

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Evaluación de ajuste psicosocial, laboral y familiar para crear perfiles de selección de tutores universitarios

Evaluation of psychosocial, work and family adjustment to create profiles for the selection of university tutors

Ángel Emigdio Lagarda-Lagarda¹, José Ángel Vera-Noriega² y Claudia Karina Rodríguez-Carvajal³
¹ Universidad de Sonora, México (angelagarda@gmail.com), ² Universidad de Sonora, México (jose.vera@unison.mx) y ³ Universidad de Sonora, México (claudia.tecnoestata@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Lagarda-Lagarda, A. E., Vera-Noriega, J. A. y Rodríguez-Carvajal, C. K. (2020) Evaluación de ajuste psicosocial, laboral y familiar para crear perfiles de selección de tutores universitarios. *Educación y Ciencia*, 9(54), 47-65.

Recibido el 26 de noviembre de 2019; aceptado el 11 de noviembre de 2020; publicado el 18 de diciembre de 2020

Resumen

Actualmente las tutorías en las instituciones de educación superior son asignadas a profesores de tiempo completo por normativa, por lo que se propone un sistema de evaluación para la descripción de un perfil que incluya a los recursos psicológicos y psicosociales que faciliten el trato con los estudiantes y mantengan un equilibrio emocional e instrumental en la relación familia-trabajo que promueva un proceso identitario con la institución educativa. Se propone una batería de evaluación para crear perfiles de selección de profesores como tutores en universidad. Se aplicó una batería de instrumentos a 108 docentes de una universidad pública. Se obtuvieron medias, desviaciones estándar y percentiles para cada uno de los tres criterios de selección. Con base a los estadísticos descriptivos se definieron puntos de corte de rechazo o intervalo de riesgo por arriba del percentil noventa para las escalas positivas y por debajo del primer decil para las escalas de ajuste psicosocial. Para las escalas de clima y satisfacción laboral los puntos de corte se ubican en todos los casos con valores menores a los del primer decil, lo mismo que para los factores de calidad de vida y familia. Se concluye que un tutor para ser seleccionado debe tener niveles elevados de satisfacción con la vida, de autoconcepto, un locus de control interno, un enfrentamiento directo y una orientación al éxito.

Palabras clave: universidad; evaluación docente; tutoría; psicometría

Abstract

Normally, seminars in higher education institutions are assigned to full-time professors. Because of this, the following study proposes an evaluation system for profiling the psychological and psychosocial resources used by professors when dealing with students and maintaining a healthy family-work balance. A battery of instruments was applied to 108 teachers from a public university. Means, standard deviations, and percentiles were obtained for each of the three selection criteria. Based on the descriptive statistics, cut-off points for rejection or risk interval were defined above the ninetieth percentile for the positive scales and below the first decile for the psychosocial adjustment scales. For the climate and job satisfaction scales as well as for the quality of life and family factors, the cut-off points are located in all cases with values lower than the first decile. Results suggest that a professor selected to teach a seminar should have high levels of satisfaction with life, self-concept, an internal locus of control, direct coping abilities, and an orientation for success.

Keywords: universities; teacher evaluation; tutoring; psychometrics

INTRODUCCIÓN

En México, solo el 12% de los jóvenes entre 20 y 29 años participan en la educación, tres puntos porcentuales más que la tasa de participación en 2000, y menos de la mitad de la tasa observada entre este mismo grupo de edad en Argentina (28%) y Chile (27%) y en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019).

Después de los seis años de escolaridad obligatoria, dos terceras partes de los estudiantes han abandonado sus estudios. Alrededor del 64% de los estudiantes de 16 años están cursando la preparatoria, y un 37% entre los 18 años están inscritos, 20% en preparatoria y un 17% en educación superior. Entre los jóvenes de 20 años exclusivamente, 27% están inscritos, de los cuales 3% en preparatoria y 24% en educación superior (OCDE, 2013). Aun cuando el porcentaje de egresados universitarios sigue siendo muy inferior a la media de la OCDE de 39%, los niveles de educación superior entre los jóvenes han aumentado seis puntos porcentuales entre el año 2000 (17%) y el 2011 (23%); y ya superan a los de Austria (21%), Brasil (13%), Italia (21%) y Turquía (19%) (OCDE, 2019). Aunado a la poca cobertura que se registra en México, existe un alto porcentaje de deserción, pues según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) la tasa de abandono escolar promedio de 2014 a 2017 fue de 7.6% nacional y 12.8% en el estado de Sonora. Las dos principales causas de deserción a nivel universitario son el disgusto o el poco interés en el estudio generado por factores diversos y por cuestiones de tipo económico (Rodríguez y Leyva, 2007).

Sin embargo, nuevos estudios colocan algunas otras variables relacionadas con la deserción, por ejemplo, el pasaje de la educación media superior a la universidad coincide con la salida de casa, la independencia económica y el inicio de las relaciones de pareja (Dubet, 2005). Este cambio en la vida de los adolescentes puede explicar por qué los factores de clima de la institución y las relaciones e integración grupal influyen en la deserción, además del gusto y el trabajo. Se han llevado a cabo estudios analíticos de corte cuantitativo que nos han informado que la socialización, integración grupal y ajuste a la universidad son factores de abandono y se ha propuesto el seguimiento puntual del proceso de ajuste y desarrollo a través de tutorías (Rausch y Hamilton, 2006; Tinto y Pusser, 2006).

En diferentes universidades de América Latina se organizan departamentos de orientación y tutoría como método para monitorear los procesos de enseñanza-aprendizaje y apoyar en el ajuste de los estudiantes a la universidad con el fin de reducir los índices de rezago y abandono escolar (Díaz et al., 2012; Montes et al., 2015).

La ANUIES ha trabajado en una propuesta de modelo institucional para la tutoría que puede ser aplicada por diferentes instituciones de educación superior (IES) (Molina, 2004). La ANUIES promueve que las IES, en especial las escuelas públicas, ejecuten programas de tutorías a través de los cuales sus alumnos puedan tener apoyo académico y personal por parte de un profesor preparado (García, 2010; López, 2011). Las características del docente con carga de tutor es uno de los asuntos relevantes que requieren de atención, ya que afectan los procesos pedagógicos en la universidad. Para abordar la competencia del tutor como elemento clave en los procesos de acompañamiento existen algunos estudios que abordan las habilidades personales y sociales necesarias para lograr una relación plena y fructífera con el alumnado (Andrés-Aucejo, 2009; Escudero y Gómez, 2006; Morales-Moreno, 2010)

La importancia de la tutoría en las IES radica en la posibilidad de brindar atención específica para cada estudiante y guiarle en su desarrollo académico y personal, disminuyendo la posibilidad de rezago, reprobación y deserción (Lobato y Guerra, 2016; Montes, Carranza et al., 2015).

La tutoría es el apoyo y acompañamiento que los estudiantes reciben por parte de un docente como parte del currículo, lo cual funciona como una herramienta en la formación educativa de nivel superior (ANUIES, 2002).

El tutor debe ser un mediador que pueda crear las condiciones idóneas para que los saberes cobren sentido en los estudiantes. Lo anterior requiere un conocimiento y manejo conceptual y empírico de las dimensiones personales, familiares, sociales y académicas del estudiantado al cual atiende. Por lo cual, el tutor debe estar permanentemente en un proceso de formación que lo capacite para promover encuentros, valores y espacios que le apoyen en el entendimiento de los factores contextuales de relevancia para explicar los problemas de deserción y reprobación en la institución. Los tutores deben estar implicados en el proceso de aprendizaje y considerarse a sí mismos meros acompañantes de los estudiantes (Sedeño-Valdellós, 2006). La tutoría necesita un perfil específico donde es esencial el interés del profesor, así como su vocación y competencias para apoyar a los estudiantes (Macías, et al., 2017).

Del estudio sobre la evaluación del programa “The big brothers big sisters School-based mentoring” podemos informarnos que los logros de la tutoría se asocian con la intensidad y calidad de la relación que se establece entre la diada alumno-docente. Se indica que la frecuencia de las tutorías, las habilidades de empatía y la duración del vínculo hacen la diferencia en los resultados positivos en los jóvenes estudiantes (Herrera, et al., 2007).

Las tareas principales de un tutor son: (a) establecer una relación positiva con los alumnos e informarles sobre el Programa Institucional de Tutoría; (b) ayudar a los alumnos en su integración a la vida universitaria y programa educativo; (c) apoyar al alumno a identificar y solucionar las dificultades de estudio oportunamente; (d) acompañar y apoyar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante; (e) según las características personales del alumno, ayudarlo en el desarrollo de estrategias y habilidades de aprendizaje; (f) promover la responsabilidad del aprendizaje en el alumno; (g) detectar problemáticas de salud, educativas, socioeconómicas y psicológicas; (h) canalizar alumnos a instancias adecuadas; y (i) dar seguimiento a las tutorías con los alumnos (Romero, et al., 2014). Es decir, los docentes deben acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y además promover el desarrollo integral de estos.

Lawner, et al. (2013) analizaron los efectos de las tutorías diferenciando las edades de los tutores, encontrando que los adultos y los jóvenes son igualmente efectivos. La diferencia de resultados parece depender del perfil y experiencia de los tutores, más que de sus edades. Aun cuando parece que no existe una relación importante entre los procedimientos para asignar a los tutores es importante la formación asociada a las necesidades de los jóvenes en el contexto sociocultural de la universidad (Liang y West, 2007).

Según la literatura actual (Karcher, 2008; Langhout et al., 2004; Wood y Mayo-Wilson, 2012), una de las dimensiones importantes es la socioemocional y psicológica pues su intervención y manejo con los jóvenes revela resultados observables en el corto y mediano plazo. Los logros que el tutor establece en el tiempo sobre la autoestima, confianza y su relación con los pares provoca mejoras en el rendimiento escolar.

En el caso de México, en la mayoría de las IES públicas estatales se asume que los profesores de tiempo completo serán asignados a las tutorías. Se trataba de asignar un grupo de alumnos a un tutor con dos, a lo máximo cuatro horas semana mes para que atienda a todos los alumnos (30 o 40), particularmente trabajando por demanda para resolver problemáticas asociadas a la trayectoria académica (Torquemada, et al., 2011).

El tiempo y presupuesto asignado a las tutorías debería de ser útil para enfrentar los siguientes aspectos: (a) una cuidadosa selección de los tutores, bajo parámetros psicosociales, institucionales y de competencias de manejo con adolescentes (Jiménez y Villafuerte, 2011); (b) el diseño y elaboración de un programa de tutorías grupales en las cuales se involucren las principales fuentes de deserción, rezago y reprobación de los alumnos, que tienen que ver con procesos de control de emociones, autoestima, salud reproductiva y control natal, adicciones, hábitos de estudio y otras tantas (Martínez y Negrete, 2011); y (c) el establecimiento de un currículo ajustable y variable para trabajar con las tutorías en los diferentes semestres, en una condición didáctica totalmente diferente a la usual en las materias curriculares. Se trata de un conversatorio con los alumnos que permita obtener información sobre sus necesidades, características, singularidades, motivaciones, afectos y emociones.

El perfil del tutor debe estar referido a tres aspectos básicos; primero las habilidades y competencias socioemocionales para manejar la problemática que el alumno presenta de manera singular en cada una de las IES y que le permita interactuar con los jóvenes de 16 a 25 años y, a su vez, estar en condición de apoyarle en su desarrollo personal (Montes, Rodríguez y López, 2015) y las formas de enfrentar los problemas. Por otro lado, un segundo criterio del perfil es el institucional, que implica que el profesor tenga un mínimo de lealtad a la institución, pues el alumno se encuentra en proceso de estructuración identitaria y es fundamental que el profesor promueva las bondades y fortalezas de la institución y coloque a sus integrantes como partes de un grupo social de pertenencia e identidad (Valdez et al., 2019). Finalmente, el tutor deberá manejar los conocimientos fundamentales sobre los preadolescentes, adolescentes y jóvenes con el objeto de estar en condiciones de entender claramente los aspectos que conservan y combinan los diferentes alumnos dentro de la institución, desde una perspectiva de la posmodernidad y de los parámetros que indica la teoría sobre aquellas personas que han sido socializadas a través de los medios virtuales (Canales, 2003; López, et al., 2013).

En México, la asignación de tutores a los grupos de alumnos en pregrado no conlleva algún ejercicio de evaluación del docente-tutor en términos de las funciones que le son asociadas y definidas como su responsabilidad y compromiso (Gaitán, 2013). Más bien, y ante la política universitaria de colocar las tutorías como un derecho laboral de los profesores de tiempo completo en las IES, los esfuerzos se han concentrado en la evaluación de los tutores por parte de los alumnos, sin considerar la necesidad de seleccionar para tan delicada tarea a los tutores en base a sus características psicosociales, institucionales y de conocimiento sobre el adolescente y el joven (Benilde et al., 2015).

En el estudio 2004 de ANUIES (Romo, 2004) se indica que los tutores en las universidades el 66% son profesores de tiempo completo; 9% de medio tiempo y 25% por horas. Lo anterior se debe a las reglas y normas institucionales para incorporar preferentemente a este tipo de profesores que, adicionalmente, asumen el cargo para obtener beneficios del programa para el desarrollo profesional docente de educación superior. El 65% de las instituciones consideraron que los factores de selección de tutores fueron: (a) el tipo de población estudiantil que demanda, (b) el tiempo disponible de los académicos para realizar la actividad tutorial, (c) la experiencia en el trato con los alumnos, y (d) los atributos personales. Si lo que se pretende en la actualidad en las universidades es dejar atrás el modelo profesionalizante basado en la instrucción y la memoria, es necesario focalizar la tutoría hacia un modelo socio constructivista orientado a la interacción y comunicación biunívoca entre alumno y docente (Sanz, 2009). Tratando de mejorar su autoestima y la confianza en el establecimiento de relaciones de negociación y escucha activo en la relación alumno-docente.

Después de una revisión exhaustiva en las bases de datos latinoamericanas no se pudo encontrar una estrategia de medida para la selección de tutores en educación superior, por lo que se propone una estrategia de medición que podría ser útil en la selección de tutores en educación superior, sobre todo en aquellas instituciones que reciben poblaciones de riesgo y vulnerables como las universidades tecnológicas e interculturales.

La condición psicosocial del docente y el bienestar personal y colectivo.

En primer plano la medida del perfil requiere de reconocer que la edad de la educación bancaria quedó en el pasado (Freire, 1982) y que el nuevo docente debe considerar al estudiante como un sujeto humano integral en búsqueda de su bienestar objetivo y subjetivo y su felicidad personal y colectiva, de tal forma que la actividad docente debe promover y estimular las expectativas y sueños de los jóvenes (López-Calva, 2001). Para el diseño de una medida para seleccionar tutores en una IES se propone en principio la medida de los recursos psicológicos, los cuales contemplan rasgos de personalidad del docente que denotan y conforman la identidad psicológica de los individuos, actualmente llamados recursos psicológicos para el ajuste social, con los que el individuo cuenta para enfrentar las exigencias del medio e integrarse de forma efectiva y eficiente al grupo de pertenencia, siendo los siguientes: autoconcepto (Vera, et al., 2012), locus de control (Serrano, et al., 2009), enfrentamiento a los problemas (Lazarus y Folkman, 1991) y orientación al logro y evitación al éxito (Reeve, 2003). Además, el bienestar subjetivo, que se constituye en la variable dependiente del proceso de tutoría (Vera, et al., 2003). Esto es, la satisfacción con la vida y la felicidad del alumno es lo fundamental, e indica que se relaciona de manera efectiva con el grupo y está en condiciones de desarrollar de manera libre y con un estado anímico positivo sus potencialidades humanas, tanto afectivo emocionales como intelectuales (Vera, et al., 2018).

La formación y apoyo socioemocional del docente en la familia y el trabajo.

Aunque resulta clara la relación positiva entre apoyo de la familia al docente y su bienestar, la cuestión es identificar los procesos a través de los cuales ejerce su influencia. Cohen y Wills (1985), en un estudio clásico sobre este tema, revisan y ponen a prueba dos posibles explicaciones: (a) la hipótesis del efecto principal del apoyo, por la que se entiende que éste siempre tiene un efecto benéfico; y (b) la hipótesis del apoyo como amortiguador de los efectos del estrés, que plantea que la influencia del apoyo solo se pone de manifiesto cuando la persona está sometida a una situación especialmente estresante. El docente tutor de las IES requiere para el trato con el alumno un equilibrio emocional y afectivo entre el escenario familiar y el del trabajo en la

universidad, pues los docentes con altas puntuaciones en competencias emocionales en diferentes escenarios presentan mayor bienestar personal y estilo asertivo, un estilo educativo participativo y con mayor implicación personal y humana con sus estudiantes (Ávila, 2019).

En un metaanálisis (Viswesvaran, et al., 1999) en el que se analizan 68 estudios, se encontró que el apoyo de la familia reduce de forma independiente tanto la tensión como los efectos de diferentes estresores en el trabajo. Asimismo, se observó evidencia del efecto moderador del apoyo, por tanto, se llega a la conclusión de que las dos hipótesis analizadas por Cohen y Wills son válidas y, de hecho, conviven. Para Viswesvaran, et al. (1999) esta es la base de la «hipótesis de especificidad» por la que se postula que no todo vale para reducir la tensión, sino que depende de la adecuación entre el tipo de apoyo, la fuente y las características del estresor. Por ejemplo, el apoyo de la familia al trabajo docente reducirá el conflicto familia-trabajo, pero no otro tipo de problema relacionado con el ámbito laboral.

Cuando se distingue entre apoyo emocional e instrumental, Kaufmann y Beehr (1989) obtienen que el apoyo emocional de la familia se relaciona con un conjunto de variables tanto familiares como laborales, aunque no se encuentran tales relaciones respecto al apoyo instrumental.

El apoyo familiar para el docente dividido en estos dos aspectos resulta en una fuente fundamental de motivación para el desempeño, que le permite al profesional una positiva percepción de la tarea y de la institución. La satisfacción con el trabajo mejora y la condición anímica del docente lo coloca en un estado más propio para interpretar la diferencia del otro y para convertirse en escucha activo. La dimensión emocional del docente emocionalmente competente en la escuela y la familia se relaciona de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa y mejora el clima del aula, el rendimiento académico y las relaciones sociales positivas (Bulás et al., 2020). Gil-Monte y Peiró (2009) muestran que no es la condición civil la que influye en el desarrollo psicosocial, sino el apoyo socioemocional recibido por parte de los familiares y la calidad de las relaciones conyugales las que influyen en la conducta y las percepciones.

Clima organizacional, satisfacción en el trabajo y calidad de vida

La percepción positiva del clima organizacional puede estar relacionada con la producción académica o con las relaciones interpersonales (Chiang, et al., 2007). En este estudio se muestra que el clima organizacional y la satisfacción laboral promueven la identidad, pertenencia e identidad del docente con la universidad, tanto con el departamento como con el trabajo en sí mismo, tienen mejores relaciones humanas dentro de su departamento y perciben un mayor consenso con la misión universitaria y mayor interés por el aprendizaje del estudiante.

La satisfacción laboral o satisfacción en el trabajo es uno de los temas más importantes actualmente en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Caballero, 2002; Salessi y Omar, 2016). Por ello se intenta comprender qué es lo que provoca la satisfacción o insatisfacción laboral en las personas. Se resalta que no son solo las actividades principales de un puesto, como atender clientes o elaborar cierto número de productos, sino que la relación entre compañeros de la organización y jefes, así como las reglas, políticas, condiciones, entre otras, son de vital importancia en el cómo se percibe la satisfacción con el trabajo (Caballero, 2002; Manosalvas et al., 2015).

La definición más popular de satisfacción laboral la entiende como un componente afectivo emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona (Spector, 1985). La satisfacción laboral es una medida multi dimensional hacia el trabajo que incluye componentes cognitivos (evaluativo), afectivos (o emocional) y conductuales (Hulin y Judge, 2003; Judge y Klinger, 2007).

Un concepto relacionado con la satisfacción laboral en las escuelas es el clima organizacional. Edel et al. (2007) definen el clima organizacional en los centros escolares como “la percepción individual y colectiva que tienen los directivos y profesores de los centros escolares, producto de sus vivencias e interacciones en el trabajo que desarrollan diariamente en los centros educativos y que afectan su desempeño laboral” (p.18). Edel et al. (2007) también mencionan que un punto muy importante en cómo se percibe el clima laboral son las relaciones entre los miembros de un grupo, así como el conocimiento que poseen. Además, estos autores detallan que el clima laboral es un esquema colectivo de significado y debe considerarse como una vivencia diaria entre colaboradores de una organización.

En las IES la calidad de vida se encuentra vinculada un ambiente libre de conflictos psicológicos y con tendencia a experimentar emociones positivas y el cumplimiento de metas personales que se alcanzan a través de logros en la actividad laboral (Reyes, 2017). Una percepción de armonía en la vida familiar, privada, se relaciona con un incremento en la calidad de vida laboral global, expresado en una mejor percepción de su productividad laboral docente y un mayor nivel de relación con los jefes, con los compañeros laborales y con la institución.

Las principales conceptualizaciones que se han realizado sobre calidad de vida tienen las siguientes características: (a) la calidad de vida es multidimensional y se encuentra influenciada por factores ambientales y personales; (b) todas las personas tienen los mismos componentes; (c) sus componentes son objetivos y subjetivos; y (d) se complementa por los recursos, sentido de bienestar y autodeterminación (Cummins, 2005).

Finalmente, la calidad de vida laboral se refiere a la forma en la cual se produce la experiencia laboral en sus condiciones objetivas de seguridad, higiene, salud, condiciones de tiempo y espacio del trabajo, así como las subjetivas de relaciones humanas y superación profesional. Es, pues, un concepto que cuenta con varias dimensiones e intenta evaluar la percepción laboral en la situación real (Segurado y Agulló, 2002).

Este estudio tiene como objetivo proponer una batería de evaluación psicosocial, laboral y familiar que permita contar con un sistema de medida que sea útil en la definición de perfiles para la selección de tutores en instituciones de educación superior.

MÉTODO

El diseño del estudio fue no experimental ex post facto y de tipo transversal, es decir que los datos fueron obtenidos en un solo evento. El alcance fue descriptivo puesto que se analiza la distribución de los datos de los tutores en las distintas variables.

Participantes

La evaluación fue realizada a un total de 108 docentes, 44 hombres y 64 mujeres, todos con al menos 20 horas de contrato e indefinidas. El 73.1% eran casados, mientras que el 26.9% restante fueron solteros. El 26.9% contaban mínimo con una licenciatura, 67.9% con una maestría y el 4.6% con un doctorado. Con respecto a la edad, un 26.9% se encontraba entre los 26 y los 35 años, un 24.1% entre 36 y 40 años y, finalmente, una mayoría de 49.1% tenía más de 40 años. El 9.3% de los docentes tenían de 1 a 5 años trabajando como docente en una IES del noroeste de México, un 24.1% de 6 a 7 años y el 65.7% tenía una antigüedad mayor a los 7 años. En cuanto al contrato, 58.3% de los docentes eran profesores de tiempo completo, 25% eran profesores de base y 14.8% profesores de asignatura. El 42.6% impartía clases en ingenierías, en ciencias exactas 16.6%, en artes y humanidades un 16.7%, un 22.2% en ciencias sociales y el 1.9% restante en ciencias ambientales.

Instrumentos de Medida

Autoconcepto

Se aplicó la escala de Autoconcepto que ha sido validada y ajustada por Vera y Serrano (1999). Esta escala evalúa cómo se auto describe una persona utilizando adjetivos calificativos. Está compuesta por 62 reactivos tipo Likert de siete puntos que van de *nunca* a *siempre*, se divide en una dimensión positiva de 40 reactivos con un alfa de Cronbach de .91 y una dimensión negativa con 22 reactivos y un alfa de Cronbach de .83

Locus de control

También se utilizó la escala de Locus de Control (Vera y Cervantes, 2000), conformada por 30 ítems en escala tipo Likert, donde 1 es *completamente de acuerdo* y 7 *completamente en desacuerdo*. La escala se divide en locus de control interno, locus de control externo y locus de control afiliativo. En este estudio el locus de control externo y el locus de control afiliativo se agruparon en una sola dimensión, la cual se refiere a la percepción de las personas de que su vida es controlada por agentes externos a ellos mismos, como el destino, la suerte, Dios u otras personas, esta dimensión resultó en 17 reactivos y un alfa de Cronbach de .83. Mientras que el locus de control interno, el cual mide la percepción de que los sucesos que acontecen en la vida son resultado de las características personales, tuvo 13 reactivos y un alfa de Cronbach de .76.

Estrategias de enfrentamiento

La escala de estrategias de enfrentamiento a los problemas de Góngora y Reyes (1998) validada por Vera y Serrano (1999) para población sonorenses mide cómo las personas manejan las situaciones excedentes de los recursos personales. La escala de 54 ítems en tipo Likert de siete puntos de *siempre* a *nunca*, cuenta con tres dimensiones, enfrentamiento directo, enfrentamiento evitativo y enfrentamiento emocional. En el presente estudio el enfrentamiento emocional y evitativo se agruparon en una dimensión con un Alfa de Cronbach de .82; por otro lado, el enfrentamiento directo obtuvo un alfa de Cronbach de .88, ambas dimensiones estuvieron conformadas por 27 reactivos cada una.

Escala de orientación al logro

La escala de Orientación al Éxito es una escala tipo Likert de siete puntos (*totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo*) con 21 reactivos y un alfa de Cronbach de .88. Evalúa el nivel en que las personas se plantean objetivos grandes y se esfuerzan en lograrlos y responden emocionalmente al éxito o fracaso de tales esfuerzos. Esta escala fue validada por Laborín y Vera (2000) para la población de Sonora, México, originalmente estaba conformada por 55 reactivos, en este estudio se tomaron únicamente los ítems con un peso factorial mayor a .50 para cada una de las dimensiones. La escala de Evitación al Fracaso validada por Laborín y Vera (2000), mide la inclinación a evitar las consecuencias emocionales de no alcanzar el éxito. Esta escala tipo Likert de siete puntos, estuvo conformada por 19 reactivos y tuvo un alfa de Cronbach de .89.

Escala de Bienestar subjetivo

La escala de Bienestar Subjetivo mide la percepción de satisfacción con la vida de los sujetos, así como las emociones positivas y negativas que suelen experimentar. Esta escala fue validada por Vera (2001) en Sonora, tiene 54 reactivos con una escala de frecuencia de 1 a 5 puntos que se divide en tres dimensiones. Las dimensiones de emociones positivas y emociones negativas tuvieron alfas de Cronbach de .89 y .92,

respectivamente, y cada una con 15 reactivos. La dimensión de satisfacción con la vida estuvo compuesta por 24 reactivos y consiguió un alfa de Cronbach de .93.

Inventario de apoyo familiar

Para medir el apoyo familiar se utilizó la traducción de Martínez y Osca (2002) del inventario de apoyo familiar para trabajadores de King et al. (1995). La escala se constituye de un conjunto de 44 reactivos, de los cuales, 15 de ellos pertenecen a la subescala de apoyo instrumental y presentan un Alfa de Cronbach de .75, los otros 29 pertenecen a la escala de apoyo emocional con un Alfa de Cronbach de .93. El formato de respuestas es una escala de Likert de cinco puntos cuyas posibilidades de respuesta oscilan entre *nunca* que es 1 y *siempre* que es 5.

Escala clima organizacional

La medida de clima organizacional de Chiang y Krausse (2009) está compuesta por ocho dimensiones: estructura, con cuatro reactivos; responsabilidad, recompensa y conflicto con cinco reactivos cada una; desafío, con siete reactivos; cooperación, con seis reactivos y, por último, estándares y relaciones, con tres reactivos cada dimensión. La escala tiene un alfa de Cronbach de .86 y conformada por 38 reactivos, se trata de una escala de Likert de uno a cinco en donde 1 es *nunca* y 5 es *siempre*, por lo cual, la media teórica es 3 y se consideran los valores de 2 a 3 como espacios de oportunidad para reactivos de tipo positivo y los valores de 3 a 4 como espacios de oportunidad para reactivos negativos.

Escala satisfacción laboral

La escala de satisfacción laboral de Chiang y Krausse (2009) tiene un alfa de Cronbach de .82 con 27 reactivos divididos en siete dimensiones: condiciones físicas de trabajo, beneficios laborales, políticas administrativas, relaciones sociales, desarrollo personal, desempeño de tareas y la relación con los directivos. Se trata de nuevo de una escala de cinco puntos, donde 1 es *nunca* y 5 es *siempre*, de modo que la media teórica es 3 y se consideran fuera de rango, o como nichos de oportunidad, los valores de 2 a 3 en el caso de los reactivos positivos y de 3 a 4 en el caso de los reactivos negativos.

Escala calidad de vida

La encuesta de calidad de vida de Chiang y Krausse (2009) está conformada por 26 reactivos con un alfa de Cronbach general de .80. La escala cuenta con cinco áreas: vivienda y entorno, gestión del tiempo libre, relaciones familia-pareja, salud física y área emocional. En este contexto la escala que se utiliza es de cinco puntos en donde 1 es *nunca* y 5 *siempre*.

Procedimiento

Los directores y personal de cada uno de los programas de licenciatura de la Universidad apoyaron en la logística de la aplicación. Se aplicó el cuestionario en mención, en modalidad impresa, de forma grupal, se utilizaron hojas de respuesta electrónicas y se capturaron los datos en un lector óptico. Cada docente firmó un consentimiento informado. Es importante mencionar, que el trabajo de campo fue llevado a cabo en concordancia con los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los docentes participantes.

También, la investigación fue basada en el artículo 136 del mismo código ético, que habla acerca de la confidencialidad de la información recabada en estudios de investigación, ya que se informó tanto a directivos

como a docentes sobre los contenidos de las medidas, objetivos y formas de secrecía para el uso de los datos recopilados, así como el respeto al anonimato de estos.

Análisis de datos

Con la finalidad de observar la distribución de los resultados para las dimensiones se obtuvieron sus medias, desviaciones estándar y percentiles. Los análisis se llevaron a cabo en el software SPSS versión 22.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos para los indicadores psicosociales

Las dimensiones del ajuste psicosocial se encuentran con siete niveles de respuesta en donde 1 es siempre y 7 es nunca, por lo tanto, encontraremos que aquellas dimensiones de origen positivo van a tender a uno, mientras que las dimensiones negativas van a tender a siete. Es importante apuntar que el percentil 90 para las dimensiones de tipo positivo corresponde a los docentes que declaran una frecuencia muy baja para los comportamientos positivos. Por otro lado, el primer decil corresponde al 10% de los sujetos que en las dimensiones negativas las llevan a cabo con alta frecuencia. Por lo anterior, el noveno centil para los positivos y el primer centil para los negativos se declaran fuera de rango o en riesgo.

Así, se puede observar en la tabla 1 que los rasgos positivos de enfrentamiento directo, satisfacción con la vida, afecto positivo, expresivo positivo del autoconcepto y locus de control interno se encuentran entre 1.7 y 1.9, esto es, con una percepción de alta frecuencia de uso, mientras que orientación al éxito tiene una media de 3.6, indicando que en general los profesores, aun cuando están orientados al éxito, las frecuencias de estas actividades son bajas, aunque positivas. Por otro lado, los rasgos negativos tienen valores de 5 y 6, indicando una baja frecuencia de uso o acuerdo con estos indicadores.

Debe observarse que todas las dimensiones positivas tienen desviaciones estándar menores a las negativas, lo cual habla de un mayor acuerdo considerando un menor nivel de dispersión en los rasgos positivos en relación con los negativos.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de los instrumentos de medida de indicadores psicosociales

	n	Media	Desviación estándar	Percentiles	
				10	90
Enfrentamiento a los problemas					
Enfrentamiento directo	108	1.71	.51	1.14	2.41
Enfrentamiento indirecto	108	4.77	.73	3.81	5.78
Orientación al éxito					
Orientación al logro	108	3.60	.93	2.42	4.85
Orientación al fracaso	108	5.63	.91	4.41	6.74
Locus de control					
Locus de control interno	108	1.90	.44	1.42	2.57
Locus de control externo y afiliativo	108	6.27	.60	5.46	6.94
Autoconcepto					
Autoconcepto expresivo positivo	108	1.94	.53	1.25	2.77
Autoconcepto expresivo negativo	108	5.51	.70	4.49	6.41
Bienestar subjetivo					
Afectivo Positivo	108	1.71	.66	1.00	2.60
Afectivo Negativo	108	5.51	1.05	4.12	6.61
Satisfacción con la vida	108	1.72	.60	1.08	2.54

En general, los datos de ajuste psicosocial de los profesores son bastante sistemáticos, ordenados y coinciden con la teoría y los rasgos esperados, este ordenamiento permitirá en su momento llevar a cabo comparaciones por sexo y por edad, a la vez que pudiéramos determinar el número de profesores que están fuera de rango en cada una de estas categorías, lo cual implica que los recursos psicosociales para la interacción social están muy por debajo de los que el grupo social de pertenencia en la institución universitaria requiere para el buen trato y el proceso de aprendizaje y convivencia entre pares. Para determinar los puntos de aceptación y rechazo el decil 90 para las escalas positivas y el 10 para las negativas se consideran los puntos de corte para cada uno de los indicadores psicosociales. Se debe iniciar considerando la satisfacción con la vida, señalando a los docentes con cifras mayores a 2.54 como fuera de rango en la selección. Después revisar cada rasgo particular, por ejemplo, enfrentamiento directo señalando a los docentes que se encuentran por arriba de 2.41, ya que indica que la frecuencia de uso reportada por el grupo no puede ser mayor a esta cifra y no puede ser menor a 3.81 para el negativo. En los recursos psicológicos más de dos dimensiones fuera de rango se considera un docente que no posee los criterios de ajuste psicosocial para trabajar con adolescentes.

Estadísticos descriptivos para los indicadores socio laborales y familiares

En relación con el contexto sociolaboral (véase tabla 2), se encuentra para las dimensiones a la relación familia-trabajo que los profesores y profesoras en lo general perciben apoyo emocional e instrumental con una frecuencia bastante baja, ya que su media se ubica en 3.99 para el apoyo instrumental y en 4.26 para el apoyo

emocional, la desviación estándar es de .58 para el apoyo instrumental y .62 para el emocional. Por otro lado, es necesario hacer notar que el primer decil de la distribución empieza en 3.41 y termina en 4.90 para el apoyo emocional y en el apoyo instrumental va de 3.26 a 4.66. Es importante indicar que en ambas dimensiones el último decil se encuentra a siete décimas de la media, lo cual indica que aquellos profesionales académicos que más perciben apoyo lo hacen entre 3.00 y 4.00, esto es de manera moderada, y en general un apoyo importante o alto no está siendo percibido por ninguno de los miembros de la docencia.

Tabla 2.

Resultados descriptivos de las escalas relacionadas con el entorno familiar y organizacional para 108 docentes de una universidad pública mexicana

	n			Percentiles	
	Válido	Media	Desviación estándar	10	90
Clima organizacional					
Estructura	108	2.85	.89	1.50	4.00
Responsabilidad	108	3.65	.92	2.40	4.80
Recompensa	108	2.50	.82	1.40	3.60
Desafío	108	3.84	.76	2.85	4.85
Relaciones	108	2.93	.77	1.66	4.00
Cooperación	108	3.37	.90	2.00	4.50
Estándares	108	2.62	.81	1.66	3.70
Conflicto	108	2.48	.61	1.80	3.22
Satisfacción en el trabajo					
Condiciones físicas y materiales	108	2.25	.75	1.47	3.25
Políticas administrativas	108	3.04	.83	2.00	4.25
Relaciones Sociales	108	3.72	.60	2.80	4.40
Desempeño de Tareas	108	3.37	.72	2.47	4.50
Beneficios Laborales	108	2.09	.96	1.00	3.50
Desarrollo Personal	108	3.56	.66	2.75	4.50
Relación Directivos	108	3.75	1.08	2.00	5.00
Calidad de vida					
Vivienda y Entorno	108	4.08	.55	3.33	4.83
Relaciones Familiares	108	4.63	.47	4.00	5.00
Salud Física	108	1.71	.45	1.14	2.30
Emocional	108	1.80	.57	1.33	2.33
Gestión de Tiempo Libre	108	3.39	.67	2.50	4.25
Apoyo familiar					
Instrumental	108	3.99	.58	3.26	4.66
Emocional	108	4.26	.62	3.41	4.90

En relación con los tres reactivos que evalúan la percepción que tienen los docentes acerca de su recompensa o remuneración en el trabajo, se tiene una media de 2.50, la cual habla de una satisfacción moderada en relación con los salarios, el primer decil se encuentra entre 1.00 y 1.40 y el último decil entre 3.60 y 5, de esto se podría indicar que al menos el 10% del total de los profesionales académicos de esta universidad, están insatisfechos con las recompensas que reciben.

En relación con la dimensión desafío, la cual incorpora asuntos de capacitación, participación en la institución, definición de estrategias y metas y sistemas de evaluación, es donde se encontró la media de mayor satisfacción dentro del grupo de profesores, dado que es 3.84, la cual indica un nivel moderado de satisfacción. La dimensión de conflicto obtuvo la media más baja, la cual dice que el clima se ve afectado por algunos conflictos existentes en el área de trabajo y la necesidad de que los directivos modifiquen algunos comportamientos que están asociados a estos problemas.

Es necesario indicar que para las dimensiones de relaciones y estándares referentes al estrés por cargas de trabajo y las relaciones de percepciones subjetivas de interacción social con otros trabajadores, los profesores se encuentran en un nivel moderado de satisfacción y es interesante observar que el 10% del último decil de la distribución para estas dos dimensiones es de 3.70 para los estándares y de 4.00 para las relaciones; lo que indica que un 10% asume que tendría menos acuerdo en relación con su satisfacción con la forma en que la institución promueve las relaciones sociales entre los docentes y los directivos. Es interesante hacer notar que en la medida en que la media rebasa el cero relativo de la distribución que es 3.00, el último decil de la distribución incluye a personas que están muy insatisfechas con esa dimensión, sea la de desafío, cooperación, conflicto o relaciones, mientras que cuando se tienen puntuaciones promedio en 2.50 el valor del último decil no rebasa el 4.00.

Continuando con la escala de satisfacción laboral, que tiene siete dimensiones: condiciones físicas de trabajo, beneficios laborales, políticas administrativas, relaciones sociales, desarrollo personal, desempeño de tareas y relación con los directivos, tenemos para esta escala una opción de respuesta de uno a cinco, donde el 1 es nunca y 5 es siempre, con una media teórica de 3.00. En los beneficios laborales y las condiciones físicas las medias se mantienen por debajo de 2.25 y, por tanto, el último decil no sobrepasa el 3.50 para el 10% de los profesionales académicos de esta universidad y, en general, se asume que con relación a estos dos elementos hay un grado de satisfacción que podría mejorarse, pero de inicio se encuentra moderadamente insatisfecho. Para las demás dimensiones los valores de media sobrepasan 3.04 y, por tanto, el último decil está por encima de 4.25 llegando hasta 5 en aquellos que tienen que ver en la relación con los directivos, lo cual habla de una buena relación entre la base trabajadora docente y el rector, subdirector académico, administrativo y demás.

En relación con la calidad de vida se tienen tres dimensiones, vivienda y entorno, gestión del tiempo libre y relación familia-pareja que se encuentran redactadas en positivo, mientras que salud física y área emocional están redactadas en negativo, por lo que las primeras tres, desde la percepción de los docentes, se encuentran con una media de 4.08 en relación con la percepción de la vivienda y el entorno, lo cual habla de un entorno agradable donde se cumplen las necesidades para vivir adecuadamente. En la gestión del tiempo libre una media de 3.39, con una percepción de tiempo medianamente suficiente para la dedicación de actividades de relajación y esparcimiento, y la media más alta es 4.63 para la relación familia-pareja, lo cual habla de una satisfacción asociada a las relaciones matrimoniales y con los hijos. Sin embargo, cuando llegamos a salud física y área emocional, considerando que están en negativo, sus medias tienden a 1.71 y 1.80, indicándonos que también están percibiéndose con un nivel de salud física y emocional adecuado. Para la selección de tutores se debe colocar los puntos de aceptación y rechazo que se ubican por debajo del decil 10. Para clima organizacional y satisfacción laboral compartir tres de las dimensiones por debajo de los valores del

decil 10 coloca al docente en duda en relación con la calidad del vínculo institucional y, a la vez, establece condición en base a los datos para mejorar su percepción sobre su condición laboral desde la institución. Por otro lado, calidad de vida y apoyo familiar para el trabajo refiere a las condiciones de vida y de relación social externas a la universidad pero que afectan la estabilidad emocional afectiva y cognitiva en el trabajo, por lo que los docentes con más de dos dimensiones por debajo del rango de puntuaciones del primer decil tendría que ser evaluada su pertinencia para trabajar con los jóvenes en la universidad. De los 108 docentes evaluados 18 presentaron factores de riesgo en las escalas psicosociales, 12 en las de evaluación institucional y solo 10 en las escalas de condiciones de vida y familia. De la combinación de estos tres factores se pudo detectar solo a 8 docentes que no cumplían con los tres criterios para el logro de los objetivos de las tutorías.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como lo indican los resultados obtenidos en este estudio, las características que debe poseer un tutor para ser seleccionado son las siguientes: (a) tener un nivel de satisfacción con la vida por arriba de 4.5 puntos; (b) que prevalezcan las medias de locus de control interno sobre las de tipo externo, particularmente que la diferencia sea mayor a un punto; (c) que los valores de autoconcepto tengan una diferencia de al menos 1.5 entre autoconcepto positivo y negativo; (d) que en relación a los tipos de enfrentamiento, los de tipo directo o positivo se encuentren 1.5 puntos por arriba de los de tipo negativo; (e) que en relación a la orientación al logro y evitación al éxito exista al menos una diferencia de 1.5; y (f) serán preferibles todos aquellos docentes que presenten diferencias mayores a las enunciadas y serán seleccionados aquellos con mayores diferencias.

En relación con la lealtad a la institución, particularmente iniciando con la medida de comunidad-familia, se requiere un nivel de apoyo instrumental por arriba de 2.50 y de apoyo emocional por arriba de 2.00 para estar en condiciones de apoyar a los jóvenes. En relación con las de tipo organizacional, que se refieren a todas aquellas que tienen que ver con la satisfacción laboral, satisfacción con prestaciones y las diferentes condiciones laborales en que se encuentran, todas deberán estar por encima de 4.00, para ser elegibles como tutores.

En el modelo de tutoría integral el rol del tutor consiste en las siguientes funciones: (a) orientar al alumno adecuadamente hacia un proyecto de formación; (b) llevar a cabo un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje; (c) apoyar en la auto gestión del aprendizaje; (d) atender y escuchar las problemáticas personales de los alumnos; (e) dirigir y asesorar al alumno hacia los servicios de orientación, psicopedagógicos, becas y otros; (f) potenciar en el alumno su propio conocimiento, su autoestima, el desarrollo de habilidades sociales; y (g) educar al alumno en valores (Arbizu et al., 2005).

También, desde el modelo de De la Cruz-Flores et al. (2006), se propone que el docente tutor ofrezca el apoyo psicosocial, para lograr que el alumno se encuentre en equilibrio psicosocial con relación a las condiciones sociales-materiales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo.

El sistema propuesto para la selección de tutores podría ser útil, sobre todo, en aquellas instituciones que reciben alumnos de bajos recursos con bajos niveles de competencias académicas y psicosociales y que además enfrentan problemas de deserción y rezago importante, como son las universidades tecnológicas de los municipios, las escuelas formadoras de docentes rurales y las universidades Benito Juárez, entre otras. Estas y otras instituciones requieren de un tutor preparado en el eje socializador del alumno, que implica no solo la del aula y la escuela, sino la personal y de la familia, por lo cual debe ser especialista en el área de su competencia y además debe ser capacitado en manejo psicosocial de jóvenes y, por otro lado, en el eje formativo y de

investigación para apoyar la práctica profesional y la creación de conocimiento nuevo, y su formación profesional para el desarrollo de competencias para actuar en los campos cambiantes y complejos del ejercicio profesional.

Estos últimos requieren, además, contar con una gestión directiva en la institución que promueva un clima organizacional y satisfacción laboral para que los docentes desarrollen esta actividad de tutoría desde la identidad y pertenencia institucional. Por lo anterior, un sistema de selección requiere, adicionalmente a las medidas propuestas, de una evaluación sobre los conocimientos en relación con los procesos cognitivos, afectivos y sociales en la adolescencia, se prepara un instrumento de medida de conocimientos que permita evaluar a los docentes y conocer sus posibilidades de trabajo y de modificación de conducta, adicionalmente, una medida sobre el manejo de TICs desde el punto de vista de la UNESCO y aquellos que tengan un nivel de dominio de 5 a 8 podrán ser elegibles para ser tutores de los alumnos (Vera, et al., 2017).

Es de fundamental importancia continuar con el desarrollo de los perfiles que deben de tener los tutores en educación superior, ya que hasta el día de hoy las tutorías han resultado poco efectivas, eficientes, eficaces, pertinentes y relevantes para resolver o al menos disminuir los problemas de rezago, reprobación y deserción en los alumnos, dado que los alumnos no están percibiendo un acompañamiento afectivo, emocional y académico, sino solo una consejería sobre sus trayectorias (Farfán, 2007). El alumno actual requiere, en un mundo de incertidumbre y de riesgo, una mayor conciencia por parte de sus tutores sobre lo incierto que resulta el mercado de trabajo y la poca garantía que dan los estudios de educación superior para poder acceder a otro nivel de dinámica social; por ello, es fundamental que se continúe con estudios para decidir el perfil y, sobre todo, que se manejen las tutorías de una forma totalmente distinta a la que se han venido trabajando actualmente.

REFERENCIAS

- Andrés-Aucejo, E. (2009). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, masters oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad - El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. *Red U*, 7(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/69981>
- Arbizu, F., Lobato, C., & Del Castillo, I. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7- 21. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/367/0>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México anexos estadístico*. ANUIES.
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Redipe*, 8(5), 131-44. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Benilde, B., Ponce, S. García, H. Caso, J., Morales, C., Martínez, Y. Serna, A., Islas, D., Martínez, S., & Aceves, Y. (2015) Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13243471007/html/index.html#B14>
- Bulás, M., Ramírez, A., & Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57-73. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>

- Caballero, K. (2002). El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-10. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/14984/1/rev61COL5.pdf>
- Canales, E. (2003). *El perfil del tutor académico*. Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- Chiang, M. & Krausse, K. (2009). Estudio empírico de calidad de vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo, organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y validación del instrumento. *Horizontes Empresariales*, 8(1), 23-50. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2039/1902>
- Chiang, M., Núñez, A., & Huerta, P. (2007). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *Icade*, (72), 49-74. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/407/327>
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x>
- De la Cruz-Flores, G., García-Campos, T., & Abreu-Hernández, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1388. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003112.pdf>
- Díaz, J., Bravo, G., González, Y., Hernández, E., Menes, L., & Bratuet, Y. (2012). El papel del tutor en la Educación Superior. *Medisur*, 10(2), 90-94 <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180023438014.pdf>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e*, (1). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>
- Edel, R., García, A., & Guzmán, F. (2007). *Clima y compromiso organizacional II*. Eumed Editores.
- Escudero, J. M. & Gómez, L. A. (Eds.) (2006). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Octaedro.
- Farfán, E. (2007). Ángeles y demonios, el híbrido programa de tutorías. *Educación 2001*, (149), 52-55.
- García, S. L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11(21) 31-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163003>
- Gaitán, P. (2013), Hacia una definición de tutoría universitaria. *Didac*, 14(61), 4-8. http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=14&id_articulo=163&id_seccion=2&active=1&pagina=64
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (2009). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Editorial Síntesis.
- Góngora, E. & Reyes, I. (1998). El “enfrentamiento a los problemas” en jóvenes yucatecos. En AMPESO (Eds.), *La Psicología Social en México* (Vol. VII, pp. 18-23). AMEPSO.
- Herrera, C., Baldwin, J., Kauh, T., Feldman, A., & McMaken, J. (2007). *Making a Difference in Schools: the Big Brothers Big Sisters School-based mentoring impact study*. Public/Private Ventures. <https://files.bigsister.org/file/Making-a-Difference-in-Schools.pdf>
- Hulin, C. L. & Judge, T. A. (2003). Job Attitudes. En W.C. Borman, D. R. Ilgen y R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology Industrial and Organizational Psychology* (pp. 255-276). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1211>
- Jiménez, A. & Villafuerte, M. (2011, noviembre 7-11). Hacia la construcción del perfil del tutor en escuelas normales públicas del D.F: reflexiones desde la mirada de sus actores [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1864.pdf

- Judge, T. A. & Klinger, R. (2007). Job Satisfaction: Subjective Well-Being at Work. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The Science of Subjective Well-Being* (pp. 393-413). Guilford Publications. <http://www.timothy-judge.com/Job%20Satisfaction%20and%20Subjective%20Well-Being-Judge%20&%20Klinger.pdf>
- Karcher, M. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
- Kaufmann, G. M. & Beehr, T.A. (1989). Occupational stressors, individual strains, and social supports among police officers. *Human Relations*, 42, 185-197. <https://doi.org/10.1177/001872678904200205>
- King, L. A., Mattimore, L. K., King, D. W., & Adams, G. A. (1995). Family Support Inventory for Workers: a new measure of perceived social support from family members. *Journal of Organizational Behavior*, 16(3), 235-258. <https://doi.org/10.1002/job.4030160306>
- Laborín, J. & Vera, A. (2000). Bienestar subjetivo y su relación con locus de control y enfrentamiento. En AMPESO (Eds.), *La Psicología Social en México* (Vol. VIII, pp. 192-199). AMEPSO.
- Langhout, R., Rhodes, J., & Osborne, L. (2004). An Exploratory Study of Youth Mentoring in an Urban Context: Adolescents' Perceptions of Relationship Styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 293-306. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000032638.85483.44>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Roca.
- Lawner, E., Beltz, M., & Moore, K. (2013). *What Works for Mentoring Programs: Lessons from Experimental Evaluations of Programs and Interventions*. *Child Trends*. https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/Child_Trends-2013_03_28_RB_WWMentor.pdf
- Liang, B. & West, J. (2007). Youth Mentoring: Do race and ethnicity really matter? *MENTOR: Research in Action*, 9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502229.pdf>
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica. *Educar*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES.
- López-Calva, J. (2001). *Mi rival es mi propio corazón...: educación personalizante y transformación docente: hacia una visión integral del proceso educativo*. Universidad Iberoamericana; Golfo Centro.
- López, I., González, P. & Velasco, P. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *RED-U*, 11(2), 107-132. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569>
- Macías, A. C., Cañedo, T. J., Eudave, D., Páez, D. A., & Carvajal, M. (2017). Argumentación del tutor de educación superior sobre su práctica y experiencia en el contexto del trabajo colaborativo. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 791-799. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1399>
- Martínez, M. D. & Osca, A. (2002). Análisis psicométrico del Inventario de Apoyo Familiar para Trabajadores. *Psicothema*, 14(2), 310-316. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=725>
- Martínez, G. & Negrete, C. (2011, noviembre 7-11). Hacia un modelo integral de tutoría en el Campus Guanajuato: Reorganización de la función tutorial [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1984.pdf
- Manosalvas, C., Manosalvas, L., & Nieves, J. (2015). El clima organizacional y la satisfacción laboral: un análisis cuantitativo riguroso de su relación. *AD-minister*. (26), 5-15. <http://dx.doi.org/10.17230/ad-minister.26.1>
- Molina, M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28), 35-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805>
- Montes, J. F. C., Carranza, M. D., Padilla, A. A., & Pulido, I. P. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 103-124. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.004>

- Montes, L., Rodríguez, L., & López, M. (2015, noviembre 16-20). El perfil del tutor universitario desde la práctica, El caso de la Universidad Iberoamericana Puebla [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2734.pdf>
- Morales-Moreno, A.B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos*, (7), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745701>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. Santillana; OCDE. <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1787/26169177>
- Rausch, J. L. & Hamilton, M. W. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317-334. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss2/6/>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw Hill.
- Reyes, P. (2017). Satisfacción con la vida y calidad de vida laboral en docentes de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(1), 119-134. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13360>
- Rodríguez, J. & Leyva, M. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El cotidiano*, 1(1), 98-111. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32514212.pdf>
- Romero, F. A., Chávez, R. T., & Sandoval, K. M. (2014). Las tutorías como estrategia de fortalecimiento en el nivel superior. *Ra Ximhai*, 10(3), 75-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131111006>
- Romo, A. (2004) *la incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf>
- Salessi, S. & Omar, A. (2016). Satisfacción laboral genérica. Propiedades psicométricas de una escala para medirla. *Revista Alternativas en Psicología*, 34, 93-108. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/53885>
- Sanz, R. (Coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad*. Editorial Síntesis.
- Sedeño-Valdellos, A. (2006) Tutoría universitaria y asignaturas de medios audiovisuales. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27, 211-217. <https://doi.org/10.3916/25965>
- Segurado, A. & Agulló, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la psicología social. *Psicothema*, 14(4), 828-836. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=806>
- Serrano E., Ramos, E., Bojórquez, D., & Vera, N. (2009). Locus de control y rendimiento académico en la modalidad virtual. En J. Vales (Ed.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 93-107). Pearson; Prentice hall. https://www.researchgate.net/publication/289529550_Locus_de_control_y_rendimiento_academico_en_la_modalidad_virtual
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Spector, P. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*. https://nces.ed.gov/npec/pdf/tinto_pusser_report.pdf
- Torquemada, A. D., Enciso, A., & Yáñez, M. (2011, noviembre 7-11). Análisis de la tutoría: un primer acercamiento a nivel licenciatura en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4995/analisis_de_la_tutoria_un_primer_acercamiento_a_nivel_de_licenciatura_en_el_icshu.pdf
- Valdez, A., Huerta, D., & Flores, M. (2019). La Construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las Instituciones de Educación Superior. *Espirales*, 3(31), 74-92. <https://doi.org/10.31876/er.v3i31.694>

- Vera, J. (2001). Bienestar subjetivo en una muestra de jóvenes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3(1), 11-21. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Vera_Noriega/publication/289378050_Bienestar_subjetivo_en_una_muestra_de_jovenes_universitarios/links/568c1e0608aeb488ea2faf94.pdf
- Vera, J. & Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México. *Psicología y Salud*, 10(2), 237-247. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Vera_Noriega/publication/289378187_Locus_de_control_en_una_muestra_de_residentes_del_Noroeste_de_Mexico/links/568c1eff08ae153299b640fe.pdf
- Vera, J. A., Laborín, J. F., Domínguez, S. E., & Peña, M. O. (2003). Identidad psicológica y cultural de los sonorenses. *Región y Sociedad*, 15(28), 2- 45. <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v15n28/v15n28a1.pdf>
- Vera, J. & Serrano, E. (1999). Estructura factorial de un instrumento de auto concepto del adolescente del Estado de Sonora. *SESAM*, 3(2), 16-19. https://www.researchgate.net/publication/289378566_Estructura_factorial_de_un_instrumento_de_auto_concepto_del_adolescente_del_Estado_de_Sonora
- Vera J., Rodríguez C., & Martínez E. (2017). Capital cultural y competencias digitales en estudiantes universitarios. *Ventana Informática*, 36, 99-116. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/ventanainformatica/article/view/2389>
- Vera, J.A., Rodríguez, C.K., Tánori, J., & Grubits, H. (2018). Recursos de ajuste psicosocial y su relación con la satisfacción con la vida en jóvenes de México. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 87-97. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi16-2.rapr>
- Vera, J., Valdés, A., Torres, G., & Ponce, D. (2012). Diferencias en el autoconcepto social de estudiantes con y sin conductas violentas en la escuela. En: R. García, S. Mortis, M. Dávila y J. Angulo (Eds.), *Memorias del VI Congreso Internacional de Educación* (pp. 1190-1202). Instituto Tecnológico de Sonora. https://www.researchgate.net/publication/295549166_Diferencias_del_autoconcepto_social_de_estudiantes_con_y_sin_conductas_violentas_en_la_escuela
- Viswesvaran, C., Sánchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of works stress: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 314-334. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661>
- Wood, S. & Mayo-Wilson, E. (2012). School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 257-269. <https://doi.org/10.1177/1049731511430836>