



Artículo de Investigación

Formación para la Tutoría Académica con Perspectiva Humanista en Educación Superior: Un Estudio Piloto

Training for Academic Tutoring in Higher Education: A Pilot Study

Paúl Alberto Sánchez-Arámburo¹, Diana Korinna Zazueta-Beltrán¹ y Javier Arturo Ríos-Mena Gaxiola²

¹Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Occidente, Los Mochis, 81216, México

²Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Occidente, Los Mochis, 81216, México

alberto.sanchez@uadeo.mx , diana.zazueta@uadeo.mx , javier.riosmena@uadeo.mx

INFORMACIÓN

Historial del Artículo

Recibido: Mayo 16, 2025
Aceptado: Septiembre 29, 2025

Publicado:
Noviembre 07, 2025

Palabras Clave

Tutoría
Psicopedagogía
Educación universitaria

RESUMEN

La gestión tutorial se enfoca en la atención y acompañamiento hacia el estudiante desde una perspectiva que implique una formación integral para impulsar el éxito académico y la transición positiva al campo laboral. Este estudio tuvo como objetivo determinar la viabilidad de un programa de intervención psicoeducativa con perspectiva humanista enfocada al fortalecimiento de competencias académicas en tutoría académica en nivel superior. Fue mixto, con un diseño preexperimental pretest-postest, con una muestra no probabilística por conveniencia de 21 profesores-tutores. Los datos cuantitativos se lograron con el *Cuestionario de Evaluación de Competencias del Tutor* y el de *Actitudes Facilitadoras del Crecimiento*. Para los datos cualitativos con un cuestionario de tipo abierto. Los resultados mostraron un tamaño del efecto grande en las competencias para la tutoría académica y pequeño en las actitudes facilitadoras y correlación positiva fuerte entre las competencias académicas del tutor y las actitudes facilitadoras: aceptación positiva incondicional, empatía y congruencia. Sobre la experiencia del programa, los participantes reflejaron una percepción de satisfacción, aprendizaje y desarrollo personal-profesional. Se concluye que el programa obtuvo resultados alentadores en el desarrollo de competencias para la acción tutorial y una percepción positiva sobre la experiencia del programa favoreciendo el perfil del tutor.

©2025. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia CC BYNC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

Cómo citar:

Sánchez-Arámburo, P. A., Zazueta-Beltrán, D. K., & Ríos-Mena Gaxiola, J. A. (2025). Formación para la tutoría académica con perspectiva humanista en educación superior: un estudio piloto. *Revista Lince de Ciencias Sociales, Humanidades y Tecnologías*, 1(2), 1-19. <https://doi.org/10.63622/RLI/2025.02/01>

MANUSCRIPT INFO

Article History

Received: May 16, 2025

Accepted: September 29, 2025

Published:

November 07, 2025

Keywords

Tutoring

Psychopedagogy

University education

ABSTRACT

Tutorial management focuses on student support and guidance from a perspective that promotes holistic development to foster academic success and a positive transition into the workforce. This study aimed to determine the viability of a humanistic-based psychoeducational intervention program designed to strengthen academic tutoring competencies at the higher education level. A mixed-methods approach was employed using a pre-experimental pretest-posttest design with a non-probabilistic convenience sample of 21 faculty tutors. Quantitative data were collected through the *Tutor Competency Evaluation Questionnaire* and the *Growth-Facilitating Attitudes Questionnaire*, while qualitative data were obtained through an open-ended questionnaire. Results indicated a large effect size in tutoring competencies, a small effect in facilitating attitudes, and a strong positive correlation between tutors' academic competencies and their growth-facilitating attitudes: unconditional positive regard, empathy, and congruence. Regarding the program experience, participants reported perceptions of satisfaction, learning, and personal-professional development. The study concludes that the program yielded encouraging results in the development of competencies for tutorial action and a positive perception of the experience, contributing to strengthening the tutor profile.

1. Introducción

La educación superior es un instrumento fundamental que radica en la articulación de los valores universales hacia la consolidación del cambio y evolución de una sociedad. Es un pilar en la defensa de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y el fomento a la paz (Delors et al., 1996).

En las últimas décadas se ha planteado un cambio dentro del proceso educativo que advierte una formación desde una perspectiva integral y una pedagogía centrada en el estudiante (Romo López, 2011), premisa que se fundamenta en la filosofía constructivista que concibe al conocimiento como una creación del ser humano y no sólo una representación tácita de la realidad (Carretero, 2021).

Al mismo tiempo, las exigencias sociales actuales requieren que el contexto educativo genere ciudadanos críticos con responsabilidad cívica, altamente capacitados para ofrecer respuestas efectivas ante las necesidades de los diversos ámbitos de la actividad humana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998).

La tutoría académica se ha planteado desde distintos marcos explicativos, uno de ellos es el enfoque competencial: espacio para la orientación personal, académica y profesional (Amor Almedina & Dios Sánchez, 2017), estrategia de trabajo compartido (De León Huertas et al., 2019) y mentoría (Ponce Ceballos et al., 2018). En este contexto, la dinámica consiste en acompañar al estudiante durante el ingreso, permanencia y conclusión de su estancia universitaria (Romo López, 2011); para tal efecto, el tutor establece el plan de acción tutorial para dirigir y orientarlo hacia objetivos de aprendizaje definidos (García Cabrero et al., 2016), así las acciones tutoriales serán del conocimiento del estudiante a través de una comunicación abierta, recurrente y sólida (Tolozano Benites et al., 2016), que impulse la iniciativa en la toma de decisiones en problemáticas personales y académicas (Narro Robles & Arredondo Galván, 2013;

Ponce Ceballos et al., 2018).

En México, el enfoque por competencias ha sido oficializado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) mediante un estándar de competencias (*Gestión de tutoría grupal e individual en grupos académicos de educación superior, EC1165*) dividido en cuatro elementos: 1) aplicar evaluación diagnóstica de la institución a nivel individual y grupal; 2) implementar la tutoría individual; 3) implementar la tutoría grupal; y 4) evaluación de la tutoría. Cada uno compuesto por competencias cognitivas, psicomotrices, afectivas y social-relacionales (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019). Lo anterior, está en correspondencia con el Modelo de Evaluación de Competencias para la Tutoría (MECT) desarrollado por García Cabrero et al. (2016) que propone tres dimensiones: 1) previsión; 2) conducción; y 3) valoración del impacto; compuestas por competencias como la planeación, gestión, seguimiento, comunicación y evaluación de la tutoría.

Si bien es cierto que este modelo es necesario como parte del perfil académico, resulta insuficiente para abordar la complejidad del proceso tutorial. Por ello, la tutoría académica también es concebida desde el enfoque humanista, como un espacio de relación interpersonal (De Armas Hernández, 2009), desarrollo personal (Aguirre Benítez et al., 2017), formación integral (Lozano Dávila, 2015), ritual a la esperanza (Herrera Aponte, 2006), y relación de ayuda (López Gómez, 2016). Visión que coincide con lo establecido por la ley general de Educación Superior: promover el desarrollo integral de las personas, reconocer sus valores, respetar su integridad y derechos humanos (DOF, 2021). Para ilustrar la idea anterior, el *Enfoque Centrado en la Persona* propuesto por Rogers (1965), plantea una serie de condiciones necesarias para establecer una relación de ayuda, identificadas como actitudes facilitadoras del crecimiento: *aceptación positiva incondicional, congruencia y empatía*. A fin de favorecer la consolidación de una alianza significativa entre tutor-tutorado.

Por tanto, el primer enfoque se orienta hacia los objetivos académicos y escolares. El segundo se centra en la dimensión personal del estudiante mediante un comportamiento empático hacia sus necesidades (Delgado-García et al., 2020). Es decir, tutores con mayor proximidad y sensibilidad hacia las dificultades que se presentan en la vida universitaria y que favorecen el sentido de pertenencia institucional (Yale, 2019). Ambos se encuentran ubicados de manera simétrica en términos de importancia, de tal manera que es conveniente su integración para la formación del perfil del tutor.

Ahora bien, resulta pertinente recalcar que el perfil del tutor no solo requiere de la adquisición de competencias técnicas y de gestión, sino también se necesita el desarrollo de habilidades intrapersonales como la comunicación, escucha activa y resolución de problemas (Castaño Perea et al., 2012). Esta formación solo es posible con capacitación que garantice la integración de las dimensiones técnicas y humanistas.

Sin embargo, las universidades reflejan carencia de programas institucionales que respondan de manera eficaz a las necesidades de formación del tutor. En otras palabras, no reciben una formación sistemática y permanente sobre las competencias específicas para el quehacer (Badillo Guzmán, 2012; Herrera, 2017), además priorizan lo administrativo por encima de habilidades socioemocionales y relacionales, de suma importancia para lograr óptimos resultados. Sin duda, esto es un hecho preocupante debido a que son áreas de oportunidad ya identificadas por la ANUIES (Romo López,

2011). Lo cual resulta contradictorio por la relevancia que las IES le otorgan a la acción tutorial.

En este sentido, la preparación del tutor es un elemento clave para la acción tutorial (Álvarez González, 2013, 2014; Herrera, 2017; M. P. Martínez Clares et al., 2016; P. Martínez Clares et al., 2018), dado que representa la herramienta más utilizada para acompañar al estudiante durante su proceso universitario (Benites, 2020; Romo López, 2011). Esto solo se puede lograr con una formación y actualización continua (Aviles, 2004), y así poder garantizar que se cuente con docentes perfilados para la labor tutorial. Para lograr estos propósitos, es imperativo la implementación de programas institucionales de tutoría académica encaminados al desarrollo integral.

En definitiva, el acompañamiento al universitario resulta ser un desafío, de ahí, la necesidad de consolidar la acción tutorial desde un sentido humano. El objetivo de esta investigación es determinar la viabilidad de un programa de intervención psicoeducativa con perspectiva humanista enfocada al fortalecimiento de competencias en la tutoría académica en nivel superior. Como objetivo secundario conocer la experiencia de aprendizaje del tutor para identificar fortalezas y áreas de mejora.

2. Método

Este estudio se realizó bajo un enfoque mixto con preponderancia cuantitativa, con el fin de integrar de manera sistemática los datos cuantitativos (CUAN) y cualitativos (CUAL) para describir con mayor amplitud el fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). El enfoque cuantitativo tuvo un alcance exploratorio con un diseño preexperimental, pretest-postest. Para el enfoque cualitativo se utilizó el método de análisis de contenido bajo una perspectiva fenomenológica de tipo empírica para explorar la experiencia de aprendizaje del tutor.

2.1. Muestra

Se optó por utilizar un muestreo no probabilístico por conveniencia con participantes voluntarios que cumplieran con los siguientes criterios: de inclusión, contar con nombramiento vigente como tutor; *de exclusión*, profesores que cuentan con alguna certificación en tutoría; *de eliminación*, aquellos que no hayan cumplido como mínimo con el 80 % de asistencia al programa y que hayan faltado en responder algunos de los instrumentos para la recogida de datos. La muestra consistió en 21 profesores-tutores de la Universidad Autónoma de Occidente, en la localidad de Los Mochis, Sinaloa, México. En su mayoría fueron mujeres (71 %). Las edades distribuidas para ambos sexos fueron entre 25-44 años (42.9 %), 45-59 años (38.1 %), y mayores de 60 años (19 %).

2.2. Instrumentos cuantitativos

Se utilizó un cuestionario para recabar datos sociodemográficos como: sexo, edad, tiempo ejerciendo la tutoría y capacitación recibida.

Se aplicó la Escala *Actitudes Facilitadoras del Crecimiento* (AFC), cuyo objetivo es medir las tres actitudes básicas que Rogers (1958) plantea en su Enfoque Centrado en la

Persona: *congruencia* (CONG), *empatía* (EMP) y *actitud positiva incondicional* (API), desarrollado por Truax y adaptado por Gómez del Campo-del Paso y Carrillo-Álvarez (2021). Es un cuestionario de 44 reactivos auto aplicable de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: (5) *Siempre o casi siempre* (4) *Frecuentemente* (3) *Algunas veces* (2) *Pocas veces* (1) *Rara vez o nunca*. El nivel de fiabilidad muestra un alfa de Cronbach de 0.76.

Para medir el nivel de competencias se utilizó el cuestionario para la *Evaluación de Competencias del Tutor/a en Educación Superior* (CECT) desarrollado y validado por Caso Niebla et al. (2023), se construyó basado en el *Modelo de Evaluación de Competencias de la Tutoría* (MECT) de García Cabrero et al. (2016). Consta de 80 reactivos en su versión original y considera seis competencias: *planificar el proceso de tutoría* (PLPT), *gestionar el proceso de tutoría* (GPT), *dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría* (DSAM), *utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría* (UEAC), *valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal* (VEPTIG); y *evaluación de la tutoría* (ET). Esta escala tipo Likert presenta cuatro opciones de respuesta: *totalmente de acuerdo* (4), *de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *totalmente en desacuerdo* (1). Con un alfa de Cronbach de 0.90.

2.3. Instrumentos cualitativos

Para conocer la experiencia de aprendizaje del tutor resultó pertinente aplicar un cuestionario de respuesta abierta con las siguientes preguntas. Por ejemplo, sobre el enfoque en competencias para la tutoría académica: *¿Cuál es tu experiencia de aprendizaje respecto a las competencias para la tutoría académica aplicadas durante el programa?*; y sobre las actitudes desde un enfoque humanista: *¿Cuál es tu experiencia de aprendizaje respecto a la vivencia de las actitudes facilitadoras de crecimiento durante el programa?*

2.4. Procedimiento

El contacto con los tutores universitarios se dio a través de las autoridades académicas de la Institución (UAdeO, UR Los Mochis), Subdirección académica y responsable del Programa Institucional de Tutorías (PIT). Se calendarizó una reunión informativa con tutores y autoridades para exhortarlos a participar en el programa. Los que aceptaron ser parte del estudio se les mostraron los contenidos temáticos y el calendario de sesiones. Para la fase CUAN, se aplicaron las dos escalas pretest-postest. Para la fase CUAL, los participantes respondieron al cuestionario cualitativo, previamente sometido a una revisión por expertos. En todo el proceso se siguieron especificaciones éticas de la declaración de Helsinki (World Medical Association [WMA], 2013), por ejemplo, cada participante firmó el consentimiento informado y para protección y confidencialidad de sus datos se asignó un folio de identificación.

2.5. Intervención

El programa de formación por competencias para la tutoría académica con enfoque humanista tuvo como ejes epistemológicos: (1) *filosofía humanista*; (2) *actitudes facilitadoras del crecimiento* (Rogers, 1958); (3) *enfoque por competencias* (García Cabrero et al., 2016), y el estándar de competencia de la SEP que plantea cuatro dominios de aprendizaje:

cognitivo, psicomotriz, afectivo y relacional (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales [CONOCER], 2019). La intervención siguió una pedagogía desde una perspectiva andragógica donde se considera al adulto un sujeto activo de su propio aprendizaje (Torres et al., 2000), se describe en la siguiente Tabla las tres etapas del programa con los contenidos temáticos por sesión.

Tabla 1. *Etapas, sesiones y temáticas del programa de formación de competencias para la tutoría académica con enfoque humanista.*

Etapa	Sesión	Temas	Duración
I. La tutoría como enfoque humanista	I. El tutor como persona	1. Enfoque humanista. 2. Enfoque centrado en la persona. 3. Conceptos asociados. 4. Ejercicios de autoconocimiento.	4 horas
	II. La tutoría como relación de ayuda	1. Relación de ayuda. 2. Actitudes básicas: empatía, adaptación incondicional y congruencia.	4 horas
II. Tutoría académica en la institución	III. La tutoría conceptos básicos	1. Definición de tutoría. 2. Conceptos asociados. 3. Modalidad de la tutoría. 4. Fases de la tutoría según el EC1165.	4 horas
	IV. Programa Institucional de tutorías	1. Misión, visión, Valores y política. 2. Perfil y funciones del tutor. 3. Relación tutor-estudiante.	4 horas
III. Competencias para la gestión de tutoría académica	V. El tutorado	1. Etapas del estudiante universitario. 2. Habilidades cognitivas y metacognitivas.	4 horas
	VI. Aprendizaje	1. Definición de aprendizaje, tipos y estilos. 2. Diagnóstico de necesidades de aprendizaje. 3. Elaboración del PAT.	4 horas
	VII. Entrevista tutorial	1. Andragogía. 2. Definición de entrevista. 3. Tipos de entrevista.	4 horas

Continúa en la siguiente página

Etapa	Sesión	Temas	Duración
	VIII. Tutoría grupal	1. Grupo y tipos de grupo. 2. Dinámica de grupo y tipos. 3. Técnicas grupales. 4. Protocolo de sesión grupal.	4 horas
	IX. Colaboración tutorial	1. Personal académico. 2. Informe de tutorías. 3. Trabajo colaborativo. 4. Sesión de retroalimentación.	4 horas
	X. Evaluación de la tutoría	1. Informe global de la tutoría. 2. Retroalimentación con el personal académico.	4 horas
	XI. Sesión de cierre	1. Aprendizaje significativo.	4 horas

Fuente: Elaboración propia.

Nota. PAT=Plan de Acción Tutorial.

2.6. Análisis de la información

En la fase CUAN se utilizó el programa estadístico SPSS (v. 29) para ejecutar estadísticos descriptivos. Por ejemplo, para conocer la tendencia de los datos se aplicó la prueba Shapiro Wilk. En los análisis inferenciales se exploraron diferencias entre el pretest y postest mediante la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas. Así también, se analizaron las variables por medio de correlación de Spearman (Rho). El tamaño del efecto se verificó mediante la correlación biserial de rangos en JAMOVI (v. 2.6.17.0).

En la fase CUAL, se empleó el programa ATLAS.ti (v. 23.2), para realizar el análisis de contenido temático e identificar conceptos, significados y temáticas emergentes en la narrativa de los participantes (Díaz Herrera, 2018). En cuanto a la transcripción de las respuestas se respetó la literalidad. Primero se importaron los datos fuente, en un segundo momento se codificó y categorizó la información siguiendo los objetivos planteados, por último, se exploró el enraizamiento de los códigos vía conteo de citas.

3. Resultados

El objetivo general de esta investigación fue determinar la viabilidad de un programa de intervención psicoeducativa con perspectiva humanista enfocada al fortalecimiento de competencias en la tutoría académica en nivel superior. Como objetivo secundario conocer la experiencia de aprendizaje del tutor para identificar fortalezas y áreas de mejora.

Se analizaron los siguientes datos: a) tiempo ejerciendo la tutoría el 76.2 % <5 años en el cargo, y 23.8 % >5 años; b) capacitación recibida, el 38 % indicó no haber recibido

formación alguna, de aquellos que sí recibieron, el 38.1 % la consideró insuficiente.

Para dar respuesta al objetivo general a continuación, se presentan los siguientes hallazgos: En la fase CUAN se realizaron evaluaciones pre-post intervención, en el caso del cuestionario CECT obtuvo una fiabilidad de .88. Primero se pudo observar diferencias entre las medianas respecto a las competencias para la tutoría académica (véase Tabla 2), siendo más elevadas en la segunda medición, ubicándose en niveles que van desde mediano a grande. Asimismo, se observó significancia estadística ($p=<.05$) en cinco competencias (PLPT, GPT, DSAM, VEPTIG y ET) de las seis estudiadas. Respecto al tamaño del efecto en la escala general mostró un efecto grande con significancia estadística ($p=<.005$). En cuanto a cada competencia los resultados reflejaron que el tamaño del efecto es grande en DSAM ($rb=.890$) y PLPT ($rb=.837$) y ET ($rb=.784$). En cambio, el tamaño del efecto es mediano para GPT ($rb=.748$) y VEPTIG ($rb=.663$).

En tanto, para la escala AFC el alfa de Cronbach fue de .72. Los resultados pre-post presentaron diferencias entre las magnitudes de la mediana, siendo más elevados los resultados pos-test. El tamaño del efecto fue mediano en la actitud ACI ($rb=.714$), mientras CONG y EMP fue pequeño (véase 2).

Tabla 2. Medianas de Pre y Post, Prueba de Rangos con signos de Wilcoxon y tamaño del efecto de las escalas aplicadas.

		Pre-Prueba Mdn(R)	Post-Prueba Mdn(R)	W	rb
Competencia	General	162.5(76)	195(40)	210*	0.818
	PLPT	19.5(18)	28(6)	170*	0.837
	GPT	45(24)	56.5(15)	188*	0.790
	DSAM	21(17)	29(9)	190**	0.890
	UEAC	38(9)	40(5)	137	0.442
	VEPTIG	30(14)	24(6)	158*	0.663
	ET	8(8)	10(3)	169.5*	0.784
AFC	API	45(20)	51.5(23)	198*	0.714
	CONG	51(20)	52(13)	140.5	0.338
	EMP	64.5(33)	65(29)	123.5	0.176

Fuente: Elaboración propia.

Nota. N=21; Mdn= mediana; R= rango; PLPT= Planificar el proceso de tutoría; GPT= Gestión del proceso de tutoría; DSAM=Dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría; UEAC= Utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría; VEPTIG= Valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal; ET= Evaluación de la tutoría; AFC=Actitudes facilitadoras del crecimiento. API=Aceptación positiva incondicional; CONG=Congruencia; EMP=Empatía; rb=correlación biseriada de rangos.

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Por último, las correlaciones entre CECT y AFC se muestran en la Tabla 3. Los datos sugieren que el aumento de las competencias para la tutoría tiene una correlación

positiva fuerte ($p=<0.001$ o $p=<0.005$) con las actitudes facilitadoras.

Tabla 3. Correlación de Spearman (Rho) de las Competencias y Actitudes Facilitadoras post test.

	PLPT	GPT	DSAM	UEAC	VEPTIG	ET
API	0.627**	0.782**	0.635**	0.565**	0.657**	0.657**
CONG	0.428	0.492*	0.563**	0.537*	0.658**	0.658**
EMP	0.541*	0.497*	0.488*	0.554**	0.480*	0.480*

Fuente: Elaboración propia.

Nota. $p=<0.05$.

Rho=Coeficiente de relación de Spearman.

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Respecto a la fase CUAL post-intervención se exponen los hallazgos agrupados en temas centrales, categorías y ejemplos de citas que emergieron en el proceso de codificación (véase la Tabla 4).

3.1. Aprendizaje de las competencias para la tutoría académica

La categoría con mayor frecuencia fue *satisfacción con el programa* que refiere una percepción positiva sobre las sesiones de la intervención. Los tutores manifestaron que la experiencia brindó nuevos conocimientos, fortalecimiento en las relaciones entre colegas, mejoras en la comunicación, sentimientos de felicidad y motivación vinculados al logro de aprender.

La segunda categoría fue *desarrollo del perfil* que alude a su percepción de competencia docente, reconociendo un mayor dominio sobre el desempeño de sus funciones.

En tercer lugar, la categoría *aprendizajes significativos* describe los conocimientos y habilidades adquiridos durante el programa. Los tutores destacan la elaboración del diagnóstico de necesidades y del plan de acción tutorial mediante el trabajo colaborativo en los ejercicios prácticos, así como la implementación de la tutoría individual y grupal con el juego de roles.

La última categoría *visión de la tutoría académica*, amplía la percepción del proceso de la tutoría, lo que permitió una mayor claridad para elaborar planes de intervención en beneficio del tutorado.

3.2. Vivencias de las actitudes facilitadoras del crecimiento en la relación de tutoría

La categoría *habilidades sociales* presentó la mayor frecuencia, los tutores manifestaron haber logrado un incremento especialmente en la escucha activa y la empatía. Se concientizó sobre la manera de acompañar al tutorado en la atención académica y personal, en un ambiente cordial y libre sin menoscabar la autonomía del estudiante.

También emergió la categoría *tomar conciencia*, la cual hace referencia a un cambio de perspectiva, es decir, sus comentarios reflejaron la importancia del respeto hacia la dignidad personal del estudiante, sensibilidad a las necesidades y cambios que experimenta el tutorado en su camino por la universidad.

Por último, en la categoría *crecimiento personal* los tutores reflexionaron sobre sí mismos y profundizaron en la importancia de su trabajo como agentes de cambio. Realizaron un balance personal respecto a sus fortalezas y áreas de oportunidad, identifican con más precisión sus habilidades y cualidades que potencian su quehacer educativo y tutorial. Al mismo tiempo, exploraron sus áreas débiles, reconociendo que este hallazgo se convierte en un punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

3.3. Áreas de mejora al programa

Se identificó la categoría *dificultades*, la cual expone los desafíos experimentados principalmente en la elaboración de formatos como parte de las actividades del programa: entrevista, diagnóstico, plan de acción tutorial, reportes de resultados y de seguimiento como parte de las actividades del programa.

Otra categoría identificada *sensaciones contradictorias*, si bien los tutores percibieron al papeleo como una actividad tediosa, reconocieron ser necesarios por su aporte en la claridad y organización del proceso.

Finalmente, en la categoría *recomendaciones del tutor*, se destacó la necesidad de profundizar en el aprendizaje de técnicas grupales y en el tema de tutoría individual debido a la complejidad de problemáticas que experimentan los estudiantes tanto a nivel grupal como individual.

Tabla 4. Categorías emergentes y frecuencia de respuesta.

Tema	Categoría emergente	Ejemplos	f
Aprendizaje de las competencias para la tutoría académica	Satisfacción con el programa	"conocer a mis compañeros en el desarrollo de cada una de las sesiones fortaleció más la comunicación ... me hizo sentirme más fortalecida para disponerme a reprender..." "me siento muy feliz con lo aprendido en cada sesión y con toda la información proporcionada..."	65

Continúa en la siguiente página

Tema	Categoría emergente	Ejemplos	f
	Desarrollo del perfil	<i>"desconocía algunos aspectos del perfil del tutor... me siento competente para asumir dicho rol..." "se tiene una idea errónea del concepto de ser tutor..."</i>	49
	Aprendizajes significativos	<i>"fue un recorrido de conceptos, de lo que es un tutor, perfil del tutor... tutoría grupal, una tutoría individual..." "la experiencia...fue totalmente enriquecedora al realizar el rol tanto del tutor, tutorado, evaluador y personal académico..."</i>	40
	Visión de la tutoría académica	<i>"me amplió mi visión de lo que puedo hacer por el tutorado, ya que antes sólo contaba con la buena intención, en cambio ahora me siento capaz de desarrollar un plan de acción..."</i>	36

Continúa en la siguiente página

Tema	Categoría emergente	Ejemplos	f
Vivencias de las actitudes facilitadoras del crecimiento en la relación de tutoría	Habilidades sociales	<i>“siento que me ayudó a desarrollar las habilidades de escucha activa, empatía y manejo de situaciones diversas. Me siento muy enriquecida...” “la importancia que tienen ser congruente, empático y aceptar que mis tutorados son personas en proceso de formación. Todo esto me está permitiendo ser un mejor tutor...”</i>	39
	Tomar conciencia	<i>“me amplió mi visión de lo que puedo hacer por el tutorado, ya que antes sólo contaba con la buena intención, en cambio ahora me siento capaz de desarrollar un plan de acción...”</i>	32
	Crecimiento personal	<i>“me di cuenta de algunos aspectos que debo considerar para ser más empático con mis tutorados...”</i>	31
Áreas de mejora al programa	Dificultades	<i>“al elaborar cada uno de los productos que se asignaron al principio fue algo complicado...”</i>	2
	Sensaciones contradictorias	<i>“odio el papeleo administrativo y no me gustó, fue demasiado, aunque necesario, esclarecedor y liberador por la organización que tenemos y el seguir un plan me da seguridad...”</i>	4

Continúa en la siguiente página

Tema	Categoría emergente	Ejemplos	f
	Recomendaciones del tutor	<p><i>“el trabajo de tutoría individual no deja de ser menos importante, y, sin embargo, creo que se trabajó menos...”</i></p> <p><i>“algunos contenidos pueden profundizarse ya que creo que fueron superficiales por ejemplo dinámicas grupales...”</i></p>	3

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El primer objetivo de este estudio fue determinar la viabilidad de un programa de intervención psicoeducativa con perspectiva humanista enfocada al fortalecimiento de competencias en la tutoría académica en nivel superior.

La formación del tutor es un elemento esencial para favorecer los logros académicos del estudiante. Sin embargo, se evidencia en las instituciones universitarias la carencia de programas de habilitación que fortalezcan el perfil del tutor (Badillo Guzmán, 2012; Herrera, 2017), situación correspondiente con lo expresado por los participantes quienes consideran que, pese a recibir cursos su formación es insuficiente, incluso algunos reportaron asumir la función tutorial sin haber recibido capacitación previa. Esto significa, que hay una tendencia a centrarse en los tópicos administrativos soslayando el perfil académico y humanista.

Para efectos de la implementación del programa se abordaron dos temáticas principales. En primer lugar, el *desarrollo de competencias académicas* como: elaboración de diagnósticos de necesidades (asignaturas reprobadas, dudas de aprendizaje, cumplimiento de actividades extraescolares, titulación, aspectos administrativos, etcétera) y plan de acción tutorial, rubros que aparecen en los modelos de competencias para la tutoría académica (CONOCER, 2019; García Cabrero et al., 2016). En segundo lugar, las *actitudes facilitadoras del crecimiento*, cuyo trabajo está orientado a impulsar una relación cercana y significativa con el tutorado. Lo anterior está en línea con algunos estudios (Aguilar Islas et al., 2019; Torquemada González & Jardínez Hernández, 2019) y con las recomendaciones institucionales que hacen énfasis en el acompañamiento académico con un sentido humano (Romo López, 2011; Universidad Autónoma de Occidente [UAdeO], 2018).

En este contexto, se aplicó la intervención mediante el *programa de formación de competencias para la tutoría académica con enfoque humanista*.

En cuanto a los hallazgos CUAN, en el CECT la competencia *dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones*, obtuvo un tamaño del efecto grande lo cual implica que los

tutores aprendieron técnicas de entrevistas y reportes de seguimiento para identificar el cumplimiento del plan de acción tutorial. Esta competencia es relevante en la función del tutor (Delgado-García et al., 2020; López Martín et al., 2013) debido a que asegura monitorear de manera personalizada las demandas y necesidades del estudiante (Ocampo-Gómez et al., 2021).

Así también, en la competencia *planificar el proceso de tutoría* se adquirieron herramientas para detectar necesidades mediante la evaluación diagnóstica y entrevistas iniciales al estudiante y sobresale el aprendizaje de estrategias para recabar información de otras figuras involucradas como los profesores del tutorado. En cuanto a la competencia *evaluación de la tutoría* se encuentra enfocada en la elaboración de un informe global de los resultados del plan de acción tutorial. Según Torquemada González y Jardínez Hernández (2019) estas capacidades son valoradas por los estudiantes y practicadas por tutores sobresalientes. Además, resultan fundamentales en el acompañamiento ante los desafíos de la vida universitaria (Castaño Perea et al., 2012).

Referente a los resultados de las AFC el tamaño del efecto fue pequeño. Este dato se puede explicar con los niveles elevados en las medianas pre y post-intervención presentados en la *congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional*, lo que supone el empleo de las actitudes facilitadoras en la relación de tutoría. Estos datos coinciden con estudios que las reconocen como indispensables para generar un clima adecuado de aceptación y valoración, aspectos esenciales para su formación integral (Narro Robles & Arredondo Galván, 2013; Yon Guzmán & Hernández Marín, 2019). Para reforzar este argumento, la teoría de Rogers (1958) concibe otras dinámicas de relación profesor-estudiante: «una relación en la que por lo menos una de las partes tiene la intención de promover el crecimiento, el desarrollo, la maduración, el mejor funcionamiento y el mejor enfrentamiento a la vida» (p. 81).

Integrando los hallazgos CUAN se evidencia una correlación positiva fuerte entre las *competencias para la tutoría académica* y las *actitudes facilitadoras del crecimiento*, lo que supone un desarrollo paralelo entre habilidades y actitudes como la empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional, atributos esenciales para el acompañamiento del estudiante (Rogers, 1965). Lo anterior, parte del supuesto de que la formación no solo debe estar encaminada al fortalecimiento técnico sino también al desarrollo personal del tutor (Ocampo-Gómez et al., 2021). Su articulación favorece una práctica consciente y ética centrada en el estudiante. De tal manera que para el perfil del tutor es pertinente proponer dos vertientes: una que corresponda al ser y saber estar, y la otra con el saber y saber hacer (Delgado-García et al., 2020), condiciones necesarias en los programas de formación de tutorías.

Como objetivo cualitativo, este trabajo se orientó en conocer la experiencia de aprendizaje del tutor para identificar fortalezas y áreas de mejora. Sobre el aprendizaje de las competencias para la tutoría académica con la categoría *Satisfacción con el programa*, significó el fortalecimiento de la comunicación interpersonal y entusiasmo por los aprendizajes logrados. A partir de las reacciones positivas de los tutores queda establecido que los programas de formación humanista propician sensibilización y apertura al aprendizaje (Hernández-Amorós & Urrea-Lozano, 2019; Villegas Galicia, 2019).

En las categorías *desarrollo del perfil* y *aprendizajes significativos* hacen referencia a la

percepción de competencia. La formación permitió un mayor entendimiento sobre las características que implica el quehacer tutorial (Delgado-García et al., 2020; López Martín et al., 2013), al mismo tiempo comprendieron el alcance de sus responsabilidades, elemento crucial para responder las demandas y necesidades del tutorado (Ocampo-Gómez et al., 2021).

En consecuencia, en la categoría *visión de la tutoría académica*, el programa generó un cambio de paradigma, centrado en el estudiante ya que tradicionalmente se concebía solo de manera administrativa (Romo López, 2011; UAdeO, 2018).

Sobre las vivencias de las actitudes facilitadoras en la relación de tutoría, las reflexiones revelan un proceso de interiorización en torno a las categorías *habilidades sociales, tomar conciencia y crecimiento personal*. En primer lugar, los tutores identificaron la aceptación, congruencia y empatía como elementos esenciales para favorecer una relación interpersonal auténtica (Torquemada González & Jardínez Hernández, 2019), lo que coincide con la perspectiva humanista (Lafarga Corona & Gómez del Campo, 2013; Rogers, 1958, 1965). Relacionado a lo anterior, la categoría *tomar conciencia*, subraya un cambio de actitud hacia el respeto por la dignidad y el proceso individual del tutorado. Por último, la categoría *crecimiento personal*, expresada en la percepción de madurez personal y profesional (De Armas Hernández, 2009; López Gómez, 2016). En síntesis, las categorías mencionadas refuerzan la premisa de que la tutoría académica además de acompañar al estudiante en su trayectoria promueve su formación integral (Sesento García, 2019; UAdeO, 2018).

En suma, los resultados mixtos constituyen evidencia empírica tanto de la viabilidad como de la pertinencia del programa de formación para la tutoría académica, por lo que se confirma la hipótesis de investigación.

En el plano CUAN, se observó una mejoría en las siguientes competencias: *planificar el proceso de tutoría, dar seguimiento, ajustar, monitorear las acciones y evaluación de la tutoría*, vinculadas con la sistematización de la acción tutorial y sus implicaciones. Lo anterior, se integra con los resultados CUAL en las categorías *desarrollo del perfil, aprendizajes significativos y satisfacción con el programa*; los tutores expresan una mayor claridad de sus funciones, resalta el valor del manejo de estrategias y herramientas para su trabajo, asimismo comprenden la magnitud de sus responsabilidades en el acompañamiento continuo al estudiante. Estos hallazgos están en correspondencia con algunos estudios (García Cabrero et al., 2016; López Gómez, 2016).

En cuanto a las actitudes facilitadoras del crecimiento: *aceptación positiva incondicional, congruencia y empatía*, sugieren que los tutores ya contaban con estas características. La estabilidad de este resultado se corrobora con las categorías cualitativas: *habilidades sociales, tomar conciencia, crecimiento personal y visión de la tutoría académica*, que ilustran una capacidad de introspección y madurez profesional. En este sentido, se logró un cambio de perspectiva hacia una tutoría centrada en el estudiante con un sentido humano (López Gómez, 2016). Lo mencionado anteriormente refleja una articulación entre competencias tutoriales y actitudes facilitadoras.

Finalmente, las limitaciones presentadas en este estudio fueron la administración del tiempo de las actividades del programa, mismas que afectaron directamente la profundización de algunos temas. Además, se considera pertinente incluir sesiones de monitoreo y seguimiento del trabajo del tutor, con el propósito de ver el alcance de los aprendizajes adquiridos post-programa y si los efectos son consistentes y permanentes.

Por otra parte, la fortaleza del enfoque mixto permitió el análisis tanto de las escalas (CUAN) como de las experiencias de los profesores-tutores (CUAL) logrando así, su integración y complementación para obtener un mayor alcance interpretativo.

5. Conclusiones

En general, este estudio piloto sugiere que la implementación del programa para la formación de tutores con perspectiva humanista obtuvo resultados alentadores. En consecuencia, se logró un aprendizaje técnico y mayor conciencia de la responsabilidad que supone el papel del tutor como promotor de ayuda al estudiante. En este sentido, se recalca la importancia de diseñar programas dirigidos a promover aprendizajes y experiencias que favorezcan tanto el saber hacer como el saber ser, debido a que hoy por hoy se concibe la función del tutor desde su carácter administrativo soslayando la importancia del eje formativo.

Así pues, este programa contribuye al campo de la tutoría académica y demuestra la urgencia de diseñar propuestas de intervención que integren capacidades técnicas con actitudes humanistas de forma permanente. Este modelo de formación profesional resignifica la noción de la tutoría en la universidad contemporánea y responde a la necesidad de formación y consolidación del perfil del tutor (Badillo Guzmán, 2007; García, 2010). Para futuras líneas de investigación se recomienda indagar sobre problemáticas adyacentes a la tutoría académica; carga docente, responsabilidad institucional, desigualdad en los criterios de selección y factores psicológicos implicados en el quehacer tutorial.

Referencias

- Aguilar Islas, K. G., Moreno Tapia, J., & Torquemada González, A. D. (2019). Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 214-221.
- Aguirre Benítez, E. L., Herrera Zamorano, B. R., Vargas Huicochea, I., Ramírez López, N. L., Aguilar Vega, L., Aburto-Arciniega, M. B., & Guevara-Guzmán, R. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación En Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>
- Álvarez González, M. (2013). Hacia un modelo integral de tutoría universitaria. En E. M. Á. G. & R. B. (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (1.^a ed.). Wolters Kluwer.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En E. P. F. (Ed.), *Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción* (1.^a ed.). Laertes.
- Amor Almedina, M., & Dios Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: Un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Aviles, M. M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, 28, 35-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302805.pdf>

- Badillo Guzmán, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 5. <http://www.redalyc.org/html/2831/283121712006/>
- Badillo Guzmán, J. (2012). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i5.115>
- Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77), 315-321.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora.
- Caso Niebla, J., Ponce Ceballos, S., García Cabrero, B., & Díaz López, C. D. (2023). Validación y optimización de un cuestionario para evaluar las competencias del tutor(a) en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1031-1054.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext%5C&pid=S1405-66662023000401031%5C&lng=es%5C&tlang=
- Castaño Perea, E., Blanco Fernández, A., & Asensio Castañeda, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. (2019). EC1165 Gestión de tutoría grupal e individual en grupos académicos de Educación Superior [Publicado el 10 de abril de 2019]. <https://conocer.gob.mx:6060/conocer/#/renec>
- De Armas Hernández, M. (2009). La tutoría como espacio de ayuda interpersonal. *El Guiniguada*, 18, 25-36.
- De León Huertas, C., González López, I., & Eslava Suanes, 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>
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Delors, J., Cameiro, R., Amagi, I., Chung, F., Geremek, B., Padrón, M., Mnaley, M., Komhauser, A., Gorhaim, W., Al Mufti, I., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, Won, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (1.^a ed.). Santillana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Diario Oficial de la Federación. (2019, marzo). ACUERDO SO/I-19/11,S [Publicación del 10 de marzo de 2019]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5557482&fecha=10/04/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2021, abril). Ley General de Educación Superior [Publicación del 20 de abril de 2021].

- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- García, S. L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Revista Tiempo de Educar*, 11(21), 31-56.
- García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., Serna Rodríguez, A., Islas Cervantes, D., Martínez Sánchez, S., & Aceves Villanueva, 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*, 28(151), 104-122.
- Gómez del Campo-del Paso, M. I., & Carrillo-Álvarez, C. A. (2021). Desarrollo y validación de una escala para evaluar empatía, aceptación y congruencia. *Revista Espacio ECP*, 2(1), 84-106.
- Hernández-Amorós, M., & Urrea-Lozano, M. E. (2019). Evaluación de un taller de mindfulness: la apuesta por una tutoría más humanista en la Facultad de Educación [Octubre de 2019]. En Octaedro (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (1.^a ed.). Octaedro.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/21401/1/11699.pdf>
- Herrera, B. R. (2017). Experiencia en la formación de tutores. Memorias del séptimo Encuentro Nacional de Tutorías realizado en Guanajuato, México. <https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000523.pdf>
- Herrera Aponte, M. T. (2006). El proceso de tutoría. Un ritual a la esperanza. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 10(3). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/291>
- Lafarga Corona, J., & Gómez del Campo, J. (2013). *Desarrollo del Potencial humano Volumen 4*. Trillas.
- López Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(SpecialIssue9), 1007-1024.
- López Martín, I., González Villanueva, P., & Velasco Quintana, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569>
- Lozano Dávila, S. (2015). La tutoría como programa que favorece la formación integral. *Presencia Universitaria*, 5(10), 48-55.
- Martínez Clares, M. P., Martínez Juárez, M., & Pérez Cusó, F. J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: Los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González Morga, N. (2018). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21302>
- Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40528>

- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N., & Aguilar-Tamayo, M. F. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana. *Formación Universitaria*, 14(4), 151-166. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Ponce Ceballos, S., García-Cabrero, B., Islas Cervantes, D., Martínez Soto, Y., & Serna Rodríguez, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rogers, C. R. (1958). Características de una relación de ayuda. En Trillas (Ed.), *Desarrollo del potencial humano 3* (pp. 81-96). Trillas.
- Rogers, C. R. (1965). La relación terapéutica: Investigación y teoría recientes. En Trillas (Ed.), *Desarrollo del potencial humano Volumen 3* (pp. 155-169). Trillas.
- Romo López, A. (2011). *La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES. <http://www.jstor.org/stable/23764048>
- Sesento García, L. (2019). El aspecto humanista de la tutoría. *Milenasia, Ciencia y Arte*, 9(14), 36-38.
- Tolozano Benites, S. E., Lara Díaz, L. M., & Illescas Prieto, S. A. (2016). Actitudes y aptitudes del tutor para enfrentar el desafío de la formación en la modalidad dual. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 81-91.
- Torquemada González, A. D., & Jardínez Hernández, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *PUBLICACIONES*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9851>
- Torres, M., Fermín, I., Arroyo, C., & Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10), 25-34.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2018). *Programa Institucional de Tutorías* (1.^a ed.). UAdeO. http://campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI_Tutorias.pdf
- Villegas Galicia, Y. (2019). *Diseño de un taller para la formación de tutores de TEBAEV*, Universidad Veracruzana.
- World Medical Association. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <http://repositorio.mederi.com.co/bitstream/handle/123456789/386/DeclaracionHelsinki-2013-Esp.pdf?sequence=1>
- Yale, A. T. (2019). 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>
- Yon Guzmán, S. E., & Hernández Marín, G. D. J. (2019). Tutoring in Higher Education: Analysis of the Perception of Professionals and Students in a Public University. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 717-747.