

La labor tutorial en los estudios de posgrado

Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES* | FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO**
LUIS FELIPE ABREU HERNÁNDEZ***

El trabajo tutorial en los estudios de posgrado resulta imprescindible para la formación de futuros investigadores, pues posee un alto potencial para revitalizar el saber, integrar redes de colaboración y posicionar nuevos líderes en la generación, innovación y transferencia del conocimiento. Sin embargo, la tarea de los tutores no resulta sencilla, pues se carece de instrumentos que guíen su desempeño; es por ello que en ocasiones rigen su actuar basados en sus propias creencias y experiencias previas, sin una reflexión continua de su quehacer como formadores. El objetivo de este trabajo es ofrecer pautas de acción que regulen la práctica de los tutores en programas de posgrado orientados a la investigación. Para alcanzar dicho objetivo, se optó por la elaboración de rúbricas donde se establecen diferentes competencias y niveles de ejecución deseables en el proceso tutorial. Para la construcción de dichas rúbricas se llevaron a cabo revisiones exhaustivas de la literatura, trabajo de campo y grupos de discusión.

Palabras clave

Tutores
Tutoría
Educación integral
Innovaciones educativas
Estudios de posgrado

Tutorial work in postgraduate studies is indispensable for the training of researcher-to-be, since it offers a high potential to revitalize knowledge, to integrate collaboration networks and to position new leaders for the generation, innovation and transfer of knowledge. However, the tutors' task is far from being simple, since they lack of instruments to guide their practice; therefore they sometimes act following their own beliefs and previous experiences, without carrying out a permanent reflection about their work as trainers. The purpose of this article is to present guidelines able to regulate the tutors' practice in postgraduate programs oriented towards research. To achieve this goal, the author chose to establish rubrics where the different competences and execution levels that are necessary during the tutorial process are distinguished. For the construction of those rubrics the author carried out a thoughtful revision of the literature, fieldwork and discussion groups.

Keywords

Tutors
Tutorship
Comprehensive education
Educational innovations
Postgraduate studies

Enviado: 20 de septiembre de 2009 | Aceptado: 11 de febrero de 2010

* Doctorado en Psicología, UNAM. Técnico académico asociado "A" tiempo completo, Facultad de Medicina-UNAM. Temas de trabajo: sociedad del conocimiento y educación superior; comunidades de aprendizaje; tutoría en educación superior; enseñanza en pequeños grupos; metodología en investigación educativa. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría con L.F. Abreu), "Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento", *Revista de Educación Superior*, vol. XXXVII, núm. 3, julio-septiembre, pp. 107-124. CE: gabydc74@yahoo.com.mx

** Doctorado en Pedagogía, UNAM. Profesora titular de la Facultad de Psicología de la misma institución. Temas de trabajo: currículum, desarrollo instruccional, formación y evaluación docente, y tecnologías en la educación. Publicaciones recientes: (2009), "TIC y competencias docentes del siglo 21", en R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, Santillana/OEI, Col. Metas Educativas 2021, pp. 139-154; (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), Universia/IISUE, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57, en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>. CE: fdba@servidor.unam.mx

*** Maestría en Enseñanza Superior, UNAM, y profesor de la Facultad de Medicina de la misma institución. Temas de trabajo: competencias, currículum, educación médica, educación superior e innovación tecnológica. Publicaciones recientes: (2009) (coord.), *Guía de autoevaluación*, Salamanca, Ediciones Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado; (2008, en coautoría, varios autores), *Perfil por competencias del médico general mexicano*, México, Elsevier, Masson Doyma. CE: lfah@servidor.unam.mx

LA TUTORÍA EN EL POSGRADO: DE LA VISIÓN ARTESANAL HACIA LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS TUTORIALES

Existe una frase muy difundida en el argot de los estudios de posgrado: “investigar se aprende investigando, como un zapatero aprende a hacer zapatos”. La llaneza de dicha frase encierra una visión artesanal y expresa una serie de creencias sobre lo que implica la formación de posgraduados. En el fondo, se tiende a un empirismo ingenuo, que pone el acento en el desarrollo de habilidades y destrezas para realizar la investigación. Esta forma de pensar es una creencia, pero resulta muy conveniente cuando se llega a utilizar a los alumnos como mano de obra en beneficio de los tutores, situación que ha sido calificada de poco ética por Roland (2007). Esta visión ignora que la investigación es el proceso mediante el cual se obtiene conocimiento codificado (Polanyi, 2009), es decir, expresado mediante el lenguaje escrito o mediante expresiones matemáticas. El acto central del proceso es la generación de conocimiento original, el cual se resume en la producción de conceptos y modelos con mayor capacidad explicativa que luego se someten a prueba, demostrando su fortaleza predictiva mediante el uso de datos empíricos. La obtención de datos es sólo un medio y no un fin en sí mismo. Cuando se trastoca la dinámica medios fines y la obtención de datos empíricos se convierte en el eje mismo de la formación en investigación, hemos perdido el rumbo, e implícitamente sustentamos que la generación de hipótesis es obvia y directa; cuando para generar nuevos conceptos y modelos requerimos de un amplio dominio teórico del campo, pues sólo la teoría nos permite interpretar los fenómenos y explicar los procesos, superando la ingenuidad, para percatarnos que frecuentemente las explicaciones son contra intuitivas. Por ello resulta insostenible pensar que el simple contacto, codo con codo, del aprendiz con el maestro durante el

proceso de investigación promueve el desarrollo de habilidades para la generación, innovación y transferencia del conocimiento. El dominio sólido del campo de conocimiento, así como la formación conceptual y teórica en los estudios de posgrado son indispensables, y los tutores son corresponsables de lograr que sus alumnos no sólo sean capaces de obtener datos en el proceso de investigación, sino que posean un profundo dominio teórico y conceptual. Por ello, la iniciativa de la Fundación Carnegie sobre el doctorado (Golde y Walker, 2006) ha llamado a formar verdaderos *guardianes de la disciplina* capaces de comprender, integrar y defender el conocimiento en su campo, rebasando la formación derivada de un proyecto de investigación puntual. En suma, las funciones de los tutores deben abarcar tanto la dirección de la investigación, cuanto los aspectos docentes y formativos. Así, un primer eje de la acción de la tutoría está dado por la articulación entre la formación teórica con la investigación, lo cual se expresa por la capacidad de enlazar la dirección de tesis con la indispensable actividad docente que realizan los tutores.

Un segundo eje en la formación de posgrado está dado por la relación entre la investigación y la práctica profesional. Por su orientación, la investigación busca encontrar la causalidad, y para hacerla evidente tiende a controlar todos aquellos aspectos que pudiesen convertirse en factores de confusión; ello conduce a los alumnos a actuar en ambientes simplificados y altamente regulados, de manera que la incertidumbre se reduzca. La investigación se desarrolla en ambientes relativamente aislados, que técnicamente restringen la influencia del entorno. De otra parte, la sociedad moderna nos exige obtener resultados en el mundo real, actuando en ambientes abiertos con una pluralidad de variables en movimiento y una alta incertidumbre. Así, la ciencia y la práctica profesional miran en sentidos opuestos: la ciencia busca liberarse del contexto y simplifica las situaciones en las

cuales opera, mientras las intervenciones profesionales son contextuales e implican cierto grado de especificidad, para incluir todos aquellos factores que pudiesen influir de manera relevante en el resultado. Una diferencia adicional es que la ciencia actúa en tiempo diferido y puede tomarse todo el tiempo necesario, mientras que la práctica profesional con frecuencia debe tomar decisiones en tiempo real para responder al desarrollo mismo de los acontecimientos. Por ello, la actual formación de estudiantes de posgrado en ambientes controlados, ha sido puesta en duda. Al respecto, el Pew Charitable Trust (Nyquist y Woodford, 2000) refiere que la formación en torno de un proyecto de investigación resulta insuficiente, incluso para formar individuos capaces de desempeñarse en la vida académica, pues el exagerado énfasis en la investigación de corte académico conduce a una falta de preparación; de hecho, hasta para aquellos aspectos relevantes de la vida académica, tales como: la enseñanza, la comunicación del conocimiento, la evaluación o el desarrollo curricular; la formación en el servicio a la universidad, la comunidad y la sociedad; y el trabajo colaborativo y la preparación para el liderazgo en la industria y los servicios.

Así, la educación en el posgrado actual se confronta con las nuevas exigencias sociales y no puede limitar la formación de maestros y doctores anclada a una investigación puntual en un subcampo del conocimiento con un enfoque reduccionista, sino que implica la capacidad de generar y contextualizar el conocimiento para incidir sobre problemas complejos y supercomplejos ubicados en el contexto de la práctica. Es decir, al doctor en Física, Química, Matemáticas o Historia no sólo se le demanda codificar el conocimiento, sino contribuir a dominar procesos complejos en la práctica, incorporándose a equipos de trabajo multidisciplinarios. Por ello, la tutoría en posgrado ya no puede restringirse a dirigir un pequeño proyecto de investigación puntual, sino que se exige el desempeño eficaz en el mundo real.

El dominio de procesos en el contexto de la práctica y la confrontación con problemas complejos rebasa siempre a los campos disciplinares y demanda trabajar en equipo y en redes de colaboración; para ello se requiere manejar nuevos lenguajes, establecer compromisos mutuos, reciprocidad y distribución de tareas, así como de la fertilización cruzada entre diversos campos del conocimiento. La actividad académica y profesional moderna se desarrolla mediante redes de colaboración, implica la socialización más allá del propio campo del saber y demanda responsabilidad social (Gibbons, 1998).

Todos estos factores plantean nuevas exigencias a la tutoría. De una parte, debemos formar a los alumnos para dominar su campo de conocimiento; realizar investigación y obtener datos válidos y confiables, para someter a prueba diversas hipótesis; y desarrollar capacidades para obtener resultados en ambientes dinámicos y complejos. Por otra parte, se debe fomentar el trabajo en redes de colaboración y equipos multidisciplinarios. En todos estos aspectos deben participar los tutores, por lo que urge superar la visión estrecha del proceso tutorial que lo restringe a la dirección de la tesis de grado.

No obstante, mientras que el valor de la sociedad actual reside en su capital humano y en el entramado de redes para la generación y aplicación del conocimiento (Stehr, 1994), la enseñanza de posgraduados pareciera anquilosada en prácticas tutoriales donde se pondera en demasía la realización de proyectos de investigación anidados a líneas de trabajo agotadas, cuya trascendencia reside en llenar los estantes de tesis y aumentar las estadísticas de alumnos graduados. El valor de su impacto en las condiciones sociales, económicas y de desarrollo de tecnología queda soslayado.

En consecuencia, la tutoría en el posgrado debe modificarse para responder a los nuevos retos; se requiere construir nuevos modelos sobre la acción de la tutoría que permitan a los tutores realizar una autoevaluación en aras de

superar las prácticas reduccionistas en el proceso formativo de los posgraduados. Al hacer evidente las limitaciones de la praxis tutorial imperante, es posible generar una reflexión motivadora del cambio para difundir un modelo de la tutoría congruente con la sociedad del conocimiento.

Ante este escenario, resulta relevante analizar las competencias que se espera posean los tutores en los estudios de posgrado. Desde la perspectiva del presente escrito, éstas van más allá de la dirección de tesis y se vinculan con el acompañamiento al estudiante en su proceso formativo y en su incorporación gradual a una comunidad específica de investigadores o profesionales. La identificación de dichas competencias, en esta acepción integral de los procesos de tutoría en el posgrado, contribuye a sistematizar y guiar actividades tutoriales basadas en acciones formativas caracterizadas por la reflexión conjunta, la ayuda ajustada a las necesidades del estudiante, el modelado y la supervisión del trayecto formativo así como en interacciones basadas en el respeto, el compromiso y la ética profesional. El desglose del quehacer tutorial por competencias y sus respectivos estándares de desempeño, como la aquí propuesta, permite no sólo la evaluación y realimentación del proceso tutorial, sino que coadyuva a la formación integral de los estudiantes.

DESEMPEÑO DEL QUEHACER TUTORIAL EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO MEDIANTE LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Definimos competencias como capacidades aprendidas para realizar adecuadamente una tarea, función o rol. Implican movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004). Se aplican a un tipo determinado de trabajo para ser realizado en un contexto específico e integran varias formas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La formación en competencias en los contextos universitarios tiene como una de sus metas apoyar a la persona en proceso de formación en el tránsito de una condición inicial donde se es novicio en un campo determinado, a través de una serie de momentos o etapas, para arribar a una condición donde se logra suficiente pericia y se pase a formar parte de la comunidad de expertos que desarrollan el conocimiento en dicho campo. Esto quiere decir que existe un camino o trayecto a recorrer en la profesión, a través del cual la persona en formación transita de los ambientes familiares hacia los ambientes de incertidumbre situados en la frontera del conocimiento humano, debiendo demostrar su capacidad para construir y encontrar nuevos significados que reducen la ambivalencia a la vez que amplían el horizonte de lo que desconocemos.

En el nivel de posgrado, las competencias van mucho más allá de la ejecución puntual de un saber-hacer rutinario. El ejercicio de las competencias inherentes en este nivel implica creatividad y capacidad de innovación para responder a una pluralidad de problemas en diferentes contextos y circunstancias; por eso las competencias parten de problemas específicos, en condiciones situadas, mas reestructuran la visión de los procesos, encontrando nuevas posibilidades para transformarlos, a la vez que generan conocimiento codificado bajo la forma de reglas y generalizaciones de la experiencia. En este caso el proceso educativo ubicado en situaciones auténticas implica identificar el problema, recuperar el conocimiento anterior y producir o generar nuevas visiones de los procesos. Es a la vez una adecuación y una transformación, que construye nuevos significados para la acción humana. La movilización de saberes ocurre y se dispara mediante su vinculación con un contexto o situación dada, pero a la vez implica encontrar o desarrollar nuevos enfoques y significados que nos permiten transformar la realidad, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican la toma de decisiones,

la elaboración de juicios, la adopción de puntos de vista y la clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y solucionar la problemática o tarea que se enfrenta. Se trata de procesos que nunca “se tienen o no se tienen” en un sentido absoluto, dado que existe una situación incremental en su desempeño éste puede, en potencia, ser siempre mejor (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2000).

Lo referido hace que la formación del posgrado rebase la realización de un proyecto puntual, para utilizar el proyecto de investigación como un pretexto para conocer la forma de producir conocimiento en un campo, el cual debe articularse con otros muchos proyectos para cobrar significado en la mente de los alumnos. El tránsito gradual desde los ambientes conocidos y familiares hacia la frontera de lo desconocido implica que las acciones de los tutores conducirán a los alumnos a enfrentarse de manera gradual al ejercicio de la práctica en escenarios cada vez más complejos, ubicándolos en la generación de conocimiento original. Lo anterior permitirá a los alumnos desarrollar la pericia esperada, adquirir una serie de destrezas, perfeccionar su desempeño y convertirse en nuevos pares de sus profesores.

Trasladando las ideas anteriores al ámbito de las competencias tutoriales, tenemos que la tarea principal de la tutoría en posgrado es favorecer la formación integral de los

estudiantes y apoyar su inclusión gradual en una comunidad de práctica investigativa o profesional. Visto así, el tutor despliega una serie de competencias tutoriales que apoyan a sus estudiantes en la apropiación y perfeccionamiento de capacidades para la investigación o la intervención profesional, así como para pasar de participante periférico¹ a participante legítimo de una determinada comunidad (Wenger, 2001). Esta tarea puede llevarse a cabo mediante la ejecución de múltiples actividades, realizadas en entornos de gran complejidad. Para fines didácticos y de comprensión, consideramos conveniente dividir las competencias tutoriales en dos rubros: competencias formativas-socializadoras y competencias interpersonales (De la Cruz, 2007).

Las *competencias formativas-socializadoras* están orientadas a favorecer el dominio del corpus del conocimiento (metodologías, teorías, estándares, criterios de verdad, etc.) de la disciplina o la profesión así como la integración paulatina y legítima de los estudiantes a comunidades disciplinarias o profesionales. Las actividades propias de estas competencias se desglosan en la Tabla 1.

Para que las competencias formativas-socializadoras sean eficaces, es necesario establecer una interacción entre tutores y alumnos basada en el respeto, el compromiso, la responsabilidad y la comunicación. Estos aspectos son los que integran las *competencias interpersonales* de la tutoría (Tabla 1).

1 Wenger (2001) desarrolla el concepto de *participación periférica* para describir el proceso mediante el cual los principiantes se incorporan a una comunidad de práctica. Para él, la periferia ofrece un primer acercamiento a la plena participación, pues expone a los alumnos a la práctica real. La participación periférica disminuye la intensidad y el riesgo, ofrece una ayuda especial, reduce el costo de los errores, ofrece una estrecha supervisión y rebaja las presiones para obtener resultados. Independientemente de cómo se realice la participación periférica inicial, debe lograr la intervención de los principiantes y ofrecerles una idea de la actuación de la comunidad. Estos procesos de aprendizaje social no sólo son mediados por quienes se consideran tutores principales y cotutores, sino por todo el grupo de trabajo: asesores, profesores, técnicos y compañeros. Todo ello contribuye al proceso de socialización, que culmina cuando el alumno es reconocido como par de los expertos, es decir, se convierte en un participante legítimo.

Tabla 1. Competencias tutoriales

Competencias formativas-socializadoras	Competencias interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en investigación: formar posgraduados capaces de realizar investigación original e independiente. • Formación profesional: desarrollar la capacidad de los alumnos para solucionar problemas en el contexto de la práctica. • Docencia: guiar el proceso formativo de los estudiantes a fin de que logren una visión amplia del campo de conocimiento así como su relación con otros campos disciplinares. • Consejería académica: asesorar al estudiante en los aspectos académico-administrativos del programa de posgrado. • Socialización: integrar a los estudiantes a las comunidades profesionales o de investigación en su campo. • Auspicio académico: favorecer que los estudiantes obtengan los recursos (humanos, materiales, infraestructura y financieros) suficientes para realizar sus proyectos de investigación. • Apoyo psicosocial: respaldar a los estudiantes para que tengan las condiciones sociales, culturales y emocionales indispensables para la obtención de sus metas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento ético: favorecer la autonomía y libertad de los estudiantes. Respetar autorías y no abusar de su estatus como tutores para beneficiarse de los alumnos. • Clima de la interacción: propiciar la comunicación, confianza y empatía con los estudiantes. • Profesionalismo: mostrar compromiso y responsabilidad con la formación de los estudiantes.

Desarrollar y aplicar conscientemente estas competencias constituye un reto para los tutores de posgrado, ya que tienen ante sí una tarea de gran complejidad que implica: identificar el dominio y manejo del campo de conocimiento de los alumnos y, en su caso, diseñar estrategias que coadyuven al aprendizaje; desarrollar actividades donde los alumnos pasen paulatinamente de situaciones simuladas hacia escenarios reales; transitar desde ejecuciones guiadas por los tutores hacia actuaciones independientes en las cuales los alumnos sean capaces de articular el conocimiento con la solución de problemas; incorporar a los estudiantes a comunidades de práctica (grupos de investigación o de profesionales). Durante el proceso formativo se cede de manera progresiva el control y la toma de decisiones a los estudiantes favoreciendo su autonomía y liderazgo; además se promueve el trabajo multi y transdisciplinario y la conformación de redes de colaboración. De esta forma, los tutores

se convierten en un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados, supervisan y ajustan el nivel de la dificultad del reto (Díaz- Barriga, 2006).

Para asumir el compromiso del quehacer tutorial en los estudios de posgrado, no basta el dominio de la profesión o disciplina, ni una amplia experiencia académica y en investigación, sino además es necesario poseer la capacidad de “traducirlas” para que el alumno las comprenda, así como poseer las actitudes, habilidades, disposición y el entrenamiento adecuado para llevar a cabo la enseñanza con efectividad.

EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA

Con frecuencia, la evaluación de la tutoría en el posgrado se ha centrado en productos, considerando la graduación de los estudiantes

como el mejor indicador de su efectividad.² Pero en la medida en que la obtención del grado se vincula a concluir el proyecto de investigación, se corre el riesgo de centrar al alumno en la realización de tareas técnicas en una investigación puntual, lo cual no implica que el alumno domine el campo, ni posea la capacidad de realizar investigación independiente. De tal forma que es tan importante verificar los resultados de investigación, cuanto el proceso formativo mismo. Por ello, la reflexión, el análisis y la evaluación del proceso tutorial es imprescindible para desarrollar sistemas modernos de tutoría. Es preciso combatir la creencia de que los tutores garantizan las mejores prácticas tutoriales por el solo hecho de poseer los más altos estándares académicos, como haber estudiado un posgrado y tener una alta productividad científica. Debemos reconocer que la posesión de los grados académicos y de una alta productividad es una condición necesaria, más no suficiente para favorecer una formación integral de los estudiantes y su incorporación a las redes para la producción, gestión y difusión del conocimiento. Por ello, es necesario elaborar instrumentos que evalúen y realimenten los procesos de tutoría en el posgrado y permitan tanto la formación cuanto la autoevaluación de los tutores.

Una evaluación de la tutoría centrada no sólo en el desempeño, sino también en los procesos, podría permitir identificar pautas de acción en contextos específicos (por ejemplo particularizar los procesos tutoriales según el campo disciplinario donde se desarrollen), promover la reflexión en la acción, la toma de consciencia sobre lo que se hace, así como perfeccionar el quehacer tutorial orientado hacia el aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta muy eficaz para realizar evaluaciones centradas en el desempeño son las rúbricas.

RÚBRICAS DE COMPETENCIAS TUTORIALES

Para evaluar la posesión de una competencia es necesario demostrar que se logra la meta y verificar también las vías o los métodos utilizados para alcanzarla. Para ello no sólo deben cubrirse a satisfacción las exigencias de la tarea, sino también realizar de manera eficaz los procesos requeridos, demostrando flexibilidad y la capacidad de adecuarse a una pluralidad de situaciones-problema, probando que dicho desempeño resulta satisfactorio y se fundamenta en el mejor conocimiento científico disponible.

Existe una diversidad de estrategias e instrumentos para la evaluación de competencias enfocadas en la valoración del desempeño *in situ*. En este caso hemos elegido la evaluación apoyada en el empleo de rúbricas, por cuanto pueden ser entendidas y aplicadas con facilidad tanto por los propios tutores como por los alumnos, e incluso pueden ser utilizadas por evaluadores externos.

Las rúbricas o matrices de verificación son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada cuando se enfrenta a una situación auténtica o real (Díaz Barriga, 2006). De acuerdo con Stevens y Levi (2005), las rúbricas proveen estándares de ejecución que guían el desempeño, especificando continuos de acción, que van por ejemplo de novatos a expertos o de ejecuciones inaceptables a excelentes. Esto resulta muy útil para ubicar el nivel de pericia que se posee y tender de manera consciente, planificada y orientada a dirigir los esfuerzos hacia mejores niveles de ejecución.

Las rúbricas sobre competencias tutoriales que a continuación se describen, tienen como objetivo guiar, modelar y realimentar el

2 Hay investigaciones que refieren que la tutoría se encuentra altamente asociada con niveles de productividad en la investigación, el compromiso con la profesión o la disciplina y la auto eficacia en los estudiantes (Paglis, Green y Bauer, 2006), más que estar asociada a la graduación. Esto entre deja ver que la tutoría tiene un impacto profundo en la formación de los alumnos que va más allá de la graduación.

desempeño de los tutores. Siendo congruentes con el apartado de competencias tutoriales antes referido, las rúbricas describen niveles de ejecución de las competencias formativas-socializadoras y de las competencias interpersonales que van de un nivel de pericia *inicial* a un nivel *ejemplar*.

MÉTODO: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS

El método empleado para la construcción de las rúbricas que a continuación se describe, conjugó tanto investigación documental (sistematización y análisis de diversas fuentes de información) como trabajo de campo (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión). Para construir las rúbricas se realizaron las siguientes fases:

Primera fase

La primera fase estuvo orientada a definir conceptual y teóricamente la tutoría en los estudios de posgrado. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura en bases de datos especializadas y en material bibliográfico sobre la temática referida. Uno de los desafíos iniciales a los que nos enfrentamos fue identificar carencias y limitantes en el estudio de la tutoría, que incluso han sido referidas en la misma literatura. Entre las problemáticas se pueden señalar: desarrollo teórico incipiente (D. Campbell y T. Campbell, 2000; Eliasson, Berggren y Bondestam, 2000); confusión en los conceptos (Anderson y Shannon 1988; Jones, 2001; Mann, 1992); desacuerdos en definiciones operacionales (Tentoni, 1995); investigaciones sin datos empíricos confiables (Merriam, 1983); deficiencias metodológicas (Jacobi, 1991; Waldeck, Orrego, Plax, Kearney, 1997); escalas dudosas (Tepper y Shaffer, 1996); falta documentar el proceso de las interacciones en la tutoría (Bey, 1995; Bower, Diehr, Morzinski y Simpson, 1998; Eliasson,

Berggren y Bondestam, 2000; St. Clair, 1994) y conclusiones basadas en opiniones o testimonios (Merriam, 1983). Por ello, el siguiente paso, fue definir como objeto de estudio a la tutoría en los estudios de posgrado, y para ello se procedió a sistematizar sus funciones y actividades y agruparlas por categorías dadas sus similitudes. De esta tarea se desprendieron ocho categorías³ que describen funciones y actividades generales de la tutoría en los estudios de posgrado. En esta etapa se tuvo especial cuidado en alcanzar una saturación teórica en cada categoría y que fueran excluyentes entre sí. El equipo de trabajo se reunió por lo menos una vez a la semana (entre 2 ó 3 hrs.) por dos años para realizar esta fase (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

Segunda fase

a. Validación de las categorías

El objetivo de esta etapa fue validar las ocho funciones ubicadas en la primera fase. Para ello se aplicaron dos estrategias para triangular la información. Por un lado, se organizó un grupo de discusión integrado por dos tutores de posgrado, dos alumnos de posgrado y dos egresados. Los criterios para seleccionar a estos participantes fueron: experiencia en tutoría e interés por participar. La metodología que se siguió para trabajar con el grupo fue presentarles las ocho categorías desprendidas de la primera etapa y que valoraran su claridad, pertinencia y congruencia con el trabajo tutorial desempeñado en el posgrado. Los seis participantes establecieron un consenso positivo al respecto.

Por otra parte, también se contrastaron las ocho categorías de análisis con un trabajo realizado en la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM titulado *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México* (Martínez,

3 Las categorías fueron: formación en investigación, formación profesional, docencia, consejería académica, entrenamiento, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

Laguna, García, Vázquez y Rodríguez, 2005). En este estudio, mediante la utilización del método DACUM (Developing a Curriculum), se logró identificar una serie de funciones que realizan los tutores⁵ descritas por ellos mismos. Para validar las ocho categorías de análisis que se habían sistematizado de la literatura, junto con el autor principal del libro ya referido, se revisaron una a una las competencias descritas en la obra con las ocho categorías, llegando a la conclusión de que las competencias identificadas mediante la aplicación del método DACUM eran compatibles con las ocho categorías que se habían sistematizado del análisis de la literatura. Por todo ello es posible afirmar que las ocho categorías fueron sometidas a validez convergente resultando robustas a la luz de otra investigación que también indagó las funciones de la tutoría en los estudios de posgrado.

b. Trabajo de campo para validar las categorías de análisis

Se seleccionó una muestra no probabilística de estudiantes de maestría y doctorado de diferentes campos disciplinarios de la UNAM (55 alumnos de Psicología, 14 de ciencias físicas y 49 de ciencias médicas) a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada en torno a los siguientes tópicos: qué es la tutoría en los estudios de posgrado, qué actividades desempeñan los tutores, qué deben evitar hacer los tutores, qué aspectos son favorables y cuáles desfavorables en la interacción con tutores. Con la información recabada y el análisis de la misma, se obtuvo evidencia para confirmar y enriquecer las ocho categorías que inicialmente se habían identificado en la primera fase. Lo trascendente de esta etapa fue ubicar tres categorías de corte interpersonal: comportamiento ético (la cual tiene que ver con el respeto y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes),

profesionalismo (compromiso y responsabilidad de los tutores con el aprendizaje de los estudiantes) y clima de la interacción (comunicación, confianza, empatía entre tutores y alumnos). Al respecto, los estudiantes ofrecieron información amplia y detallada. Esta fase resultó muy valiosa pues de viva voz de los estudiantes se pudieron identificar aspectos interpersonales inmersos en los procesos de tutoría, lo cual nos llevó a confirmar que la actividad formativa de la tutoría en posgrado va más allá de la dirección de tesis; además, la dimensión interpersonal constituye una condición *sine qua non* para que la formación y socialización de los estudiantes tengan éxito.

En su conjunto, esta etapa fue imprescindible para triangular la información derivada de diversas fuentes y construir con fortaleza el objeto de estudio, es decir, las funciones de la tutoría en los estudios de posgrado.

Tercera fase

Habiendo definido tanto las funciones formativas-socializadoras de la tutoría como las dimensiones interpersonales, se procedió a desglosar las actividades que los tutores como mínimo deberían desempeñar para llevar a cabo cada una de las funciones referidas (Tabla 1). En cada función se definieron de manera cualitativa cuatro niveles de desempeño: *inicial, en desarrollo, consumado* y *ejemplar*. Los esfuerzos de los tutores tendrían que estar dirigidos a alcanzar niveles ejemplares.

Se procuró que los niveles de ejecución de cada competencia ofrecieran también información a los estudiantes sobre el dominio de los conocimientos y habilidades que tienen que alcanzar con su formación. De este modo, las rúbricas, en su conjunto, permiten, tanto a tutores como a estudiantes, guiar los procesos de aprendizaje.

Por último, en términos cuantitativos se le asignó un puntaje a cada nivel. En todos

⁵ En dicha investigación se trabajó en pequeños grupos de tutores por áreas de conocimiento: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías (7 tutores); ciencias biológicas y de la salud (8 tutores), humanidades y artes (7 tutores) y ciencias sociales (6 tutores).

los casos un nivel de pericia *inicial* tiene un valor de 1; un nivel *en desarrollo* vale 2; un nivel *consumado* tiene un puntaje de 3 y un nivel *ejemplar* una calificación de 4. De tal modo, las rúbricas ofrecen información tanto cualitativa sobre el desempeño de cada nivel, como cuantitativa, lo cual permite obtener un puntaje parcial por competencia (con un valor mínimo de 1 y un puntaje máximo de 4) y un puntaje global (de 1 a 12 puntos se considera un desempeño *incipiente*; de 13 a 24 puntos un desempeño *en desarrollo*; de 25 a 36 puntos un desempeño *maduro* y de 37 puntos o más un desempeño *ejemplar*).

Para verificar la claridad y pertinencia de las rúbricas elaboradas, fueron presentadas de manera individual a cuatro tutores de posgrado (uno por las siguientes áreas: ciencias físico matemáticas e ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, humanidades y artes y ciencias sociales). Los tutores coincidieron en que las competencias descritas en las rúbricas sistematizaban el quehacer tutorial en los estudios de posgrado y les ofrecían un reflejo de lo que hacían (a veces sin estar conscientes) y de lo que necesitaban hacer para apoyar la formación de estudiantes de posgrado. Otro punto de coincidencia fue que consideraron los niveles de desempeño de cada competencia como continuos, cuya ejecución penderá de las necesidades de los estudiantes y del grado de dependencia que tengan hacia ellos como tutores.

RESULTADOS: LAS RÚBRICAS COMO PAUTAS DEL QUEHACER TUTORIAL EN EL POSGRADO

Se propone que las rúbricas construidas sean un instrumento que tanto tutores como alumnos conozcan desde el inicio del proceso formativo, con la finalidad de que a través de las mismas se originen pautas para mejorar las prácticas tutoriales y permitan formar a los tutores y favorecer la autoevaluación,

además de esclarecer expectativas sobre el sentido y finalidades de la tutoría en posgrado. Asimismo, facilitan la evaluación por parte de los alumnos y el diálogo constructivo entre tutores y estudiantes, para mejorar el desempeño de ambos.

Las rúbricas las dividimos en dos secciones. En la primera se describen las que desarrollan las competencias que denominamos como formativas-socializadoras, las cuales están orientadas a favorecer el dominio del corpus del conocimiento así como la integración de los estudiantes a comunidades científicas o profesionales. En la segunda sección se detallan las rúbricas vinculadas con las competencias interpersonales en la tutoría, las cuales están dirigidas a favorecer ambientes de aprendizaje basados en los mejores estándares de convivencia y desarrollo personal.

Cada competencia se describe en términos de niveles de desempeño (de incipiente a ejemplar), de tal suerte que trazan rutas de acción para el trabajo tutorial en los estudios de posgrado. Esto permite transitar de manera consciente, reflexiva y dirigida hacia mejores esquemas de ejecución.

a. Rúbricas sobre competencias formativas y socializadoras de la tutoría en los estudios de posgrado

Estas rúbricas abordan siete competencias formativas-socializadoras de la tutoría en los estudios de posgrado. En cada una se desglosan cuatro niveles de desempeño, los cuales pueden ser considerados como continuos para alcanzar cada competencia.

Competencia: formación en investigación. Orientada a la formación de posgraduados capaces de realizar investigación original e independiente. Los niveles que integran esta competencia son los siguientes:

Tabla 2. Competencia: formación en investigación

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Inicial (1)	Los tutores poseen un dominio restringido del campo del conocimiento limitado a un tema puntual de investigación. Los alumnos deben asumir la línea de investigación del tutor y participan de manera instrumental y secundaria en proyectos de investigación. No inciden en el diseño de la investigación. Los tutores toman las decisiones relevantes.
En desarrollo (2)	Los tutores poseen un dominio restringido del campo de conocimiento limitado a varias líneas de investigación. Los alumnos pueden seleccionar temáticas dentro de las líneas de investigación de los tutores y realizar propuestas metodológicas, sin embargo los tutores toman las últimas decisiones.
Consumado (3)	Los tutores poseen una visión panorámica y amplia del campo del conocimiento, han participado en una multiplicidad de proyectos de investigación. Dialogan con los alumnos sobre distintos problemas de investigación, así como sobre los aspectos metodológicos para abordarlos. Analizan con sus alumnos los pros y contras en el diseño, desarrollo y planeación de la investigación, llegando a acuerdos conjuntos para implementar la investigación específica.
Ejemplar (4)	Los tutores muestran una visión panorámica y amplia de su campo de conocimiento y de su relación con otras disciplinas, han participado en proyectos de investigación de corte multidisciplinario. Dialogan con los alumnos sobre distintos problemas de investigación de corte multidisciplinario, así como sobre los aspectos metodológicos para abordarlos. Integran a los alumnos a redes de investigación. Favorecen que los alumnos se responsabilicen y tomen las decisiones finales en la planeación y desarrollo de proyectos de investigación, con la colaboración de varios expertos, y utilicen el conocimiento disponible para valorar los aspectos metodológicos e instrumentales, así como la viabilidad, factibilidad y ética en la investigación. El desarrollo de un proyecto de investigación es sólo un pretexto para que los alumnos puedan adquirir habilidades esenciales, pues se espera que durante sus estudios podrán asesorar y evaluar proyectos con temáticas distintas a su tema de tesis.

Competencia: formación profesional. A través de ésta se busca desarrollar la capacidad de los alumnos para transferir el conocimiento al contexto de la práctica. Los niveles de desempeño de esta competencia se desarrollan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Competencia: formación profesional

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Inicial (1)	Los tutores eventualmente favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia otros ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos. Sin embargo, las transferencias resultan obvias y se producen de manera mecánica y lineal. Los alumnos actúan como asistentes.
En desarrollo (2)	Los tutores favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos, los cuales demandan una adecuación sencilla del conocimiento e implican considerar ciertos aspectos contextuales. Favorecen la reflexión, pero de manera circunstancial, sólo cuando una acción no produjo los resultados esperados.

Tabla 3. Competencia: formación profesional (continuación)

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Consumado (3)	Los tutores favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos; la transferencia es compleja e implica fuertes adecuaciones de carácter contextual, para lo cual alumnos y tutores trabajan de manera conjunta, para valorar las variables contextuales y la incertidumbre inherente al proceso. Los alumnos participan de manera activa, crítica y creativa, toman decisiones conjuntas y cuestionan los alcances y limitaciones del proceso de transferencia.
Ejemplar (4)	Los tutores favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos; la transferencia es compleja e implica fuertes adecuaciones de carácter contextual que rebasan las fronteras de la propia disciplina, requiriendo del trabajo multidisciplinario. Los tutores invitan a expertos de otros campos y favorecen la integración de los alumnos a la solución del problema mediante la participación activa, crítica y creativa, para confrontar la multicausalidad, la incertidumbre y ambivalencia derivada de la complejidad; de este modo los incorporan a grupos de trabajo multidisciplinarios. Tanto tutores como alumnos identifican los alcances, limitaciones y riesgos de la posible transferencia. Los alumnos tienen mayor participación y son corresponsables en la toma de decisiones.

Competencia: docencia. Se refiere a guiar el proceso formativo de los estudiantes a fin de que logren una visión amplia del campo de conocimiento así como su relación con otros

campos disciplinares. Los niveles de ejecución para lograr dicha competencia se desglosan en la Tabla 4.

Tabla 4. Competencia: docencia

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores carecen de un diagnóstico sobre los conocimientos y habilidades previos de sus alumnos, y no impulsan una formación amplia en el campo de conocimiento. Ocasionalmente les aclaran dudas conceptuales y les facilitan material bibliohemerográfico limitado al proyecto de investigación.
En desarrollo (2)	Los tutores poseen un diagnóstico de conocimientos y habilidades previos de los alumnos y dialogan con ellos sobre tópicos esenciales del campo profesional o disciplinar que requieren conocer y profundizar, los cuales van más allá del proyecto de investigación. Asimismo, proporcionan a los estudiantes material bibliohemerográfico tanto clásico como de vanguardia sobre el área.
Consumado (3)	Los tutores poseen, al inicio de los estudios, un diagnóstico de conocimientos y habilidades de los alumnos y establecen un plan de formación para favorecer una visión panorámica del campo de conocimiento. Los tutores programan sesiones específicas para dialogar temáticas del campo, las cuales se realizan de manera individual y grupal (con otros alumnos y expertos en el área), que rebasan los proyectos de investigación de los alumnos. Tanto tutores como alumnos aportan material bibliohemerográfico relevante.
Ejemplar (4)	Los tutores poseen, al inicio de los estudios, un diagnóstico de conocimientos y habilidades de los alumnos y establecen un plan de formación de manera conjunta con los estudiantes, con el fin de favorecer una visión panorámica del campo de conocimiento. Se establecen sesiones específicas para dialogar sobre temáticas del campo, tanto de manera individual como grupal (con otros alumnos y expertos en el área), que rebasan los proyectos de investigación de los alumnos. Se generan productos como artículos de revisión, que integran el conocimiento o que permiten contextualizarlo y transferirlo a variadas situaciones. Tanto tutores como alumnos aportan y analizan continuamente material bibliohemerográfico, alertándose mutuamente sobre los avances del conocimiento. Alumnos y tutores de manera gradual se convierten en pares académicos.

Competencia: consejería académica. Se asesora a los estudiantes en los aspectos académico-administrativos del programa de posgrado

y en los trámites correspondientes de ingreso, permanencia y egreso. Los niveles de desempeño para lograr esta competencia son:

Tabla 5. Competencia: consejería académica

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores no se interesan por conocer la estructura académico-administrativa del programa de estudio donde están inscritos los alumnos y se limitan a firmar documentación (trámites de ingreso, permanencia y egreso, solicitud e informes de becas).
En desarrollo (2)	Los tutores conocen los aspectos académico-administrativos del programa de estudio y orientan a los alumnos cuando éstos les solicitan información.
Consumado (3)	Los tutores conocen, orientan y dan seguimiento a los trámites académico-administrativos que tienen que realizar los alumnos durante su ingreso, permanencia y egreso del programa de posgrado.
Ejemplar (4)	Los tutores no sólo conocen, orientan y dan seguimiento a los trámites académico-administrativos establecidos en el programa de posgrado, sino buscan que los alumnos tengan conocimiento de todas las opciones académicas que pueden fortalecer su formación, como convocatorias sobre intercambios académicos, cursos extracurriculares, conferencias, etc.

Competencia: socialización. Se busca integrar a los estudiantes a las comunidades profesionales o de investigación en su campo. Los

niveles de ejecución de esta competencia se refieren en la Tabla 6.

Tabla 6. Competencia: socialización

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores se limitan a asesorar la tesis de grado, pero no integran al alumno a su grupo de investigación. Los alumnos interaccionan con el grupo de investigación del tutor sólo de manera eventual para alguna consulta técnica. No se propicia la interacción con otros grupos de investigación internos o externos a la institución.
En desarrollo (2)	Los tutores favorecen la integración parcial de sus alumnos a su grupo de investigación, asignándoles roles definidos de carácter técnico e instrumental. No se propicia la interacción con otros grupos de investigación, internos o externos a la institución.
Consumado (3)	Los tutores favorecen la integración de los alumnos con su grupo de investigación, asignándoles roles definidos; conforme avanzan los impulsan a adoptar roles cada vez más relevantes. Propician sistemáticamente la interacción con otros grupos de investigación, internos o externos a la institución, e impulsan a sus alumnos a participar en eventos académicos (congresos, simposios, etc.).
Ejemplar (4)	Los tutores favorecen la integración de los alumnos a su grupo de investigación, asignándoles roles definidos; conforme avanzan los impulsan a adoptar roles cada vez más relevantes. Propician sistemáticamente la interacción con otros grupos de investigación, internos o externos a la institución, e impulsan a sus alumnos a participar en eventos académicos (congresos, simposios, etc.). Los tutores propician que los alumnos colaboren con otros grupos de investigación nacionales y extranjeros. Estimulan que los alumnos amplíen y consoliden sus propias redes, así como que se incorporen y asuman una posición de liderazgo en sociedades científicas nacionales e internacionales.

Competencia: auspicio académico. Con la ejecución de esta competencia se pretende favorecer que los estudiantes obtengan los recursos (humanos, materiales, infraestructura

y financieros) suficientes para realizar sus proyectos de investigación. Los niveles de desempeño son los siguientes:

Tabla 7. Competencia: auspicio académico

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores sólo se preocupan por obtener recursos para realizar sus proyectos de investigación. De manera secundaria, brindan a los alumnos apoyos derivados de los financiamientos recibidos, pero sólo para llevar a cabo proyectos del interés de los propios tutores.
En desarrollo (2)	Los tutores informan a los estudiantes sobre los recursos (humanos, materiales, de infraestructura y financieros) que pueden obtener dentro de la institución. Asimismo, refieren algunas agencias que pudiesen estar interesadas en brindarles apoyos a los alumnos.
Consumado (3)	Los tutores informan a los estudiantes sobre los recursos que pueden obtener dentro de la institución y los apoyan en la elaboración de solicitudes. También les brindan ayuda para obtener recursos de otras agencias, mediante la elaboración de proyectos con fines de financiamiento, verificando que cumplan con los estándares exigidos por aquellas.
Ejemplar (4)	Los tutores ayudan a los alumnos a obtener recursos (dentro o fuera de la institución) necesarios para llevar a cabo sus proyectos. Para ello los auxilian en la elaboración de proyectos con fines de financiamiento y dan seguimiento en la obtención de recursos. Cuando el alumno adquiere los recursos, los apoyan en la gestión de los mismos para utilizarlos de manera eficiente.

Competencia: apoyo psicosocial. Orientada a respaldar a los estudiantes para que tengan las condiciones sociales, culturales y

emocionales indispensables para la obtención de sus metas. Los niveles de ejecución de esta competencia se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Competencia: apoyo psicosocial

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores muestran desinterés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida). Casualmente se enteran de los problemas de los alumnos cuando observan fuertes repercusiones sobre el desempeño académico, sin embargo se abstienen de intervenir.
En desarrollo (2)	Los tutores muestran interés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida), y muestran empatía con el alumno. Anticipan los problemas pero se abstienen de intervenir.
Consumado (3)	Los tutores muestran interés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida). Muestran empatía con el alumno, anticipan los problemas y emiten sus opiniones para tratar de ayudar al alumno.
Ejemplar (4)	Los tutores muestran interés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida). Muestran empatía con el alumno, anticipan los problemas e intentan prevenir problemas futuros, aconsejando al alumno y buscando, cuando corresponde, asesoría especializada. Motivan, animan, alientan y apoyan a los estudiantes para culminar sus estudios y desarrollar un proyecto de vida.

*b. Rúbricas sobre competencias
interpersonales de la tutoría
en los estudios de posgrado*

En esta segunda sección se desarrolla una serie de competencias interpersonales relevantes para construir ambientes de aprendizaje basados en el respeto, el compromiso, la responsabilidad, la comunicación y la confianza. Dichas competencias actúan como soporte de las competencias formativas y socializadoras; por ejemplo, la competencia *formación en investigación* orientada a la formación de posgraduados capaces de realizar investigación original e independiente, adquiere un sentido diferente si las actividades que realizan los tutores para alcanzar dicha competencia están basadas en el respeto, la comunicación y confianza comparadas con la ejecución de dicha competencia, donde el ambiente de aprendizaje esté inmerso en prácticas de humillación, maltrato e imposición de ideas.

A continuación se describen tres competencias interpersonales en la tutoría de posgrado: comportamiento ético (la cual se integra por tres componentes), clima de la interacción y profesionalismo.

Competencia: comportamiento ético. Esta competencia se divide en tres:

- a) Favorecer ambientes de trabajo en donde de manera proactiva *se motive el desarrollo paulatino de la autonomía y libertad de los estudiantes*. Esto significa que probablemente en los primeros años el tutor ejerce mayor control y toma de decisiones, pero de manera progresiva irá cediendo el control y responsabilidad hacia los estudiantes a fin de que auto regulen su desempeño. Los niveles de ejecución se describen en la Tabla 9.

Tabla 9. Competencia: comportamiento ético - autonomía y libertad

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores limitan la capacidad de autorregulación de los alumnos; no obstante que muestren un buen desempeño académico, los tratan como subordinados y los instruyen a detalle sobre las actividades a realizar. Los tutores toman las decisiones más importantes. La opinión de los estudiantes es secundaria.
En desarrollo (2)	Los tutores estimulan a los estudiantes a exponer sus ideas. Los orientan sobre cómo llevarlas a cabo, pero sólo a solicitud de los estudiantes. La autonomía y la libertad de los estudiantes no son metas prioritarias que se pretendan alcanzar.
Consumado (3)	Los tutores dialogan con sus alumnos sobre sus propuestas. Se preocupan por realimentarlos para que tomen decisiones basadas en sus propios intereses. Los tutores propician la autodirectividad y la reflexión de los estudiantes, los alientan a asumir retos y riesgos basados en sus propias decisiones.
Ejemplar (4)	Durante el ciclo formativo de los estudiantes, y en función del progreso del alumno, los tutores ceden progresivamente el control y la responsabilidad de realizar el proyecto de investigación y planificar su propio proceso formativo. Los alumnos consolidan procesos de autorregulación y autodirección; son capaces de actuar de manera autónoma e independiente en distintos escenarios y llegan a actuar como pares académicos de los tutores.

b) La segunda parte del comportamiento ético es *respetar autorías*. Dado que uno de los objetivos de los estudios de posgrado es la generación de nuevo conocimiento (con mayor énfasis en los estudios doctorales), la discordia de la autoría de los hallazgos, productos e

innovaciones puede ser motivo de dificultades entre tutores y alumnos, más aún cuando las autorías significan reconocimiento académico y beneficios económicos (estímulos). Para regular estas prácticas, se propone la siguiente rúbrica:

Tabla 10. Competencia: comportamiento ético - respetar autorías

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores no respetan las autorías de los estudiantes, a pesar de que estos últimos realizaron aportaciones sustantivas a la investigación (e.g.: generar la idea principal de trabajo, participar en la planeación y desarrollo del proyecto de investigación, análisis e interpretación de los resultados, etc.). Los tutores asumen que todo avance y producto de los alumnos les pertenecen por el simple hecho de ser sus tutores.
En desarrollo (2)	Los tutores reconocen parcialmente los aportes de los estudiantes a la investigación; sin embargo, se reservan para sí el rol de autor principal, aunque exista una participación decisiva de los alumnos.
Consumado (3)	Los tutores respetan como autores principales a los alumnos cuando realizaron aportaciones sustantivas al proceso de investigación.
Ejemplar (4)	Los tutores, además de reconocer los aportes sustantivos de los estudiantes a la investigación, promueven que éstos presenten sus hallazgos en diversos foros académicos y los presentan como autores principales de la investigación. Los tutores se definen como copartícipes en la investigación.

c) La tercera parte del comportamiento ético lo definimos como la *competencia de los tutores de no abusar de su poder para beneficiarse de los alumnos*. Este aspecto se vuelve más delicado cuando los alumnos se incorporan a una línea de trabajo de los tutores, quienes pueden caer en la tentación de utilizar a los estudiantes como

mano de obra y delegarles trabajo técnico e instrumental. Por ello es conveniente que los tutores verifiquen que el tipo de actividades asignadas a los estudiantes tengan un impacto en el desarrollo de conocimientos y habilidades. Los niveles de desempeño de esta competencia se desglosan a continuación.

Tabla 11. Competencia: comportamiento ético - no abuso de poder

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores obligan a los alumnos a realizar todo tipo de actividades no relacionadas con su proceso formativo o su proyecto de investigación. Los tutores consideran que los alumnos deben apoyarlos de manera irrestricta, incluso cuando interfieren flagrantemente con los avances de los propios alumnos.
En desarrollo (2)	Los tutores asignan a los alumnos parte de las actividades que debieran realizar ellos mismos, considerándolo una especie de reciprocidad por su desempeño como tutores, aunque reconocen que las actividades adicionales distraen a los alumnos del proceso formativo.

Tabla 11. Competencia: comportamiento ético - no abuso de poder (continuación)

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Consumado (3)	Los tutores sólo buscan apoyo de sus alumnos cuando las tareas tienen un carácter formativo para el alumno y lo proyectan en la vida académica y profesional. Controlan de manera cuidadosa la intensidad de las tareas asignadas para no interferir de manera seria con la formación de los alumnos.
Ejemplar (4)	Los tutores sólo buscan apoyo de sus alumnos cuando las tareas tienen un carácter formativo para el alumno y lo proyectan en la vida académica y profesional. Los tutores tratan a los estudiantes como pares académicos, buscando la reciprocidad y sinergia, transfiriéndoles actividades, pero también liberándolos de toda carga innecesaria, favoreciendo la cooperación y redistribución de cargas de trabajo entre todos los integrantes del grupo de investigación.

Competencia: clima de la interacción. Mediante ésta se pretende favorecer la comunicación, la confianza y empatía entre tutores y alumnos, a fin de construir ambientes de

aprendizaje basados en el diálogo y la colaboración. Los niveles de ejecución de esta competencia se desarrollan en la Tabla 12.

Tabla 12. Competencia: comunicación y confianza

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores establecen una comunicación unidireccional con los alumnos, orientada a dar indicaciones. Establecen gran distancia entre ellos y los alumnos, haciendo valer su jerarquía. No propician que los alumnos se sientan seguros para expresarse libremente y expongan dudas. No existe empatía entre tutores y alumnos.
En desarrollo (2)	Los tutores propician una comunicación bidireccional con sus alumnos pero se limita sólo a asuntos de trabajo. Establecen distancia entre ellos y los alumnos, haciendo valer su jerarquía, y no permiten abordar temas distintos a los estrictamente académicos. No existe empatía entre tutores y alumnos.
Consumado (3)	Los tutores propician una comunicación bidireccional con sus alumnos que rebasa los aspectos meramente académicos, para abarcar temas de la vida en general. No se establecen distancias formales emanadas de la jerarquía, sino sólo las derivadas del respeto y las reglas de convivencia. Existe empatía entre tutores y alumnos. Los alumnos se sienten seguros para expresar sus dudas y pedirles consejos personales.
Ejemplar (4)	Los tutores propician una comunicación bidireccional con sus alumnos, la cual rebasa los aspectos estrictamente académicos para abarcar temas de la vida en general. No se establecen distancias formales emanadas de la jerarquía, sino sólo las derivadas del respeto y las reglas de convivencia. Existe empatía entre tutores y alumnos. Los alumnos se sienten seguros para expresar sus dudas y pedirles consejos personales. La relación se torna progresivamente de colegas y pares académicos.

Competencia: profesionalismo. Mostrar compromiso y responsabilidad con la formación del

estudiante. Los niveles de ejecución de esta competencia se describen a continuación.

Tabla 13. Competencia: profesionalismo

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Iniciante (1)	<p>Los tutores ven su actividad como una carga adicional a sus labores académicas y no le atribuyen un carácter prioritario. No trabajan regularmente con los alumnos y las sesiones se realizan con interrupciones, sin objetivos que favorezcan el logro de metas y por tanto carecen de continuidad; difícilmente logran impulsar el proyecto de investigación del estudiante.</p> <p>Responden a la necesidad de realizar algún trámite por requerimiento del programa educativo y con frecuencia se limitan a recibir y responder burocráticamente correspondencia o firmar documentación.</p>
En desarrollo (2)	<p>Los tutores ven su actividad como complementaria a sus labores académicas. Las sesiones de tutoría se producen de manera reactiva, sin un plan de trabajo, sino cuando ha surgido algún problema. Las sesiones carecen de objetivos claros, de estrategias y de seguimiento, y por ende no conducen al logro de metas y tienen carácter incidental. Sólo se preocupan por el avance del proyecto de investigación y utilizan al alumno como técnico, sin interesarse por su desarrollo académico y profesional.</p>
Consumado (3)	<p>Los tutores ven a la tutoría como una actividad prioritaria. La tutoría tiene un carácter reactivo y prioriza los aspectos de investigación, aunque contempla algunos aspectos formativos complementarios al proyecto de investigación. Existen metas claras de corto plazo. Los tutores poseen tiempos reservados para trabajar con sus alumnos y las reuniones se realizan de manera periódica y agendada. Establecen objetivos para cada sesión y mantienen una continuidad en el trabajo, teniendo por guía el proyecto de investigación, aunque establecen la necesidad de recibir formación complementaria al propio proyecto.</p>
Ejemplar (4)	<p>Los tutores ven a la tutoría como una actividad prioritaria. La tutoría tiene un carácter proactivo y abarca tanto los aspectos de investigación cuanto la formación integral del alumno. Existen metas claras de corto, mediano y largo plazo. Los tutores poseen tiempos reservados para trabajar con sus alumnos y las reuniones se realizan de manera periódica y agendada. Establecen objetivos para cada sesión y mantienen una continuidad en el trabajo, realizando un seguimiento de avances y dificultades. Se preocupan genuinamente por el alumno, abarcando el proyecto de investigación, la formación en el campo y su desarrollo como ser humano.</p>

CONSIDERACIONES FINALES

Las rúbricas expuestas se diseñaron para ser instrumentos que permitan la autoevaluación y la reflexión de los tutores sobre su quehacer en la formación de estudiantes de posgrado, proporcionándoles pautas para desarrollar un plan de mejora que contemple la necesidad de integrar diversas competencias, las cuales deben responder a la polifuncionalidad y flexibilidad que demanda la sociedad del conocimiento. El segundo objetivo fue presentarles a los estudiantes los diferentes roles a desarrollar en el proceso de la tutoría, de tal manera que tanto tutores como alumnos conozcan lo que se espera de ellos y puedan actuar con sinergia. Por ejemplo, si los tutorados toman

consciencia sobre la relevancia de integrarse a redes de conocimiento y trabajar en equipo, no sólo esperarán que los tutores sean eslabones para la conformación de las mismas, sino que participarán en su integración y procurarán su permanencia. Así, las actividades que realizan tanto los tutores como los alumnos lograrán un mayor acoplamiento, teniendo conocimiento mutuo sobre lo que favorece el aprendizaje.

Además, la autoevaluación que se pretende realizar mediante las rúbricas expuestas realimenta procesos de mejora continua tanto de las actividades que desempeñan los tutores como del sistema tutorial en general. Promueve, mediante los criterios establecidos, cualificar el tránsito de un desempeño *inicial* a

uno *ejemplar*, constituyéndose así en un proceso de mejora de la calidad del proceso de tutoría. Por ser un instrumento esencialmente cualitativo, facilita a las instancias responsables del posgrado realizar una valoración de la tutoría que supere la simple cuantificación de la productividad científica o la identificación de tasas de graduación de los estudiantes, permitiendo incidir en el proceso formativo y en el perfeccionamiento de la acción de los tutores.

Las rúbricas expuestas se realizaron teniendo en mente los estudios de posgrado

orientados a la investigación tanto de maestría como de doctorado y que realizan investigación empírica, por ello es necesario realizar adecuaciones para campos del conocimiento como las humanidades. El carácter integrador de las rúbricas permite realizar las adecuaciones necesarias con relativa facilidad, debiendo incluir las especificidades de los campos de conocimiento puntuales; o ser adecuadas para aquellos posgrados que tienen una orientación claramente profesional.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Eugene y Anne Shannon, (1988), "Toward a Conceptualization of Mentoring", *Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 3, pp. 38-42.
- BEY, Theresa (1995), "Mentorships", en *Education & Urban Society*, vol. 28, núm. 1, pp. 11-20.
- BOWER, Douglas, Sabina Diehr, Jeffrey Morzinski y Deborah Simpson (1998), "Support-Challenge-Vision: A model for faculty mentoring", *Medical Teacher*, vol. 20, núm. 6, pp. 595-597.
- CAMPBELL, David y Toni Campbell (2000), "The Mentoring Relationship: Differing perceptions of benefits", *College Student Journal*, vol. 34, núm. 4, pp. 516-523.
- DE LA CRUZ, Gabriela (2007), "Antecedentes: marco conceptual", en *La tutoría en posgrado: perspectivas de estudiantes de diferentes programas de posgrado UNAM*, México, Tesis de Doctorado en Psicología, UNAM, pp. 21-44.
- DE LA CRUZ, Gabriela, Tonatiuh García y Luis Felipe Abreu (2006), "Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.11, núm. 31, pp. 1363-1388.
- DENYER, Monique, John Furnémont, Roger Poulain y George Vanloubbeek (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006), "El aprendizaje basado en problemas y el método de casos", en *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, pp. 61-95.
- ELIASSON, Mona, Helena Berggren y Fredrik Bondestam (2000), "Mentor Programmes. A shortcut for women's academic careers?", *Higher Education in Europe*, vol. 25, núm. 2, pp. 173-179.
- GIBBONS, Michael (1998), *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, The World Bank, en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/5476641099079956815/Higher_ed_relevance_in_21st_century_En98.pdf (consulta: 16 de febrero, 2010).
- GOLDE, Chris y George Walker (eds.) (2006), "Preparing Stewards of the Discipline", en *Envisioning the Future of Doctoral Education. Preparing Steward of the Discipline*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 3-46.
- JACOBI, Maryann (1991), "Mentoring and Undergraduate Academic Success: A literature review", *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 4, pp. 505-532.
- JONES, Marion (2001), "Mentors' Perceptions of their Roles in School-Based Teacher Training in England and Germany", *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, núm.1, pp. 75-94.
- MANN, Mary (1992), "Faculty mentors for medical students: A critical review", *Medical Teacher*, vol. 14, núm.4, pp. 311- 321.
- MARTÍNEZ, Adrián, Javier Laguna, Ma. Concepción García, Ma. Isabel Vázquez y Rodolfo Rodríguez (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado.
- MERRIAM, Sharan (1983), "Mentors and Protégé: A critical review of the literature", *Adult Education Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 161-173.
- NYQUIST, Jody y Bettina Woodford (2000), *Re-Envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?*, Washington, University of Washington, en: <http://www.grad.washington.edu/envision/PDF/ConcernsBrief.pdf> (consulta: 16 de febrero, 2010).

- PAGLIS, Laura, Stephen Green y Talya Bauer (2006), "Does Adviser Mentoring Add Value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes", *Research in Higher Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 451-476.
- PERRENOUD, Philippe (2004), "Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar", en *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, Col. Biblioteca del Aula, 196, pp. 7-16.
- POLANYI, Michael (2009), "Tacit Knowing", en *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 1-26.
- ROLAND, Marie-Claude (2007), "Who is Responsible? Supervisors and institutions need to focus on training in the responsible conduct of research and change the culture in the laboratory", *European Molecular Biology Organization*, vol. 8, núm. 8, pp. 706-711.
- ST. CLAIR, Karen (1994), "Faculty-to-Faculty Mentoring in the Community College: An instructional component of faculty", *Community College Review*, vol. 22, núm. 3, pp. 23-35.
- STEHR, Nico (1994), "The Concept of Knowledge Societies", en *Knowledge Societies*, Londres, SAGE, pp. 5-17.
- STEVENS, Dannelle y Antonia Levi (2005), "What is a Rubric?", en *Introduction to Rubric. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Sterling, Stylus Publishing, pp. 3-16.
- TENTONI, Stuart (1995), "The Mentoring of Counseling Students: A concept in search of a paradigm", en *Counselor Education & Supervision*, vol. 35, núm. 1, pp. 32-43.
- TEPPER, Kelly y Brian Shaffer (1996), "Latent Structure of Mentoring Function Scales", *Educational & Psychological Measurement*, vol. 56, núm. 5, pp. 848-858.
- WALDECK, Jennifer, Victoria Orrego, Timothy Plax y Patricia Kearney (1997), "Graduate Students/Faculty Mentoring Relationship: Who gets mentored, how it happens, and to what end", *Communication Quarterly*, vol. 45, núm. 3, pp. 93-109.
- WENGER, Etienne (2001), "Participación y no participación", en *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Barcelona, Paidós, pp. 205-213.