y fundamentada.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

43. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Planear mis actividades escolares y no escolares.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

44. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Definir con claridad metas para mi proyecto de vida personal y familiar.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

45. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Respetar las ideas y valores de las personas.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

46. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Ser responsable ante las demandas de mi vida personal y social.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

47. Mi participación en las actividades de tutoría, me ha apoyado en mi formación para:

Desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Porque gracias a la actividad tutorial he logrado este objetivo de manera completa y satisfactoria	Porque a través de la actividad tutorial he logrado cumplir parcialmente este objetivo	Porque el apoyo de la actividad tutorial no ha sido suficiente para lograr este objetivo	Porque la actividad tutorial no me ha brindado ningún apoyo para lograr este objetivo

48. Para concluir el cuestionario, te pedimos que en términos generales, califiques en qué medida las actividades de tutoría te han permitido...

Conocer tu institución y adaptarte al ambiente institucional

Bastante Suficiente Poco Nada

Reafirmar tu vocación institucional

Bastante Suficiente Poco Nada

Ser mejor estudiante

Bastante Suficiente Poco Nada

Desarrollar habilidades y actitudes para tu futura práctica profesional

Bastante Suficiente Poco Nada

Sentirte mejor contigo mismo y con los demás

Bastante Suficiente Poco Nada

ANEXO 3. Encuesta ANUIES tutores 2013.

C. Coordinadores de la
Tutoría P R E S E N T E S.

Por este conducto les solicito que proporcionen la información a los profesores que fueron por ustedes seleccionados, de sus respectivas dependencias, para contestar el cuestionario solicitado por la ANUIES.

En el documento denominado "Guía para aplicación del Cuestionario a profesores" (anexa como documento en el presente correo), encontrarán los detalles para la práctica de dicho instrumento.

La encuesta deberá contestarse en el siguiente enlace <http://anuies.limequery.org/35827/lang-es-MX> antes del día 24 de mayo de 2013 a las 24:00 horas, estará disponible las 24 horas en donde se tenga disponibilidad del servicio de internet y se considera un lapso de 10-15 minutos para contestarla.

Les rogamos que todos los coordinadores de tutorías también participen en este ejercicio, así mismo, les solicitamos nos reporten quien la haya contestado para extenderles su constancia respectiva, aclarando que la encuesta es anónima, por lo que no quedará constancia de sus respuestas.

Agradeciendo la atención a la presente y esperando contar con su valioso apoyo, reciban un cordial saludo.

Atentamente

Director del Centro de Didáctica y Comunicación
Educativa Coordinador del Programa Institucional
de Tutorías

Estimado Profesor:

Gracias por aceptar colaborar con este estudio, cuyo objetivo fundamental es generar información que contribuya a mejorar la calidad de la educación superior. Los datos que proporcione serán utilizados para conocer mejor las Prácticas Docentes de Tutoría y de Asignatura que Usted realiza, la manera en que éstas se relacionan entre sí y cómo esta relación influye en la Formación Integral del Estudiante.

Inicialmente se le solicitarán datos sobre su perfil y experiencia. Posteriormente se abordarán aspectos específicos de su práctica docente. El tiempo estimado para proporcionar todos los datos solicitados es de aproximadamente diez minutos.

Agradecemos nuevamente su colaboración y la veracidad de sus respuestas.

Atentamente

Dirección de Investigación Educativa de ANUIES.

Para iniciar, de clic en el botón "Siguiente".

Genero

Años de experiencia. Como profesor en educación superior

Institución:

Elija una de las sig opciones Unv....

Contratación: Elija una de las pociones

40 hrs (T.C)

20-30 30 hrs(MT)

Por
asignatu
ra Otro
Prácticas Docentes de
Tutoría

De las Prácticas Docentes de Tutoría que se presentan, active la casilla correspondiente para aquellas prácticas que Usted realiza de forma recurrente en su ejercicio como Tutor. Puede activar más de una casilla.

Su Usted no activa la casilla se entenderá que no acostumbra realizar dicha práctica.

Orientación y apoyo al alumno sobre aspectos para su incorporación y permanencia a lo largo de su trayectoria académica en la Institución.

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente



Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de tutoría son: Orientación sobre la organización del plan de estudios (materias, seriación, créditos, optativas, revisión o validación de carga académica); normatividad o reglamentación de sus derechos y obligaciones; trámites escolares como inscripciones o períodos de exámenes; acceso a programas o servicios de apoyo académico que ayuden a su formación profesional como bibliotecas, intercambios/movilidad estudiantil, actividades deportivas o culturas, becas, etcétera.

Seguimiento y orientación al alumno sobre su rendimiento académico y futuro desarrollo profesional.

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente



Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de tutoría son: Orientación para que desarrolle o mejore sus hábitos de estudio; canalización a asesorías disciplinares; información sobre su posible participación en congresos, veranos de investigación o concursos; información detallada sobre el campo laboral donde puede ejercer e informarlo con qué otras carreras se relaciona su profesión, etcétera.

Actividades tendientes a potencializar el desarrollo del alumno como ser humano y promover su interacción social.

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente

Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de tutoría son: Apoyo en el desarrollo de su proyecto de vida, en el desarrollo de su capacidad en la toma de decisiones, liderazgo, comunicación interpersonal, asertividad, etcétera.

En caso de que ninguna de las opciones anteriores refleje lo que Usted realiza de forma recurrente en su ejercicio como Tutor, por favor describa en qué consiste su Práctica Docente de Tutoría.

Prácticas Docentes de Asignatura

De las Prácticas Docentes de Asignatura que se presentan, active la casilla correspondiente para aquellas prácticas que Usted realiza de forma recurrente en su ejercicio como Profesor. Puede activar más de una casilla.

? i Usted no activa la casilla se entenderá que no acostumbra realizar dicha práctica.

Diseñar estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares de la materia y el manejo de los instrumentos que contribuyan a ello.

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente



Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de asignatura son: Exposición en el aula por parte del profesor; exposiciones por parte de los alumnos; prácticas en laboratorios; **?** actividades de colaboración entre alumnos, actividades de investigación, dinámicas de

Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente



Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de asignatura son: Evaluaciones diagnósticas; registro de las actividades de enseñanza y resultados obtenidos; **?** autoevaluación, calificación y retroalimentación de trabajos fuera de clase, diseño de

Actividades dirigidas a despertar la motivación del alumno para el aprendizaje

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente

Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de asignatura son: Promover

habilidades para que el alumno analice, cuestione, profundice y logre apropiarse del conocimiento; establecer retos mediante la resolución de problemas; establecer preguntas que fomenten la reflexión sobre temáticas de la materia, etcétera.

En caso de que ninguna de las opciones anteriores refleje lo que Usted realiza de forma recurrente en su ejercicio como Profesor, por favor describa en qué consiste su Práctica Docente de Asignatura.

Prácticas Docentes de Asignatura

De las Prácticas Docentes de Asignatura que se presentan, active la casilla correspondiente para aquellas prácticas que Usted realiza de forma recurrente en su ejercicio como Profesor. Puede activar más de una casilla.

Si Usted no activa la casilla se entenderá que no acostumbra realizar dicha práctica.

Diseñar estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares de la materia y el manejo de los instrumentos que contribuyan a ello.

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente



Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de asignatura son: Exposición en el aula por parte del profesor; exposiciones por parte de los alumnos; prácticas en laboratorios; actividades de colaboración entre alumnos, actividades de investigación, dinámicas de discusión en grupo, estudio de casos, etcétera.



Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente

Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de asignatura son: Evaluaciones diagnósticas; registro de las actividades de enseñanza y resultados obtenidos; autoevaluación, calificación y retroalimentación de trabajos fuera de clase, diseño de rúbricas, exámenes cerrados, etcétera.



Actividades dirigidas a despertar la motivación del alumno para el aprendizaje

- Sí realizo esta práctica de forma recurrente

Algunos ejemplos de este tipo de prácticas docentes de asignatura son: Promover habilidades para que el alumno analice, cuestione, profundice y logre apropiarse del conocimiento; establecer retos mediante la resolución de problemas; establecer preguntas

que fomenten la reflexión sobre temáticas de la materia, etcétera.

En caso de que ninguna de las opciones anteriores refleje lo que Usted realiza de forma recurrente en su ejercicio como Profesor, por favor describa en qué consiste su Práctica Docente de Asignatura.

Relación entre Prácticas Docentes

Para cada una de las Prácticas Docentes que Usted indicó realiza de forma recurrente, indique en qué medida la Práctica de Tutoría está relacionada con la Práctica de Asignatura.

Si lo desea, puede agregar un comentario que explique su respuesta.

"Orientación y apoyo al alumno sobre aspectos para su incorporación y permanencia a lo largo de su trayectoria académica en la Institución."

¿está relacionada con...?

"Diseñar estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares de la materia y el manejo de los instrumentos que contribuyan a ello."

Elija una de las siguientes opciones.

- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- En mi experiencia identifiqué una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
 - En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
 - Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Orientación y apoyo al alumno sobre aspectos para su incorporación y permanencia a lo largo de su trayectoria académica en la Institución."

¿está relacionada con...?

"Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. "

Elija una de las siguientes opciones.

- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- En mi experiencia identifiqué una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.

- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.

Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Orientación y apoyo al alumno sobre aspectos para su incorporación y permanencia a lo largo de su trayectoria académica en la Institución."

¿está relacionada con...?

"Actividades dirigidas a despertar la motivación del alumno para el aprendizaje."

Elija una de las siguientes opciones.

- En mi experiencia identifiqué una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Seguimiento y orientación al alumno sobre su rendimiento académico y futuro desarrollo profesional."

¿está relacionada con...?

"Diseñar estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares de la materia y el manejo de los instrumentos que contribuyan a ello."

Elija una de las siguientes opciones.

- En mi experiencia identifico una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.

- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

Seguimiento y orientación al alumno sobre su rendimiento académico y futuro desarrollo profesional."

¿está relacionada con...?

"Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos."

Elija una de las siguientes opciones.

- En mi experiencia identifico una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Seguimiento y orientación al alumno sobre su rendimiento académico y futuro desarrollo profesional."

¿está relacionada con...?

"Actividades dirigidas a despertar la motivación del alumno para el aprendizaje" Elija una de las siguientes opciones.

- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- En mi experiencia identifico una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Actividades tendientes a potencializar el desarrollo del alumno como ser humano y promover su interacción social."

¿está relacionada con...?

"Diseñar estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares de la materia y el manejo de los instrumentos que contribuyan a ello."

Elija una de las siguientes opciones.

- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- En mi experiencia identifico una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Actividades tendientes a potencializar el desarrollo del alumno como ser humano y promover su interacción social."

¿está relacionada con...?

"Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos."

Elija una de las siguientes opciones.

- En mi experiencia identifico una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

"Actividades tendientes a potencializar el desarrollo del alumno como ser humano y promover su interacción social."

¿está relacionada con...?

"Actividades dirigidas a despertar la motivación del alumno para el aprendizaje."

Elija una de las siguientes opciones.

- No se relacionan ya que cada una de estas prácticas se enfocan en diferentes aspectos del alumno.
- En algunos casos estas prácticas se relacionan de manera moderada.
- En mi experiencia identifiqué una relación muy estrecha entre estas prácticas docentes.
- Elige una respuesta

Por favor escriba aquí su comentario:

Relación de Prácticas Docentes con Formación Integral del Estudiante

De las Prácticas Docentes de Tutoría y de Asignatura que Usted ha indicado realiza de manera recurrente y tienen relación estrecha entre sí, por favor indique en qué medida considera que estas prácticas influyen en diferentes aspectos de la Formación Integral del Estudiante:

"Orientación al alumno sobre aspectos para su incorporación y permanencia a lo largo de su trayectoria académica en la Institución."

Conjuntamente con...

"Diseñar estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares de la materia y el manejo de los instrumentos que contribuyan a ello."

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el menor y 5 el mayor grado de influencia, indique por favor de qué manera influyen estas prácticas con los diferentes aspectos de la formación integral del estudiante.

	1	2	3	4	5
El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.	<input type="radio"/>				

El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de

participación social, sensibilidad ética y estética.

Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.

"Orientación al alumno sobre aspectos para su incorporación y permanencia a lo largo de su trayectoria académica en la Institución."

Conjuntamente con...

"Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos."

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el menor y 5 el mayor grado de influencia, indique por favor de qué manera influyen estas prácticas con los diferentes aspectos de la formación integral del estudiante.

1 2 3 4 5

El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.

El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera

de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.

Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.

1 2 3 4 5

El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.

El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.

Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.

1 2 3 4 5

El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.

El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.

Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.

*
"Seguimiento y orientación al alumno sobre su rendimiento académico y futuro desarrollo profesional."

Conjuntamente con...

"Evaluar los conocimientos o competencias adquiridas así como proporcionar una retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos."

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el menor y 5 el mayor grado de influencia, indique por favor de qué manera influyen estas prácticas con los diferentes aspectos de la formación integral del estudiante.

	1	2	3	4	5
<p>El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.</p>	<input type="radio"/>				
<p>El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.</p>	<input type="radio"/>				
<p>Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.</p>	<input type="radio"/>				
<p>El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.</p>	<input type="radio"/>				

El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.

Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.

1 2 3 4 5

El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.

El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su

entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.

<p>Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.</p>	<input type="radio"/>				
	1	2	3	4	5
<p>El desarrollo de habilidades intelectuales que pueda aplicar en cualquier campo disciplinario, para la solución de situaciones enfrentadas durante su formación.</p>	<input type="radio"/>				
<p>El desarrollo de sentimientos, emociones y autocuidado personal del estudiante; el desarrollo de su capacidad de integración y manera de relacionarse con la comunidad institucional y con su entorno familiar y personal, sus formas de participación social, sensibilidad ética y estética.</p>	<input type="radio"/>				
<p>Percepción del ejercicio profesional futuro, en los ámbitos disciplinario, científico, profesional, humanístico o artístico.</p>	<input type="radio"/>				
<p>El desarrollo de</p>	<input type="radio"/>				
	1	2	3	4	5

**habilidades
intelectuales que pueda
aplicar en cualquier
campo disciplinario,
para la solución de
situaciones enfrentadas
durante su formación.**

**El desarrollo de
sentimientos, emociones y
autocuidado personal del
estudiante; el desarrollo
de su capacidad de
integración y manera de
relacionarse con la
comunidad institucional y
con su entorno familiar y
personal, sus formas de
participación social,
sensibilidad ética y
estética.**

**Percepción del ejercicio
profesional futuro, en los
ámbitos disciplinario,
científico,
profesional, humanístico o
artístico.**

ANEXO 4. Encuesta ANUIES gestores de la tutoría.

Cuestionario para gestores de la tutoría		ANUIES - RCO – Tutoría	
OBJETIVO: Identificar los procesos en el desarrollo de la actividad tutorial en las instituciones de Educación Superior de la Región Centro Occidente de la ANUIES.			
01. Universidad Autónoma de Aguascalientes			
02. Instituto Tecnológico de Aguascalientes			
03. Universidad de Colima			
04. Instituto Tecnológico de Colima			
05. Universidad de Guanajuato			
06. Instituto Tecnológico de Celaya			
07. Instituto Tecnológico de León			
08. Instituto Tecnológico Superior de Irapuato			
09. Centro de Enseñanza Técnica Industrial			
10. Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán			
11. Universidad Autónoma de Guadalajara			
12. Universidad de Guadalajara			
13. Universidad del Valle de Atemajac			
14. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo			
15. Instituto Tecnológico de Morelia			
Cuestionario para gestores de la tutoría			
"Los datos proporcionados serán estrictamente confidenciales y bajo ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el académico de las instituciones participantes, de la ANUIES y su región Centro Occidente."			
Datos Personales			
Cargo		<input type="text"/>	
Nombre		<input type="text"/>	
Apellido Paterno		<input type="text"/>	
Apellido Materno		<input type="text"/>	
Teléfono		<input type="text"/>	
Extensión (Opcional)		<input type="text"/>	
E-mail		<input type="text"/>	
Antigüedad en la Institución	Años	<input type="text"/>	meses <input type="text"/>
Antigüedad en el Cargo	Años	<input type="text"/>	meses <input type="text"/>

Su responsabilidad en el ámbito tutorial es:

Sólo un PE Un grupo de PE Todos los PE de la institución o DES

1. Grado de Participación en actividades como gestor en tutorías

Actividad	Respuesta				
	Nula	De vez en cuando	Algunas Veces	Con mucha frecuencia	Siempre
Planeación	<input type="radio"/>				
Organización	<input type="radio"/>				
Dirección	<input type="radio"/>				
Supervisión y Control	<input type="radio"/>				
Evaluación	<input type="radio"/>				

2. Describa brevemente sus atribuciones y funciones relacionadas con las tutorías (Espacio de media cuartilla para su descripción).

3. En la institución, ¿está reglamentada la tutoría? Si No

4. ¿Conoce la reglamentación de la tutoría? Si No

5. Evalúe los aspectos que se indican acerca de la normatividad de la tutoría

Aspecto	Respuesta
Claridad de los Objetivos	<input type="radio"/>
Pertinente, se ajusta a las necesidades de tutoría	<input type="radio"/>
Conocimiento por actores	<input type="radio"/>
Aplicabilidad y aceptación por los actores	<input type="radio"/>
Flexibilidad y adaptación	<input type="radio"/>

6. Mencione los nombres de las leyes y reglamentos en los que se contempla la normatividad de la tutoría (Espacio de media cuartilla para su descripción).

7. ¿Se contempla la tutoría en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)?

8. Evalúe los aspectos que se indican acerca de la inclusión de la tutoría en el PDI

Aspecto	Respuesta					
	Nulo(a)	Muy Bajo(a)	Bajo(a)	Alto(a)	Muy alto(a)	No Aplica
Congruencia con la normatividad	<input type="radio"/>					
Congruencia con la normatividad	<input type="radio"/>					

Pertinencia de estrategias y metas	<input type="radio"/>					
Compromiso institucional	<input type="radio"/>					
Conocimiento por actores	<input type="radio"/>					
Adaptación a las necesidades detectadas	<input type="radio"/>					

9. ¿La institución dispone de un Plan Institucional de Tutoría (PIT)?

10. Evalúe los aspectos que se indican acerca del PIT

Aspecto	Respuesta					
	Nulo(a)	Muy bajo(a)	Bajo (a)	Alto (a)	Muy alto(a)	No aplica
Congruencia con la normatividad y/o el PDI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> ^(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suficiencia en claridad y objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinencia de estrategias y metas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento por los actores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación a las necesidades detectadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Mencione las principales líneas de acción del PIT o su equivalente (Espacio de media cuartilla para su descripción).

12. Como gestor, ¿dispone de un Plan de Trabajo? Si No

13. Evalúe los aspectos contenidos en su Plan de Trabajo

Aspecto	Respuesta					
	Nulo(a)	Muy bajo(a)	Bajo (a)	Alto (a)	Muy alto(a)	No aplica
Congruencia el PDI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> ^(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnóstico de la problemática y necesidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Congruencia de objetivos con diagnóstico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selección y capacitación de tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asignación de tutores y tutorados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación y seguimiento del Plan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulación entre docencia y tutorías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación colegiada del Plan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Mencione los principales objetivos, estrategias y metas del Plan (Espacio de media cuartilla para su descripción).

15. Evalúe los recursos institucionales disponibles para cumplir con su Plan de trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría.

Recursos	Respuesta						
	No existen	Altamente insuficiente (s)	Insuficiente (s)	Medianamente suficiente(s)	Suficiente (s)	Más que suficiente (s)	No aplica
Espacios adecuados para la tutoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Plataforma para tutoría virtual	<input type="radio"/>						
Diagnóstico de necesidades de tutorados	<input type="radio"/>						
Tutores capacitados según necesidades	<input type="radio"/>						
Programa de capacitación de tutores	<input type="radio"/>						
Programa de difusión de la tutoría	<input type="radio"/>						
Sistema de registro de trayectorias escolares	<input type="radio"/>						
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	<input type="radio"/>						
Personal de apoyo a la gestión	<input type="radio"/>						
Estudios de trayectorias escolares	<input type="radio"/>						
Vinculación con departamentos o instancias internas	<input type="radio"/>						
Servicios complementarios*	<input type="radio"/>						

16. Mencione brevemente las principales deficiencias y carencias que reconoce en la operación de la tutoría (Espacio de media cuartilla para su texto).

17. Califique la oportunidad y congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas en la materia
Procesos

	Respuesta					
	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien	No aplica
Selección de alumnos que serán atendidos	<input type="radio"/>					
Selección y asignación de tutores	<input type="radio"/>					
Asignación de espacios y calendario de la tutoría	<input type="radio"/>					
Administración de fichas académicas de tutorados	<input type="radio"/>					
Administración de reportes de la tutoría	<input type="radio"/>					
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	<input type="radio"/>					
Seguimiento y documentación de la tutoría	<input type="radio"/>					
Detección y corrección de problemas	<input type="radio"/>					
Participación en la evaluación de la tutoría	<input type="radio"/>					

18. Mencione brevemente los aspectos susceptibles de mejora en la operación de las tutoría (Espacio de media cuartilla para su texto)

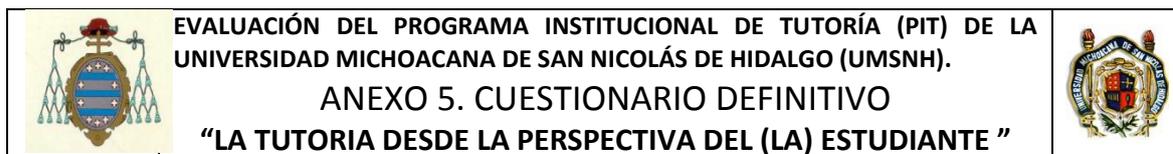
19. Mencione brevemente sus expectativas de desarrollo de la tutoría en su Institución (Espacio de media cuartilla para su texto)

20. Observaciones y comentarios generales acerca de la gestión de la tutoría (Espacio de media cuartilla para su texto).

21. En este espacio puede comentar acerca de los aspectos financieros que considere pertinentes.

22. Mencione el número de pregunta o señale el aspecto al que se refieren sus observaciones o comentarios.

ANEXO 5. Cuestionario definitivo estudiantes



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA (PIT) DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMSNH).

“LA TUTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO”

CUESTIONARIO A TUTORADOS Y TUTORADAS

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión, sobre la actividad tutorial que se lleva a cabo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), con el fin de evaluar su impacto en el centro educativo y en tu formación. Este cuestionario es anónimo y de carácter confidencial, por lo que te rogamos respondas con sinceridad y te tomes el tiempo necesario para responder a todas las cuestiones. Tu opinión es muy valiosa para nosotros.

Por favor selecciona la respuesta que más se acerque a tu situación personal en cada ítem o expresa tu opinión en las preguntas realizadas para que respondas abiertamente.

Dimensión I: Características socio-demográficas

1. Estudio actualmente:

Bachillerato Licenciatura Posgrado

2. Soy estudiante de la Unidad Académica:

- Facultad de Odontología
- Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas
- Facultad de Ingeniería Química
- Facultad de Psicología
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
- Facultad de Ingeniería Mecánica
- Escuela Popular de Bellas Artes
- Colegio Primitivo Nacional de San Nicolás de Hidalgo.
- Preparatoria "José Ma. Morelos y Pavón"
- Preparatoria "Melchor Ocampo"
- Escuela enfermería Nivel Técnico y Salud Pública
- Facultad de Ingeniería Civil
- Facultad de Ingeniería Eléctrica
- Escuela de Ingeniería en Tecnología de la Madera
- Facultad de Arquitectura
- Facultad de Biología
- Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos"
- Facultad de Historia
- Escuela de Bellas Artes
- Escuela de lengua y Literaturas Hispánicas
- Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas
- Facultad de Economía
- Facultad de Químico-Farmacobiología
- Facultad de Enfermería
- Facultad de Agrobiología "Presidente Juárez"
- Facultad de Medicina Veterinaria Zootecnia
- Instituto de investigaciones de física y matemáticas.
- Instituto de investigaciones metalúrgicas.
- Instituto de investigaciones sobre los Recursos Naturales.

3. Los motivos por los que elegí estos estudios (bachillerato, licenciatura, especialidad, maestría, doctorado) son:

Decisión propia Identificación con un familiar Imposición Otro motivo.
 Sugerencia, asesorado por alguien (padres, profesor de secundaria, etc.)

4. El grado que curso actualmente es:

1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9° 10°

5. El número de años que llevo estudiando en la Universidad es:

Menos de 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
 15

6. Has repetido cursos: Sí No

7. En caso de haber repetido cursos, ¿qué curso has repetido?

8. Has repetido asignaturas: Sí No

9. En caso de haber repetido asignaturas, ¿qué asignaturas has repetido?

10. Has necesitado ayuda para aprobar alguna asignatura:

Sí No

11. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿en qué ha consistido esa ayuda?

- Asesoría académica de profesor particular.
 Asesoría académica de profesor de la materia, extra clase.
 Asesoría académica de alumno – alumno.
 Asistir como oyente con otro profesor de la asignatura.

12. Género:

Femenino Masculino

13. Edad:

18-20 21-23 24-26 27-29 30-31 Más de 32

14. Número de hermanos que tienes: _____

15. Cuanto son hombres: _____

16. Cuantas son mujeres: _____

17. Qué lugar ocupas en la familia: _____

18. Qué edades tienen tus hermanos: _____

19. Qué estudian tus hermanos: _____

20. Estado civil:

Soltero(a) Casado(a) Unión Libre
 Divorciado(a) Viudo(a) Otro (.....)

21. Estudios del Padre:

Ninguno Técnico Primaria Secundaria Preparatoria
 Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado Posdoctorado

22. Ocupación del padre:

23. Estudios de la Madre:

Ninguno Primaria Secundaria Técnico Preparatoria
 Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado Posdoctorado

24. Ocupación de la madre:

25. Lugar de procedencia (indica la localidad, municipio y el Estado):

26. Durante el periodo de estudios vives:

Con tus padres Con familiares Casa de estudiante (UMSNH)
 Otros estudiantes Solo (a) Otra respuesta: _____

27. ¿Quién sostiene tus estudios?: _____

28. ¿Realizas alguna actividad remunerada?

Sí No

29. ¿Tienes dependientes económicos?

Sí No

30. Si en la pregunta anterior la respuesta fue sí, ¿Quiénes son las personas que dependen de ti?

Hijos Padres Hermanos Esposa(o) Otro: _____

31. Aparte del español, tienes conocimiento de otros idiomas o dialectos.

Sí No

32. Si la respuesta al ítem anterior fue sí, menciona cuáles son:

33. Qué deportes practicas: _____

34. Cuáles son tus distracciones favoritas: _____

35. Qué actividades culturales realizas: _____

36. Los recursos de los que dispones para estudiar son:

	Si	No
Habitación individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadora personal (ordenador)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conexión a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros de consulta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. ¿Padeces alguna enfermedad o discapacidad? Si No

38. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿de qué tipo?

39. En qué medida condiciona tus estudios o tu vida académica

40. ¿Necesitas alguna adaptación o ayuda para estudiar?

Dimensión II: Evaluación del Contexto

A). Relativo a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

41. ¿Conoces el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)?

Sí No

42. El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

	Si	No	No sé
Está aprobado por el Honorable Consejo Universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispone de un Plan Acción Tutorial (PAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluye unos objetivos claros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuenta con un reglamento de Tutoría pertinente y se ajusta a las necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

actuales

43. Grado de participación como tutorado y/o tutorada en actividades relacionadas con el PIT, de tu Universidad es:

	Nula	De vez en cuando	Con mucha frecuencia	Siempre
Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Qué imagen tienes de tu Universidad.

Muy mala Mala Buena Muy Buena

B) Relativo a tu Unidad Académica.

45. ¿Conoces el Programa Institucional de Tutoría de tu Unidad Académica?

Sí No

46. El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de tu Unidad Académica.

	Si	No	No sé
Está aprobado por el Honorable Consejo Técnico de tu Unidad Académica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispone de un Plan Acción Tutorial (PAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluye unos objetivos claros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuenta con un reglamento de Tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Conoces sus objetivos y beneficios.

Sí No

48. Valora las relaciones de respeto entre los estudiantes de tu Unidad Académica:

Muy malas Malas Buenas Muy Buenas

49. Valora las relaciones de compañerismo entre los estudiantes de tu Unidad Académica:

Muy malas Malas Buenas Muy Buenas

50. Valora la relación de ayuda entre los estudiantes de tu Unidad Académica:

Muy mala Mala Buena Muy Buena

51. La enseñanza de conocimientos te parece...

Muy mala Mala Buena Muy Buena

52. Las actividades extra-escolares te parecen...

Muy malas Malas Buenas Muy Buenas

53. Valora en qué medida tu esfuerzo por el estudio se refleja en los resultados académicos.

Nada Poco Mucho Ampliamente

Dimensión III: Entrada (Imput)

54. El modelo de Plan de Acción Tutorial de tu Unidad Académica es: (Puedes marcar más de una opción)

- Específico para los primeros cursos de carrera
- Específico para la inserción laboral

63. ¿Qué tipo de tutoría estás recibiendo? (Puede marcar más de una opción)

Personalizada Grupal iguales De Cultural Diversidad línea En Otra

64. En qué momento del ciclo escolar ocurre la asignación de tutores: (puedes marcar más de una opción)

Modalidad de Tutoría	Inicio curso	Final de curso	Cuando lo solicito	Por derivación de Tutor de grupo	Situaciones específicas	No se imparte
Tutora grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoría individualizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoría en línea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoría de Diversidad Cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoría de pares o iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65. ¿Durante cuántos semestres has recibido tutoría?

Menos de uno Uno Dos Tres Cuatro Más de Cuatro

66. ¿Asistes a las sesiones de tutoría convocadas por el/la tutor/ tutora?

A todas Algunas A ninguna Otra respuesta

67. En caso de no haber asistido, ¿Cuál fue el motivo?

68. Las fortalezas que detectas en relación a la organización de la tutoría de tu Unidad Académica son:

Aspectos	Si	No	No sé
Los tutores asignados se conocen oportunamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los espacios para ejercer la tutoría son adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se realizan reuniones de tutoría para planear la acción tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se realizan reuniones de tutoría para evaluar la acción tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La coordinación de Tutoría, da seguimiento a las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

69. Valora los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica:

Recursos	Inadecuados	Poco Adecuados	Adecuados	Muy Adecuados
Material e instrumentos para la acción tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para tutoría en línea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutores capacitados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difusión de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de registro de trayectorias escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guías impresas de procedimiento de la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de apoyo a la gestión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación con departamentos e instancias internas, Servicios complementarios*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

70. Qué tipo de gestión se realiza, ante otras instancias para complementar tu formación integral.

- Conferencias de: orientación psicología, de salud médica y dental, violencia intrafamiliar, etc.
- Derivación de estudiantes a instancias especializadas: psicología, movilidad, servicio social, etc.
- Asesoría académica
- Prácticas profesionales
- Foros para la formación integral del estudiante
- Otra respuesta....

71. Para el seguimiento de la acción tutorial se dispone de:

- Una ficha de registro
- Expediente del tutorado
- Informe de la acción tutorial
- Evidencias de la acción tutorial
- Otra respuesta: ...

72. En qué momento se te solicita que evalúes la acción tutorial.

- Cada dos meses
- Final de ciclo semestral
- Final de ciclo anual
- Otra respuesta: ...

73. Clasifica en qué medida tu participación en las *actividades de tutoría* te está permitiendo desarrollar las siguientes habilidades:

Habilidad	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
Capacidad para escuchar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vincular la teoría con la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar incentivado hacia el estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicación interpersonal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentar el espíritu investigador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentar el juicio crítico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentar la autogestión del auto aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detectar mis necesidades académicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detectar necesidades de atención especializada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para establecer vínculos con otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

74. Clasifica en qué medida las *actividades de tutoría* te están permitiendo

	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
Conocer tu institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptarte al ambiente estudiantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reafirmar tu vocación profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser mejor estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar habilidades para tu práctica profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentirte mejor contigo mismo (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentirte mejor con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. ¿En qué grado está favoreciendo el Programa Institucional de Tutoría el desarrollo de los siguientes aspectos?

Aspectos	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
Integración al ámbito universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarme con compañeros/as en el ámbito académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarme con compañeros/as en el ámbito personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi actitud hacia las actividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en actividades extracurriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistencia a actividades propuestas por el tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar hábitos y métodos de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar habilidades colaborativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorecer la formulación de mi plan profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorecer la formulación de mi plan de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer programas y servicios de apoyo de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Realizar trámites y procedimientos escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Conocer el mapa curricular del programa educativo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mejorar mi aprovechamiento académico (calificaciones). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fortalecer mis habilidades académicas (análisis, síntesis...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

76. Clasifica en qué grado estás desarrollando durante el *proceso tutorial* las siguientes actitudes:

Actitudes	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
Sociabilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inclusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecuanimidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empatía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congruencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cuáles?.....				

77. Clasifica en qué grado *la tutoría* te estás beneficiando en tu desarrollo académico y personal.

Aspectos	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
Planear y estructurar las actividades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar nuevas estrategias de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar los procesos de aprendizajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi capacidad de observación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redimensionar el aprendizaje más allá del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi desarrollo profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi comunicación con las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar en mis relaciones familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar en mis relaciones sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mis relaciones con la comunidad universit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentirme pleno (a) con mi carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión V: Evaluación del Producto

78. Valora la coordinación de la actividad tutorial con la labor docente dentro del modelo educativo de tu Unidad Académica.

- Desarticulado
- Poco Articulado
- Articulado
- Muy articulado

79. Valora las acciones de gestión de la tutoría de tu Unidad Académica.

Proceso	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	No sé
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	<input type="checkbox"/>				
Prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales o semejantes	<input type="checkbox"/>				
Cursos de actualización de Tutores	<input type="checkbox"/>				
Foros para la formación integral del estudiante	<input type="checkbox"/>				
Becas para estudiantes de escasos recursos	<input type="checkbox"/>				
Condonación de cuotas voluntarias	<input type="checkbox"/>				

80. Si lo deseas puedes añadir algún comentario: _____

81. Valora los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.

Proceso	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	Lo desconozco
Asignación de tutores	<input type="checkbox"/>				
Capacitación de tutores	<input type="checkbox"/>				
Asignación de espacios y calendario de tutoría	<input type="checkbox"/>				
Administración de antecedentes académicos de tutorados	<input type="checkbox"/>				
Administración de reportes de tutoría	<input type="checkbox"/>				
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	<input type="checkbox"/>				
Seguimiento y documentación de la tutoría	<input type="checkbox"/>				
Detección y corrección de problemas	<input type="checkbox"/>				
Participación en la evaluación de la tutoría	<input type="checkbox"/>				
Reconocimiento al trabajo tutorial	<input type="checkbox"/>				
Información a través del portal de tutoría	<input type="checkbox"/>				

82. Si lo deseas puedes añadir algún comentario: _____

83. Valora de manera integral la organización y desarrollo de la tutoría en tu Unidad Académica y en la Universidad.

Procesos	Inadecuado	Poco Adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Lo desconozco
Estructura administrativa de la tutoría	<input type="checkbox"/>				
Articulación de tutorías con el currículum	<input type="checkbox"/>				
Retroalimentación tutoría - docencia	<input type="checkbox"/>				
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	<input type="checkbox"/>				
Atención y solución de problemática detectada	<input type="checkbox"/>				
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	<input type="checkbox"/>				
Evaluación colegida de la tutoría	<input type="checkbox"/>				
Elaboración de reportes periódicos	<input type="checkbox"/>				
Difusión de reportes de resultados	<input type="checkbox"/>				
Detección de problemas y propuestas de solución	<input type="checkbox"/>				
Detección de necesidades de capacitación	<input type="checkbox"/>				
Cursos de capacitación y actualización de tutores	<input type="checkbox"/>				
Evaluación y seguimiento a tutores	<input type="checkbox"/>				
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	<input type="checkbox"/>				

84. Si lo deseas puedes añadir algún comentario: _____

85. Valora el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en tu unidad académica y en la institución:

Procesos	Inadecuado	Poco Adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Lo desconozco
Proyecto Educativo - Tutoría.	<input type="checkbox"/>				
Temporalización programada y la llevada a cabo.	<input type="checkbox"/>				
Colaboración de jefes de Academias en las tareas y labores de tutoría.	<input type="checkbox"/>				
Colaboración de profesores de la Unidad Académica en las tareas y labor de tutoría.	<input type="checkbox"/>				

Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labor de la Tutoría.	<input type="checkbox"/>				
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría.	<input type="checkbox"/>				

86. Si lo deseas puedes añadir algún comentario: _____

87. Valora la acción tutorial:

	Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
El tutor(a) es puntual en las sesiones de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo destinado a la tutoría es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las sesiones de tutoría están bien organizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los objetivos de la tutoría son claros y precisos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La tutoría ha mejorado el ambiente en el grupo-clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La tutoría es útil para mejorar mis calificaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estudiantes creen que la tutoría es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tutor(a) da seguimiento a las actividades y acuerdos establecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propicio un clima satisfactorio para la comunicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Tutor/ Tutora mostró disposición para atenderme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La actitud del Tutor(a) es positiva para comprenderme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Tutor(a) es respetuoso (a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Tutor(a) me proporciona orientación oportuna para identificar y atender mis dificultades académicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tutor(a) me apoyo para sentirme bien conmigo mismo y con los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tutor(a) me ayudo a desarrollar habilidades y métodos de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento satisfecho/a con la actitud del Tutor/Tutora en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento satisfecho/a con la actitud del Tutor/Tutora en la resolución de dudas y problemas concernientes a mi vida académica y/o personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Tutor(a) ha dado importancia a la tarea de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

88. Valora en qué medida tu participación en las actividades de tutoría te han permitido **obtener información** acerca de:

	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
La normatividad sobre mis derechos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Normatividad sobre mis obligaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El plan de estudios de mi carrera (materias, seriación...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trámites administrativos sobre inscripciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reglamento general de exámenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trámites administrativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios y programas de formación académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de apoyo como: biblioteca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de apoyo como: laboratorio de Cómputo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de apoyo como: movilidad estudiantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de apoyo como: becas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los servicios de apoyo como: orientación psicológica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de apoyo como: asesoría académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de apoyo como: tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios y programas como: actividades deportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios y programas como: eventos culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las áreas o especialidades de mi profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El campo laboral donde puedo ejercer la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las carreras con las cuales se relaciona mi profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fuentes documentales: libros, útiles en mi formación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas, útiles para mi formación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fuentes documentales: archivos útiles para mi formación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bases de datos electrónicas, útiles para mi formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Páginas web, útiles para mi formación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La importancia de trabajar en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La importancia de desarrollar hábitos de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las condiciones y requisitos para realizar el servicio social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las condiciones y requisitos para realizar las actividades de prácticas profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las condiciones y requisitos para aprendizaje de un idioma extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las condiciones y requisitos para la elaboración de tesis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades académica extracurriculares como congresos y foros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades académica extracurriculares útiles como seminarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades académica extracurriculares útiles como veranos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

89. Si lo deseas puedes añadir algún comentario: _____

90. Valora en qué medida tu participación en las actividades de tutoría, te ha apoyado en *tu formación académica*:

	Nada	Poco	Suficiente	Ampliamente
Sentirme parte de la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprometerme con mi formación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprovechar programas y servicios que ofrece la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participar en actividades deportivas y culturales en la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integrarme a mi grupo-clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorar las consecuencias de mi decisión vocacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocer la importancia de construir un proyecto de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mis habilidades para trabajar en equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocer mis fortalezas y debilidades como estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar hábitos de estudio y estrategias para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber comunicar mis ideas de forma clara y segura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber comunicar mis sentimientos de forma constructiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser responsable con mis compromisos académicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar una actitud ética en mi formación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener la capacidad de relacionarme y resolver conflictos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argumentar y defender mis intereses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomar decisiones de manera independiente y fundamentada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planear mis actividades escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planear mis actividades no escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definir con claridad metas para mi proyecto de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respetar las ideas y valores de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser responsable en las diferentes situaciones vitales que se me presenten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar valores y actitudes favorables para mantenerme sano(a) física y mentalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

91. Valora de 1 (Muy negativa) a 5 (Muy positiva) tu experiencia como tutorado o tutorada.

1 2 3 4 5

92. Menciona los tres aspectos más positivos de tu participación en las actividades de tutoría:

- a).....
- b).....
- c).....

93. Menciona los tres aspectos menos positivos de tu participación en las actividades de tutoría:

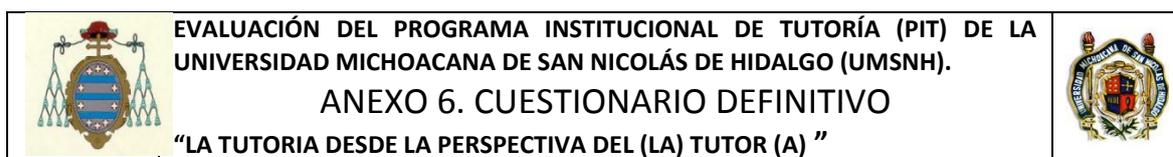
- a).....
- b).....
- c).....

94. Menciona tres propuestas de mejora que favorezcan la participación del alumnado en las actividades de tutoría.

- a).....
- b).....
- c).....

GRACIAS TU PARTICIPACIÓN ES MUY IMPORTANTE

ANEXO 6. Cuestionario definitivo tutores



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA (PIT) DE LA UNIVERSIDAD MICHOCANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMSNH).

“LA TUTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES Y TUTORAS DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA DE LA UNIVERSIDAD MICHOCANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO”

CUESTIONARIO DE TUTORES Y TUTORAS

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información para conocer su opinión, sobre la actividad tutorial que se realiza en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), con el fin de evaluar su impacto en el centro educativo. Este cuestionario es anónimo y de carácter confidencial, responda de manera objetiva y sincera las siguientes preguntas.

Por favor, seleccione la respuesta que más se acerque a su situación personal en cada ítem, o exprese su opinión en las preguntas realizadas para que responda abiertamente.

Dimensión I: Características socio-demográficas de los tutores y tutoras participantes.

1. Usted es Tutor de:

- Escuela
 Facultad
 Posgrado

2. Género:

- Masculino
 Femenino

3. Edad: Menos de 27 28-33 34-39 40-45 46-51 52-57 58-63 64-69
 Más de 70

4. Su máximo grado de estudios es de:

- Licenciatura
 Especialidad
 Maestría
 Doctorado
 Posdoctorado

5. Su condición laboral dentro de la Universidad es:

- Profesor de Tiempo Completo
 Profesor de Medio Tiempo
 Profesor de Asignatura Titular
 Profesor de Asignatura Interino
 Técnico Académico Tiempo Completo
 Técnico Académico Medio Tiempo
 Otro ¿Cuál? _____

6. Su experiencia como académico dentro de la Universidad es de:

- Menos de un año De 1 a 5 años De 6 a 10 años De 11 a 15 años
 De 16 a 20 años De 21 a 25 años De 26 a 30 años Mas de 31 años

7. Su experiencia como Tutor/Tutora dentro de la Universidad es de:

- Menos de un año
 De 1 a 5 años
 De 6 a 10 años
 De 11 a 15 años

8. Es Tutor de la Unidad Académica:

- Facultad de Odontología
- Facultad de Ingeniería Química
- Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
- Colegio Primitivo Nacional de San Nicolás de Hidalgo.
- Preparatoria "José Ma. Morelos y Pavón"
- Preparatoria "Melchor Ocampo"
- Escuela enfermería Nivel Técnico y Salud Pública
- Facultad de Ingeniería Civil
- Facultad de Ingeniería Eléctrica
- Escuela de Ingeniería en Tecnología de la Madera
- Facultad de Ingeniería Mecánica
- Facultad de Arquitectura
- Facultad de Biología
- Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos"
- Facultad de Historia
- Escuela de Bellas Artes
- Facultad de Psicología
- Escuela de lengua y Literaturas Hispánicas
- Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas
- Facultad de Economía
- Facultad de Químico-Farmacobiología
- Facultad de Enfermería
- Facultad de Agrobiología "Presidente Juárez"
- Instituto de investigaciones sobre los recursos naturales
- Departamento de Idiomas
- Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas
- Facultad de Medicina Veterinaria Zootecnia
- Instituto de investigaciones de física y matemáticas
- Instituto de investigaciones metalúrgicas

9. Ha acreditado el diplomado de Formación de Tutores.

- Si
- No

10. ¿Recibe actualización para realizar su actividad tutorial?

- Si
- No

11. Si la respuesta anterior ha sido Si, la actualización que recibe es:

- Suficiente
- Insuficiente

12. La duración de la actualización para realizar la actividad tutorial ha sido de:

- Un curso al año
- Un curso al semestre
- Otra (especificar)

13. La actualización consiste en:

- Cursos de aspectos psicopedagógicos
- Cursos de docencia

- Cursos de actualización en tutoría
 Otro
 Cuál.....

14. La instancia que proporciona la actualización es:

- Centro de Didáctica de la UMSNH
 Unidad Académica de adscripción
 Otro
 Cuál.....

15. Valore el grado de acuerdo con la utilidad de la capacitación para realizar y/o mejorar su actividad como tutor o tutora:

- Totalmente en Desacuerdo (TD)
 Parcialmente en Desacuerdo (PD)
 Parcialmente de Acuerdo (PA)
 Totalmente de Acuerdo (TA)

16. ¿Considera que los conocimientos de que dispone son suficientes para realizar su actividad tutorial?

- Si
 No

17. Evalúe del 1 al 5 (donde 1 representa el nivel mínimo y 5 el nivel máximo) su nivel de conocimiento de las siguientes funciones del tutor:

Funciones	1	2	3	4	5
Asesor disciplinar (dudas por materia)	<input type="checkbox"/>				
Asesor metodológico (trabajos de investigación)	<input type="checkbox"/>				
Tutor académico (Acompañamiento)	<input type="checkbox"/>				
Orientador (Aspectos administrativos)	<input type="checkbox"/>				
Orientador educativo y vocacional	<input type="checkbox"/>				

18. Mencione otras funciones propias de un tutor universitario en educación superior:

Dimensión II: Evaluación del Contexto

A). Relativo al Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

19. El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH):	Si	No
Está aprobado por el Honorable Consejo Universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispone de un Plan Acción Tutorial (PAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluye unos objetivos claros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuenta con un reglamento de Tutoría para el PIT de la UMSNH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considera que el reglamento del PIT de la UMSNH es pertinente, se ajusta a las necesidades actuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Para realizar la actividad de tutoría se apoya en: (Puede marcar más de una opción)

- Centro de Didáctica y Comunicación Educativa.
 Centro de Psicología y Psicometría de la UMSNH.

Coordinación de Tutoría de su Unidad Académica

21. Evalué la calidad del apoyo recibido.

Muy Baja Baja Suficiente Alta Muy Alta

22. Si contestó Baja o Muy baja en el ítem anterior, elija los posibles motivos:

- No resuelven mis dudas
- Me confunden sus respuestas
- La disponibilidad de asesores es limitada
- Son desatentos en el trato
- Otra respuesta

23. El grado de participación en actividades relacionadas con el PIT de la UMSNH, como Tutor (a) es.

	Nula	De vez en cuando	Con mucha frecuencia	Siempre
Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Valore los siguientes aspectos de la tutoría que se incluyen en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UMSNH.

Aspectos	Nulo	Muy Bajo	Alto	Muy Alto
Congruencia con la normatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suficiencia y claridad de objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinencia de estrategias y metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromiso institucional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B) Relativo al Programa Institucional de Tutoría de su Unidad Académica.

25. La Unidad Académica proporciona los recursos para realizar su actividad de Tutor(a):

	Si	No
Espacios apropiados para la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de difusión de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para solicitar cita de asesoría académica y tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para tutoría virtual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios que permiten sistematizar, seguimiento a la actividad tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de capacitación de tutores según necesidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a la información de los tutorandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guías impresas de procedimiento de la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios de trayectorias escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de apoyo a la gestión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación con departamentos e instancias internas de la UMSNH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios complementarios (medico, asistencia psicológica, orientación educativa, servicio social, prácticas profesionales, asesoría académica, cultura y deporte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de su Unidad Académica:

	Si	No
Esta aprobado por el Honorable Consejo Técnico de la Unidad Académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esta aprobado por el Honorable Consejo Universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispone de un Plan Acción Tutorial (PAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Dispone de un reglamento de tutoría aprobado por el Honorable Consejo Técnico.
- Dispone de un reglamento de tutoría aprobado por el Honorable Consejo Universitario.

27. Grado de participación como Tutor (a) en actividades relacionadas con el PIT, de su Unidad Académica.

	Nula	De vez en cuando	Con mucha frecuencia	Siempre
Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión III: Entrada (Input)

28. El modelo de Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica es: (Puede marcar más de una opción)

- Específico para los primeros cursos de carrera.
- Específico para la inserción laboral.
- Selectivo para determinados grupos de alumnos: con necesidades académicas, desplazados geográficamente, en riesgo de abandono, con diversidad cultural.
- Específico para tutorías puntuales: proceso de inscripción, supervisión de prácticas, elección de asignaturas optativas y, becarios.
- Específico para evitar la reprobación, rezago y deserción de carrera.
- Otra respuesta

29. Por lo que se refiere a la organización, indique a cuál de las siguientes corresponde el Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica: (Puede marcar más de una opción)

- Tutoría con un mismo tutor por materia
- Tutoría con un mismo tutor por ciclo
- Tutoría con un mismo tutor por carrera
- Tutoría con distintos tutores por ciclo
- Tutoría con tutor disponible a demanda del estudiante
- Otra respuesta

30. Por lo que se refiere a las modalidades de intervención tutorial marque qué tipo de tutoría se realiza en su Unidad Académica: (Puede marcar más de una opción).

- Tutoría Individualizada,
- Tutoría Grupal,
- Tutoría de Iguales o Semejantes
- Tutoría en Línea
- Otra respuesta

31. Indique el número de horas que dedica por semana para realizar Tutoría.

- Menos de 2 horas 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas Más de 5 horas

32. Indique aquellos aspectos que contempla el plan de trabajo que elabora para cada ciclo escolar como tutor o tutora de su Unidad Académica:

	Si	No
Congruencia con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el PIT de la UMSNH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congruencia con el diagnóstico de la problemática y necesidades de su Unidad Académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las necesidades detectadas en los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La articulación entre docencia y tutorías.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los aspectos de coordinación, ejecución y seguimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación de la acción tutorial después de cada ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un plan específico para cada modalidad de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Introduce actividades innovadoras destacables en su labor como tutor (a)

Si No

34. Si la respuesta al ítem 33 fue Sí, mencione o enumere cuáles han sido esas actividades.

35. Si la respuesta al ítem 33 fue No, indique las causas/motivos.

36. Valore los principales objetivos de su Plan de Acción Tutorial:

OBJETIVOS	RESPUESTAS
Atender a la comunidad estudiantil con el modelo de intervención de tutoría grupal para abatir los índices de reprobación, rezago y abandono de los estudios.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Atender a los estudiantes en riesgo de reprobación, rezago y abandono de los estudios, con el modelo de intervención de tutoría individualizada.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Atender estudiantes con diversidad cultural, para la integración y adaptación a la vida académica y universitaria. Evitar la reprobación, rezago y abandono de los estudios	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Derivar estudiantes al apoyo académico del modelo de intervención de Tutoría de Iguales o Semejantes.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Proporcionar apoyo académico con el modelo de intervención de tutoría en línea.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Actualización continúa en temas de tutoría.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)

Derivación de estudiantes a los departamentos e instancias internas y externas para atención especializada.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Evaluar la acción tutorial	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
Contribuir a la formación integral del estudiante	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)

Dimensión IV: Evaluación del Proceso

37. Número de estudiantes que le asignan en la Modalidad de Tutoría Individualizada durante el ciclo escolar.

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 31-35 36 -40 Otra respuesta...

38. Número de grupos que le asignan en la Modalidad de Tutoría Grupal por ciclo escolar.

1 a 2 grupos 2 a 4 grupos 5 a 6 grupos más de 6 grupos Otra respuesta...

39. Número de estudiantes que integran el grupo asignado.

1-5 6-10 11-15 16-20 21- 25 26 - 30 31-35 36 -40 Otra respuesta

40. Número de estudiantes que le asignan en la Modalidad de Tutoría en Línea por ciclo escolar.

1-5 6-10 11-15 16-20 21- 25 26 - 30 31-35 36 -40 Otra respuesta

41. En qué momento le asignan a sus tutelados en las diferentes modalidades: (Puede marcar más de una opción).

Modalidad de Tutoría	Inicio de curso	Final de curso	A solicitud del estudiante	Por derivación de Tutor de grupo	Situaciones específicas	No se imparte
Tutora grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoría individualizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoría en línea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Las fortalezas que detecta en relación a la organización de la tutoría de su unidad académica son:

Aspectos	Si	No
Los grupos asignados se conocen oportunamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los espacios para ejercer la tutoría son adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se realizan reuniones de tutoría para planear la acción tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se realizan reuniones de tutoría para evaluar la acción tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La coordinación de Tutoría, da seguimiento a las actividades y acuerdos que se establecen.

La autoridad de su Unidad Académica apoya de forma decidida las acciones de tutoría

43. Valore los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de Trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría:

Recursos	Inade- cuados	Poco Adecuados	Adecuados	Muy Adecuados
Espacios adecuados para la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material e instrumentos para la acción tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para tutoría virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico de necesidades de tutorados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutores capacitados según necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de capacitación de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de difusión de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de registro de trayectorias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de apoyo a la gestión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios de trayectorias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación con departamentos e instancias internas, Servicios complementarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Qué tipo de gestión realiza, ante otras instancias, para complementar su Plan de Acción Tutorial.

- Conferencias con temas de: orientación psicología, de salud médica y dental, violencia intrafamiliar
- Derivación de estudiantes a las instancias especializadas: atención psicológica, movilidad, servicio social
- Asesoría académica
- Prácticas profesionales
- Foros para la formación integral del estudiante
- Otra respuesta

45. Para el seguimiento de la acción tutorial dispone de:

- Una ficha de registro Expediente del tutorado Informe de la acción tutorial
- Evidencias de la acción tutorial Otra respuesta

46. En qué momento entrega su informe de acción tutorial:

- Cada dos meses Final de ciclo semestral Final de ciclo anual Otra respuesta: ...

47. Valore en qué medida ha desarrollado las siguientes habilidades en su práctica como tutor:

Habilidad	Nada	Poco	Mucho	Ampliamente
Capacidad para escuchar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detectar situaciones de riesgo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vincular la teoría con la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivar al alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicación interpersonal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentar el espíritu investigador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fomentar el juicio crítico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentar la autogestión del auto aprendizaje de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detectar las necesidades académicas de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detectar necesidades de atención especializada del tutorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para establecer vínculos con otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Valore en qué grado ha desarrollado durante el proceso tutorial las siguientes actitudes:

Actitudes	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Sociabilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inclusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecuanimidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empatía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congruencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras cuáles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. De los siguientes aspectos, señale desde su percepción, ¿En qué grado se han beneficiado los tutorados con el Programa Institucional de Tutoría?

Aspectos	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Integración al ámbito universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarse con sus compañeros (as) en el ámbito académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarse con sus compañeros (as) en el ámbito personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejor actitud hacia las actividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en actividades extracurriculares de formación complementaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistencia a actividades propuestas por el tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo de hábitos y métodos de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo de habilidades colaborativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorece la formulación de su plan profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorece la formulación de su plan de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer los programas y servicios de apoyo que ofrece su institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar adecuadamente sus trámites y procedimientos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer el mapa curricular de su programa educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar su aprovechamiento académico (calificaciones).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortalecer sus habilidades académicas (análisis, síntesis, observación).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Como producto de su experiencia, valore en qué grado o medida la tutoría le ha beneficiado en su desarrollo académico y personal.

Aspectos	Muy	Bajo	Alto	Muy
----------	-----	------	------	-----

	bajo			alto
Planear y estructurar mejor las actividades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar nuevas estrategias didácticas en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi capacidad de observación en los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entender los procesos psicosociales de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar actividades académicas adicionales al currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redimensionar la docencia más allá del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi desarrollo profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar mis medios de comunicación con las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar en mis relaciones familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar en mis relaciones sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar en mis relaciones con la comunidad universitaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentirme pleno (a) con mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Valore de 1 (Muy negativa) a 5 (Muy positiva) su experiencia como tutor o tutora.
 1 2 3 4 5

52. ¿Qué propondría para mejorar la tutoría en su unidad académica y en su institución?

Dimensión V: Evaluación del Producto

53. Valore la articulación y coordinación de la actividad tutorial con la labor docente dentro del modelo educativo de su Unidad Académica?

- Desarticulado
- Poco Articulado
- Articulado
- Muy articulado

54. Valore las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

Proceso	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestadores de Servicio Social en tutoría de iguales o semejantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitación y formación de Tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de actualización de Tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foros para la formación integral del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55. Valore los aspectos relativos al desarrollo de las tutorías.

Proceso	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
Capacitación, selección y asignación de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignación de espacios y calendario de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administración de antecedentes académicos de tutorados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administración de reportes de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguimiento y documentación de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección y corrección de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participación en la evaluación de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocimiento al trabajo tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información a través del portal de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. Valore el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica en los siguientes aspectos.

Aspectos	Nulo	Muy bajo	Alto	Muy alto
Adaptación al ambiente universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condiciones de desempeño académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logros y objetivos académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Métodos de estudio y trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo en temas de mayor dificultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la vida personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades extracurriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación académico administrativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integración del conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación entre teoría y práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canalización de estudiantes a servicios de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. Valore de manera integral la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.

Procesos	Inadecuado	Poco Adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Estructura administrativa de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulación de tutorías con el currículum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroalimentación tutoría – docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención y solución de problemática detectada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación colegida de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboración de reportes periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difusión de reportes de resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección de problemas y propuestas de solución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección de necesidades de capacitación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de capacitación y actualización de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación y seguimiento a tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

58. Valore el grado de cumplimiento de las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.

Procesos	Inadecuado	Poco Adecuado	Adecuado	Muy Adecuado
Relación entre objetivos del Proyecto Educativo de la Unidad Académica y los de la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grado de cumplimiento entre la temporalización programada y la llevada a cabo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboración de los jefes de Academia en las tareas y labores de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboración de los profesores del equipo educativo en las tareas y labor de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboración de la Dirección de la Unidad Académica en las tareas y labores de la Tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satisfacción global del tutor por los resultados de las tareas y labores de Tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. El Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica se fundamente en:

Aspectos	SI	NO
Un análisis de necesidades de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis de necesidades de los estudiantes, sobre información, formación, orientación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de reprobación por nivel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de reprobación por materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de reprobación por docente asignado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de rezago por nivel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de rezago por materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de rezago por docente asignado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de abandono de los estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de eficiencia terminal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Describa su práctica tutorial:

Otros

comentarios:

.....

.....

Gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO 7. CUESTIONARIO DEFINITIVO COORDINADORES

	<p>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA (PIT) DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMSNH).</p> <p>ANEXO 7. CUESTIONARIO DEFINITIVO LA TUTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL (LA) COORDINADOR (A)</p>	
---	--	---

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE TUTORÍA (PIT) DE LA
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO (UMSNH).**

**“LA TUTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
COORDINADORES Y COORDINADORAS DEL
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA DE
UNIDAD ACADÉMICA”**

ENCUESTA A COORDINADORES Y COORDINADORAS

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información para conocer su opinión sobre la actividad tutorial que se realiza en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), con el fin de evaluar su impacto en el centro educativo. Este cuestionario es anónimo y de carácter confidencial.

Por favor seleccione la respuesta que más se acerque a su situación personal en cada ítem, o exprese su opinión en las preguntas realizadas para que responda abiertamente.

Dimensión I: Características socio-demográficas de coordinadores y coordinadoras de tutoría de Unidades Académicas.

1. Usted es Coordinador de Tutoría de:

- Escuela Facultad Postgrado

2. Género:

- Masculino Femenino

3. Edad:

- Menos de 27 28 -33 34- 39 40-45 46-51 52-57 58-63 64-69
 Más de70

4. Su máximo grado de estudios es de:

- Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado
Posdoctorado

5. Su condición laboral dentro de la Universidad es:

- Profesor de Tiempo Completo Profesor de Asignatura Interino
 Profesor de Medio Tiempo Técnico Académico de Tiempo Completo
 Profesor de Asignatura Titular Técnico Académico Medio Tiempo
 Otro ¿Cuál? _____

6. Su experiencia como académico dentro de la Universidad es de:

- Menos de un año De 1 a 5 años De 6 a 10 años De 11 a 15 años
 De 16 a 20 años De 21 a 25 años De 26 a 30 años Mas de 31 años

7. Es coordinador (a) del Programa Institucional de Tutorial (PIT) de la Unidad Académica:

- Facultad de Odontología
 Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas
 Facultad de Ingeniería Química
 Facultad de Psicología
 Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
 Facultad de Ingeniería Mecánica
 Escuela Popular de Bellas Artes
 Colegio Primitivo Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

- Preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón”
- Preparatoria “Melchor Ocampo”
- Escuela enfermería Nivel Técnico y Salud Pública
- Facultad de Ingeniería Civil
- Facultad de Ingeniería Eléctrica
- Escuela de Ingeniería en Tecnología de la Madera
- Facultad de Arquitectura
- Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas
- Facultad de Biología
- Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos”
- Facultad de Historia
- Escuela de Bellas Artes
- Escuela de lengua y Literaturas Hispánicas
- Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas
- Facultad de Economía
- Facultad de Químicofarmacobiología
- Facultad de Enfermería
- Facultad de Agrobiología “Presidente Juárez”
- Facultad de Medicina Veterinaria Zootecnia
- Instituto de investigaciones de física y matemáticas.
- Instituto de investigaciones metalúrgicas.
- Instituto de investigaciones químico biológicas.
- Instituto de investigaciones sobre los recursos naturales

8. Ha acreditado el diplomado de Formación de Tutores

- Si No

9. ¿Recibe actualización para realizar la coordinación del PIT?

- Si No

10. Si la respuesta anterior ha sido SI, la actualización para realizar la coordinación del PIT que recibe es.

- Suficiente Insuficiente

11. La duración de la formación para realizar la coordinación ha tenido una duración de:

- Un curso al año Un curso al semestre Otra
(especificar):.....

12. La actualización consiste en:

- Cursos de aspectos psicopedagógicos
- Cursos de docencia
- Cursos de actualización en tutoría
- Talleres en congresos de tutoría
- Otro Cuál.....

13. La instancia que proporciona la actualización es:

- Centro de Didáctica de la UMSNH Unidad Académica de adscripción Otro
Cuál.....

14. Valore el grado de acuerdo con la utilidad de la capacitación para realizar y/o mejorar su actividad de Coordinador (a) de tutoría:

- Totalmente en Desacuerdo (TD)
 Parcialmente en Desacuerdo (PD)
 Parcialmente de Acuerdo (PA)
 Totalmente de Acuerdo (TA)

Dimensión II: Evaluación del Contexto

A). Relativo al Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

15. Su responsabilidad en el ámbito tutorial es:

- Un Programa Educativo (PE)
 Un grupo de Programas Educativos (PE)
 Todos los Programas Educativos (PE) de la UMSNH

16. El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH):

	Si	No
Está aprobado por el Honorable Consejo Universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispone de un Plan Acción Tutorial (PAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluye unos objetivos claros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuenta con un reglamento de Tutoría para el PIT de la UMSNH,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considera que el reglamento del PIT de la UMSNH es pertinente y se ajusta a las necesidades actuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Para realizar la actividad de Coordinador (a) de tutoría, se apoya en el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa.

- Si No

18. Si contesto SI en el ítem 17, evalúe la calidad del apoyo recibido.

- Muy Baja
 Baja
 Suficiente
 Alta
 Muy Alta

19 Si contesto baja o Muy baja en el ítem 18, elija los posibles motivos:

- No resuelven mis dudas
 Me confunden sus respuestas
 La disponibilidad de asesores es limitada
 Son desatentos en el trato

20. Para realizar la actividad de Coordinador (a) de tutoría se apoya en el Centro de Psicología y Psicometría de la UMSNH.

- Si No

21. Si contesto SI en el ítem 20, evalúe la calidad del apoyo recibido.

- Muy Baja
 Baja

- Suficiente
- Alta
- Muy Alta

22. Si contesto Baja o Muy Baja en el ítem 21, elija los posibles motivos

- No resuelven mis dudas
- Me confunden sus respuestas
- La disponibilidad de asesores es limitada
- Son desatentos en el trato

23. El grado de participación en actividades relacionadas con el PIT, como coordinador de tutorías es.

	Nula	De vez en cuando	Con mucha frecuencia	Siempre
Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Valore los siguientes aspectos de la tutoría que se incluyen en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UMSNH.

	Nulo	Muy Bajo	Bajo	Alto	Muy Alto
Congruencia con la normatividad	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia y claridad de objetivos	<input type="checkbox"/>				
Pertinencia de estrategias y metas	<input type="checkbox"/>				
Compromiso institucional	<input type="checkbox"/>				
Conocimiento por participantes	<input type="checkbox"/>				
Adaptación a las necesidades detectadas	<input type="checkbox"/>				

B) Relativo al Programa Institucional de Tutoría de su Unidad Académica.

25. La Unidad Académica proporciona los recursos para la Coordinación de Tutoría:

	SI	NO
Espacios apropiados para la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de difusión de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para solicitar cita de asesoría académica y tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para tutoría virtual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios que permiten sistematizar, y dar seguimiento a la actividad tutorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a la información de los tutorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de capacitación de tutores según necesidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a la información de los tutores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guías impresas de procedimiento de la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios de trayectorias escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de apoyo a la gestión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación con departamentos e instancias internas de la UMSNH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios complementarios (medico, asistencia psicológica,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

orientación educativa, servicio social, prácticas profesionales, asesoría académica, cultura y deporte entre otras).

26. El Programa Institucional de Tutoría (PIT) de su Unidad Académica esta:

	SI	NO
a).Aprobado por el H. Consejo Técnico de la Unidad Académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b).Aprobado por el H. Consejo Universitario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c).Dispone de un Plan Acción Tutorial (PAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d).EL reglamento de tutoría esta aprobado por el H. Consejo Técnico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Grado de participación en actividades relacionadas con el PIT, de su Unidad Académica como coordinador de tutorías.

	Nula	De vez en cuando	Con frecuencia	much	Siempre
Planeación	<input type="checkbox"/>				
Organización	<input type="checkbox"/>				
Dirección	<input type="checkbox"/>				
Supervisión	<input type="checkbox"/>				
Evaluación	<input type="checkbox"/>				

Dimensión III: Entrada (Input)

28. El modelo de Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica es (puede marcar más de una opción):

- Especifico para los primeros cursos de carrera
- Especifico para la inserción laboral
- Selectivo para determinados grupos de alumnos: con necesidades académicas, desplazados geográficamente, en riesgo de abandono
- Especifico para tutorías puntuales: proceso de inscripción, supervisión de prácticas, elección de asignaturas optativas y, becarios.
- Especifico para evitar la reprobación rezago y deserción de carrera.

29. Por lo que se refiere a la organización, indique a cuál de las siguientes corresponde el Plan de Acción Tutorial de su Unidad Académica (puede marcar más de una opción):

- Tutoría con un mismo tutor por materia
- Tutoría con un mismo tutor por ciclo
- Tutoría con un mismo tutor por carrera
- Tutoría con distintos tutores por ciclo
- Tutoría con tutor disponible a demanda del estudiante

30. Por lo que se refiere a las modalidades de intervención tutorial marque qué tipo de tutoría se realiza en su Unidad Académica (puede marcar más de una opción).

- Tutoría Individualizada
- Tutoría Grupal
- Tutoría de Iguales o Semejantes
- Tutoría en Línea

31. Indique el número de horas que dedica por semana para realizar la Coordinación de Tutoría.

Menos de 2 horas 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas Más de 5 horas

32. Indique aquellos aspectos que contempla el plan de trabajo que elabora para cada ciclo escolar como coordinador (a) del PIT de su Unidad Académica:

	Si	No
Los aspectos y la congruencia con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el PIT de la UMSNH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es congruente con el diagnóstico de la problemática y necesidades de su Unidad Académica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contempla la selección y capacitación de tutores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contempla la asignación de tutores y tutorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contempla la articulación entre docencia y tutorías.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contempla los aspectos de coordinación, ejecución y seguimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contempla la evaluación de la acción tutorial después de cada ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Valore los principales objetivos de su Plan de Trabajo para la coordinación de tutoría:

OBJETIVOS	RESPUESTAS
1. Atender a la comunidad estudiantil con el modelo de intervención de tutoría grupal para abatir los índices de reprobación, rezago y abandono de los estudios.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
2. Atender a los estudiantes en riesgo de reprobación, rezago y abandono de los estudios, con el modelo de intervención de tutoría individualizada.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
3. Atender estudiantes con diversidad cultural, para la integración y adaptación a la vida académica y universitaria. Evitar la reprobación, rezago y abandono de los estudios	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
4. Atender estudiantes proporcionando apoyo académico con el modelo de intervención de tutoría de iguales.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
5. Proporcionar apoyo académico con el modelo de intervención de tutoría en línea.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
6. Capacitar como tutores a toda la planta docente.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
7. Actualización de tutores continuamente.	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
8. Derivación de estudiantes a los departamentos e instancias internas y externas para atención especializada	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)

9. Evaluar la acción tutorial	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)
10. Contribuir a la formación integral del estudiante	<input type="checkbox"/> Totalmente en Desacuerdo (TD) <input type="checkbox"/> Parcialmente en Desacuerdo (PD) <input type="checkbox"/> Parcialmente de Acuerdo (PA) <input type="checkbox"/> Totalmente de Acuerdo (TA)

Dimensión IV: Evaluación del Proceso

34. El número de tutores que realizan tutoría grupal en su unidad académica es:
 1-10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60 61-70 71-80
 Más de 81

35. El número de tutores que realizan tutoría individualizada en su unidad académica es:
 1-10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60 61-70 71-80
 Más de 81

36. El número de tutores que realizan tutoría en línea en su unidad académica es:
 1-10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60 61-70 11-80
 Más de 81

37. Indique la condición de los tutores pares o de iguales en su unidad académica.
 Estudiantes sobresalientes de grado superior Estudiantes en Servicio Social
 Voluntarios
 Otra respuesta...

38. Número de estudiantes que asigna en la modalidad de tutoría grupal por grupo y por tutor
 1-5 6-10 11-15 16-20 21- 25 26 - 30 31-35 36 -40
 Otra respuesta..

39. Número de estudiantes que asigna en la modalidad de tutoría individualizada por tutor.
 1-5 6-10 11-15 16-20 21- 25 26 - 30 31-35 36 -40
 Otra respuesta..

40. Número de estudiantes que asigna en la modalidad de tutoría en línea, por tutor.
 1-5 6-10 11-15 16-20 21- 25 26 - 30 31-35 36 -40
 Otra respuesta..

41. En qué momento realiza la asignación de la tutoría grupal.
 Inicio curso Final curso Otra respuesta:

42. En qué momento realiza la asignación de la tutoría individualizada.
 Inicio curso Final curso A solicitud del estudiante
 Derivación de tutor grupal
 Situaciones específicas Durante el ciclo escolar Otra respuesta:

43. En qué momento realiza la asignación de la tutoría en línea.

Inicio curso Final curso Durante el curso Situaciones específicas A solicitud del estudiante

44. En qué momento realiza la asignación de tutoría de iguales

Inicio curso Final curso Solicitud del estudiante
 Otra respuesta:
 Situaciones específicas Durante el ciclo escolar Derivación de tutor grupal

45. Realiza una entrevista al estudiante antes de asignarle un tutor individualizado, de pares o iguales.

Siempre Casi siempre Nunca

46. Convoca a reuniones de tutoría para planear, informar y evaluar la acción tutorial, en su Unidad Académica.

Nunca Inicio del curso Final del curso Cada dos meses Inicio y final de curso

47. Para el seguimiento de la acción tutorial dispone de:

Una ficha de registro Informe del tutor Evidencias de la acción tutorial Otra respuesta: ...

48. En qué momento los tutores entregan el informe de la acción tutorial

Cada dos meses Final de ciclo semestral Final de ciclo anual Otra respuesta: ...

49. En su condición de coordinador(a) proporciona a los tutores(as) material e instrumentos para la acción tutorial.

Siempre Casi siempre Nunca Otra respuesta: ...

50. Realiza encuesta al alumnado para evaluar la acción tutorial.

Siempre Casi siempre Nunca Otra respuesta: ...

51. ¿Qué mecanismos de evaluación retroalimentan su labor como Coordinador (a) de tutoría

Ninguno Cuestionario Informe Reuniones Otros
¿Cuáles?.....

52. Qué tipo de gestión realiza, ante otras instancias para complementar su Plan de Acción Tutorial

Convenios de colaboración para la atención psicológica, médica, dental, violencia intrafamiliar, etc.
 Proyecto de Servicio Social
 Capacitación y formación de Tutores
 Cursos de actualización de Tutores
 Foros para la formación integral del estudiante
 Otra respuesta: ...

53. El Plan de acción Tutorial de su Unidad Académica se fundamenta en:

Aspectos	SI	NO
Un análisis de necesidades de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis de necesidades de los estudiantes, sobre información, formación y orientación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Un análisis previo de reprobación por nivel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de reprobación por materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de reprobación por docente asignado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de rezago por nivel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de rezago por materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de rezago por docente asignado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de abandono de los estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un análisis previo de eficiencia terminal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Las fortalezas que detecta en relación a la organización de su unidad académica son:

Aspectos	SI	NO
Los horarios se conocen oportunamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los grupos se conocen oportunamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los espacios para ejercer la tutoría son adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los tutores realizan las sesiones de tutoría grupal en tiempo y forma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La autoridad apoya de forma decidida las acciones de tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los tutores que atienden la tutoría individualizada realizan la acción tutorial en tiempo y forma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se realizan reuniones de tutores para entregar asignación e informes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión V: Evaluación del Producto

55. Valore los recursos institucionales disponibles para cumplir el Plan de trabajo o en su defecto para el desarrollo de la tutoría:

Recursos	Inadecuados	Poco Adecuados	Adecuados	Muy Adecuados
Espacios adecuados para la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma para tutoría virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico de necesidades de tutorados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutores capacitados según necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de capacitación de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de difusión de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de registro de trayectorias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de apoyo a la gestión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios de trayectorias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación con departamentos e instancias internas Servicios complementarios*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. Valore los siguientes aspectos en el desarrollo de la tutoría de su unidad académica.

Aspectos	Inadecuados	Poco Adecuados	Adecuados	Muy Adecuados
Espacios apropiados para la acción tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromiso de los tutores con el trabajo tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignación de tutoría grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignación de tutoría individualizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de difusión de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registro de la tutoría de pares o iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de registro de trayectorias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guías impresas de procedimiento de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención de los tutores a los grupos asignados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención de los tutores a sus tutorandos asignados en tutoría individualizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES
Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Apoyo institucional por parte de la unidad académica para las acciones inherentes a la tutoría (Cursos para tutores y estudiantes, foros, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

57. Valore la congruencia de las acciones de gestión de la tutoría con los objetivos y metas.

Proceso	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
Convenio de colaboración con instancias internas y externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestadores de Servicio Social en tutoría de pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitación y formación de Tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de actualización de Tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foros para la formación integral del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

58. Valore los aspectos siguientes susceptibles de mejora en el desarrollo de las tutorías.

Proceso	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
Capacitación, selección y asignación de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignación de espacios y calendario de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administración de antecedentes académicos de tutorados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administración de reportes de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisión y control del desarrollo de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguimiento y documentación de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección y corrección de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en la evaluación de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocimiento al trabajo tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información a través del portal de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Valore el nivel de desarrollo alcanzado en el contenido de la tutoría en su unidad académica en los siguientes aspectos.

Aspectos	Nulo	Muy bajo	Alto	Muy alto
Adaptación al ambiente universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condiciones de desempeño académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logros y objetivos académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disminución de índices: reprobación, rezago y abandono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Métodos de estudio y trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo en temas de mayor dificultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la vida personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades extracurriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección e impulso a estudiantes sobresalientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación académico administrativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integración del conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinculación entre teoría y práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asesoría disciplinar y en métodos de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canalización a servicios de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comunidad estudiantil atendida por lo menos con una modalidad de tutoría. (grupal, individualizada, de pares, en línea)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Valore de manera integral la organización y desarrollo de la tutoría en su Unidad Académica y en la Universidad.

Procesos	Inadecuada	Poco Adecuada	Adecuada	Muy Adecuada
Estructura administrativa de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulación de tutorías con el currículum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroalimentación tutoría - docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cobertura de las tutorías acorde a las necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención y solución de problemática detectada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación colegida de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES
Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Elaboración de reportes periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difusión de reportes de resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección de problemas y propuestas de solución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección de necesidades de capacitación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de capacitación y actualización de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación y seguimiento a tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuste periódico al plan de acción tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Valore las expectativas de desarrollo de la tutoría en su unidad académica y en la institución.

Procesos	Inadecuada	Poco Adecuada	Adecuada	Muy Adecuada
Definir la Estructura administrativa de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulación de tutorías con el diseño curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroalimentación tutoría - docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cobertura de la tutoría a la población estudiantil al 100%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención y solución de problemas detectados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controles que aseguran el cumplimiento de metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación colegida de la tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboración de reportes periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difusión de reportes de resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección de problemas y propuestas de solución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitación continua de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocimiento a la labor tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación y seguimiento a tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuste periódico al plan de acción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentarios:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

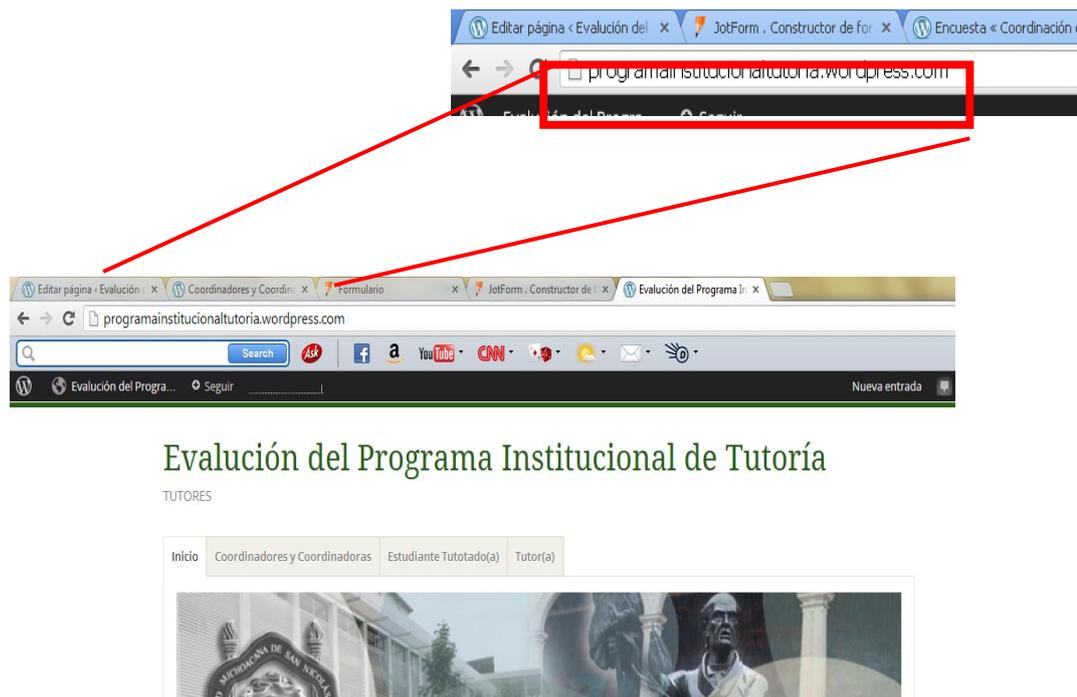
GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANEXO 8. INSTRUCTIVO PARA INGRESAR AL BLOG CUESTIONARIO ESTUDIANTES.

Instructivo para ingresar al Blog “Evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”

1. Ingresar la dirección en el explorador (navegador) de internet:

<http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>



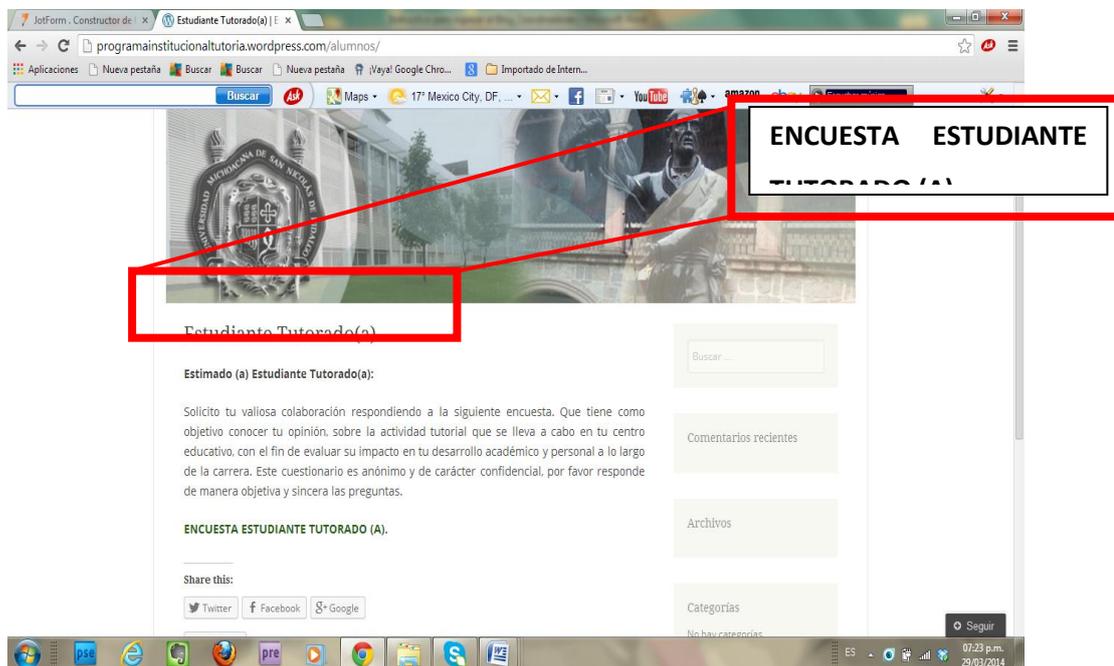
2. Se muestra el menú de de las páginas contenidas en el Blog: Inicio, Coordinadores y Coordinadoras, Estudiante Tutorado(a) y Tutor(a).



3. Para poder ingresar a la encuesta para Estudiante Tutorado (a) dar clic en la pestaña **Estudiante Tutorado(a)**



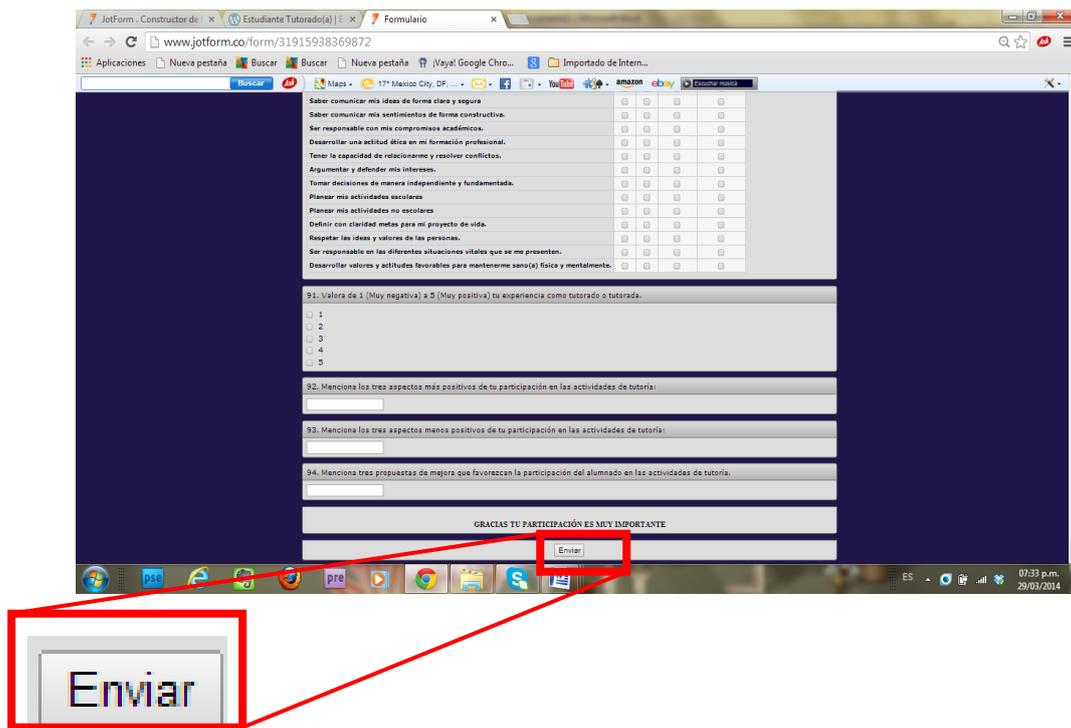
4. Y después dar clic en **ENCUESTA ESTUDIANTE TUTORADO (A)** en la parte inferior de la imagen.



5. Enseguida te llevará a una nueva ventana en donde se encuentra el instrumento. Como se indica a continuación.



6. Para realizar el envío dar clic en el Botón Enviar. Es necesario responder a todos los ítems.



7. Ó bien puedes acceder desde el LINK directo del Instrumento

<http://www.jotform.co/form/31915938369872>

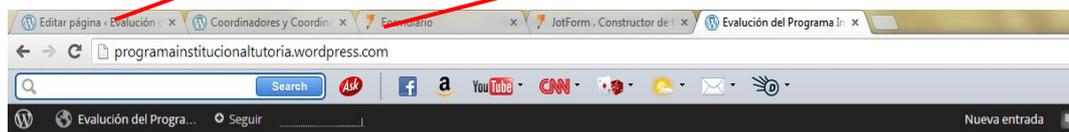
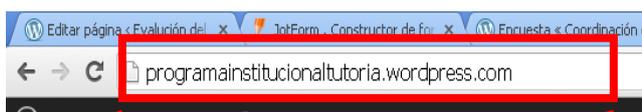
Link directo del instrumento

ANEXO 9. INSTRUCTIVO PARA INGRESAR AL BLOG PROFESORES TUTORES.

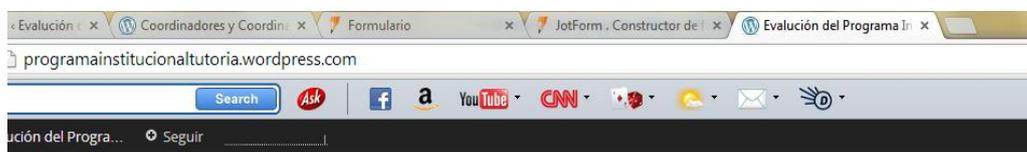
Instructivo para ingresar al Blog “Evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”

4. Ingresar la dirección en el explorador (navegador) de internet:

<http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>



5. Se muestra el menú de de las páginas contenidas en el Blog: Inicio, Coordinadores y Coordinadoras, Estudiante Tutorado(a) y Tutor(a).



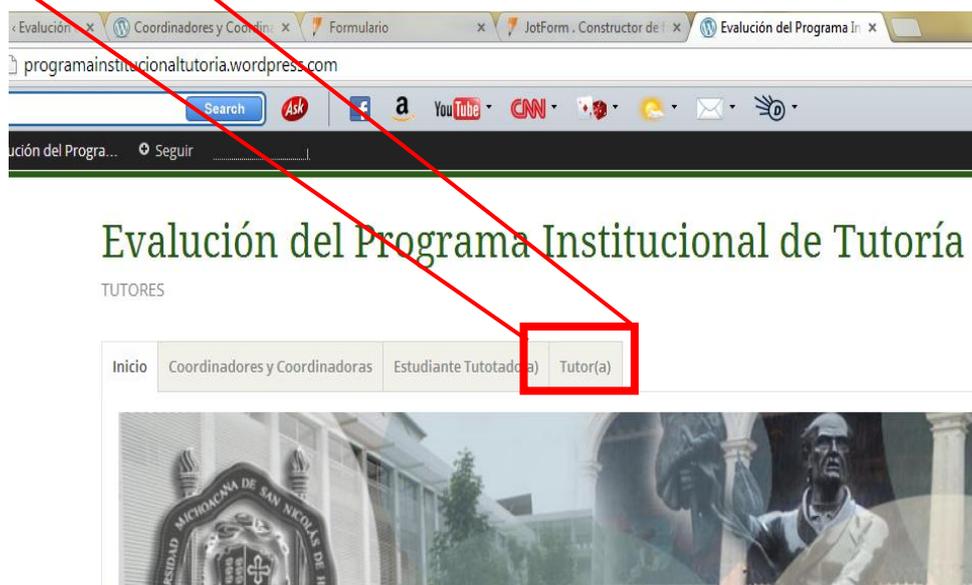
Evaluación del Programa Institucional de Tutoría

TUTORES



Para poder ingresar a la encuesta para TUTORES y TUTORAS dar clic en la pestaña

Tutor (a) y después dar clic en **ENCUESTA TUTORES(AS)**



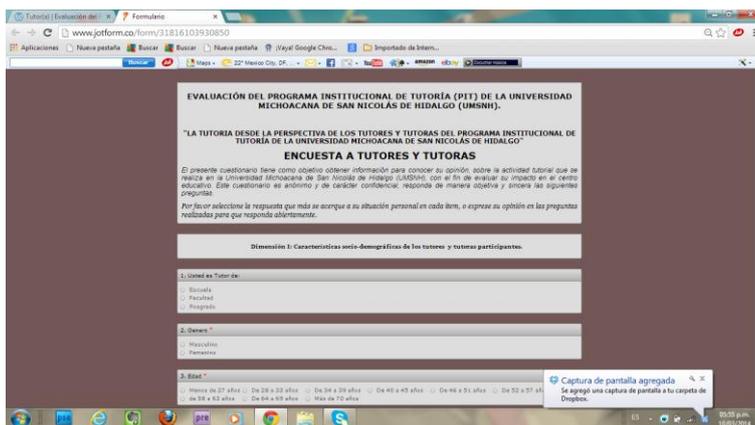
Enseguida te llevará a una nueva ventana en donde se encuentra el instrumento. Como se indica a continuación. Dar Click en Tutor (a) y posteriormente dar click en **ENCUESTA TUTORES(AS)**

6.

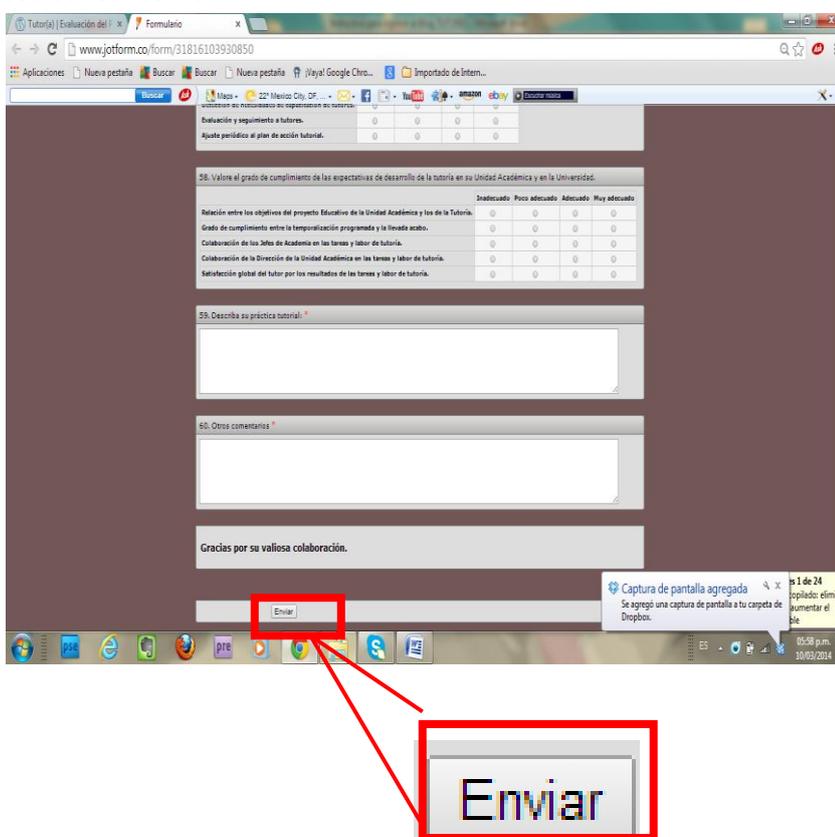
Tutor(a)

El presente instrumento tiene como objeto conocer su opinión, sobre la actividad tutorial que se realiza en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), con el fin de evaluar su impacto en el centro educativo. Este cuestionario es anónimo y de carácter confidencial, por favor responda de manera objetiva y sincera las siguientes preguntas.

ENCUESTA TUTORES(AS)



7. Para realizar el envío dar clic en el Botón Enviar. Es necesario responder a todos los ítems.

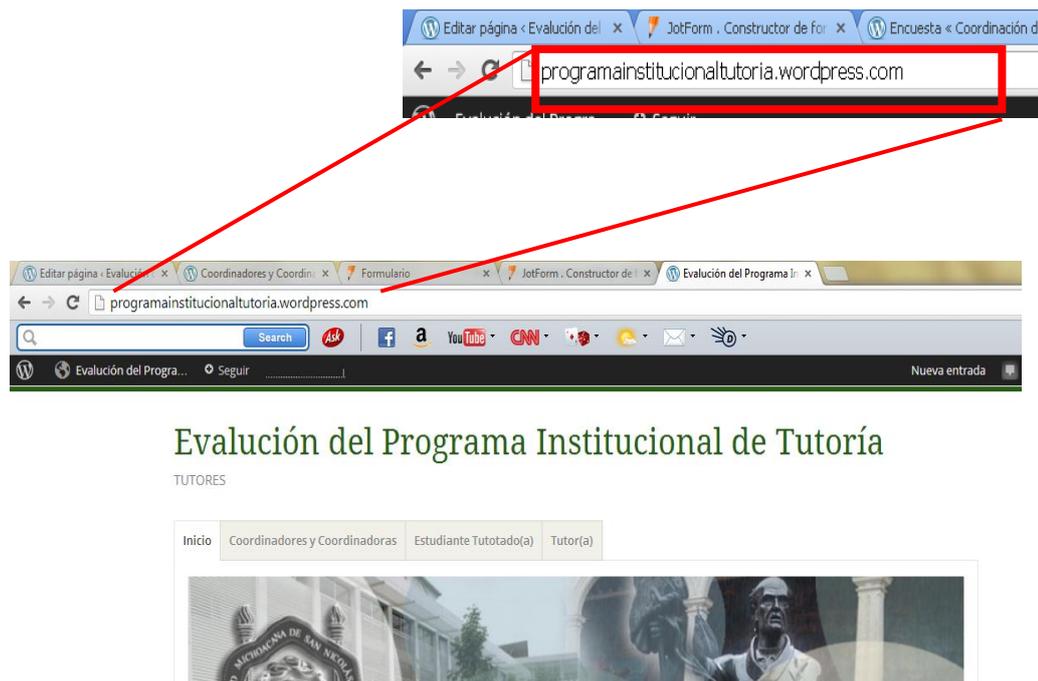


ANEXO 10. INSTRUCTIVO PARA INGRESAR AL BLOG CUESTIONARIO COORDINADORES.

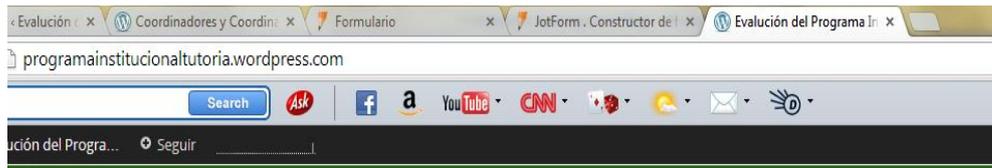
Instructivo para ingresar al Blog “Evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”

8. Ingresar la dirección en el explorador (navegador) de internet:

<http://programainstitucionaltutoria.wordpress.com>



9. Se muestra el menú de de las páginas contenidas en el Blog: Inicio, Coordinadores y Coordinadoras, Estudiante Tutorado(a) y Tutor(a).

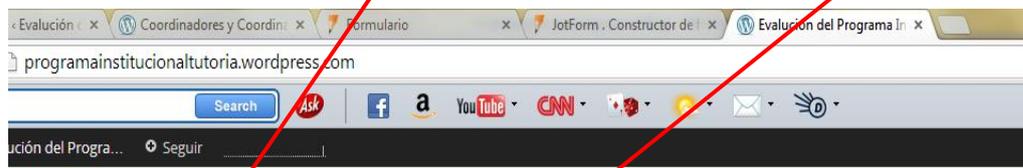


Evaluación del Programa Institucional de Tutoría

TUTORES



10. Para poder ingresar a la encuesta para los coordinadores(as) dar clic en la pestaña **Coordinadores y Coordinadoras** y después dar clic en **ENCUESTA COORDINADORES Y COORDINADORAS**



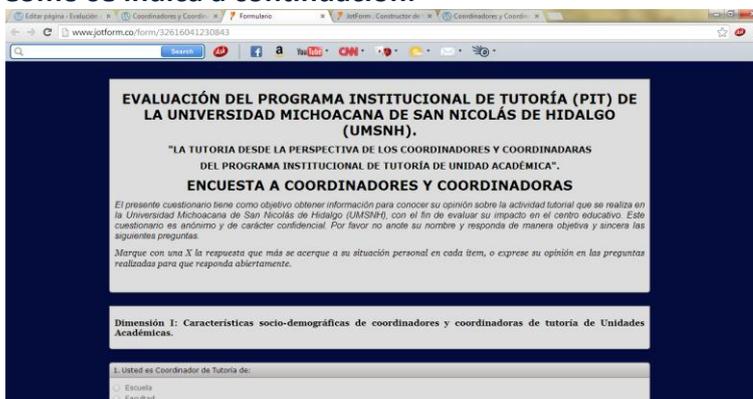
Evaluación del Programa Institucional de Tutoría

TUTORES

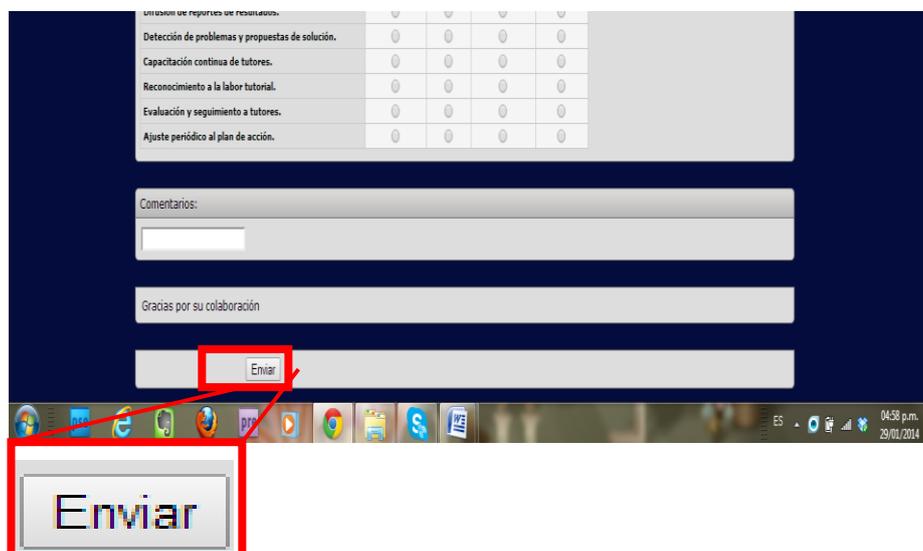




11. Enseguida te llevará a una nueva ventana en donde se encuentra el instrumento. Como se indica a continuación.



12. Para realizar el envío dar clic en el Botón Enviar. Es necesario responder a todos los ítems.



Se hace el mismo procedimiento para revisar cada uno de los instrumentos.

Link directo de cada instrumento

ENCUESTA A COORDINADORES Y COORDINADORAS

<http://www.jotform.co/form/32616041230843>