
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 70

17 de mayo 2022

ISSN 1068-2341

Tutorías Académicas Durante la Contingencia Académica por la COVID-19: La Óptica de Estudiantes de Educación Superior

Salvador Ponce Ceballos

Yessica Martínez Soto

Paul Yitzzen Ruelas Mexía



David Guadalupe Toledo Sarracino

Universidad Autónoma de Baja California
México

Citación: Ponce, S., Martínez, Y., Ruelas, P., & Toledo, D. (2022). Tutorías académicas durante la contingencia académica por la COVID-19. La óptica de estudiantes de educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(70). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6852>

Resumen: La función de la tutoría, al igual que muchas otras en el ámbito educativo, se vio afectada por la contingencia derivada de la propagación de la COVID-19, por lo que el desarrollo de estrategias para identificar la forma en que este tipo de servicios se desarrollan se consideró fundamental para la mejora del mismo. Este artículo documenta los resultados de un ejercicio investigativo que tuvo como objetivo identificar, desde la óptica de estudiantes de una universidad pública estatal de México, la forma en que los tutores desempeñaron sus funciones durante la contingencia académica. Los resultados muestran un conjunto de categorías asociadas a la satisfacción e insatisfacción, esto a partir de la codificación de los comentarios de los estudiantes. Se destaca que la mayoría de las opiniones son en términos de satisfacción. Las conclusiones apuntan a que, ya sea desde una óptica de satisfacción o insatisfacción, existen tres elementos comunes valorados por los estudiantes: la comunicación, el apoyo y acompañamiento, y las actitudes de los

tutores. Se advierte la importancia de explorar también estudios desde la óptica de los tutores para complementar y profundizar en la comprensión del desarrollo de la tutoría en tiempos de contingencia.

Palabras clave: tutorías; tutores; educación superior; COVID-19

Academic tutoring during COVID-19: Higher education students' perspectives

Abstract: The tutor's role, as well as that of many others in the educational sphere, was affected by the current contingency product of COVID-19. As a result, the development of different strategies to identify the way this type of services unfolds was deemed essential for its own improvement. This article documents the results of a research exercise. The goal of this exercise was to identify, from the eyes of the students of a public state university in Mexico the way tutors carried out their duties during the health emergency. Results show a set of categories associated with satisfaction and dissatisfaction from the students' comments. It is noted that most of their opinions are satisfactory. Conclusions show that whether from a satisfaction or dissatisfaction perspective, there are three elements commonly valued by students: communication, academic support and mentoring, and their tutors' attitudes. Attention is drawn to the importance of also exploring studies from tutor's perspectives in order to complement and look further into understanding tutoring's development during this contingency.

Key words: tutoring; tutors; higher education; COVID-19

Tutoriais acadêmicos durante a contingência acadêmica devido ao COVID-19: A ótica dos alunos de ensino superior

Resumo: O papel da tutoria, como tantos outros no campo educacional, tem sido afetado pela contingência derivada da disseminação do COVID-19, como resultado do desenvolvimento de estratégias para identificar a forma como este tipo de serviço é desenvolvido, considerado fundamental para o aprimoramento do mesmo. Este artigo documenta os resultados de um exercício de pesquisa que visa identificar, do ponto de vista dos alunos de uma universidade pública estadual do México, a forma como os tutores realizaram seu trabalho durante a contingência acadêmica. Os resultados mostram um conjunto de categorias associadas à satisfação e insatisfação, baseadas na codificação dos comentários dos alunos. Nota-se que a maioria das opiniões é em termos de satisfação. As conclusões indicam que, do ponto de vista da satisfação ou insatisfação, existem três elementos comuns valorizados pelos alunos: a comunicação, o apoio e acompanhamento, e as atitudes dos tutores. A importância de explorar os estudos sob a ótica dos tutores também fica evidente para complementar e aprofundar a compreensão do desenvolvimento da tutoria em tempos de contingência.

Palavras-chave: tutoria; tutores; ensino superior; COVID-19

Tutorías Académicas Durante la Contingencia Académica por la COVID-19: La Óptica de Estudiantes de Educación Superior

Además de suponer un espacio de formación para el dominio de aprendizajes y para la transformación de escenarios futuros, las universidades constituyen un ambiente donde los estudiantes no solo desarrollan conocimientos y habilidades técnicas formales, sino que también contribuyen a enriquecer su crecimiento a nivel integral, desarrollando actitudes y valores que les facilitan su inserción y permanencia en el campo laboral.

A finales del siglo XX y durante la primera década del XXI, diversos organismos concurren en la determinación de vertientes orientadoras para que los programas de estudio atendieran las necesidades estudiantiles, no solo académicas o profesionales, sino también de carácter personal. Desde la reflexión sobre los pilares de la educación de Delors, en 1996, pasando por las declaraciones de la OCDE, en 1997, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1998, la de Bolonia sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en 1999, de la Conferencia Regional de Educación Superior en 2008 hasta la declaración de Incheon en 2015 que establecía los objetivos del desarrollo sostenible en la Agenda 2030, se ha podido advertir la importancia de incorporar espacios y figuras transversales en favor de la formación académica, personal y profesional de los estudiantes.

Uno de estos espacios ha sido el de la tutoría académica. En México, esta se formalizó con más fuerza a partir del año 2000, una vez que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso una serie de documentos que establecieron las condiciones generales para que las universidades pudieran incorporar el espacio y la figura de la tutoría, especificando la importancia del establecimiento de un plan de acción tutorial al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES; Romo, 2004).

En este sentido, la tutoría en educación superior se ha orientado a delimitar un “acompañamiento personalizado”. Este refiere a “la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez, y a la manifestación de actitudes de responsabilidad y libertad” (Romo, 2011, p.47). Esto refleja la inminente necesidad de poder acompañar y complementar la formación académica de los estudiantes con procesos alternos de apoyo y acompañamiento que implican recursos humanos, materiales, espacios, tiempos, acciones, tareas, planificaciones y un largo etcétera.

Intentar definir el concepto de tutoría se ha convertido en un debate polisémico. Sin embargo, para este análisis, tomaremos en cuenta la concepción definida por ANUIES (2003). La asociación identificó el campo de la tutoría como una alternativa para contribuir al abatimiento de los problemas de deserción y rezago en la educación superior, especificando que “la tutoría se utiliza [...] para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular” (ANUIES, 2003, p. 42).

La función de la tutoría, al igual que muchas otras, se vio impactada por la contingencia derivada de la propagación de la COVID-19. En México, durante los primeros meses del año 2020, provocó que la mayoría de las instituciones educativas migraran de manera repentina a las modalidades no presenciales. Ante esta situación, autores como Romo (2020), Álvarez y Sánchez (2020), Barrón (2020) y UNESCO (2020) se han pronunciado por la importancia de conocer cómo se llevaron a cabo este tipo de servicios, mediante la voz de los propios estudiantes, con la intención de contribuir a una reflexión que permita su mejora tanto para la situación de emergencia que se vive actualmente como para otras que puedan presentarse en un futuro.

Con la finalidad de reconocer estas importantes voces durante la contingencia, el presente artículo busca documentar los resultados de un ejercicio investigativo de tipo cualitativo que tuvo como objetivo identificar, desde la óptica de estudiantes de una universidad pública estatal de México, la forma en que los tutores desempeñaron sus funciones durante la emergencia académica.

Respuestas Emergentes desde la Educación ante la Contingencia por COVID-19

Dado lo comentado en los párrafos anteriores, y a veinte años de distancia desde la implementación de la tutoría, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿qué tanto se ha podido sistematizar al respecto? ¿en qué medida ha logrado posicionarse y reconocerse la figura del tutor como acompañante formativo? ¿en qué medida, la tutoría como proceso ha conducido al logro de

sus fines últimos? ¿de qué manera, la tutoría ha podido reaccionar ante situaciones que afectan a los estudiantes y que van más allá del ámbito escolar?

Sin duda, reflexionar sobre cada uno de estos planteamientos merece un amplio y complejo análisis. Durante las últimas dos décadas, decenas de académicos expertos han realizado aportaciones al respecto. Sin embargo, es de especial interés para los autores de este artículo concentrarnos en la última pregunta, que en concreto busca indagar de qué forma la tutoría está preparada para atender situaciones emergentes que pongan en riesgo el rendimiento académico de los estudiantes. Por situaciones emergentes nos referimos a aquellas no previstas y de afectación masiva, como las que han resultado a partir de la contingencia sanitaria por la COVID-19. Esta situación de alcance mundial afectó no solo la vida social, laboral y económica de los países; también provocó un fuerte impacto en el campo de la educación (en todos sus niveles), al verse obligada de manera tajante a paralizar sus procesos ordinarios y naturales de formación para transformarlos de forma expedita, adaptarlos y poder culminar el ciclo escolar en curso.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) hizo público que, a partir del 24 de marzo de 2020, se suspendían de manera física las labores docentes y administrativas en todos los niveles de enseñanza, como una medida de aislamiento voluntario para prevenir el contagio de la COVID-19.

Ante este panorama, como una forma de dar respuesta y garantizar la continuidad de las actividades académicas en educación superior, la ANUIES lanzó el Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, mismo que publicó la ANUIES (2020b) en su portal oficial. La respuesta inmediata de la ANUIES fue oportuna y pertinente: las generalidades del comunicado y el acuerdo mostraron una agenda mayormente orientada a la redefinición de criterios de evaluación (exámenes), servicios educativos, procesos administrativos, así como al llamado de formas creativas para que profesores y alumnos continuaran con los procesos de enseñanza y aprendizaje, apostando a la “familiaridad” con el uso de medios que tienen los jóvenes estudiantes, dirigiendo la agenda de atención hacia una docencia no escolarizada y un aprendizaje a distancia; en suma, al reconocimiento de las figuras del profesor, del alumno y de los procesos administrativos que los envuelven. Asumiendo también, de forma implícita, los servicios de acompañamiento para los estudiantes, tales como la tutoría, la cual, desde la opinión de Romo (2020), no puede dejar de estar presente en las estrategias a seguir en este tipo de contingencias, ya que su intervención es sumamente útil tanto para entablar comunicación con los estudiantes y para proponer y accionar estrategias de mejora de acuerdo con las necesidades que se identifiquen.

El Papel de la Tutoría en la Educación a Distancia

De acuerdo con la UNESCO (1993), la diferencia sustancial entre la educación a distancia (ED) y la educación presencial se centra en las funciones del docente, mismas que se extienden más allá de la enseñanza. En la educación a distancia, el docente se convierte en un agente asesor, consultor y facilitador.

Por su parte, García (1991), uno de los principales representantes de la educación a distancia, propone que esta puede entenderse como un sistema basado en la tecnología de comunicación masiva y bidireccional, que implica la sustitución de la interacción personal en el aula entre profesor y alumno, por la articulación de diversos recursos y momentos didácticos, bajo un esquema de organización tutorial, que conduzca al aprendizaje autónomo de los estudiantes. Con base en esto, resulta importante insertar en este ámbito de interacción pedagógica el proceso de tutoría.

La tutoría en la educación superior facilita a los estudiantes adaptarse a los nuevos ambientes educativos, lo que contribuye al aumento de la probabilidad de un logro académico exitoso y reducir la posibilidad de desgaste, tal como lo señalan Tinoco et al. (2020). Estos autores explican que, en la

medida en que los alumnos confíen en la experiencia y los conocimientos de sus tutores, será que puedan llevar a buen término el avance de su carrera. Esperaríamos entonces que esta relación también sucediera a distancia, ya que este ámbito constituye “un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (...) que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos mediáticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes” (García, 1994, p.50).

La elección de la modalidad a distancia obedece a diversos factores. Por un lado, a que los programas estén ofertados únicamente en esa modalidad, y por otro, a razones relativas a las necesidades específicas del alumno, como por ejemplo “el tiempo (escaso por razones de trabajo, matrimonio, otros estudios), espacio, dificultad para asistir a la institución (necesidad especial); o radicar fuera del territorio institucional (otro municipio, estado, país)” (Palatto, 2013, p. 256). Los retos enfrentados ante la contingencia académica por la situación pandémica mundial referida en los primeros apartados han sido diversos, debido a que los estudiantes se vieron en la necesidad de incorporarse a modalidades virtuales con el fin de cursar sus materias. Lo anterior, no por elección, sino por requerimiento; es decir, en esta ocasión, los estudiantes no solicitaron esa modalidad por gusto, sino que resultó fortuita, lo cual contrajo una serie de complicaciones no solo para ellos, sino también para los propios profesores y el sistema escolar. Esto refrenda la idea de Palatto (2013), quien señala que “el estudiante, no importando la institución, muestra necesidades específicas, desde el momento en el que no opta por un sistema presencial” (p. 255) Sin embargo, además del contexto circunstancial mencionado antes, existen otras razones de carácter más subjetivo por las cuales los alumnos pueden optar por la modalidad virtual en lugar de la presencial. Por ejemplo: tener “dificultades para socializar, para adaptarse a los sistemas de enseñanza-aprendizaje presenciales, creencia de que se está mejor si estudia solo, preferencia por los medios tecnológicos” (Palatto, 2013, p. 257)

Ahora bien, el tema no es solo el acceso al ámbito virtual o contar con equipos adecuados o suficientes, sino las habilidades con las que los estudiantes pueden enfrentar una situación intempestiva como lo fue tomar clases a distancia por motivos de confinamiento. Bajo esta perspectiva, López y Andrés (2020) argumentan que, aunque se cree que los alumnos actuales pertenecen a la generación tecnológica, “muchos de ellos carecen de las habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandan estas modalidades, en un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia” (p.104). Evidentemente, hay una clara brecha o laguna digital; es decir, hay alumnos que sí cuentan con los accesos, recursos y equipo, y existen los que no. Justamente, estos son los que se retrasan. Ante esta circunstancia, López y Andrés (2020) agregan que en los estudiantes esto dependerá de “sus características socioeconómicas y condiciones materiales; de sus habilidades y capacidades de aprendizaje; de las áreas de conocimiento de la carrera de pertenencia, y de los apoyos que les brinden las IES y los docentes” (p.105). Surge aquí el reconocimiento del papel fundamental que juega la institución al implementar los seguimientos necesarios para prevenir, en la medida de lo posible, la afectación al rendimiento académico de la población estudiantil.

Particularmente, la tutoría deberá constituir una “acción innovadora que se concreta en detectar las necesidades de acción tutorial del alumnado” (De León et al., 2019, p.23). Detectar estas necesidades desde lo presencial supone un entramado complejo de operaciones que requiere recursos, espacios y tiempos. Detectarlo a distancia implica un reto mayormente complicado.

Tareas y Perfil de un Tutor: De Presencial a Distancia

Estamos a décadas de que los acompañamientos sistemáticos a las trayectorias estudiantiles fueran considerados por diversos organismos como procesos fundamentales para el apoyo de la

formación integral de los estudiantes. Si la disposición de los programas formativos y los ambientes de aprendizaje han cambiado, en el intento de adaptarse a nuevos entornos, nuevas demandas, nuevas problemáticas y nuevas necesidades, es de esperarse que los procesos tutoriales también estén sufriendo (en un sentido justo y necesario) transformaciones y cambios, respecto a estructura, objetivos y funciones. En cuanto al ámbito virtual se refiere, Palatto (2013) menciona que “la tutoría virtual no debe ser sólo una opción, es parte de la innovación obligada a la que se le debe hacer frente, como parte de los nuevos retos educativos” (p. 259). Por otra parte, de acuerdo con Martínez (2017),

En una sociedad globalizada y cambiante, cuya dinámica se sustenta, esencialmente, en el conocimiento y la gestión del mismo, se hace necesario el diseño y planificación de la acción tutorial, como estrategia para promover la mejora de la calidad de la educación; precisamente, en una educación que requiere transformar su forma de obrar y de interactuar con la sociedad. (p. 15)

Dado lo anterior, ¿qué supondría hablar de una tutoría exitosa? ¿qué elementos tendría que considerar? ¿qué funciones debe desarrollar el tutor tanto a nivel presencial como a distancia?

Holland et al. (2020) plantean que, para lograr una asesoría considerada exitosa,

es fundamental la calidad de la relación entre estudiantes y asesores (...) ampliar la perspectiva del estudiante más allá de la académica, elevando las aspiraciones y proporcionando una meta para (...) construir una base fundamental sobre la que se necesita un orden superior como el logro y las aspiraciones de empleo (p. 17).

De ahí, que el trabajo del tutor es fundamental para proveer a los estudiantes de un panorama alterno de desarrollo personal que coadyuve a la formación de profesionales intelectualmente capaces y emocionalmente regulados que aporten a la solución de las problemáticas actuales vigentes.

Por otra parte, en cuanto al perfil del docente-tutor se refiere, hay varios aspectos por considerar. Primeramente, hay que distinguir entre funciones ideales y funciones reales; el proceso de tutoría no permite la improvisación: todo debe estar planeado y considerado, incluyendo la figura del tutor. Esto conduce a la idea de que no cualquiera puede ser un tutor o un buen tutor; “un asesoramiento académico de calidad se caracteriza por habilidades para la comunicación, enfoques interpersonales basados en la escucha y en interacciones positivas entre asesor y asesorado” (Holland et al., 2020, p. 7). Por lo tanto, “un ejercicio de acompañamiento basado en interacciones incidentales, distantes y meramente administrativas, aunado al desconocimiento del perfil de los estudiantes sería considerado como “tutoría impersonal” (Lowes, 2020, p. 5).

McGill et al. (2020) agrupan una serie de competencias básicas para el desarrollo de la tutoría. Dentro de estas, se destaca la capacidad para la articulación de una filosofía personal para el asesoramiento académico que permita la construcción de interacciones basadas en la inclusión, la igualdad, el respeto y la comprensión de las necesidades del estudiante, de tal forma que facilite la toma de decisiones y el establecimiento de metas para el crecimiento académico.

Por otra parte, estos autores distinguen en el perfil del tutor algunas cualidades y valores fundamentales para impactar en el desarrollo académico estudiantil, entre los cuales se encuentran: poder implantar altas expectativas en los estudiantes, mantener una actitud amigable, tener tacto para la mediación, evitar juzgar o emitir juicios apresurados, demostrar preocupación, comprensión y cariño, ser auténticos y desinteresados, así como valorar a los estudiantes como individuos a los cuales se les conoce y se les hace sentir que importan (McGill et al., 2020).

Lochtie et al. (2018) subrayan dentro de las habilidades para una tutoría eficaz aquellas que tengan que ver con la capacidad del tutor para construir una relación genuina con sus estudiantes; es

decir, que sea capaz de crear canales claros de comunicación donde pueda escuchar y observar de manera activa a su tutorado, incluyendo sus mensajes verbales y no verbales. También consideran que un tutor eficaz es aquel que lleva al estudiante a establecer metas y a ser independiente en cuanto a su propio desarrollo.

Evidentemente, es diferente brindar acompañamiento y servicios de tutoría a través de la presencialidad que hacerlo a distancia, debido a que “las funciones docentes en esta modalidad de enseñanza son diferentes a las desempeñadas en la enseñanza presencial, por lo que estos profesores necesitan una capacitación específica” (García, 1994, p. 292). Por lo tanto, como señala Palatto (2013), un tutor virtual “deberá contar con cualidades personales específicas; aparte de con las que cuenta el tutor presencial; por mencionar algunas: equilibrio anímico, madurez, capacidad de motivar a los demás, buena redacción y ortografía; no ser prejuicioso, etc.” (p. 257).

No debemos perder de vista que una de las principales complejidades de realizar la tutoría a distancia es precisamente su carácter virtual, puesto que de no ser conducido desde las mejores prácticas puede tornarse poco accesible o entorpecer la identificación de ciertos aspectos que en los ámbitos presenciales se hacen visibles; es decir, a distancia pudiéramos tener el riesgo de perder de vista algunas señales no verbales que pueden ser un insumo para comprender una problemática estudiantil.

Es por ello que, como tutores, debemos ocuparnos en atender lo que García (2020) identifica como una serie de “saberes pedagógicos” para la educación a distancia, los cuales involucran desde los aspectos científicos, técnicos y teóricos, hasta los saberes prácticos que proveen del conocimiento para saber cómo actuar ante diversas circunstancias. Esto hace necesaria una reflexión más crítica sobre nuestra propia práctica como tutores, que nos conduzca a una actuación más fundamentada y menos espontánea.

Evaluación de la Tutoría: Actores y Procesos

La literatura mexicana que aborda el tema de la evaluación de la tutoría muestra evidencia sobre los tipos de ejercicios realizados sobre la apreciación de la tutoría, sus procesos y sus resultados. Las aproximaciones han sido ubicadas desde la opinión de los tutores y tutorados acerca de la función del tutor, la efectividad de los programas, así como los impactos en los indicadores de trayectoria escolar (García et al., 2016).

Entre las experiencias más relevantes podemos encontrar las de la propia ANUIES (2016), la cual, durante los últimos años, ha dado seguimiento a las IES respecto a la incorporación y operatividad de los programas de tutorías. Otros conjuntos de estudios han recogido experiencias de evaluación de: la tutoría y sus beneficios, la formación de tutores, así como de la implementación de políticas institucionales (Rosas, 2010; Rosas y Ramírez, 2013). Por otra parte, estudios con alcance nacional han permitido identificar que, a pesar de la incorporación de lineamientos institucionales para la tutoría, se siguen presentando necesidades relacionados con el recurso financiero y humano, de forma que se reflejen en una instrumentación pertinente, enmarcada en procesos normativos adecuados de capacitación y de gestión, que detonen en una mejor práctica de acompañamiento para el estudiantado (Romo, 2004; Romo, 2010).

Asimismo, otros trabajos se han centrado en indagar la visión estudiantil respecto a la importancia de la tutoría. Uno de los principales hallazgos consiste en la necesidad de sensibilizar al estudiantado para una participación más activa en las actividades sugeridas por sus tutores (Gómez et al., 2017). En contraparte, diversas observaciones establecen que en algunas instituciones la tutoría queda reducida a una mera atención en cuanto a los trámites referentes a procesos escolares (Cárdenas y Cisneros, 2009), siendo los propios estudiantes quienes demandan una mayor habilitación de sus tutores en cuanto al acompañamiento para el desarrollo de hábitos de estudio y

solución de problemas (Vásquez et al., 2015), así como para el desarrollo personal y social (Araiza, 2011; Peralta et al., 2011).

El estudio más reciente en el contexto mexicano sobre la evaluación de los tutores es el de Ponce et al. (2021). Dicho trabajo indaga la forma en que se evalúa a los tutores dentro de 33 instituciones educativas mexicanas. Los hallazgos indican que los elementos de evaluación que más se utilizan son las competencias de los tutores, la relación de la tutoría con el rendimiento académico, así como los indicadores institucionales. Uno de los vacíos importantes identificado es el relativo a la relación de la tutoría con la inclusión educativa.

Dados los apartados previos que fundamentan la función tutorial como propuesta de acompañamiento ante situaciones de contingencia académica, es posible sustentar la intención de este aporte indagatorio desde un enfoque socioconstructivista, desde el cual, se busca integrar la experiencia del alumno a partir de su percepción sobre la tutoría y las interrelaciones derivadas en sus aprendizajes ante un contexto social determinado, como lo fue en este caso, la contingencia académica por COVID-19.

Materiales y Método

Método

Al ser la contingencia sanitaria de 2020 un fenómeno inédito del presente siglo, se planteó un estudio exploratorio (Merriam y Tisdell, 2015) apoyado en el análisis de contenido, con el objetivo principal de identificar, desde la opinión de los estudiantes, los elementos de satisfacción e insatisfacción relacionados con el desempeño de los tutores durante la contingencia académica por la COVID-19.

Participantes

Dentro de las características generales de la institución en donde se llevó a cabo el estudio, se pueden destacar los siguientes aspectos: la Universidad cuenta con un sistema automatizado en web denominado “Sistema Institucional de Tutorías”. Esta plataforma permite la sistematización de la información académica del estudiantado; también facilita la comunicación entre el tutor y el tutorado, además de permitir una visualización de las trayectorias académicas.

Asimismo, la normativa de la institución contempla un acuerdo que establece los lineamientos generales para la operación de las tutorías académicas, en donde se conceptualiza a la tutoría como una función sistemática de acompañamiento para atender las necesidades específicas de la población estudiantil. Dentro de este acuerdo se determinan las funciones del tutor y los tipos de tutoría que serán brindadas durante la formación (tutoría de tronco común y tutoría de programa educativo), así como las responsabilidades del tutor y del tutorado.

Finalmente, la Universidad oferta un programa de capacitación para tutores, a través de un curso de 25 horas sobre competencias para la tutoría en educación superior. Todo lo anterior conforma un entramado de atención que tiene el propósito fundamental de disminuir la deserción escolar y atender a los estudiantes en riesgo académico.

Con base en los datos anteriores, en el presente ejercicio investigativo participaron 10,140 estudiantes de licenciatura, de una universidad pública estatal de México que tuvieron asignado un tutor académico durante el ciclo escolar 2020-1 (de febrero a junio de 2020). De estos, 6,145 son mujeres y 3,893 son hombres; 102 personas prefirieron no identificarse con ningún género. La selección de los participantes fue por conveniencia, es decir, todos aquellos que contestaron el sondeo de forma correcta.

En la tabla 1, se muestra la distribución de los participantes por área de conocimiento, tomando en cuenta las siete áreas de conocimiento en las que están organizados los planes de

estudio de la institución donde se aplicó la encuesta. De igual forma, en la tabla 2 se muestra la distribución por semestre de los estudiantes.

Tabla 1

Distribución de participantes por área de conocimiento

Área de conocimiento	Alumnos participantes	Porcentaje
Ciencias Administrativas	2406	23.73%
Ciencias Agropecuarias	115	1.13%
Ciencias de la Salud	1528	15.07%
Ciencias Naturales y Exactas	271	2.67%
Ciencias Sociales	2620	25.84%
Educación y Humanidades	1014	10%
Ingeniería y Tecnología	2186	21.56%
Total	10140	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Distribución de participantes por semestre

Semestre	Alumnos participantes	Porcentaje
Primero	1961	19.34%
Segundo	2078	20.49%
Tercero	1260	12.43%
Cuarto	1108	10.93%
Quinto	788	7.77%
Sexto	850	8.38%
Séptimo	761	7.50%
Octavo	886	8.74%
Noveno	310	3.06%
Décimo	138	1.36%
Total	10140	100%

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

La encuesta electrónica para recoger los datos denominada “Encuesta sobre tutorías académicas durante la contingencia”, fue construida ad hoc, a partir los objetivos del estudio, dicha encuesta fue sometida a revisión y discusión por tres especialistas en tutorías académicas, el consenso derivado se inclinó por que se estructurara principalmente de una pregunta abierta dada la importancia de recoger todas las expresiones ante un escenario sin precedentes como la contingencia académica. La estructura del instrumento incorporó: datos de identificación, como sexo, semestre y carrera de estudio; una pregunta de tipo Likert que solicitaba la emisión de una calificación sobre el desempeño del tutor durante la contingencia, las opciones de respuesta fueron: bueno, regular o deficiente; y finalmente una pregunta central abierta, fuente principal de este estudio: “describen cómo fue la experiencia de acompañamiento de tu tutor durante la contingencia académica”.

Proceso y Análisis

La encuesta se envió a 55,000 estudiantes de licenciatura de la institución de estudio que cursaban alguna carrera en la modalidad presencial. Se aplicó durante todo el mes de junio de 2020 y se obtuvo respuesta de 10,140 estudiantes. Dichas respuestas fueron revisadas de manera preliminar, con el objetivo de identificar que estuvieran completas, quedando finalmente 9,497 respuestas válidas para ser procesadas.

En primer lugar, se obtuvieron los resultados de los indicadores referentes a carrera de estudio, sexo y semestre, posibilitando la generación de datos estadísticos.

Con respecto a las respuestas de la pregunta central de la encuesta, en relación a la experiencia de acompañamiento de los tutores durante la contingencia, estas fueron consideradas como comentarios libres (Charmaz, 2006). Como se mencionó anteriormente, en un inicio se obtuvieron 9,497, que después de una depuración de comentarios incompletos, no relacionados directamente con la labor del tutor y expresiones no relacionadas con el objetivo de la investigación, finalmente se obtuvo un total de 6,918 para analizar y clasificar. Con base en dichas respuestas se procedió a realizar una primera lectura de clasificación que permitió ubicarlas en comentarios de satisfacción e insatisfacción, quedando distribuidos como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución de los comentarios

Tipo de comentario	Cantidad
Satisfacción	4,453
Insatisfacción	2,465
Total	6,918

Fuente: elaboración propia.

Una vez separados los dos tipos de comentarios, se procedió al análisis de contenido de cada grupo. Esto se llevó a cabo de manera manual, con el apoyo de tablas de contingencia en formato electrónico.

Al tratarse de una investigación exploratoria sin antecedentes en la institución sobre una contingencia de esta naturaleza, se optó por un ejercicio inductivo (Saldaña, 2015), que permitió la codificación y categorización de cada uno de los comentarios, dando como resultado una primera versión de los libros de códigos para cada uno de los grupos (satisfacción e insatisfacción).

Con la intención de asegurar la calidad del proceso de análisis, a partir de la claridad, pertinencia y estructura (Miles y Huberman, 1994), se realizó una validación de dichos libros de códigos por parte de los tres autores de este artículo, quienes propusieron ajustes en códigos y categorías. De esta manera, los libros quedaron integrados de la forma en que se muestra en las tablas 4 y 5.

Tabla 4

Integración del libro de códigos para comentarios de satisfacción

Categorías	Códigos
Comunicación	3
Apoyo y orientación	5

Categorías	Códigos
Seguimiento	2
Cualidades-actitudes	3
Satisfacción en general	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

Integración del libro de códigos para comentarios de insatisfacción

Categorías	Códigos
Comunicación	3
Apoyo y orientación	5
Disponibilidad	2
Actitudes	3

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la tabla 6, se presenta el ejemplo de uno de los códigos que integran el libro de comentarios de satisfacción.

Tabla 6

Integración del libro de códigos para comentarios de insatisfacción

Categoría	Comunicación
Definición de la categoría	Aborda los procesos de comunicación positiva desarrollada durante el proceso de tutoría.
Código	Aclara dudas
Definición del código	Incluye las respuestas de los tutores a las dudas que presentan los estudiantes durante el proceso de tutoría, debiendo ser estas adecuadas para los estudiantes.
Reglas de codificación	Codificar las expresiones que señalen que el tutor aclara las dudas de los estudiantes de forma adecuada.
Ejemplo de código	...mi tutora contestó a cada correo que le envié para aclarar dudas y siempre obtuve respuesta inmediata. (AD-78)

Fuente: elaboración propia.

Con la versión mejorada del libro de códigos, se procedió a realizar una nueva lectura que se caracterizó por la comparación constante entre códigos de cada categoría (Glaser y Strauss, 1967) atendiendo las reglas de codificación establecidas, para lograr la obtención de los resultados.

Resultados

Los resultados se presentan con base en dos agrupaciones asociadas al desempeño de los tutores durante la contingencia: la primera es sobre satisfacción, y la segunda sobre insatisfacción. En cada una de ellas, se presentan las categorías y códigos utilizados para el análisis, así como su

cuantificación. De igual forma, a manera de ejemplos, se integran algunos fragmentos originales de los comentarios de los estudiantes, relacionados con dichas categorías y códigos.

Satisfacción

Con respecto a los comentarios asociados a la satisfacción, los resultados se integraron en cinco categorías: 1. Comunicación, 2. Apoyo y orientación, 3. Seguimiento, 4. Cualidades-actitudes y una quinta relacionada con la satisfacción en general, sin atribuirla a elementos clasificatorios en particular.

Categoría: Comunicación

Esta categoría consiste en la evaluación de los elementos relacionados con la “comunicación” efectuada por parte del tutor. Aquí, los estudiantes valoraron de forma positiva tres elementos: la aclaración de dudas por parte del tutor, que éste mantuviera una comunicación permanente y que respondiera rápido cuando los estudiantes se comunicaban con él. La siguiente tabla ilustra la importancia dada, de acuerdo con cada uno de los códigos de la categoría.

Tabla 7

Comunicación

Categoría	Códigos	Comentarios
Comunicación	Aclaración de dudas	937
	Comunicación permanente	602
	Respuesta rápida	350

Fuente: elaboración propia.

Con base en la opinión emitida por los estudiantes, parte de su satisfacción con el desempeño de su tutor se debe a la “aclaración de dudas”, que lo hiciera en tiempo y forma, así como que tuviera disposición para resolverlas y con buena actitud: “[...] mi tutora contestó a cada correo que le envié para aclarar dudas y siempre obtuve respuesta inmediata y con excelente atención y amabilidad” (AD-78). “[...] estuvo siempre al pendiente mío y tratando de resolver mis dudas en todo momento y con la mejor actitud [...]” (AD-56).

Asimismo, evaluaron de forma satisfactoria que el tutor mantuviera “comunicación permanente” durante el periodo de contingencia, refiriendo a una comunicación constante, facilidad de comunicarse con él, encontrarlo disponible, así como que estuviera en contacto con los estudiantes y al pendiente de ellos: “Se mantuvo en comunicación e indicó que podíamos mandarle mensaje en cualquier momento” (CP-1-3). “Bueno, gracias a una comunicación constante [...]” (CP-1-95).

Otro de los elementos que los alumnos evaluaron satisfactoriamente es que los tutores proporcionaron “respuesta rápida” a los mensajes y correos, y cuando deseaban comunicarse con ellos: “No tardaba en contestar los mensajes y respondía cada pregunta que le hacía” (RR-80). “[...] me respondía rápido aún y cuando era fuera del horario escolar” (RR-46).

Categoría: Apoyo y Orientación

Esta categoría implica cinco elementos asociados al apoyo y orientación que, desde la óptica de los estudiantes, los tutores realizaron de forma satisfactoria: apoyo durante la contingencia, proporcionar información en lo general, así como de procesos académicos y sobre la emergencia sanitaria, además de mostrar preocupación por los estudiantes. La tabla 8 muestra la importancia de

cada código, de acuerdo con la cantidad de comentarios recibidos en cada uno de ellos.

Tabla 8

Apoyo y orientación

Categoría	Códigos	Comentarios
Apoyo y orientación	Brinda apoyo	265
	Proporciona información en general	259
	Proporciona información sobre procesos académicos	177
	Preocupación por los estudiantes	102
	Proporciona información asociada a la emergencia sanitaria	57

Fuente: elaboración propia.

Al respecto, los estudiantes identificaron como grato que el tutor “brindó apoyo” cuando el alumno lo necesitaba, destacando algunos aspectos, como que supo efectuar un apoyo y atender en tiempo: “Sí me atendió cuando le pedí ayuda, así que no tengo nada para demeritar el desempeño de mi tutor este semestre” (A-16). “Mi tutora fue de mucha ayuda. Su apoyo siempre se muestra por delante de todo [...]” (A-71)

Por otra parte, los alumnos se mostraron satisfechos con sus tutores debido a que les “proporcionaron información en general”. En particular, mencionaron que les ofrecieron información útil, adecuada y de forma constante: “Excelente, siempre estuvo atenta brindando información relevante que pudiera servirnos [...]” (I-6). “Tuve suerte de tener una muy buena tutora que nos daba información clara y eficiente” (I-10).

Otro de los elementos considerados positivos fue que el tutor “proporcionó información sobre procesos académicos”. Esto incluye información sobre trámites que debían realizar, eventos disponibles, procesos, solicitud de materias e información de la escuela en general: “[...] mandó constantemente correos sobre encuestas, anuncios importantes, eventos relacionados a trámites importantes, entre otros asuntos [...]” (IP-6). “[...] nos enviaba información importante sobre asuntos académicos” (IP-60).

Asimismo, los alumnos señalaron de manera positiva que el tutor mostró “preocupación por los estudiantes”. Esto lo relacionan con que el tutor se preocupó por aspectos tales como el bienestar de los estudiantes, su salud, calificaciones y el desempeño académico que tuvieron durante la contingencia: “[...] siempre estuvo al pendiente de mi rendimiento académico y de cómo me encontraba durante la contingencia [...]” (P-2-10). “Mi tutora [...] siente un interés real por mi bienestar físico, emocional y académico [...]” (P-1-75).

Como último elemento dentro de la categoría de “apoyo y orientación”, los alumnos evaluaron satisfactoriamente que se “proporcionó información asociada a la emergencia sanitaria”, tanto en el ámbito de salud, como en el académico. Los participantes indicaron que se les otorgó información sobre el nuevo método de trabajo en las clases, los pasos a seguir y cambios realizados por parte de la escuela; también, que se dieron medidas preventivas para evitar el contagio de covid-19, así como información respecto a qué hacer o a dónde dirigirse en caso de estar contagiado: “Me proporcionaba la información adecuada para estar enterada sobre la contingencia y la forma en que se llevarían las clases a distancia” (IA-1-15). “El tutor se dedicó de lleno a darnos a conocer los pasos a seguir por la contingencia [...]” (IA-1-13).

Categoría: Seguimiento

Esta categoría aborda lo relacionado con la forma en que el tutor dio seguimiento a los estudiantes durante la contingencia, tales como las problemáticas que estos presentaron y los procesos académicos que debían seguir. La tabla 9 indica la importancia de los dos códigos que integran la categoría.

Tabla 9*Seguimiento*

Categoría	Códigos	Comentarios
Seguimiento	Problemas del alumno	89
	Procesos académicos del alumno	81

Fuente: elaboración propia.

Al respecto, se identificó como una cualidad positiva que el tutor diera seguimiento a los “problemas del alumno”, tanto académicos como de salud física y emocional, así como de otros inconvenientes relacionados con la pandemia o que surgieron a raíz de ella: “[...] se mantenía al tanto de nuestras situaciones particulares al ponerse en contacto con aquellos que no tenían la posibilidad de conectarse a clases, para buscar una solución en cuanto las evaluaciones o asesorarlos. También nos proporcionaba ayuda para aquellos se sintieran mal emocionalmente y nos preguntaba cómo nos sentíamos en las clases [...]” (PA-2-2). “[...] se mantuvo al pendiente de los alumnos en caso de que existiera [...] alguna dificultad causada por la contingencia” (PA-4-2).

Además, los estudiantes señalaron de manera positiva que el tutor diera seguimiento a sus “procesos académicos”, tales como: trámites que les corresponde hacer y otros procedimientos como son el Servicio Social, Prácticas profesionales y proceso de reinscripción, los cuales forman parte de su trayectoria académica: “Estuvo al pendiente de mi seguimiento académico, así como de los trámites de convocatorias que fueron surgiendo” (PAA-21).

Categoría: Cualidades-Actitudes

Otra de las categorías que se identificó respecto a la satisfacción es la que involucra las “cualidades-actitudes” del tutor y que demostró en su labor durante la contingencia. Lo mencionado por los alumnos se clasificó en tres elementos principales: brindó buena atención, fue respetuoso y comprometido (ver tabla 10).

Tabla 10*Cualidades y actitudes*

Categoría	Códigos	Comentarios
Cualidades-actitudes	Buena atención	282
	Respetuoso	163
	Comprometido	97

Fuente: elaboración propia.

Asociado a la satisfacción con la tutoría durante la contingencia sanitaria, se señaló que el tutor brindó “buena atención”. Al respecto, los estudiantes refieren que el tutor provocó confianza

en los alumnos, fue paciente y atento al momento de brindarles tutoría: “[...] su atención me hace sentir cómoda y en confianza cuando se trata de hablar sobre cuestiones académicas y demás” (AT-1-13). “Muy buen tutor, te explica y demuestra paciencia [...]” (AT-2-1).

Otra cualidad del tutor que los estudiantes consideraron positiva es que fue “respetuoso”. Esto alude a que ofreció un buen trato a sus tutorados y que fue educado, tal como lo expresaron los participantes: “Tengo un buen trato con mi tutor, basado en el respeto maestro-estudiante” (AM-14). “Mi tutor fue amable, eficiente y respetuoso” (AM-11).

Por otro lado, los alumnos señalaron de manera positiva que el tutor se mostró “comprometido”. Entre los aspectos mencionados que implican la percepción de compromiso, se encuentran: que el tutor demostró responsabilidad, cumplió con su labor, fue organizado y puntual: “Mi tutor siempre ha sido comprometido desde que me lo asignaron a principio de la carrera [...]” (C-1-5). “Fue una tutora muy responsable y dedicada a su trabajo” (C-1-30).

Categoría: Satisfacción en General

Otra de las categorías que se identificó respecto a la satisfacción es la que involucra las “cualidades-actitudes” del tutor y que demostró en su labor durante la contingencia. Lo mencionado por los alumnos se clasificó en tres elementos principales: brindó buena atención, fue respetuoso y comprometido (ver tabla 10).

Tabla 11

Satisfacción en general

Categoría	Códigos	Comentarios
Satisfacción en general	Bueno	992

Fuente: elaboración propia.

Entre los comentarios que se clasificaron en este apartado se encuentran aquellos en donde se describió al tutor como “bueno” o donde se indicó que les gustó su desempeño, sin especificar las razones de por qué tuvieron esta opinión: “Me gustó cómo se desempeñó mi tutora” (B-19). “Ha sido muy buena experiencia y es muy buena tutora” (B-35). “Es un buen tutor” (B-50).

Insatisfacción

Con respecto a la insatisfacción identificada por los estudiantes sobre el desempeño de los tutores durante el periodo de contingencia académica por la COVID-19, el análisis de contenidos permitió la integración de cuatro categorías: 1. Comunicación, 2. Apoyo y orientación, 3. Disponibilidad y 4. Actitudes.

Categoría: Comunicación

Esta categoría integra elementos asociados a la comunicación efectuada por parte del tutor, que los estudiantes identificaron como negativos. En primer término, una comunicación ineficaz, seguido de nula respuesta a los correos y mensajes que los estudiantes enviaban. De igual forma, se percibió que los tutores no resolvían las dudas que los estudiantes externaban. La tabla 12 identifica los tres códigos correspondientes a esta categoría.

Tabla 12*Comunicación*

Categoría	Códigos	Comentarios
Comunicación	Comunicación ineficaz	655
	No contesta	257
	No resuelve dudas	118

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 12, la característica más mencionada por los estudiantes en esta categoría es la “comunicación ineficaz” por parte del tutor. Expresaron que esto se debe a que la comunicación promovida por el tutor fue nula o insuficiente, además de que se presentaron complicaciones para localizarlo cuando se necesitaba: “Durante el transcurso del semestre no se comunicó con nosotros [...]” (DC-1-3). “Mi tutor es muy difícil de encontrar o de tratar de comunicarse con él [...]” (DC-3-3).

En esta categoría de comunicación, también se identificó que la insatisfacción se relaciona con que el tutor “no contestó” correos. Los participantes mencionaron que el tutor nunca contestó, y que cuando llegó a hacerlo, no dio respuesta a la totalidad de los correos, o que no lo hizo en tiempo y forma: “[...] él no respondió ni un solo correo, ni mío ni de mis compañeros” (NC-3). “Tarda muchísimo en responder los correos” (NC-15).

De igual forma, se indicó que el tutor “no resolvió dudas” planteadas por los alumnos. Señalaron que no se obtuvo respuesta a las dudas, y que, cuando sí se recibían respuestas, estas no eran claras o eran tardías: “[...] no siempre respondía mis dudas y a veces me quedaba con más” (RD-22).

Categoría: Apoyo y Orientación

La segunda categoría aborda la opinión de los estudiantes en cuanto a su insatisfacción con el “apoyo y orientación” brindados por el tutor. Los elementos mencionados consistieron en que hubo falta de apoyo, el tutor no dio información, no realizó tutorías y que, en general, fue un mal tutor (ver tabla 13).

Tabla 13*Apoyo y orientación*

Categoría	Códigos	Comentarios
Apoyo y orientación	Falta de apoyo	221
	No informa	188
	No realiza tutorías	98
	Mal tutor, en general	51

Fuente: elaboración propia.

Con base en la cantidad de comentarios recibidos, el principal elemento negativo de esta categoría es que hubo “falta de apoyo” por parte del tutor. En relación a esto, los aspectos comentados por los alumnos fueron que los tutores no contribuyeron a la solución de problemáticas, no los ayudaron, no los orientaron, ni les proporcionaron acompañamiento: “[...] se le solicitó apoyo en algunas cosas y no pudo ayudarnos” (FA-5). “No tuve acompañamiento de mi

tutor durante esta contingencia” (FA-28).

Otro elemento que los estudiantes calificaron como negativo es que el tutor “no informó”. Se indicó que el tutor no compartió información y que cuando lo hizo, la información fue poco clara o insuficiente; asimismo, se mencionó que ignoraba temas y no tenía conocimiento de información relevante: “Nunca se mandó información por parte del tutor, me enteré más por parte de otros maestros que compartían información” (NI-1-1). “[...] Cuando se le preguntaba sobre algo durante la videollamada, decía que no conocía información [...]” (NI-2-5).

Dentro de esta misma categoría, los alumnos comentaron que el tutor “no realizó tutorías”. Lo anterior, con base en que el tutor no llevó a cabo ninguna sesión de estas: “No tuvimos ninguna sesión con la tutora” (NR-3). “Durante la contingencia, no tuve sesión con mi tutor” (NR-7).

Como último elemento de esta categoría, se agruparon los comentarios en donde se expresó una insatisfacción general con el desempeño del tutor, al describirlo como “mal tutor”, mediante términos como malo, deficiente o no funcionó: “Malo” (MT-2). “Deficiente” (MT-17).

Categoría: Disponibilidad

La tercera categoría identificó la “disponibilidad” del tutor durante el periodo de contingencia. Se identificaron dos elementos negativos desde la óptica de los estudiantes: ausencia y desconocimiento del tutor (ver tabla 14).

Tabla 13

Disponibilidad

Categoría	Códigos	Comentarios
Disponibilidad	Ausencia del tutor	589
	Desconocimiento del tutor	142

Fuente: elaboración propia.

El elemento más mencionado por parte de los estudiantes en la presente categoría refiere a la “ausencia del tutor”. Los participantes señalaron que no estuvo presente, que era una persona ocupada y que los abandonó, pareciendo que ni siquiera tuvieron tutor: “Me hubiera gustado que los tutores estuvieran más presentes en este tipo de situaciones [...]” (AT-1-13). “Completo abandono por parte del tutor durante la pandemia” (AT-1-39).

Por otra parte, los alumnos expresaron que hubo un “desconocimiento del tutor”, puesto que no supieron quién fue su tutor, no tuvieron un acercamiento con él o no tuvieron uno asignado: “No llegué a conocer a mi tutor, no tuve ningún reporte sobre él/ella [...]” (DT-19). “Cuando se declaró la contingencia, no tenía asignado tutor. Me fue asignado casi al terminar el semestre [...]” (DT-2-7).

Categoría: Actitudes

Esta categoría integra la insatisfacción de los estudiantes en cuanto a las “actitudes” demostradas por el tutor. Al respecto, se identificaron cuatro elementos: desinteresado, grosero, irresponsable e impersonal. La tabla 15 identifica estas actitudes.

Tabla 15*Actitudes*

Categoría	Códigos	Comentarios
Actitudes	Desinteresado	100
	Grosero	22
	Irresponsable	14
	Impersonal	10

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, los alumnos expresaron que el tutor se mostró “desinteresado”. Esto, con base en que no mostró interés en ellos y sus situaciones, además de ser indiferente y no ser atento: “Mi tutor realmente nunca se interesó en las complicaciones que pudiera tener [...]” (D-1-18). “Un tutor muy indiferente” (D-1-21).

También, se mostraron insatisfechos con lo “grosero” que se comportó el tutor, identificando en su comportamiento aspectos como impaciencia, arrogancia, apatía y una actitud negativa en general: “[...] cuando contestaba, lo hacía de una manera arrogante y grosera” (MA-3). “No muestra mucho interés por ayudarme, siempre tiene actitud apática [...]” (MA-5).

Otro elemento asociado a la actitud de los tutores fue su comportamiento “irresponsable”. Al respecto, se mencionó que el tutor no realizó sus funciones de tutoría o las hizo de forma inadecuada: “Mi tutor no ejerce adecuadamente sus funciones [...] las tutorías solamente fueron realizadas de manera superficial [...]” (IR-5). “Nunca hace nada” (IR-3).

El último elemento dentro de esta categoría refiere a que el tutor fue “impersonal”, ya que, en las tutorías realizadas durante el periodo de la contingencia, se centró en lo académico y no en otros aspectos relacionados con el alumno, como es su salud física y mental, ni procuró abordar temas personales con los estudiantes: “Dio información fundamental de trámites y clases, pero no extras como, por ejemplo, preguntar por nuestro estado de salud, etcétera”. (I-2). “Creo que solo hablamos lo necesario respecto a cosas académicas, pero me gustaría hablar de temas más personales, como la forma en que la contingencia me ha afectado [...]” (I-10).

Discusión

El presente trabajo se orientó en identificar las opiniones de los estudiantes sobre el desempeño de sus tutores durante la contingencia académica por la COVID-19. Como se puede observar en los resultados, estos se integran en dos apartados, la satisfacción e insatisfacción, que a partir de los comentarios de los estudiantes fue posible clasificar. Por tal motivo, presentamos la discusión a partir de dicha organización.

Satisfacción

Desde una óptica general, se identifica que los estudiantes valoran la comunicación con el tutor como uno de los elementos más importantes durante la contingencia. Esto es evidente por la cantidad de comentarios que se sitúan en los códigos que integran la categoría de comunicación. De acuerdo con este mismo criterio, podemos mencionar que el segundo lugar lo toma la categoría de apoyo y orientación, mientras que el tercer lugar lo obtienen las actitudes de los tutores; en cuarto lugar, se ubicó la categoría de seguimiento, que refiere justamente al seguimiento que los tutores dieron durante la contingencia. Por su parte, aunque la categoría de “satisfacción en general” recibió una cantidad mayor de comentarios que las categorías de seguimiento y cualidades-actitudes, la

dejamos en último lugar, ya que no aporta mucha información para un análisis profundo, puesto que en los comentarios que la integran únicamente se menciona satisfacción con el tutor, sin indicar una justificación para ello. Sin embargo, se considera relevante documentar dichas opiniones.

Es importante aclarar que la clasificación del orden anterior no es con el fin de asignar importancia a una categoría más que a otra, sino de identificar, desde la óptica de los estudiantes, cuál categoría es la que más se asocia a una experiencia positiva durante el proceso de contingencia.

Sin duda alguna, estas cuatro categorías son importantes en el proceso de tutoría; se ubican como elementos en la mayoría de los modelos o estándares de nivel nacional e internacional sobre las competencias de los tutores (García et al., 2016; NOS, 2020; NACADA, 2017; UKAT, 2019) y más aún ante un escenario como el actual, en donde se vive un proceso de contingencia, y la comunicación, por ejemplo, es sumamente importante (Aguilar, 2020; López y Andrés, 2020), resultando en este caso coincidente al ser la categoría con más menciones en los comentarios de los alumnos.

En particular, en cuanto a las categorías que integran las opiniones de satisfacción, se identifica que la comunicación que se desarrolló estuvo vinculada a la aclaración de dudas de los estudiantes (McGill et al., 2020), las cuales se caracterizaron por ser atendidas en tiempo y forma. De igual manera, se hizo mención sobre la comunicación permanente entre el tutor y los estudiantes (Raby, 2020), implicando que el tutor estuviera disponible cuando los alumnos lo necesitaban, así como que resultara sencillo poder comunicarse con ellos.

En esta misma categoría, la respuesta rápida por parte de los tutores a las distintas solicitudes de los alumnos (Rodríguez, 2014) fue una característica importante que incluyó que el tutor contestara los correos de forma expedita.

Por otro lado, en relación al apoyo y orientación recibidos, en esta categoría el elemento que recibió más comentarios es el que implicó que los tutores brindaran apoyo a los estudiantes (Ghengahesh, 2017), al proporcionarles ayuda y atenderlos ante sus diversas necesidades. También, el hecho de que el tutor proporcionara información en general fue considerado un elemento importante, aludiendo a que el tutor les facilitó información útil, adecuada y en tiempo y forma (Yale, 2017).

Asimismo, recibir información sobre procesos académicos fue agradecido por los estudiantes, quienes evaluaron este hecho como un aspecto positivo (Calcagno et al., 2017), puesto que les permitió obtener información respecto a trámites, eventos, procesos, solicitudes e información sobre la escuela en general. De la misma forma, los alumnos reconocieron de forma positiva que el tutor se preocupó por los estudiantes (Raby, 2020), en distintos ámbitos como fue su bienestar, su salud, calificaciones y desempeño académico. Se comprende entonces que la recepción oportuna de información sobre los procesos y trámites escolares, así como la manifestación de preocupación por parte del tutor acerca de los estados de salud y bienestar resultan particularmente importantes dado el contexto de confinamiento que los estudiantes tuvieron que vivir de manera repentina, teniendo que adaptarse bajo un esquema de incertidumbre a nuevas exigencias tecnológicas para poder llevar sus clases a distancia, lo que en muchos de los casos implicó vivir situaciones de estrés académico y ansiedad generalizada.

En relación con lo anterior, el último elemento evaluado satisfactoriamente dentro de la categoría de apoyo y orientación es el que refiere a haber recibido información asociada a la emergencia sanitaria, ya que el tutor les informaba sobre medidas preventivas y aconsejaba dónde atenderse, además de darles indicaciones respecto a los procesos y cambios a realizar para la continuación de las clases en la modalidad no presencial. Esto representa algo importante, debido a que es un elemento específico y puntual, asociado a una emergencia de esta naturaleza y que implicaba que los tutores tuvieran información institucional y de otros sectores de apoyo que paulatinamente se empezaban a ofertar y que no necesariamente el tutor podía conocer fácilmente,

como lo son otros servicios que regularmente se ofertan, tales como becas, trámites escolares y servicios de orientación educativa.

Respecto a la categoría de cualidades-actitudes, se identificó que la buena atención (Lochti et al., 2018) fue la actitud más mencionada por los estudiantes, indicando que el tutor les provocaba confianza, fue paciente y atento; mientras que la segunda actitud más apreciada por los alumnos fue el respeto mostrado por el tutor (NACADA, 2017), a quien describieron como una persona respetuosa, educada y que ofrecía buen trato. Asimismo, se indicó que el tutor fue comprometido (McGill et al., 2020), puesto que le atribuyeron adjetivos como responsable, puntual y organizado.

En cuanto a la categoría de seguimiento, se identificaron dos elementos relevantes. El primero de ellos es que el tutor proporcionó seguimiento a sus problemas (Raby, 2020), considerando que estaba atento a sus problemas académicos, de salud y a otros inconvenientes relacionados o surgidos a raíz de la pandemia. Además, también se mostraron satisfechos con que se diera seguimiento a sus procesos académicos (Yale, 2017), lo que incluye que mostrara interés y procurara conocer los avances en cuanto a casos individuales de los alumnos, así como de trámites y procedimientos necesarios que les corresponde hacer.

Insatisfacción

En cuanto a la insatisfacción con el desempeño del tutor durante el periodo de contingencia académica por la COVID-19, al igual que en la satisfacción, la categoría que recibió la mayor cantidad de comentarios es la relativa a la comunicación. En segundo lugar, la disponibilidad; mientras que la categoría de apoyo y orientación toma el tercer lugar. En cuarto lugar y último, se encuentra la categoría de actitud.

En particular, la categoría de comunicación dentro de la insatisfacción se compone, en primer lugar, por una evaluación negativa respecto a la comunicación ineficaz (Varney, 2013) por parte del tutor, ya que los estudiantes mencionaron que la comunicación fue nula, insuficiente, realizada de manera indirecta y que era complicado comunicarse con el tutor. Asimismo, su insatisfacción también se relaciona con el que el tutor no contestó correos, pues no lo hacía nunca o cuando llegaba a hacerlo no era en su totalidad ni en tiempo y forma. También, se evaluó de forma negativa que el tutor no respondiera dudas (McGill et al., 2020), con base en que no daba respuesta a las mismas o la contestación no era útil para aclararlas.

Respecto a la categoría de disponibilidad, el elemento más mencionado corresponde a la ausencia del tutor (Raby, 2020), lo que representa un hecho relevante, puesto que involucra que el tutor no estuvo presente y abandonó a los estudiantes, implicando que parecía que no tenían tutor. Al igual, se indicó un desconocimiento del tutor (Owen, 2002), puesto que no sabían quién era ni si tenían uno asignado.

En la tercera categoría (en cuanto a orden de comentarios recibidos), se ubica el apoyo y orientación efectuados por el tutor. Aquí, los estudiantes evaluaron negativamente el hecho de que faltara apoyo (Yale, 2017), puesto que el tutor no ayudó, no apoyó para solucionar problemas, ni orientó o dio acompañamiento. Además, se identificó insatisfacción debido a la falta de información (Calcagno et al., 2017), ya que esta era nula, poco clara, insuficiente o el tutor la ignoraba. También, dentro de esta misma categoría se indicó que no se realizaban sesiones de tutoría (Raby, 2020), siendo que estas son la raíz principal de las funciones del tutor, particularmente ahora donde la situación de inquietud sobre la conducción de las clases y el regreso a la presencialidad resultaba incierta.

Finalmente, en la categoría de actitud, cuatro elementos fueron evaluados negativamente. El primero de ellos refiere a que el tutor se mostró desinteresado (Lochti et al., 2018), al reflejar poco interés en los alumnos, ser indiferente y poco atento. Asimismo, los estudiantes valoraron negativamente que el comportamiento del tutor fuera grosero (McGill et al., 2020), ya que era una

persona impaciente, arrogante, grosera, apática y se conducía con una actitud inadecuada. De la misma manera, se describió al tutor como irresponsable (Webb et al., 2017), puesto que no cumplió con sus funciones ni realizó las actividades que le correspondían. Por su parte, la última actitud mencionada y evaluada negativamente consiste en que el tutor fue impersonal, esto se identificó debido a que solo se centraba en lo académico, sin procurar temas personales del estudiante. Cabe aquí la reflexión de algunos autores sobre la importancia de la humanización de la educación en entornos virtuales y más en tiempos difíciles como los que se viven actualmente debido a la pandemia (Reich et al., 2020).

La tutoría es considerada como un elemento importante para fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes (Tinoco et al., 2020), y en los resultados aquí discutidos al igual que en las reflexiones de Romo (2020), queda claro el papel que profiere en diversos procesos asociados al acompañamiento estudiantil, particularmente durante la pandemia, por lo que dichos resultados pueden tener un alcance que derive tanto en la política de educación superior como en la de las propias instituciones, tendiente a adecuar de forma articulada el servicio de tutoría a la par de otras funciones de la docencia, para aportar al desarrollo de estrategias ante emergencias académicas que impliquen la suspensión presencial de servicios educativos.

Conclusión

Después del proceso seguido para el desarrollo del presente estudio, consideramos que se cumplió el objetivo principal, el cual consistió en identificar las opiniones de los estudiantes sobre el acompañamiento que les dieron los tutores durante el proceso de contingencia académica. Esto a partir de una aproximación descriptiva que dio como resultado general dos posturas. Por una parte, las opiniones asociadas a la satisfacción y por otra las de insatisfacción, cada una con sus particularidades y niveles de opinión de acuerdo con las distintas categorías. Los resultados permiten indicar que la mayor cantidad de opiniones de los estudiantes se orientan a la satisfacción. Sin embargo, también hubo una cantidad importante que se clasifican en la insatisfacción.

Es de destacar que, ya sea a nivel de satisfacción o insatisfacción, existe coincidencia en que la comunicación, el apoyo y acompañamiento, y las actitudes de los tutores son elementos sustanciales para el buen desarrollo de la tutoría en el escenario de contingencia, siendo la comunicación promovida por los tutores el factor que más elogiaron o reclamaron los estudiantes.

A pesar de que la contingencia ha implicado afectaciones importantes en los procesos educativos, los resultados de este estudio permitieron identificar una postura mayormente positiva, lo cual es alentador, pero aunque las opiniones negativas resultaron con menor incidencia, no pueden ni deben ser obviadas o minimizadas; al contrario, se considera muy importante tenerlas en cuenta para mejorar el servicio de tutoría en la actualidad y poner atención en ellas para los futuros ajustes de este tipo de servicios (al igual que otros del ámbito educativo), con la finalidad de orientarlos hacia un funcionamiento óptimo incluso bajo esquemas emergentes, tal como lo fue la contingencia académica por la COVID-19.

La actual pandemia enseña a las instituciones educativas la importancia de prepararse para ingresar repentinamente a escenarios complicados. Si bien impone una agenda compleja, no resulta un ejercicio imposible si lo que se busca es mejorar las prácticas de servicio y acompañamiento estudiantil. Por lo tanto, es necesario repensar e identificar las mejores experiencias que se están desarrollando al respecto.

Es importante destacar que el presente estudio se situó desde la óptica de los estudiantes, lo que lo vuelve sumamente importante, dado que representa la voz de quien recibe directamente un servicio. Sin embargo, también consideramos primordial que se realicen estudios desde la mirada de los tutores, lo que permitirá recuperar una visión de contraparte que favorecerá a la elección de

acciones pertinentes que enriquezcan y mejoren los procesos de tutoría, lo que nos llevaría a comprender mucho mejor el desarrollo de la tutoría en un escenario de contingencia y, muy en particular, comprender mejor las opiniones de insatisfacción de los estudiantes. Si nos preguntásemos, ¿estaban las instituciones preparadas para brindar servicios de apoyo estudiantil a distancia durante la contingencia? la respuesta sería obvia: no. Por este motivo, a partir de la revisión de la literatura, de los resultados obtenidos en este estudio y de continuar en contingencia académica, la pregunta subsecuente sería: ¿Las instituciones educativas están preparadas para escuchar las voces estudiantiles y mejorar sus prácticas tutoriales?

Finalmente, a la luz de los resultados, se proponen las siguientes líneas de acción: ante periodos de contingencia académica, se deberán 1) integrar los programas de tutoría a las adecuaciones necesarias junto con la docencia; 2) incorporar dentro de los espacios formales de capacitación para el tutor, la habilitación específica para la atención y acompañamiento durante periodos de contingencia académica, que implique el desarrollo de estrategias de comunicación, así como el uso de plataformas digitales alternas; 3) implementar mecanismos de seguimiento al funcionamiento de la tutoría durante los periodos de contingencia, de tal forma que se puedan identificar necesidades emergentes entre sus actores; y 4) desarrollar estudios sobre la tutoría académica en periodos de contingencia, incorporando las voces de los estudiantes y profesores, quienes validarán la funcionalidad de este sistema de acompañamiento ante un periodo de crisis.

Referencias

- Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.47-54). <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Álvarez, N. & Sánchez, E. (29 de mayo de 2020). Voces estudiantiles: pandemia y educación superior internacional. *Nexos, distancia por tiempos. Blog de educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2324>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2003). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020a). *Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200417111353Sugerencias+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020b). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo+Nacional+frente+al+COVID-19.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2016). *Estado de los Programas de Tutoría de las Instituciones de Educación Superior de la Región Sur-Sureste de la ANUIES 2013-2014*. https://www.uv.mx/tutorias-anui.es/files/2018/02/zLibroTutorias_2013_2014.pdf
- Araiza, M. (2011). Análisis de la opinión del alumnado sobre el servicio educativo de tutoría en la UAA. [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Calcagno, L., Walker, D. & Grey, D. (2017). Building relationships: a personal tutoring framework to enhance student transition and attainment. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(2), 88–99. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/download/calcagno/532/>
- Cárdenas, I. & Cisneros E. (2009). Evaluación del programa de tutoría de la división industrial de una universidad tecnológica. [Ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- De León, C., González, I. & Eslava, M. D. (2019). La tutoría como estrategia de trabajo compartido. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(2), 23-33. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12164>
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., & Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54918>
- García, L. (1991). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. *Radio y Educación de Adultos*. (17), 3-6. https://www.researchgate.net/publication/235820609_Un_concepto_integrador_de_ensenanza_a_distancia
- García, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-educacion_a_distancia_hoy/Documento_01.pdf
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Ghenghesh, P. (2017). Personal tutoring from the perspective of tutors and tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 570– 584. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded research: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez, Y., González, M., & Santos, A. (2017). Evaluación de la acción tutorial mediante la opinión de los alumnos. [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE.
- Holland, C., Westwood, C., & Hanif, N. (2020). Underestimating the relationship between academic advising and attainment: A case study in practice. *Frontiers in Education*, 5(145). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00145>
- Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., & Walker, B. (2018). *Effective personal tutoring in higher education*. Critical Publishing.
- López, M., & Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.103-108). <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Lowes, R. (2020). Knowing you: Personal tutoring, learning analytics and the Johari Window. *Frontiers in Education*, 5(101). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00101>
- Martínez, C. (2017). Tutoría en acción. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20. Retrieved from: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298491>
- McGill, C., Ali, M. & Barton, D. (2020). Skills and competencies for effective academic advising and personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5(135). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00135>

- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- NACADA. (2017). *The global community for academic advising. Core competencies of academic advising*. NACADA Core Values of Academic Advising.
- National Occupations Standards [NOS]. (2020). *National occupations standards for personal tutoring*. <http://fetn.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/National-Occupational-Standards-for-Personal-Tutoring.pdf>
- Owen, M. (2002). Sometimes you feel you're in niche time': The personal tutor system, a case study. *Active Learning in Higher Education* 3(1), 7–23. <https://doi.org/10.1177/1469787402003001002>
- Palatto, N. (2013). Importancia de la tutoría en la modalidad virtual (asesoría motivación virtual). En P. Rosas & M. Ramírez (Coords.). *El impacto de la tutoría en las instituciones de la región Centro Occidente de la ANUIES* (pp. 255-269). http://trayectoriasinfo.uaem.mx:8080/trayectorias_info/pdf/herramientas_apoyo/El_impacto_de_la_tutoria.pdf
- Peralta, E., Escudero, D. & Mendoza, G. (2011). Percepción estudiantil de la tutoría académica en la Universidad Veracruzana. [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Ponce, S., Aceves, Y. & Aviña, I. (2021). La evaluación de tutores académicos universitarios: Una revisión del estado de la investigación desde instituciones mexicanas. *Acta Universitaria*, 31, 1-15. <https://doi.org/10.15174/au.2021.3134>
- Raby, A. (2020). Student voice in personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5(120). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00120>
- Reich, J., Buttner, C., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L., Littenberg, J., Moussapour, R., Napier, A., Thompson, M., & Slama, R. (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the covid-19 pandemic: A first look*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Rodríguez, N. (2014). El tutor frente a la educación a distancia: Concepciones, funciones y estrategias tutoriales. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (3), 51-69. <https://revistadecooperacion.com/numero3/03-04.pdf>
- Romo, A. (2004) *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. ANUIES.
- Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES.
- Romo, A. (2020). Los actores faltantes. *Campus Milenio*, 848. <https://suplementocampus.com/tienda/campus-848/>
- Rosas, A. (2010). Los programas de tutorías en instituciones de educación superior públicas de México: Análisis descriptivo de cinco casos. <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/01/Tutoria-en-la-Universidad-de-Chapingo.pdf>
- Rosas, P. y Ramírez, M. (Coords.). (2013). *El impacto de la tutoría en las instituciones de la región Centro Occidente de la ANUIES*. Amaya Ediciones. http://trayectoriasinfo.uaem.mx:8080/trayectorias_info/pdf/herramientas_apoyo/El_impacto_de_la_tutoria.pdf
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *ACUERDO número 02/03/20*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

- Tinoco, H., Torrecilla, S. & García, F. (2020). E-Mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), <https://doi.org/10.3390/su12114344>
- UNESCO. (1993). *Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- United Kingdom Advising and Tutoring (UKAT). (2019). *Professional framework for advising and tutoring*. <https://www.ukat.uk/professional-development/professional-framework-for-advising-and-tutoring>
- Varney, J. (2013). Proactive advising. In J. Drake, P. Jordan & M. Miller (Eds.), *Academic advising approaches: Strategies that teach students to make the most of college* (pp.137–154). Jossey-Bass.
- Vásquez, C., Espino, P. & Olaguez, J. (2015). Repercusiones de la tutoría académica en estudiantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 5(10), 1-19. <https://doi.org/10.23913/ride.v5i10.111>
- Walker, B. (2018). A defining moment for personal tutoring. *IMPact*, 1(1), 1–15. https://www.researchgate.net/publication/339150223_A_Defining_Moment_for_Personal_Tutoring_Reflections_on_Personal_Tutor_Definitions_and_their_Implications_Ben_W_Walker
- Webb, O., Wyness, L. & Cotton, D. (2017). *Enhancing Access, Retention, Attainment and Progression in Higher Education*. Higher Education Academy.
- Yale, A. (2017). The personal tutor– student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>

Sobre los Autores

Salvador Ponce Ceballos

Universidad Autónoma de Baja California
ponce@uabc.edu.mx

Doctor en Educación, profesor-investigador adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt). Su campo de interés es la educación superior, en particular los procesos formativos, la evaluación educativa y la educación en línea.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0454-9853>

Yessica Martínez Soto

Universidad Autónoma de Baja California
yessicams@uabc.edu.mx

Profesora- Investigadora adscrita a la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt). Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico Psicología Educativa y Desarrollo del Potencial Humano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7950-2446>

Paul Yitzen Ruelas Mexía

Universidad Autónoma de Baja California

ruelasp@uabc.edu.mx

Licenciado en Docencia de la Lengua y Literatura. Actualmente es analista adscrito a la Coordinación General de Formación Profesional de la Universidad Autónoma de Baja California.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2235-0162>

David Guadalupe Toledo Sarracino

Universidad Autónoma de Baja California

dtoledo@uabc.edu.mx

Profesor- Investigado adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación son la política lingüística y la formación del profesorado de lenguas extranjeras Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-2909>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 70

17 de mayo 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.