
La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor

Formation of teaching competences in higher education by evaluating tutor's performance

Alma Delia Torquemada González

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
almatorquemada@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

Lizbeth Jardínez Hernández

Dirección de Incorporación de Escuelas Particulares y Proyectos Específicos, SEP, México
lizbeth.jardinezhernandez07@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3294-4738>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-01-19
Aceptado: 2019-03-20
Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Torquemada, A. D., & Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39–52. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9851

RESUMEN

Se presenta un análisis comparativo en dos licenciaturas de una universidad pública mexicana en torno a las competencias docentes a partir de los resultados de la evaluación del desempeño en el marco de la tutoría y las posibilidades de formación docente en el nivel superior. El método fue de corte cuantitativo, con un tipo de estudio exploratorio-descriptivo. Se demuestra que la actitud del profesor fue la dimensión mejor valorada, seguida de las aptitudes para la tutoría. Los hallazgos enfatizan que las competencias humanas son componentes esenciales en el ejercicio de la docencia universitaria. Se concluye enfatizando la necesidad de definir procesos de formación centrados en el desarrollo de habilidades interpersonales y socioafectivas.

Palabras clave: evaluación de profesores, evaluación académica, tutoría, formación docente, actitud docente

ABSTRACT

The following paper presents a comparative analysis of two bachelor's degrees programs from a Mexican public university, about the teaching competences based on the results of the evaluation of the performance in the tutoring framework and the possibilities of teaching training in higher education.

The method selected was quantitative, with an exploratory-descriptive type of study. It is shown that the attitude of the teacher was the dimension best valued, followed by the aptitudes for tutoring. The findings emphasize that skills are essential components in the exercise of college teaching. It is concluded by emphasizing the need to define training processes focused on the development of interpersonal and socio-affective skills.

Key words: teaching evaluation, academic evaluation, tutoring, teaching formation, teaching attitudes

Introducción

La perspectiva de la evaluación para la mejora de la práctica educativa es una cuestión que hoy en día nadie discute, la tendencia en investigación destaca un acuerdo unánime al considerar que el perfeccionamiento de la práctica docente requiere de mecanismos de valoración objetiva que sirva como diagnóstico para identificar oportunidades de formación para la enseñanza.

Los procesos de evaluación de la docencia han venido a poner en tela de juicio ¿qué significa ser docente?, ¿qué competencias exige una docencia de calidad?, ¿qué debe entenderse por una enseñanza de calidad? Por ello, la investigación educativa en torno al tema presenta grandes oportunidades para reconocer a la docencia como una profesión en sí misma. En este sentido, la profesionalización docente seguirá siendo objeto de indagación en cualquier nivel educativo.

Desde la investigación, abordar la profesionalización de la docencia, requiere de diversas aproximaciones teóricas y metodológicas en distintos contextos para su mejor comprensión. En el caso de México, el importante papel que juegan las políticas públicas en la implementación de procesos de evaluación docente y su vinculación con procesos de formación constituye una cuestión que continúa pendiente en la agenda educativa actual.

La producción científica sobre la evaluación de la docencia como objeto de estudio en México se inició hace casi dos décadas. La iniciativa por hacer estudios de esta índole se dio a través de investigadores de universidades públicas y privadas del país. Fue así como la Red de Investigadores en Evaluación Docente (RIED) hizo un esfuerzo por recuperar toda la producción editorial existente durante el periodo de 1990 a 2004. De esta manera, Arbesú et al. (2006) realizaron una valoración del conocimiento sobre el tema existente hasta ese momento, con el fin de identificar los contenidos, aspectos ausentes y rutas de posible desarrollo.

Así, se recuperaron 91 documentos centrados en cuatro tópicos de la evaluación de la docencia presencial, formación docente, análisis de la práctica educativa y compensación salarial. Los resultados indicaron que en un primer grupo de trabajos se abordó directamente la evaluación docente, destacando el uso de los cuestionarios como medios para valorar la práctica del profesor, los aspectos teóricos de la docencia y su evaluación; las prácticas institucionales sobre el quehacer docente y diversas propuestas sobre modelos teóricos para la evaluación.

El segundo conjunto de trabajos hizo una recuperación de los materiales utilizados para evaluar explícitamente a los docentes en las instituciones de educación superior, asociando los resultados con programas de compensación salarial. Estos hallazgos dieron cuenta del otorgamiento diferenciado de estímulos económicos generalmente promovidos por organismos gubernamentales, lo cual impulsó fuertemente el proceso de evaluación en las universidades públicas mexicanas.

En un tercer grupo de trabajos, Arbesú et al. (2006) destacaron tres tendencias en el análisis de la práctica educativa; la primera referente a la evaluación docente en el contexto del aula, la segunda sobre la relación entre la evaluación y los procesos de pensamiento del profesor y los estudiantes y la tercera tendencia asoció la evaluación docente con la práctica educativa desde un tratamiento integral. El último conjunto de trabajos vinculó la formación con la evaluación de profesores. Cabe destacar que en este último bloque, los trabajos fueron escasos durante esta década.

La producción reportada a lo largo de esa época, demostró el papel fundamental que jugaron las políticas públicas en el fortalecimiento de los procesos de evaluación docente en el nivel superior. No obstante, la problemática observada hasta ese momento fue el empleo de la evaluación como recurso indispensable para el acceso a compensaciones salariales y su lejanía respecto de los procesos de formación continua. Por ello, Arbesú et al. (2006) comenzaron a advertir sobre las posibles consecuencias que afectarían la evaluación de la docencia, tales como prácticas de evaluación simuladas, incongruencias entre la aplicación de cuestionarios y los postulados de las teorías educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como también la diversidad de contextos de formación universitaria. Ante esta situación, plantearon como retos la búsqueda de nuevas formas de abordar la evaluación docente; la recuperación de experiencias desde la voz de los profesores y la recuperación sobre el sentido mismo de la evaluación docente.

La producción en torno a la investigación sobre la evaluación docente no concluyó con este primer ejercicio de indagación científica. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) principal órgano de reconocido prestigio en investigación educativa en México, desarrolló como parte de los estados del conocimiento un apartado especialmente dedicado a la evaluación educativa. En el tomo educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2012, Luna, Elizalde, Torquemada, Castro y Cisneros-Cohernour (2003) presentaron un análisis de la producción encontrada

sobre evaluación docente durante la década de 2002-2012. Una característica particular de este análisis en el contexto mexicano fue la búsqueda de trabajos centrados en la evaluación docente en la modalidad de enseñanza presencial en todos los niveles educativos y no solamente en el nivel superior.

Se encontraron un total de 168 documentos que abordaron la evaluación de la docencia en educación superior, educación media superior y educación básica. En un primer momento, Luna et al. (2003) caracterizaron la productividad encontrada en los siguientes ejes: la evaluación de la práctica docente en los salones de clase; las políticas de evaluación y compensación salarial; evaluación y formación y análisis de la práctica educativa.

Los hallazgos más significativos de este trabajo de análisis, dio cuenta de lo siguiente: un énfasis en la determinación de modelos teóricos y estrategias para la evaluación y las prácticas institucionales. Se encontró poca productividad centrada en las políticas de evaluación, generalmente ensayos a nivel de reflexiones teóricas.

Otro aspecto relevante consistió en vincular la evaluación a los procesos de formación docente, en el sentido de considerar los puntajes obtenidos en las evaluaciones del desempeño como indicadores que permitieran diagnosticar las necesidades de formación del profesorado.

Del mismo modo, la investigación reportada hasta este momento visualiza el ejercicio docente como una práctica dinámica y reflexiva en torno a la interacción profesor-alumno. El análisis de la práctica educativa se presenta en los trabajos desde diversas perspectivas; algunos trabajos analizan las concepciones y representaciones sobre la evaluación docente; otros trabajos evalúan la práctica educativa a partir de la comprensión de la docencia y otras investigaciones más plantean la evaluación docente como un recurso viable para la mejora de la propia práctica.

En el caso específico de educación básica y media superior, la investigación en torno a la evaluación de la docencia es incipiente, las políticas educativas implementadas en la primera década del siglo XXI orillaron al análisis de los escenarios de la evaluación y los usos de la misma. Los trabajos discuten la vinculación de la evaluación con programas de incentivos y el ingreso hacia procesos de formación y al servicio docente, resultado de las reformas curriculares. Este estado del conocimiento dio cuenta de la evaluación de la docencia en escenarios de enseñanza presencial en todos los niveles educativos.

A partir de estos dos estados de conocimiento se puede apreciar que en México, la investigación sobre la evaluación de la docencia se ha venido desarrollando bajo una perspectiva crítica y reflexiva orientada hacia la mejora de las prácticas docentes y hacia la comprensión de aquellos factores que inciden en la calidad de la enseñanza. Si bien es cierto que la tendencia en investigación sigue estando en el contexto de educación superior, también es claro que este proceso de evaluación del profesorado se ha venido extendiendo en los otros niveles educativos, donde se puede apreciar este doble binomio: evaluar al docente y al mismo tiempo someter a juicio de la investigación los procesos e impacto de la evaluación.

Actualmente, el hecho de considerar la enseñanza como una profesión y al docente como un profesional no supone nada nuevo. Si bien teóricamente puede existir un debate en torno a la profesionalización docente y sus conceptos asociados (desempeño docente, estatus profesional, identidad profesional, carrera docente, entre otros), sigue pendiente en la agenda educativa, la definición y construcción de los elementos

clave para afrontar la formación de los profesores universitarios. Al respecto, Tejada (2013) plantea que para abordar la formación docente es necesario asociar profesionalidad y competencia, pues ambos parten del reconocimiento de una serie de saberes relativos al conocimiento de la tarea, los aprendizajes, el contexto de enseñanza y aprendizaje, así como la relación con los demás.

Desde la postura de este autor, se parte de la concepción de profesionalización como un proceso de aprendizaje continuo que persigue el ejercicio útil y responsable de la disciplina. Dicho proceso articula la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño docente.

Cuando un docente preparado asume un proceso de formación y alcanza cierto nivel de competencia profesional, se está dando lugar al desarrollo profesional. Es justo en este nivel donde un docente adquiere un sentido crítico, comprensivo y claro de su rol como formador, tomando conciencia del contexto en el que se encuentra y la disciplina en la que está formando a un joven. En este sentido, hablar de profesionalización docente implica reconocer la relevancia de una formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la asistencia a cursos de formación sistemáticos, la superación permanente y las propias acciones de autoformación que desarrolla el profesor. Todo este proceso de formación garantiza de alguna manera el logro de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de la docencia universitaria.

En concordancia con Tejada (2013) el desarrollo de la profesión docente en el nivel universitario se concibe como *esa evolución progresiva de la función educativa que el docente manifiesta en diferentes situaciones educativas* (p. 173). Es decir, el juicio crítico aplicado al análisis global de aquellas acciones implicadas en la enseñanza, que se van construyendo a partir del crecimiento del docente.

Como señala Zabalza (2011) *la enseñanza no consiste únicamente en explicar unos contenidos educativos, sino también en dirigir un proceso formativo; acción que ejerce todo profesor dentro del aula* (p. 125). En consecuencia, la tutoría como competencia profesional propia de la docencia sigue siendo uno de los puntos débiles en la enseñanza universitaria.

Bajo esta perspectiva, por competencia docente en el nivel superior se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los profesores ponen en juego durante el acto de formar a otros en el marco de una disciplina en particular. De acuerdo con Cano (2008), las competencias profesionales refieren diversos aspectos: integrar conocimientos, aprender constantemente, realizar ejecuciones y actuar en forma autónoma en función a un contexto particular. En términos de la tutoría, García (2010) menciona las siguientes competencias: *competencia cultural*, es decir, poseer un dominio adecuado de los conocimientos del campo profesional de la disciplina en la que se forman los estudiantes; *competencia pedagógica*, vinculada al saber enseñar los contenidos de la disciplina en cuestión; *competencia investigadora*, referida a la actualización permanente; *competencia tecnológica* orientada al dominio de herramientas tecnológicas para la transferencia y envío de la información y *competencia interpersonal*, entendida como las habilidades sociales que favorecen la interacción con los estudiantes.

Esta serie de competencias profesionales para el ejercicio de la docencia destacan la necesidad de observar, cuestionar y analizar el desempeño del profesor en términos actitudinales, es decir, desde la dimensión interpersonal.

En su investigación con docentes cubanos formados en ciencias médicas, Treto, Herrera y Amechazurra (2014) encontraron que se carece de una formación ética para el ejercicio de la docencia. Por ello, destacan como una necesidad la implementación de procesos de superación académica que permita el perfeccionamiento de la labor educativa a partir de actividades flexibles y dinámicas.

Cada vez es mayor el énfasis de la investigación de la evaluación docente en torno al impacto de los resultados en el perfeccionamiento de la práctica profesional de la docencia en sí. Actualmente, los procesos de evaluación de la calidad académica reconocen como un factor clave la formación en competencias para la enseñanza y el aprendizaje. Este sigue siendo un objetivo importante en los planes de desarrollo institucional en todas las instituciones educativas de nivel superior. En el contexto mexicano la actividad de evaluación de la calidad educativa sigue priorizando la figura del profesor y con ella, su rol como tutor. Específicamente la tutoría es una cualidad valorada dentro del desempeño del docente y por ende, se espera un compromiso con la formación del estudiante, lo que implica la puesta en marcha de una serie de competencias actitudinales por parte de quienes forman a los futuros profesionistas.

De acuerdo con Jiménez, Luque y Chacín (2005) *los docentes como profesionales de la docencia necesitan replantearse su propia función, cuestionando su rol social y observar en sí mismo su desempeño ético en la formación de sus estudiantes* (p. 175). Esta tarea de reflexión debe asumirse como un deber ético en la universidad.

Ser profesor exige asumir el deber de configurar un nuevo tipo de estudiante, capaz de comprender qué es un razonamiento correcto en el ejercicio de la profesión; para ello, *se requiere del docente pensamiento crítico, curiosidad intelectual, objetividad, flexibilidad, honestidad, empatía y respeto hacia la formación del estudiante* (García, Verde, & Vázquez, 2011, p. 5).

El estudio de Meza y Guerrero (2016) pone de manifiesto que la competencia moral-democrática de los futuros profesores es débil, es decir, carecen de la capacidad de ponderar argumentos morales con independencia de sus propias posturas de valor. Los hallazgos de su investigación demuestran la necesidad de formación docente en torno al desarrollo de actitudes de juicio moral en maestros que puedan valorar adecuadamente las perspectivas, opiniones y argumentos de los estudiantes. Además, un bajo nivel de competencia moral, según su estudio está asociado también a un bajo nivel de compromiso y responsabilidad en la realización de tareas docentes y/o metas académicas. Los autores concluyen señalando que la formación inicial del docente se ha distanciado de la tendencia a asumir la educación como un desafío ético de la vida y la dimensión moral-democrática de la formación como un aspecto relevante de la calidad educativa.

Las actitudes éticas ocupan un lugar muy importante en la formación del docente universitario dada la trascendencia que tiene su actuar en la formación de futuras generaciones. Así, Treto et al. (2014) destacan que el actuar docente debe ser valorado en su justa dimensión, siendo observado a partir del comportamiento y actitudes que manifiesta un profesor y, por ende, debe conceptualizarse en términos de una competencia de ser y no del saber, que tiene una base sociocrítica orientada a favorecer el comportamiento.

En concordancia con lo anterior, Coloma (2010) afirma que *el reto de la evaluación docente visualizada como estrategia educativa debe apuntar al reconocimiento explícito de una serie de aspectos emocionales y sociales propios de la actitud docente que orienten la reflexión sobre la mejora del desempeño* (p. 71).

En otra investigación Arámburo y Luna (2013) destacan que dentro de las características docentes, la experiencia en la docencia es una variable que explica la efectividad del desempeño docente. Dichos autores encuentran como rasgos asociados al actuar docente: la promoción de la discusión grupal, la justicia, la preocupación por los alumnos, la ayuda y orientación estudiantil. Sus hallazgos ponen de manifiesto la ausencia de una dimensión actitudinal en la evaluación docente y concluyen que la actitud docente es apenas tocada en los instrumentos de evaluación.

En una investigación previa (Torquemada, Pérez, Elizalde, & Jardínez, 2017) se encontró que la actitud del tutor fue la dimensión mejor valorada por los estudiantes, es decir, la disposición para atender al estudiante, la empatía, el interés y compromiso con el estudiante, así como la capacidad de escucha ante problemas cotidianos; todos ellos son elementos que definen la tutoría como una competencia humana.

El trabajo de Vargas (2016) explora las competencias de los tutores mediante la práctica reflexiva que les permita a los docentes sensibilizarse y aceptar su papel en la acción tutorial. La intención de la investigación consiste en analizar el desempeño del docente y perfeccionar la práctica tutorial desde un enfoque humano centrado en la inteligencia emocional. Para ello, desarrollan un curso taller donde los docentes exponen sus experiencias en la tutoría, compromisos y reflexiones sobre su labor como tutores. En términos generales, los resultados destacan la falta de conocimiento en torno a competencias específicas para la docencia. De igual manera, reconocen como cualidades de la personalidad de un tutor la responsabilidad con la formación estudiantil, la inteligencia emocional, la ética, el conocimiento de las necesidades de un estudiante en riesgo y promover el trabajo en equipo. La autora concluye señalando que todas estas características personales para ser tutor son parte de una competencia actitudinal, la cual solamente puede ser desarrollada cuando los docentes trabajan su propia inteligencia emocional. El desarrollar cursos talleres permite al docente tutor reconocer situaciones personales que obstaculizan su desarrollo profesional.

Por su parte, Ponce, García-Cabrero y Caso (2016) diseñan un cuestionario para la evaluación del desempeño de tutores de educación superior a partir de su pertinencia con el perfil de la tutoría académica. Para la construcción del instrumento de evaluación parten de la identificación de competencias e indicadores que permitan establecer parámetros comunes y estándares que apoyen la práctica de la acción tutorial. Su instrumento constituye una propuesta innovadora en el campo de la evaluación de la tutoría, ya que incorpora las competencias fundamentales del tutor, contextualizadas en las actividades genéricas y esenciales que se desarrollan durante la tutoría, independientemente de la disciplina científica de que se trate. Los autores destacan la necesidad de que la comunidad de tutores universitarios cuente con un instrumento válido y confiable que apoye y guíe su actividad profesional, con la intención de valorar el impacto de sus acciones, determinando rutas específicas de formación docente a partir de los resultados alcanzados en su labor tutorial.

A partir de los planteamientos teóricos, el propósito del presente estudio muestra un análisis comparativo de los resultados de la evaluación de las competencias docentes en el desempeño de la tutoría y sus posibilidades de formación docente en el nivel superior.

Metodología

El contexto de la investigación fue la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), particularmente en dos licenciaturas: Licenciatura en Enseñanza de la Lengua

Inglesa (LELI) y Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). Dicha universidad mexicana se encuentra ubicada en la zona centro del país.

La investigación asume un enfoque cuantitativo cuyo tipo de estudio fue exploratorio-descriptivo. Se utilizó un cuestionario tipo Likert cuyo nivel de confiabilidad fue de .966 (Alfa de Cronbach). El diseño del instrumento se describió en un trabajo anterior (Torquemada & Jardínez, 2014). Dicho cuestionario está compuesto por cinco dimensiones; sin embargo, para fines de este estudio se analizaron únicamente los resultados de tres dimensiones, que se enfocan específicamente al desempeño del docente en su calidad de tutor, las cuales corresponden a *competencias académicas para la acción tutorial* (8 reactivos), *aptitudes para la tutoría* (5 reactivos) y *actitud del tutor* (6 reactivos).

A través de un muestreo aleatorio simple se llevó a cabo la elección de los sujetos y durante las últimas dos semanas de clases, se procedió a la aplicación del instrumento en los salones de clases en un tiempo promedio de 30 minutos por grupo. De esta manera, el cuestionario se aplicó a 228 estudiantes, 124 de ellos matriculados en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa y 104 en Ciencias de la Educación. En relación a la primera de estas, el 75% de ellos corresponde al género femenino, mientras que el 25% al masculino, del segundo a octavo semestre. El 84% de ellos tiene 22 años o menos; el 5% tiene 23 años, y el 4% 24. Con respecto a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el 78% de los alumnos encuestados corresponde al género femenino y el 22% restante al masculino, de tercero a noveno semestre. El 51% se encuentra en un rango de 21 a 23 años, el 39% de 18 a 20 años, y finalmente el 10% de 24 a 27 años.

Análisis y resultados

Para obtener el análisis de los datos se calculó la frecuencia de cada reactivo en cada una de las opciones de respuesta. Así, se efectuó un primer análisis en términos de porcentajes que dan cuenta del nivel de desempeño docente por dimensión en general y por dimensión en cada licenciatura. En un segundo momento, se hizo un análisis comparativo del desempeño docente en ambas licenciaturas. Para ello, se calculó la media por cada dimensión. A continuación se presentan los resultados en forma gráfica.

Resultados generales por dimensión evaluada

En un primer momento se calculó la media del porcentaje por cada dimensión, obteniendo así los siguientes resultados (Tabla 1):

Tabla 1
Resultados por dimensión

Dimensiones	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Competencias académicas para la acción tutorial	10.35	17.50	26.41	45.74
Aptitudes para la tutoría	7.71	11.00	28.19	53.10
Actitud del tutor	4.57	6.19	18.79	70.45

De lo anterior, se puede decir que la dimensión mejor valorada fue la *Actitud del tutor*, con un 70.45 %, seguida de *Aptitudes para la tutoría* con un 53.10 %, y la dimensión menos valorada fue *Competencias académicas para la acción tutorial*, con un 45.74%.

Resultados generales por dimensión en cada licenciatura

Para obtener los resultados generales se calculó la media del porcentaje por dimensión, en el caso de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (tabla 2), *Actitud del tutor*, fue la mejor valorada con un 65.16%, seguida de *Competencias académicas para la acción tutorial* (45.47%) y *Aptitudes para la tutoría* (45.16%).

Tabla 2

Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa

Dimensiones	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Competencias académicas para la acción tutorial	16.03	14.55	23.91	45.47
Aptitudes para la tutoría	13.04	15.56	26.28	45.16
Actitud del tutor	7.05	8.80	18.96	65.16

Respecto a los resultados obtenidos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (tabla 3), la dimensión *Actitud del tutor* ocupa el primer lugar con un 76.70%, seguida de *Aptitudes para la tutoría* (62.78%), y *Competencias académicas para la acción tutorial* (46.01%).

Tabla 3

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Dimensiones	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
Competencias académicas para la acción tutorial	3.53	21.02	29.42	46.01
Aptitudes para la tutoría	1.36	5.64	30.22	62.78
Actitud del tutor	1.63	3.06	18.60	76.70

Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa

Con respecto a la dimensión *Competencias académicas para la acción tutorial*, el aspecto mejor evaluado fue el conocimiento del tutor sobre la normatividad institucional para aconsejar al alumnado sobre situaciones escolares con un 63.4%, el 59.3 % del alumnado señala que el tutor siempre posee formación profesional en el área de tutoría, el 51.2% considera que siempre domina métodos pedagógicos para la enseñanza individualizada, el 48.4% menciona que son satisfactorias las sesiones de tutoría, el 41.8% de los tutores estimula el desarrollo del estudio independiente en los alumnos, el 37.1

% de los estudiantes señala que la orientación recibida favoreció su desempeño académico, el 33.9% considera que su tutor siempre los remite a otra instancia cuando tienen algún problema que rebasa el área de acción del docente, y finalmente, el 28.7% señala que su tutor siempre los orienta en metodología y/o técnicas de estudio.

En relación a la dimensión *Aptitudes para la tutoría*, el 64.2% de los alumnos encuestados señala que el tutor escucha sus problemas, el 48.4% de los tutores resuelve las dudas académicas de los estudiantes, el 46.8% de los alumnos contestó que el tutor tiene capacidad para diagnosticar acciones pertinentes para resolver sus problemas, y el 36.6% señala que la tutoría ha favorecido su integración al desempeño universitario, mientras que el 29.8% contestó que el tutor mantiene una comunicación permanente con él.

En la dimensión *Actitud del tutor*, el 80.6% señala que el tutor los trata con respeto, el 69.4% los recibe con cordialidad, el 64.5% crea un clima de confianza para que los tutorados expongan sus problemas con confianza, el 62.3% muestra interés en los problemas académicos que afectan el rendimiento, el 58.5% muestra disposición para atender a los estudiantes, mientras que el 55.7% señala que el tutor muestra interés en los problemas personales que afectan el rendimiento.

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Para obtener el análisis de los datos, se realizó el mismo procedimiento que en los resultados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, por lo que se calculó la frecuencia de cada reactivo en cada una de las opciones de respuesta.

Con respecto a la dimensión *Competencias académicas para la acción tutorial*, el 60.2% de los estudiantes señala que su tutor conoce la normatividad institucional para aconsejarlos sobre situaciones escolares, el 53.9% señala que el docente estimula el desarrollo del estudio independiente, el 49.0% considera que el tutor posee formación profesional en el área de tutoría, el 44.2% de los tutores orienta en metodología y/o técnicas de estudio, el 42.7% de los estudiantes señala que la orientación ha favorecido su desempeño académico, el 41.4% menciona que son satisfactorias sus sesiones de tutoría, el 38.8% de los encuestados señala que el docente tutor los ha remitido a otra instancia cuando tienen un problema que rebasa la capacidad de acción del tutor, finalmente el 37.9% considera que el tutor domina métodos pedagógicos para la atención individualizada.

En la dimensión *Aptitudes para la tutoría*, el 73.5% de los estudiantes señala que el tutor escucha sus problemas, el 63.7% resuelve sus dudas académicas, el 62.1% considera que el tutor tiene capacidad para diagnosticar acciones pertinentes para resolver sus problemas, el 58.3% de los alumnos menciona que el docente mantiene una comunicación permanente con ellos, mientras que el 56.3% señala que la tutoría ha favorecido su integración al desempeño universitario.

En relación a la dimensión *Actitud del tutor*, el 86.4% de los alumnos afirma que el tutor los trata con respeto, el 83.5% los recibe con cordialidad, el 74.8% muestra interés en los problemas académicos que afectan su rendimiento, el 72.8% muestra interés en los problemas personales que afectan su rendimiento; el 71.8% considera que el tutor muestra disposición para atenderlos, mientras que el 70.9% crea un clima de confianza para que los estudiantes expongan sus problemas.

Como se puede apreciar en la figura 1, los tutores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación resultaron mejor evaluados que los de la Licenciatura en Enseñanza de la

Lengua Inglesa, y en ambas, la dimensión *Actitud del tutor* fue la mejor valorada, con una media de 3.40 y 3.68 respectivamente, seguida de *Aptitudes para la tutoría* 3.01 y 3.52 respectivamente, y con una media menor, se localiza la dimensión *Competencias académicas para la acción tutorial*, 2.96 y 3.17.

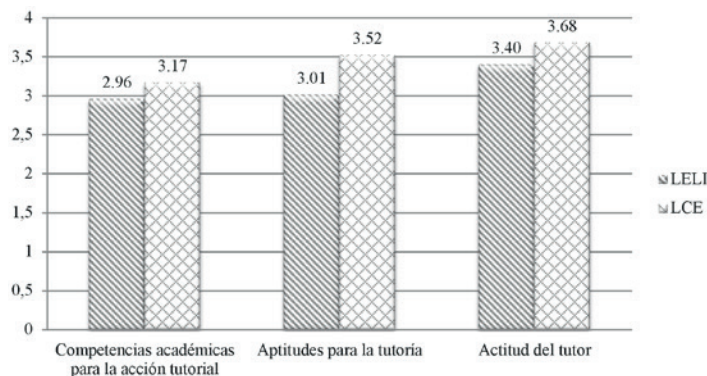


Figura 1. Resultados comparativos por dimensión y licenciatura

Con respecto a la dimensión *Competencias académicas para la acción tutorial* (figura 2), se observa que en su mayoría, los tutores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) poseen una media superior a la de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI), tal es el caso de la orientación en metodología y/o técnicas de estudio, favorecer el estudio independiente, tener conocimiento de la normatividad institucional para aconsejar a los tutorados sobre situaciones escolares, favorecimiento del desempeño académico, así como la canalización de estudiantes a otras instancias cuando tienen problemas que rebasan su área de acción.

Por otra parte, LELI posee una media superior en los siguientes rubros: formación profesional en el área de tutoría, dominio de métodos pedagógicos para la enseñanza individualizada y satisfacción de tutorados en las sesiones de tutoría.

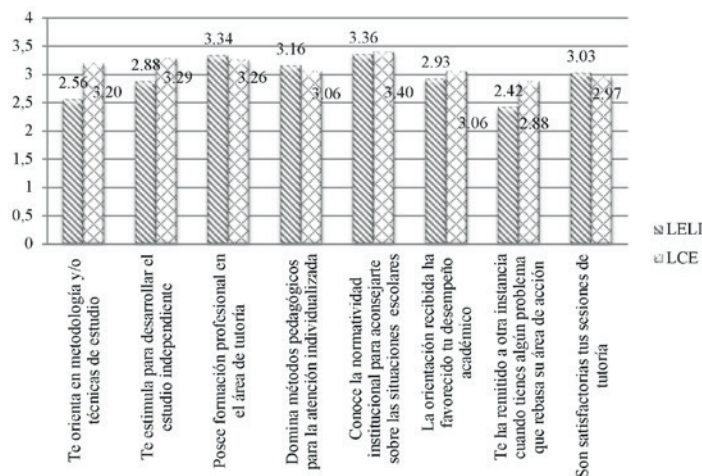


Figura 2. Competencias académicas para la acción tutorial

En la dimensión *Aptitudes para la tutoría*, LCE obtuvo una media superior en los cinco reactivos que se evaluaron (figura 3): escuchar los problemas de los tutorados, comunicación permanente con el alumnado, resolución de dudas académicas, capacidad para diagnosticar acciones pertinentes para resolver sus problemas, apoyando la integración al ámbito universitario.

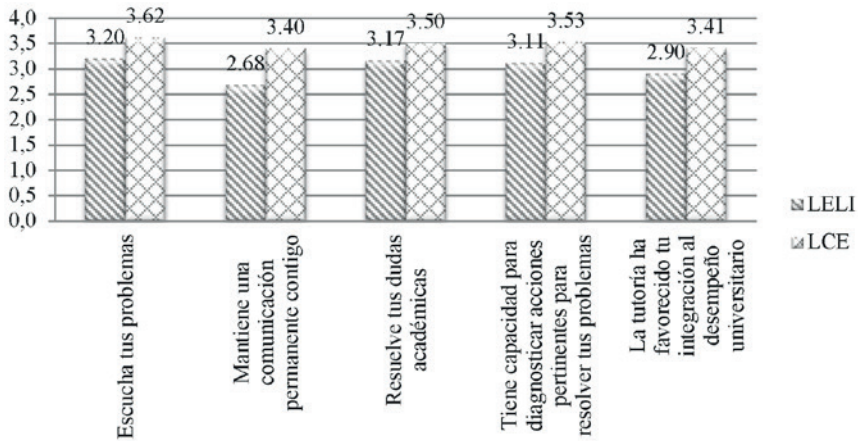


Figura 3. Aptitudes para la tutoría

En relación a la dimensión *Actitud del tutor*, al igual que en la figura anterior, LCE obtuvo puntajes superiores en comparación con LELI (figura 4), tal es el caso de la disposición del tutor para atender a los estudiantes, creación de un clima de confianza para exponer los problemas, cordialidad, respeto, así como interés en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento de los tutorados.

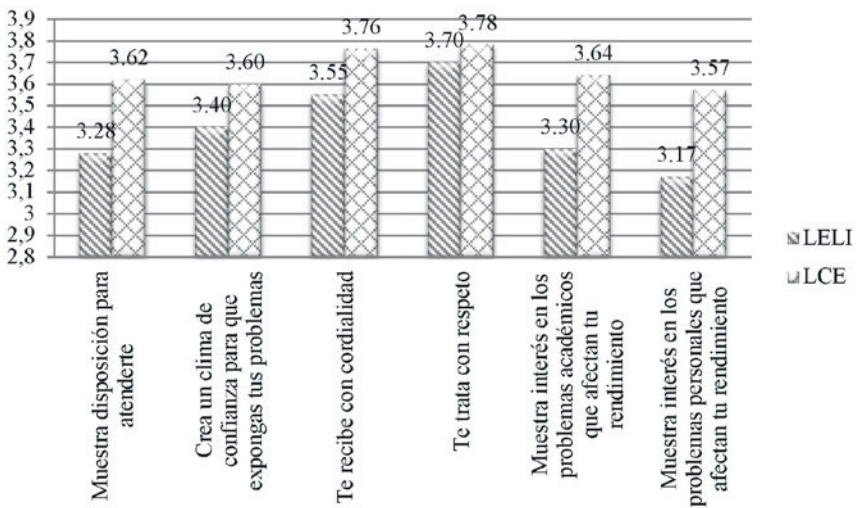


Figura 4. Actitud del tutor

Discusión y conclusiones

En un primer análisis, los resultados globales demuestran el énfasis en las competencias asociadas a la actitud del docente tutor en ambas licenciaturas. En esta competencia se encuentran el trato cordial y de respeto hacia el estudiante así como la disposición hacia el abordaje de problemas personales que afectan el desempeño académico. En concordancia con la literatura, la competencia interpersonal (García, 2010) y actitudinal (Vargas, 2016) parecen ser las habilidades mejor consolidadas en los docentes tutores.

El segundo lugar lo ocupan las aptitudes del tutor, donde se reportan acciones tales como la capacidad de escucha, la resolución de dudas, la capacidad para diagnosticar dificultades académicas y generar estrategias de apoyo estudiantil. Este tipo de rasgos demuestran la competencia comunicativa como una habilidad dominante en la tutoría académica.

Las competencias académicas tuvieron el puntaje más bajo en ambas licenciaturas. Al parecer acciones como el conocimiento de la normatividad escolar, formación como tutor, enseñanza individualizada, son algunas de las áreas débiles en la acción tutorial. De acuerdo con Ponce et al. (2016) la gestión del proceso tutorial así como la perspectiva personal, académica y profesional del tutor (García, 2010) son competencias importantes en el desempeño tutorial. Dichas competencias demandan procesos de formación docente relativos al conocimiento de aquellas particularidades propias del contexto universitario.

A partir de estos hallazgos, se puede concluir que la actitud del docente en su rol como tutor refleja habilidades dominantes de tipo interpersonal y socio afectivo, competencias profesionales que un docente pone en juego durante la atención estudiantil en el marco de la tutoría universitaria. Por lo tanto, el desarrollo de la profesión docente se logra a partir de la ejercitación progresiva de su función como tutores, donde ejercitan una serie de habilidades que parten de la atención estudiantil.

Vale la pena precisar que los resultados aquí presentados se restringen al marco de la tutoría universitaria por ser una actividad institucional altamente valorada en las universidades mexicanas, donde los procesos de formación y seguimiento son apoyados al interior de las mismas instituciones. No obstante, sería valioso efectuar un análisis de las competencias interpersonales en docentes de nivel superior que no se desempeñen precisamente como tutores, ya que esto podría demostrar aquellos rasgos que definen una buena enseñanza. En este sentido, la tutoría como competencia docente que incida en la mejora de la calidad de la enseñanza es un reto que debe ser analizado desde los diversos roles que asume un profesor durante la interacción cotidiana con los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Arámburo, V. V., & Luna, S. E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 949-968. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703012>
- Arbesú, I., Díaz-Barriga, F., Elizalde, L., Luna, E., Rigo, M. A., Rueda, M., & Torquemada, A. D. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de co-

- nocimiento del periodo 1990-2004. *Perspectiva Educacional. Docencia Universitaria*, (48), 27-58. Instituto de Educación Pontificia, Universidad Católica de Valparaíso.
- Cano, G. M. E. (2008). La evaluación por competencias en el nivel superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?lCve=567128755011>
- Coloma, M. C. R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 60-76. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf
- García, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración del alumnado y profesorado*. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias da Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402_content.pdf
- García, L. R., Verde, P. I., & Vázquez, V. (2011). ¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia? Ponencia presentada en *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/227.pdf>
- Jiménez, N., Luque, M., & Chacín, N. (2005). Ética praxis educativa y práctica pedagógica del docente universitario. *Encuentro Educativo*, 12(2), 173-193.
- Luna, E., Elizalde, L. L., Torquemada, G. A. D., Castro, L. A., & Cisneros-Cohernour (2003). La investigación sobre la evaluación educativa. En Maldonado, M. A. (Comp.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (pp. 399-417). México: COMIE.
- Meza, P. M., & Guerrero, C. A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de pedagogía en educación básica en Chile ¿importa la formación inicial docente? *Revista Perfiles Educativos*, 38(154), 41-56.
- Ponce, C. S., García-Cabrero, B., & Caso, N. J. (2016). Optimización de la medida en el diseño de un instrumento para evaluar las competencias de tutores universitarios. *7º Encuentro Nacional de Tutoría*. ANUIES. México: Universidad de Guanajuato.
- Tejada, F. J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación RUSC. *Universities and knowledge society journal*, 10(1), 170-184.
- Torquemada, G. A. D., & Jardínez, H. L. (2014). Dimensiones para la construcción de un cuestionario de evaluación del desempeño del docente tutor en la Universidad. En Red de Tutorías Región Centro-Sur ANUIES. (Comp.), *Investigación de la Tutoría Académica en la Región Centro-Sur 2013* (pp. 61-67). México: ANUIES. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/investigacion_de_la_tutoria_academica_en_la_region_centro-sur_2013__uaeh-buap.pdf
- Torquemada, G. A. D., Pérez, L. C. G., Elizalde, L. L., & Jardínez, H. L. (2017). La evaluación de las competencias docentes para la tutoría universitaria. En Luna, E., y Rueda, B. (Comp.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 479-530). México: UABC.
- Treto, I. E., Herrera, D. J., & Amechazurra, M. (2014). Diplomado sobre ética para la preparación metodológica de los docentes. *Edumecentro*, 6(2), 110-126.
- Vargas, B. M. (2016). Práctica reflexiva de la tutoría académica. Propuesta de actualización para fortalecer competencias tutoriales en EMS. *7º Encuentro Nacional de Tutoría*. ANUIES. México: Universidad de Guanajuato.
- Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.