

Gabriela de la Cruz Flores, Edith Chehaybar y Kury, Luis Felipe Abreu
Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura
Revista de la Educación Superior, vol. XL, núm. 157, enero-marzo, 2011, pp. 190-209,
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223009>



Revista de la Educación Superior,
ISSN (Versión impresa): 0185-2760
editor@anuies.mx
Asociación Nacional de Universidades e
Instituciones de Educación Superior
México

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN ANALÍTICA DE LA LITERATURA

Gabriela de la Cruz Flores*
Edith Chehaybar y Kury**
y Luis Felipe Abreu***

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760.
Vol. XL (1), No. 157,
Enero - Marzo de 2011, pp. 189-209

*División de Estudios de Posgrado, Facultad de
Medicina UNAM.
Correo e: gabydc74@yahoo.com.mx
** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y
la Educación, IISUE-UNAM.
Correo e: edithc@servidor.unam.mx
*** División de Estudios de Posgrado, Facultad de
Medicina UNAM.
Correo e: lfah@servidor.unam.mx

Introducción

La educación superior ha migrado hacia sistemas de aprendizaje centrados en los estudiantes. En particular, en nuestro país la tutoría ha cobrado un peso relevante, pues parte de las problemáticas de la educación superior como son la reprobación, el rezago y la deserción, se considera que podrán disminuir mediante el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar (ANUIES, 2000). Sin embargo, esta aproximación de la tutoría no deja de ser un paliativo y una estrategia remedial, clara expresión de las soluciones educativas del subdesarrollo que se limita a disminuir y atajar problemas de índole escolar y no se confronta con los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento y en un mundo globalizado. Dichos retos exigen incorporar a los estudiantes a procesos vivos de gestión e innovación del conocimiento, así como el desarrollo de capacidades abiertas y de habilidades para el trabajo colaborativo y en redes. Así, el principal desafío es potenciar el desarrollo profesional de los estudiantes ubicados en escenarios reales y no limitarse a favorecer su éxito escolar.

Ante este escenario, la presente investigación tuvo como objetivo fundamental sistematizar, organizar y discutir cuál es el avance internacional en el estudio de la tutoría en educación superior, para posteriormente realizar un balance sobre los retos que enfrenta la conceptualización y práctica de la tutoría ante las demandas de la sociedad del conocimiento.

Para realizar la indagación se efectuó un análisis de material biblio-hemerográfico recabado en las siguientes bases de datos especializadas: Academic Search Elite, Dissertation Abstracts, Educational Resources Information Center (ERIC), Humanities Full Text, ProQuest Education Complete y PsycINFO. De la revisión se lograron identificar los siguientes tópicos.

Orígenes de la tutoría

El dato más antiguo sobre tutoría se encuentra en el poema épico de Homero, *La Odisea*. En él se narra que Odiseo, antes de partir a la guerra de Troya, confió la educación de su hijo Telémaco a su amigo Mentor (personificación humana de la diosa Atenea). Mentor fue guía, consejero, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual y social (Lindbo y Schultz, 1998; Lyons y Scroggins, 1990; Ross-Thomas y Bryant, 1994; St. Clair, 1994; Young y Wright, 2001).

A lo largo de la historia encontramos a grandes personalidades que utilizaron a la tutoría como estrategia para guiar a sus alumnos, entre ellos Confucio, Sócrates, Platón, Quintiliano, Bell y Lancaster. Algunos personajes que han trascendido el devenir del tiempo, no sólo por sus propias aportaciones a la humanidad sino por haber potenciado el talento de sus discípulos, basados en gran medida en la formación individual y personalizada, se encuen-

tran en las siguientes mancuernas: Sócrates y Platón, Lorenzo de Medici y Miguel Ángel, Joseph Haydn y Ludwig van Beethoven, Sigmund Freud y Carl Jung, entre otras.

Aunque los contextos ahora difieren, sigue imperando la esencia de la tutoría como una relación entre una persona novata o en proceso de formación y una persona experta o consolidada en la profesión o la disciplina.

Por otra parte, en el campo de la investigación Lyons y Scroggins explican que durante la década de los setenta del siglo pasado, Levinson y Roche se interesaron por primera vez en el concepto de tutoría y le dieron legitimidad académica cuando publicaron sus hallazgos, demostrando la relación entre tener un tutor y el éxito subsiguiente en el mundo de los negocios. Tal fue el impacto de sus ideas que una variedad de disciplinas miraron la importancia de la tutoría en el aprendizaje, el desarrollo social y el psicológico.

Para Rodríguez (2004) el origen de la tutoría universitaria se encuentra en la propia concepción de la universidad, distingue tres grandes modelos de universidad. El primer modelo lo denomina académico (ligado a la tradición alemana y con presencia en el contexto de Europa continental) en donde las funciones de la universidad se centran en el desarrollo académico de los estudiantes. En este modelo, las actividades tutorales se centran en coadyuvar en el dominio de los conocimientos sin traspasar el ámbito escolar.

Al segundo modelo lo denomina de desarrollo personal (vinculado a la tradición anglosajona) en donde la universidad presta mayor atención al bienestar y al desarrollo personal de sus alumnos. En este modelo las funciones de los tutores incluyen tanto orientación académica como profesional y personal. Por último, al tercer modelo lo caracteriza como de desarrollo profesional, en el cual las actividades tutorales tienen como objetivo brindar apoyo a los estudiantes para que se capaciten en la profesión y se ajusten a las necesidades del mercado laboral.

Estos modelos, si bien coexisten, permiten referir el valor de las costumbres y tradiciones universitarias insertas en una cultura y contexto particular, las cuales tienden a modular los objetivos y organización de la tutoría. Al confrontar dichas concepciones con la realidad actual, nos damos cuenta de que cualquier cambio implica transformaciones en las estructuras y dinámicas de las universidades, las cuales deben mostrarse abiertas al entorno, a la gestión, transformación e innovación de conocimiento, así como al trabajo en redes, colaborativo y de naturaleza multi y transdisciplinaria, características esenciales de la sociedad del conocimiento.

Elementos involucrados en el proceso de tutoría

a. Definiciones de tutor

Durante la revisión de la literatura, se encontraron una infinidad de definiciones sobre lo que significa ser tutor, que si bien no son opuestas, cada una

acentúa ciertos aspectos y son el más claro ejemplo de la falta de unidad y dispersión conceptual. A continuación se presentan algunas definiciones en términos de: *atributos, propósitos, funciones y actividades*.

Énfasis en atributos del tutor

- El tutor es una persona hábil, cuenta con información, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Los tutores entrenan, enseñan y modelan a los tutorados (Young y Wringht, 2001).
- Los tutores son individuos con experiencia, conocimiento y compromiso para proveer soporte y movilidad a las carreras de sus tutorados (Ragins, 1997).
- Los tutores, con frecuencia, son seleccionados por su experiencia en una comunidad particular. Poseen conocimiento tácito acumulado a través de años de práctica. En comparación con el tutorado tienen mayor grado de perspicacia y habilidades en una práctica específica (Conley, 2001).

Énfasis en los propósitos del tutor

- El propósito de un tutor es integrar a una persona novata a un rol profesional (Tentoni, 1995).

Énfasis en las funciones y actividades del tutor

- Los tutores son modelos, confidentes y maestros. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad (Bedy, 1999).
- Los tutores son líderes y facilitadores del aprendizaje (Bey, 1995; Stones y Gilroy, 2001).
- Los tutores son guías que logran la excelencia académica, clarifican las metas y la planificación de los estudios. Enseñan y depuran los conocimientos propios de su área de conocimiento, así como los procesos o estándares de la conducta profesional. Estos estándares incluyen las actitudes, los valores profesionales, la ética y la excelencia académica (Peyton, 2001).
- La palabra tutor significa protección y cuidado. El tutor mantiene una dualidad inherente: es maestro y amigo (Fresko, 1997).

Los puntos comunes entre las definiciones se sintetizan en describir a los tutores como: profesionales con experiencia y conocimiento en un campo particular, dispuestos a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, realimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de un individuo menos experto.

b. Atributos para ejercer la tutoría

Hagevick (1998) identificó rasgos comunes de los buenos tutores, entre ellos se destacan: muestran habilidad para escuchar; incorporan a los alumnos al

campo laboral; son generosos, honestos y expresan compromiso con la formación de los estudiantes. La personalidad de los buenos tutores se caracteriza por tener buen sentido del humor, muestran dedicación con sus actividades, son genuinos, pacientes, flexibles, leales, expresan empatía y comprensión. Por el contrario, un mal tutor es rígido, crítico, egocéntrico, prejuicioso, desorganizado, deshonesto e informal.

Según la literatura los atributos de los buenos tutores podemos dividirlos en *formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos*.

Los **atributos formativos** (Maloney, 2001; Young y Wright, 2001.) se refieren a su preparación académica, en este rubro encontramos:

- Experiencia y dominio de conocimientos sobre su campo de estudio. Este atributo es privilegiado por la mayoría de los autores como indispensable. Así, se describe: los tutores deben estar informados en su área, poseer conocimiento y comprensión de la disciplina, dominar teorías y metodologías.
- Trayectoria. Se destaca la amplia experiencia en la docencia, la investigación y la práctica profesional.

Los **atributos didácticos** se refieren a aquellas herramientas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje (Collis, 1998; Dolmas, 1994; Maloney, 1999; Richardson y King, 1998; Viator, 2001). Como rasgos importantes se consideran:

- Conocimiento de la didáctica y de estrategias para facilitar el aprendizaje.
- Ofrecer múltiples ejemplos y enseñar en contextos donde se aplique el conocimiento.
- Brindar ayuda y consejos más allá de asuntos técnicos, como la enseñanza de hábitos de trabajo, habilidades de organización y establecimiento de prioridades.
- Orientar en la escritura y revisión de manuscritos.

Los **atributos interpersonales** (Berger, 1990; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Hartung, 1995; Maloney, 1999) se refieren a la facilidad del tutor para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros, en este rubro identificamos:

- Disponibilidad. Los tutores establecen un compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad. Dentro de las sesiones de tutoría establecen *tiempo protegido*, aminorando las interrupciones por llamadas telefónicas o visitantes.
- Habilidades de comunicación. Los tutores ofrecen confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados. Son capaces de analizar las necesidades de sus estudiantes y orientarlos en la toma de decisiones, mostrando pros y contras de un actuar determinado. Mantienen comunicación constante para verificar los resultados de las acciones que los estudiantes han tomado como producto de su consejo. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los tutores deben usar terminología adaptada al nivel de competencia de los alumnos, así como brindar explicaciones sobre los cómo y los porqués.

- Habilidades afectivas. Un tutor eficaz es capaz de aceptar a sus tutorados y empatizar con sus metas e intereses. Favorece la satisfacción de los estudiantes durante los procesos de tutoría.
- Habilidades de socialización. Los tutores usan el poder de su posición y experiencia para participar en el desarrollo de la carrera de los tutorados, relacionándolos con otros expertos o pares de la profesión. Además les ayudan a incorporarse al rol de la profesión facilitando la adquisición de valores, normas, tradiciones, conocimientos y prácticas propias.

Los **atributos cognitivos** se refieren a las habilidades para organizar y sistematizar el pensamiento (Hartung, 1995; Maloney, 1999; Young y Wright, 2001). En este rubro se destaca que los buenos tutores son:

- Objetivos y claros durante los procesos del pensamiento.
- Proporcionan realimentación constructiva, critican amablemente y elogian cuando se merece.
- Ejercitan la habilidad para imaginar oportunidades y barreras en la solución de problemas.
- Tienen visión y son intuitivos para ayudar al tutorado a alcanzar metas de crecimiento personales y profesionales.
- Fomentan el pensamiento independiente sin convertir a los estudiantes en clones de sí mismo.
- Cuestionan y propician la metacognición.

En cuanto a los **atributos éticos** de los tutores se valoran su reputación así como el respeto en su ámbito laboral y académico (Young y Wright, 2001). No utilizan a los tutorados para sus propios fines, ni buscan engrosar su currículum. Son honestos y capaces de guiar entre conductas correctas e incorrectas dentro de la profesión (Berger, 1990). Ottewill (2001) destaca a los tutores como modelos profesionales quienes deben mostrar altos estándares y responsabilidad.

Esta revisión general sobre los atributos de los tutores nos permite identificar en la literatura la relevancia otorgada a las características individuales. Sin embargo, el centrarnos en el reconocimiento y diferenciación de los atributos de los tutores puede llevarnos a vertientes disposicionales, donde las variables individuales regulan el funcionamiento de la tutoría. A pesar de lo detallado y el énfasis en el análisis de los atributos deseados en los tutores, esta aproximación pierde de vista que el quehacer tutorial no sólo es resultado del comportamiento individual, sino también responde a variables sistémicas y contextuales, asunto que aún se muestra incipiente en el análisis de los factores asociados al desempeño tutorial.

c. Tutorado

Es mínima la literatura sobre las funciones, actividades y características de los tutorados, ya que gran parte se centra en describir a los tutores y a la tutoría, lo cual refleja el peso secundario asignado a los estudiantes. Sin embargo,

un tutorado en la literatura es catalogado como novato, aprendiz, menos experto. D. Campbell y T. Campbell (2000) identificaron algunas de las necesidades que tienen los tutorados para establecer vínculos con los tutores, entre ellas mencionan:

- Recibir ayuda en la toma de decisiones para planificar sus estudios.
- Obtener guía académica durante todos sus estudios.
- Tener consejos para enfrentar las demandas académicas.
- Contar con orientaciones sobre requisitos del grado.
- Recibir apoyo en problemas y crisis personales.

Adams (1993) señala como atributos de los tutorados: responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad, habilidad para desarrollar un plan a fin de alcanzar sus metas y escuchar los consejos del tutor, además de no asumir el rol de *niño necesitado* a expensas de lo que disponga el tutor.

d. Tutoría

Fullerton (1996) señala que el concepto de tutoría es complicado, ya que existen varias definiciones y el fenómeno parece no estar organizado. Hay conceptos que son relacionados con tutoría, por ejemplo: dar clases privadas, supervisión, entrenamiento, consejería, etc., que si bien tienen que ver con aspectos de la tutoría, por sí solos no le dan significado.

Para Bey (1995) entre la variedad de interpretaciones, hay una vaguedad y una falta de claridad sobre antecedentes, resultados, características y mediadores en las relaciones de tutoría.

Peyton (2001) enfatiza que no hay una definición universal, ya que los individuos definen tutoría dependiendo del contexto en que se usa, además pareciera que es distinta para cada disciplina (Perry, 2000).

Sin embargo, el tema común a través de la mayoría de las definiciones de tutoría es que se identifica como una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en un particular *setting*, o área práctica, y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión u organización. A partir de esta premisa los autores agregan otros factores importantes, por ejemplo: la consistencia y el periodo de tiempo, competencias específicas a desarrollar, potencial de ayuda y desarrollo de la carrera de un miembro más joven, etc.

Veamos algunos ejemplos de definiciones de la tutoría, las cuales agrupamos por atributos, propósitos, funciones y actividades:

Atributos:

- Relación a lo largo de la vida (*lifelong*): es un proceso cíclico ya que el tutorado llega a ser eventualmente un tutor y apoyar el desarrollo de otros tutorados (Young y Wright, 2001).

- Relación que se da entre una persona experta y una novata dentro de una organización o profesión. El experto sirve de guía, modelo, enseña, patrocina, alienta, aconseja, ofrece amistad, proporciona información y apoyo para aumentar el éxito académico del estudiante y facilitar sus progresos (Ehrich, Hansford y Tennet, 2003; Kerka, 1998; Mullen, 1998).

Propósitos:

- Relación que socializa: es una estrategia comúnmente recomendada para promover la socialización, entendida como el proceso por el cual se adquieren los valores, normas, identidad, formas de trabajo de un grupo. El novato se socializa a través de una persona experta, aprende las tradiciones, prácticas, valores de una profesión, asociación u organización, con el propósito de asumir un rol y participar en el campo, además facilita el desarrollo profesional y amplía las oportunidades laborales (Brow II, Buy y Shederick, 1999; Douglas, Diehr, Morzinski y Simpson, 1998 y Lindbo y Schultz, 1998).

Funciones y actividades:

- Los programas de tutoría son utilizados como una estrategia de prevención para aumentar los apoyos sociales y habilidades de los estudiantes de educación superior. Incluye ayuda financiera, colocación laboral, proyectos de investigación, instrucción, apoyo emocional, etc. En la academia, se relaciona con mayores tasas de retención, graduación y para elevar las percepciones positivas de los estudiantes sobre la instituciones educativas (Grant-Vallone y Ensher, 2000).
- La tutoría representa un esfuerzo cooperativo donde el tutor ayuda a planear la vida académica del tutorado; lo orienta en la obtención de financiamiento para su investigación; esquematiza cómo reunir datos y escribir; proporciona cierto sentido de seguridad reduciendo la ansiedad y la aprensión; motiva, socializa y guía en la adquisición de conocimientos propios del campo (Perna y Lerner, 1995; Peyton, 2001). Por su lado, el tutorado puede ayudar al tutor al servir como catalizador en la construcción de nuevos eslabones entre colegas, permite liberar al tutor de tareas más mundanas (por ejemplo trabajos rutinarios de laboratorio) dando tiempo al tutor para cuestiones más creativas; los avances y aportes del tutorado provocan en los tutores satisfacción, orgullo y prestigio (Lyons y Scroggins, 1990). Así, tanto tutores como tutorados se benefician mutuamente.
- La tutoría se asume como un soporte que coadyuva al aprendizaje. Los procesos de tutoría son una serie de acciones progresivas e interdependientes, facilitadas por el tutor, quien conduce al desarrollo de la pericia del tutorado (Conley, 2001).
- Haksever y Manisali (2000) indagaron la tutoría en el posgrado y la dividieron en tres elementos: *Ayuda personal* se refiere al apoyo, motivación, socialización para acomodarse en la institución y otras cosas que pueden requerirse, pero no están relacionadas con la investigación. *Ayuda indirecta relacionada con la investigación*, se refiere a proveer contactos, tanto con industrias como con académicos y proveer equipamiento. *Ayuda directa relacionada con la investigación*, se refiere al análisis crítico del trabajo, apoyo con problemas metodológicos

cos, dirección precisa y orientación sobre el manejo del proyecto de investigación. Aunque la tutoría en pregrado no en todos los casos está orientada a la realización de proyectos de investigación (es más común que esta nominación se encuentre en las Ciencias Naturales y Experimentales), creemos conveniente reflexionar sobre las distintas ayudas que la tutoría puede ofrecer y su posible implementación en pregrado.

- La tutoría se define como un proceso de entrenamiento (*coaching*) que facilita la adquisición de ciertas habilidades intelectuales y pragmáticas (Hadden, 1997; Krazmien y Berger, 1997; Young y Wright, 2001).

Aunque hay desacuerdos sobre la definición operacional de tutoría, existen algunos componentes de tutoría en que coinciden los autores:

- Es una relación de ayuda, donde se apoya al estudiante en el logro de sus metas.
- Se integra por dirección de carrera, desarrollo profesional, apoyo emocional y psicológico.
- Las relaciones son recíprocas, en tanto que tutores y alumnos reciben beneficios.
- Las relaciones son personales, requieren la interacción entre el tutor y el tutorado (educación personalizada).
- El tutor ofrece su experiencia a los estudiantes y utiliza su prestigio para proyectarlos en el ámbito académico y laboral.
- Requiere cierto grado de estructuración: objetivos, programas, técnicas de enseñanza aprendizaje, mecanismos de monitoreo y control.

Aproximaciones más recientes proponen ampliar los horizontes de la tutoría hacia procesos de multitutoría donde varios tutores, expertos así como estudiantes de niveles avanzados participan de manera colegiada en la formación de estudiantes (Janasz, S. y Sullivan, S., 2004). Además, hay quienes han comenzado a indagar la organización de la tutoría como comunidades de práctica (Mullen, 2009).

Beneficios y obstáculos en la tutoría

Lucas (2000) describió ciertos beneficios que obtienen tanto tutorados como tutores de su interacción. Entre los beneficios que reciben los primeros se encuentran: participar en publicaciones, obtención de becas, colaboración en la investigación, soporte, protección, conocimientos, consejos, altas probabilidades de éxito ocupacional y experiencia. Por otra parte, Lucas divide los beneficios que reciben los tutores en extrínsecos e intrínsecos. A través de los primeros, los tutores reciben asistencia e incrementan sus niveles de productividad; los tutorados pueden fortalecer sus carreras generando nuevas ideas e incrementando la profundidad del conocimiento; renuevan el sentido de entusiasmo por el trabajo y contribuyen a realzar sus niveles de poder, estatus profesional e ingresos. Con los segundos, los tutores

pueden disfrutar del trato con sus alumnos y sentir satisfacción personal, sabiendo que con la tutoría contribuyen al éxito de aquellos.

Lyons y Scroggins (1990) señalan que el estudiante no sólo recibe todos los beneficios, ya que un tutorado prometedor favorece la carrera del tutor. Los estudiantes actúan como catalizadores para construir eslabones nuevos entre colegas y contribuir al propio desarrollo del tutor. Permiten liberarlos de las tareas más rutinarias (por ejemplo, trabajo de laboratorio) para dar tiempo a cuestiones más creadoras. El tutor, al tomar interés por el progreso del estudiante, puede mejorar su experiencia académica. Según los autores referidos, aquellos estudiantes que se sienten tutorados son participantes más activos en el mundo profesional o en la investigación.

D. Campbell y T. Campbell (2000) realizaron una investigación para identificar los beneficios que perciben los participantes de la tutoría. El grupo de tutorados señaló como beneficios: consejo, guía, información, amistad, apoyo, ayuda académica así como en problemas personales, confianza y oportunidades para conocer puntos de vista diferentes. Por su parte, el grupo de tutores advirtieron como beneficios: interactuar de manera personal con estudiantes, adquirir satisfacción y experiencia en lo compartido, sentirse en contacto con estudiantes y aprender de ellos.

Para Waldeck, Orego, Plax, y Kearney (1997), la tutoría puede favorecer al tutorado cuando le proporciona información sobre la política del departamento o de la institución, así como de las regulaciones y órdenes implícitas que imperan. Dichos autores enfatizan que el uso apropiado de la tutoría puede ser crucial en el éxito futuro del tutorado en el terreno académico.

En cuanto a los retos y dificultades de la tutoría, se encuentran: poca disponibilidad en cuanto a tiempo por parte del tutor, problemas interpersonales, incompatibilidad de caracteres, falta de compromiso y expectativas diferentes entre tutor y tutorado (Ehrich, Hansford y Tennes, 2003).

De manera particular, la conducta de un tutor explosivo, egocéntrico, demasiado rígido o protector resulta inconveniente, así también cuando el tutorado comienza a considerar al tutor no como apoyo sino como control. Algunos tutores intentan vivir a través de sus tutorados, quienes persiguen las metas del tutor, no las propias. Lucas (2000) refiere que algunas relaciones llegan a ser de explotación, enfermizas o discriminatorias, disminuyendo el potencial del alumno hasta debilitar la relación y reducirla a un vínculo de dependencia.

Zuber (1994) realizó una encuesta a un grupo de tutorados sobre lo que consideraban los principales impedimentos en la tutoría. Encontró las siguientes dificultades: falta de conocimientos por parte del tutor para dirigir el proyecto de investigación del alumno; falta de interés o poca motivación; sobrecarga de trabajo; poca disponibilidad; falta de didáctica y supervisión inadecuada del proyecto de investigación y ausencia de realimentación.

Es de llamar la atención que los beneficios y obstáculos en la tutoría se centren, en su mayoría, en tutores y alumnos, pero no en los sistemas con los que se encuentra vinculado su quehacer como pudieran ser: los grupos de trabajo, los departamentos o facultades, las instituciones universitarias, las

profesiones o campos disciplinarios, el entorno (como el sector productivo y de servicios), etc. Esta aseveración nos permite señalar un desfase entre el contexto actual de la sociedad del conocimiento y las actividades tutorales, pues mientras la primera exige abrir el espectro de colaboración así como la gestión, aplicación e innovación del conocimiento a las múltiples esferas de la vida, los beneficios y obstáculos de la segunda se siguen analizando mediante el cristal de los beneficios personales.

Hasta aquí hemos tratado de resaltar algunos aspectos que de manera recurrente se han descrito y analizado en la literatura sobre tutoría. Estos aspectos se han expuesto con la finalidad de ubicar los puntos en que se sostiene el abordaje teórico y la práctica tutorial presentes en literatura revisada. Como conclusión preliminar, podemos afirmar que la dispersión de conceptos y su congruencia minimiza la claridad de los objetivos y resultados de la tutoría.

En el siguiente apartado abordaremos algunas de las limitantes propias de la investigación sobre tutoría, pues consideramos que nos puede abrir oportunidades para visualizar retos y tareas por resolver.

Investigaciones sobre tutoría

Descripción de investigaciones sobre tutoría

Es posible clasificar los artículos obtenidos en *descriptivos* y en *empíricos*. A continuación detallamos dicha categorización.

Las referencias nominadas como *descriptivas* las dividimos en tres bloques: política educativa, especificaciones prescriptivas y textos anecdóticos. En la política educativa sobre tutoría existen documentos donde se describen los requisitos establecidos por diversas instituciones de educación superior en sus legislaciones, reglamentos, programas de estudio y cualquier otro documento generado con la intención de especificar los requisitos de ingreso y permanencia para ejercer la tutoría en recintos universitarios. En las especificaciones prescriptivas se ubican textos donde se aborda el deber ser del tutor, por ejemplo: “un tutor debe ser capaz de guiar a los alumnos en sus procesos formativos” o “un tutor debe animar a sus alumnos cuando el proyecto de investigación se ve interrumpido por cuestiones financieras y proponer alternativas de solución”. Por último tenemos a los textos anecdóticos donde los participantes de la tutoría narran sus experiencias.

Las referencias clasificadas como investigaciones *empíricas* se pueden catalogar según la metodología empleada, el diseño y los sujetos cuestionados. En cuanto al tipo de metodología existen tanto cualitativas como cuantitativas. En las primeras utilizan como principales técnicas entrevistas a profundidad, semiestructuradas o no estructuradas, los tipos de estudio son narrativos, de casos o exploratorios. Las segundas utilizan, como principales instrumentos, cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas y el análisis de los datos se realiza con estadística descriptiva y análisis factoriales. En cuanto a los

diseños de las investigaciones se localizaron: retrospectivos, transversales y longitudinales, En cuanto a los sujetos cuestionados se ha trabajado con tutores, tutores o ambos grupos cuyas respuestas suelen contrastarse.

Algunas investigaciones inician indagando características sociodemográficas y académicas, posteriormente se centran en explorar aspectos particulares: experiencias, percepciones, factores, funciones, roles, actividades, etc., de la tutoría. Parte de las investigaciones incluyen el desarrollo de programas piloto de tutoría y ya concluidos evalúan los resultados obtenidos.

Carencias y deficiencias en la investigación sobre tutoría

Durante el análisis de la literatura sobre tutoría se identificaron deficiencias o inconvenientes sobre su investigación, expuestos por los mismos autores. Entre estas carencias encontramos: confusión en los conceptos (Anderson y Shannon, 1998; Jones, 2001; Pat, 1992), desacuerdos en definiciones operacionales (Conley, 2001; Tentoni, 1995); investigaciones sin datos empíricos confiables (Merriam, 1983); deficiencias metodológicas (Jacobi, 1991; Waldeck, 1997); escalas dudosas (Tepper, 1996); poca evidencia de las características y cualidades de un tutor efectivo (Doreen, 1997; Wilson, 2001); falta documentar el proceso de las interacciones en la tutoría (Bey, 1995; Douglas, 1998, Eliason, Berggren y Bondestam, 2000; St. Clair, 1994) y conclusiones basadas en opiniones o testimonios (Merriam, 1983).

Veamos a qué se refiere cada inconveniente en la investigación empírica sobre tutoría.

a. Confusión en los conceptos

De la revisión de la literatura se destaca la poca claridad y confusión en las definiciones, tanto de tutoría como de los roles, funciones y actividades de los tutores (Pat, 1992). Hay autores que cuestionan dicha claridad y hay quienes no reparan en esta deficiencia y argumentan sus propuestas en medio de la confusión de los términos. Así, encontramos que el fenómeno de tutoría no es claramente conceptualizado. Según Merriam (1983) se carece de una definición precisa lo cual provoca confusión, ya que tiene un significado diferente en los negocios, la psicología y la educación. Típicamente en los negocios el fenómeno es unidimensional: la persona superior en la organización guía al tutorado en el desarrollo de su carrera. En el área de la psicología es visto como un fenómeno que propicia el crecimiento y desarrollo adulto. En la educación el tutor es amigo, guía, consejero pero sobre todo maestro.

La palabra *tutor* es asociada con otras e incluso usada de manera intercambiable, con términos como mentor, supervisor, consejero, modelo, patrocinador, guía, ejemplo, aculturador, padrino, soporte, facilitador, maestro, etc. Ya en 1981, Speizer (citado en St. Clair, 1994) había hecho un llamado a los estudiosos del tema para definir y clarificar dichos conceptos, sin embargo continúa la poca claridad.

b. Desacuerdos en definiciones operacionales

Falta precisión en la definición operacional de tutoría, debido a los alcances de las investigaciones o por los sitios particulares donde ocurre, en otras palabras, parte del problema de no contar con definiciones operacionales relacionadas con el fenómeno de tutoría es el hecho de que, como señaló Merriam (1983), se desarrolla en tres campos diferentes: los negocios, la psicología y la educación, al interior de cada campo habitan diversas corrientes que incrementan los desacuerdos.

Por ejemplo, Jacobi (1991) condujo una revisión de la literatura y encontró un mínimo de 15 definiciones operacionales en los campos referidos, muchas de las definiciones parecen oponerse. El no contar con conceptos claros y definiciones operacionales consensuadas por lo menos en cada campo donde tiene lugar la tutoría, pueden limitar el entendimiento y utilidad de la investigación empírica.

c. Investigaciones sin datos empíricos confiables por deficiencias metodológicas

La mayoría de los artículos publicados consisten en testimonios u opiniones de los beneficios de la tutoría, sin un sustento empírico confiable ni mucho menos un análisis propio de la metodología cualitativa sobre las opiniones expresadas.

Jacobi (1991) señaló que a pesar de un cuerpo creciente de investigación empírica sobre tutoría, las deficiencias teóricas y metodológicas limitan la utilidad de la investigación empírica. Dicha autora encontró que la mayoría de los estudios empíricos sobre tutoría son limitados por su dependencia a lo retrospectivo.

Aunado a las deficiencias teóricas y metodológicas, los procesos de tutoría han sido valorados con instrumentos poco válidos y confiables, lo cual no es de extrañarse si no existe un sustento teórico para identificar qué se va a estudiar o evaluar de la tutoría.

d. Psicometría y escalas dudosas

La mayoría de los reportes sobre tutoría se basan en testimonios u opiniones y concluyen en el deber ser del tutor sin aportar datos empíricos que conlleven a la elaboración de modelos e instrumentos que evalúen los factores involucrados con la tutoría. Por ejemplo, Tepper (1996) expresa que si bien se han explorado factores de la tutoría y hay instrumentos de medición, duda de lo adecuado de dichas escalas y de su validez conceptual.

El no contar con instrumentos de medición válidos y confiables –sobre los procesos de tutoría– limita la posibilidad de encontrar los factores que los participantes de la tutoría identifican como facilitadores o cualidades de una interacción que propicien aprendizajes y avances significativos para tutores y tutorados.

e. Falta evidencia de las características y cualidades de un mentor efectivo

Wilson (1999) destaca que en los últimos 25 años se ha hecho un trabajo extenso sobre tutoría. Dicha investigación y modelos se concentran en el ámbito de los negocios y en menor medida en la vida académica. Sin embargo, es poca la investigación que aborda las cualidades y características de un mentor efectivo y mínimas las que indagan las características y cualidades de un buen tutorado. Aquellas investigaciones que se centran en las cualidades de tutores casi siempre lo hacen desde la perspectiva del estudiante, pero no de manera inversa, es decir –desde la perspectiva de los tutores– cuáles son las características de buenos tutorados. Tal vez el centrarse en las cualidades de los tutores trae implícita la noción de que identificarlas es garantía de una tutoría efectiva, dándole toda la carga de decisión, guía y autoridad a los tutores y, en contraparte, viendo a los tutorados como personas pasivas, quienes tendrán que adaptarse al ritmo de los tutores. Esto pudiera resultar erróneo en el contexto de la educación superior, si se considera a la tutoría como un proceso interactivo donde tutores y tutorados participan en un plan común.

f. Falta documentar el proceso de la tutoría y las interacciones entre tutor y tutorado

Los procesos de la tutoría son dinámicos, cambiantes, según las necesidades y características de tutores, alumnos, área de conocimiento donde se desarrolle y metas que se persigan alcanzar a través de la tutoría. No existen caminos lineales, ni mucho menos podríamos decir que todas las interacciones avanzan a un mismo compás. La capacidad de ser sensible ante la dinámica interna de cada tutoría, pero al mismo tiempo identificar procesos semejantes o comunes, vuelve difícil documentar las interacciones, los procesos y efectos de la tutoría (Eliasson, Berggren y Bondestam, 2000).

Discusión

A continuación analizaremos algunos de los fundamentos de la tutoría en educación superior expuestos en la primera parte y los confrontaremos con las demandas de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, antes de continuar, es preciso aclarar los siguientes aspectos:

1. La educación en su conjunto entabla retos y cambios urgentes para adecuarse a la dinámica de la sociedad del conocimiento.
2. La educación superior, al ubicarse en el nivel más alto de la formación, resulta la más idónea para comenzar a gestionar cambios (curriculares, prácticas, vinculación con el entorno) que paulatinamente permitan enlazarse con la sociedad del conocimiento. La educación superior, al tener como propósito la creación y difusión del conocimiento, puede plantear alternativas que pro-

picien la creatividad, la innovación, la multi y transdisciplina así como la transferencia del conocimiento a múltiples escenarios y contextos.

3. La tutoría es una función docente que resulta muy útil para transitar de modelos centrados en la enseñanza, hacia modelos centrados en el aprendizaje. El énfasis está en desarrollar las capacidades, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes mediante el contacto con tutores, quienes pueden brindarles experiencias de aprendizaje que los incorporen a la gestión del conocimiento. Es decir, la tutoría en la sociedad del conocimiento tendría como propósito propiciar que los estudiantes adquieran, mediante la ayuda de los tutores, capacidades abiertas y transferibles para confrontarse a una multitud de situaciones complejas e inciertas, tales como las que plantea la sociedad actual.

Considerando estos tres aspectos, daremos paso al análisis de la situación que guarda la tutoría en educación superior, de acuerdo con la revisión expuesta en la primera parte.

Los orígenes y el futuro de la tutoría en educación superior

En el origen mismo de la tutoría nace su carácter arraigado hasta nuestros días, como una práctica bipersonal. De manera particular, en las universidades mexicanas la tutoría ha tenido como meta principal coadyuvar con problemáticas inherentemente escolares, tales como la deserción, la reprobación y el rezago de los estudiantes. Bajo la apuesta de que en el binomio tutor-alumno se resolverán dichas problemáticas, se ha desarrollado el quehacer tutorial en la mayor parte de nuestras instituciones de educación superior. Cabría preguntarse si esta forma de implantar la tutoría no es una respuesta propia de los países en desarrollo que buscan solucionar problemas a corto y mediano plazos, más que plantear alternativas de mejora sustanciales que permitan visualizar opciones de futuro. Esta visión contrasta con las demandas de la sociedad del conocimiento ya que, por un lado, el ubicarnos en resolver exclusivamente problemas de índole escolar no nos permite responder a la complejidad y movilidad de la frontera del conocimiento. Por otro lado, el trabajo exclusivamente individual o en díadas, limita contender con mayor efectividad con la innovación y generación del conocimiento, en donde el trabajo en redes basado en la colaboración resulta el más idóneo.

Elementos involucrados en el proceso de tutoría: hacia una aproximación sistémica y contextual

Durante la revisión se hizo patente que existe una infinidad de conceptos relacionados con la tutoría en educación superior, lo cual dificulta unificar objetivos y estrategias. Aunado a esta amplitud de definiciones, la literatura sobre tutoría muestra un sesgo hacia la caracteri-

zación de los tutores y de los alumnos por sus atributos. En otras palabras, nos enfrentamos con dos problemas: falta claridad en las metas y objetivos de la tutoría en educación superior, lo cual probablemente hace que limite su esfera de acción en coadyuvar en problemas de índole escolar y, por otro lado, al centrarse en caracterizar los atributos de tutores y alumnos, impide visualizar la influencia que pueden tener otros sistemas en el funcionamiento de la tutoría, como son la propia organización académica, la estructura y política de los departamentos, facultades y universidades, el entorno social y productivo, los retos propios del campo disciplinario o profesional, etc. Si consideramos los sistemas que pueden influir en el funcionamiento de la tutoría en educación superior, se podrían clarificar sus objetivos y estrategias, así como implementar procesos eficientes.

Beneficios y obstáculos de la tutoría: de las características individuales al análisis de las estructuras

Dando continuidad a la visión imperante de la tutoría en educación superior con un fuerte componente bipersonal (tutor-alumno), centrada en resolver problemáticas de índole escolar, no es de extrañarse que en la literatura analizada los beneficios y obstáculos de la tutoría se decantan en aspectos individuales, como son la personalidad, la productividad o la satisfacción de tutores y alumnos. Sin negar la relevancia que pueden tener los atributos individuales, es necesario explorar de manera holística aspectos estructurales, logísticos y pragmáticos relacionados con el desarrollo de las prácticas tutorales (ver figura 1). Los aspectos estructurales se refieren a los cimientos teóricos, críticos y reflexivos en que se sustentará el quehacer tutorial y que quedan vertidos en programas, normativas y en el propio currículo. Las cuestiones logísticas se refieren a la parte operativa para instrumentar la tutoría, es decir, la infraestructura y organización básica para implementar con éxito un programa de tutoría en cada institución de educación superior, lo cual implica que su instrumentación sea sensible y adaptativa al contexto y características propias de los centros educativos. Por último, los aspectos pragmáticos se relacionan con la ejecución de la tutoría, donde el factor humano se convierte en una pieza vital, en tanto que es la comunidad educativa (autoridades, profesores, estudiantes) quien le dará un sentido al quehacer tutorial, por ello es conveniente negociar significados y creencias sobre lo que se piensa que es la tutoría, a fin de encaminar esfuerzos a un plan común. Estas aristas de la tutoría en educación superior pueden favorecer su análisis, así como la identificación de logros y retos por resolver.

Figura 1

Anclajes de la organización de la tutoría en educación superior



Elaborado por los autores.

Tareas pendientes en la investigación sobre tutoría

El campo de la investigación de la tutoría en educación superior se presenta como un área emergente que puede derivar contribuciones relevantes. En el apartado sobre carencias y deficiencias en la investigación sobre tutoría, se resumió parte de la agenda de tareas pendientes, centrados en el desarrollo del *corpus* teórico que dé sustento a la tutoría y a cuestiones metodológicas. Sin embargo, quedan pendientes otras líneas de trabajo, por ejemplo: la alineación entre currículo y tutoría; formas de organización de la tutoría alternas al modelo bipersonal, como es la multitutoría y comunidades de práctica; ambientes de aprendizaje en la tutoría y desarrollo de capacidades abiertas; buenas prácticas y ética en la tutoría.

Referencias

- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.
- Adams, H. (1993). "Mentoring an essential factor in the doctoral process for minority students" en *ERIC Digests ED 358 769*.
- Anderson E. y Shannon A. (1988). "Toward a conceptualization of mentoring", en *Journal of Teacher education*, January-February, pp. 38-42.
- Bedy, L. (1999). *Mentoring in medicine, architecture and teaching*. Thesis PhD. Syracuse University.
- Berger, S. (1990). Mentor relationship and gifted learners. *ERIC_NO ED321491, Digest # E486*, 5 pp.
- Bey, T. (1995). "Mentorships" en *Education y Urban Society*, Vol. 28, núm. 1, pp. 11-19.
- Brown II, C., Davis, G. y McClendon, S. (1999). "Mentoring graduate students of color: myths, models, and modes", en *Peabody Journal of Education*, Vol. 74, núm. 2, pp. 105-118.
- Campbell, D. y Campbell T. (2000). "The mentoring relationship: differing perceptions of benefits", en *College Student Journal*, Vol. 34, núm. 4, pp. 516-523.
- Collis, B. (1998). "News didactics for university instruction Who and how?", en *Computers y Education*, Vol. 31, pp. 373-393.
- Conley, K. (2001). *Investigation of the dimensions of mentoring*. Thesis of PhD. University of Kansas.
- Dolmas, D. (1994). "A rating scale for tutor evaluation in a problem-based curriculum: validity and reliability" en *Medical Education*, Vol. 28, pp. 550-558.
- Doreen, K. (1997). The perceptions of effectiveness of mentoring relationships in higher education. Thesis of PhD. Florida Atlantic University.
- Douglas, B., Diehr, S., Morzinski, J. y Simpson D. (1998). "Support-challenge-vision: a model for faculty mentoring" en *Medical Teacher*, Vol. 20; No. 6, pp. 595-597.
- Ehrich, L., Hansford, B. y Tennet, L. (2003). "Mentoring in medical context" Texto presentado en la *British Educational Research Association Annual Conference*, 11-13 Septiembre, Heriot Watt University, Edinburg.
- Eliasson, M., Berggren, H. y Bondestam, F. (2000) "Mentor programmes-a shortcut for women's academic careers?" en *Higher Education in Europe*, Vol. 25, núm. 2, pp. 173-179.
- Fagenson- Eland, E., Marks, M. y Amendola, K. (1997). "Perceptions of mentoring relationships" en *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51, pp. 29-42.
- Fresko, B. (1997). "Attitudinal change among university student tutors" en *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 27, núm. 14, pp. 1277-1301.
- Fullerton, H. (1996). "Facets of mentoring in higher education" en *Assessment y evaluation in Higher education*, Vol. 21, núm. 4, pp. 382-384.
- Grant-Vallone, E. y Ensher E. (2000). "Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduate student stress: A dyadic perspective" en *Journal of College Student Development*, Vol. 42, núm. 6, pp. 637-642.
- Hadden, R. (1997). "Mentoring and coaching" en *Executive Excellence*; Vol. 14, núm. 4, pp. 17-19.
- Hagevick, S. (1998). "What's a mentor, who's a mentor?" en *Journal of environmental health*, Vol. 61, núm. 3, pp. 59-60.
- Haksever, A y Manisali, E. (2000). "Assessing supervision requirements of PhD students: the case of construction management and engineering in the UK" en *European Journal of Engineering Education*, Vol. 25, núm. 1, pp. 19-32.
- Hartung, P. (1995). "Assessing career certainty and choice status" en *ERIC Digest ED 391107*. 4 pp.
- Janasz, S. y Sullivan, S. (2004). "Multiple mentoring in academe: developing the professorial network", en *Vocational Behavior*, Vol. 64, pp. 263-283.
- Jacobi, M. (1991). "Mentoring and undergraduate academic success: a literature review", en *Review of educational research*, Vol. 61, núm. 4, pp. 505-532.
- Jones, M. (2001). "Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in En-

- gland and Germany”, en *Journal of Education for Teaching*, Vol. 27, No. 1, pp. 75-94.
- Kerka, S. (1998). “New perspectives on mentoring” en *ERIC NO: ED418249*, 5 pp.
- Krazmien, M. y Berger, F. (1997). “The coaching paradox”, en *Hospitality Management*, Vol. 16, núm. 1, pp. 3-10.
- Lindbo, T. y Schultz, K. (1998). “The role of organizational culture and mentoring in mature worker socialization toward retirement”, en *Public Productivity & Management Review*; Vol. 22, núm.1, pp. 49-59.
- Lucas, J. (2000). *Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty*. Thesis of PhD, George Fox University.
- Lyons, W. y Scroggins, D. (1990). “The mentor in graduate education”, en *Studies in Higher Education*, Vol. 15, núm. 3, pp. 277-288.
- Maloney, M. (1999). “Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students” en *Assesment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 26, núm. 4, pp. 16 - 25.
- Merriam, S. (1983). “Mentors and protégé: a critical review of the literature”, en *Adult Education Quarterly*, Vol. 33, núm. 3, pp. 161-173.
- Mullen, C. (2009). “Tutoring and mentoring for success within communities of praxis (editor’s overview)”, en *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 17, núm. 2, pp. 125-127.
- Mullen, E. (1998). “Vocational and psychosocial mentoring functions: identifying who serve both”, en *Human Resource Development Quarterly*; Vol. 9, núm. 4, pp. 319-331.
- Ottewill, R. (2001). “Tutors as professional role models, with particular reference to undergraduate business education”, en *Higher Education Quarterly*, Vol. 55, núm. 4, pp. 436-451.
- Pat, M. (1992). “Faculty mentors for medical students: A critical review”, en *Medical Teacher*, Vol. 14, núm. 4, pp. 311- 321.
- Perna, E y Lerner, B. (1995). “Mentoring and career development among university faculty”, en *Journal of Education*, Vol. 177, núm. 2, pp. 31-46.
- Perry, C. (2000). “Mentoring as partnerships in collaboration: one school’s story of professional development”, en *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 8, núm. 3, pp. 241-250.
- Peyton, A. (2001). “Mentoring in gerontology education: new graduate student perspectives”, en *Educational Gerontology*, Vol. 27, núm. 5, pp. 347-359.
- Ragins, B. (1997). “Antecedents of diversified mentoring relationships”, en *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51, pp. 90-109.
- Richardson, J. y King, E. (1998). “Adult students in Higher Education. Burden or Boon?”, en *Journal of Higher Education*, Vol. 69, núm. 1, pp. 65-88.
- Rodríguez, S. (2004). “La acción tutorial en la universidad”, en: *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-32.
- Ross-Thomas, E. y Bryant, C. (1994). “Mentoring in higher education: A descriptive case study”, en *Education*, Vol. 115, núm. 1, pp. 70-77.
- St. Clair, K. (1994). “Faculty-to-faculty mentoring in the community college: An instructional component of faculty”, en *Community College Review*, Vol. 22, núm. 3, pp. 23-35.
- Stones, E. y Gilroy, P. (2001). “Divine Intervention”, en *Journal of Education for Teaching*, Vol. 27, núm.1, pp. 5-6.
- Tentoni, S. (1995). “The mentoring of counseling students: A concept in search of a paradigm”, en *Counselor Education y Supervision*, Vol. 35, núm. 1, pp. 32-43.
- Tepper, K. (1996). “Latent structure of mentoring function scales”, en *Educational and psychological measurement*, Vol. 56, núm. 5, pp. 846-857.
- Viator, R. (2001). “The association of formal and informal public accounting mentoring with role stress and related job outcomes”, en *Accuting, organizatiend and society*, Vol. 26, pp. 73-93.
- Waldeck, J., Orego, V., Plax, T. y Kearney, P. (1997). “Graduate students/faculty mentoring relationship: who gets mentored, how it happens, and to what end”, en *Communication Quarterly*, Vol. 45, núm. 3, pp. 93-109.
- Wilson, P. (1999). *Principles mentoring: identifying core values for the practice of mentoring*. Thesis of PhD, George Fox University.

- Young, C. y Wright, J. (2001). "Mentoring: the components for success", en *Journal of Instructional Psychology*, Vol.28, núm. 3, pp. 202-207.
- Zuber, S. (1994). *Quality in Postgraduate education*. London: Kogan page.