

LA TUTORÍA COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: ESTUDIO DE NECESIDADES Y CONTRIBUCIONES ACTUALES¹

MARGARITA PINO JUSTE y MARÍA CARMEN RICOY LORENZO
Universidad de Vigo

En este artículo se recoge una investigación sobre el estudio de necesidades y contribuciones que suponen actualmente las tutorías al alumnado de la enseñanza superior. En él nos centramos en el análisis de las dinámicas que rodean la acción tutorial en la enseñanza universitaria. Con el trabajo realizado se concretan las necesidades y aportaciones que tiene el alumnado universitario con la tutoría, identificando y examinando las funciones desarrolladas por el profesorado en la acción tutorial. La investigación se encuadra en la perspectiva metodológica cualitativa, focalizándose en el estudio de caso de la titulación de Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo.

El trabajo aquí presentado contribuye a conocer el contexto analizado, descubriendo evidencias sobre las demandas del alumnado y las prácticas que envuelve la acción tutorial. Además, se proponen directrices de actuación orientadas a mejorar la función tutorial. El estudio desarrollado es un punto de partida para conocer y comprender de forma contextualizada la situación en la que se encuentra la acción tutorial en la Universidad.

Palabras clave: Tutoría, Acción tutorial, Recurso formativo, Enseñanza superior, Universidad.

Introducción

Partiendo de la idea de MacLuhan (1967) de que los diferentes componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen elementos estimulantes y esenciales para el referido proceso, entendemos que la tutoría se presenta como un excelente recurso de innovación en la enseñanza universitaria. La acción tutorial se plantea en el marco europeo de la educación superior como un instrumento

para facilitar al estudiante la configuración de su currículum desde la mejora personal, académica y la preparación para la toma de decisiones de cara a su transición laboral.

Coincidimos con Gairín (2004) en que el alumnado universitario presenta carencias en materia de orientación personal, académica y profesional. Por ello, mejorar la tutoría significa optimizar las acciones dirigidas a incrementar su formación integral. En esta misma línea se

manifiestan otros autores evidenciando que existe un olvido de la dimensión tutorial y orientadora (Pantoja y col., 2003).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) mediante el Programa de Evaluación Institucional (PEI) establece los seis criterios para la evaluación de las universidades españolas: programa formativo, organización de la enseñanza, recursos humanos, materiales, proceso formativo y resultados. A partir de estos elementos, se realiza un diagnóstico de la situación de la enseñanza de cada titulación y, posteriormente, se propone un plan de mejora con el objeto de acreditar la enseñanza en las distintas titulaciones de las universidades de nuestro país.

Según el plan de financiamiento de las acciones de mejora (curso académico 2004-2005) para la titulación de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo, la función tutorial en el contexto de la enseñanza superior se contempla entre los recursos destacados. En la evaluación externa de esta titulación que ha realizado la ANECA en el curso académico 2003-2004 ha detectado carencias importantes: desorientación de los alumnos, desconocimiento por parte del alumnado del perfil profesional de la titulación y de los objetivos de su proceso formativo, insuficiente información sobre la especialización profesional, inadecuada difusión o ausencia de información sobre acontecimientos e iniciativas de interés profesional. Es por ello que, a través del proyecto piloto en el que participamos en nuestra universidad, tratamos de profundizar en las limitaciones y aportaciones actuales que encuentra el alumnado en la acción tutorial.

Marco de referencia

Contexto de estudio

Esta investigación se sitúa en la comunidad autónoma gallega en donde existen tres universidades de enseñanza presencial de titularidad

pública con independencia entre sí: Universidad de A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo. En particular nuestro estudio, como adelantamos, se ubica en la Universidad de Vigo. Ésta dispone de tres campus universitarios con sus respectivas facultades y escuelas en las ciudades de Vigo, Pontevedra y Ourense. El escenario universitario elegido para realizar la referida investigación es la Facultad de CC. de la Educación del campus de Ourense. Esta facultad dispone también de otras titulaciones ligadas al ámbito psico-socioeducativo:

- Licenciatura de Psicopedagogía.
- Diplomatura de Magisterio con cuatro especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Lenguas Extranjeras).
- Diplomatura de Trabajo Social.

La tutoría en la enseñanza superior

Aspectos normativos: directrices de la Universidad de Vigo

Aunque en la universidad española la tutoría va ligada a la actividad docente, en la anterior Ley de Reforma Universitaria española del año 1983, no se habían recogido las directrices de la asesoría y tutoría para la enseñanza superior. De forma reciente, la Ley de Ordenación de Universidades (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre) hace referencia a la tutorización en su artículo 46, indicando el derecho del alumnado a la orientación por la universidad en las actividades que desarrolle, así como al asesoramiento y asistencia por parte del profesorado y tutores en la forma que se acuerde.

El Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) en su apartado 4 contempla la incorporación de la figura del profesor tutor o asesor del alumnado como un servicio de las universidades, integrándolo en los sistemas de apoyo a la enseñanza. Este asesoramiento se proyecta en

diferentes vías para atender académicamente a los estudiantes: con anterioridad a la incorporación en la universidad, preparación y desarrollo de sus habilidades educativas, planificación de los estudios, apoyos específicos en situaciones puntuales, participación en la evaluación, etcétera.

Recientemente, la ANECA (2004) a nivel nacional y la ACSUG² en el ámbito de nuestra autonomía, integran el programa de acción tutorial en el apartado del proceso formativo, contemplándolo como un indicativo de calidad. Por ello, nuestra facultad está tratando de mejorar en esta línea.

Desde el punto de vista normativo, en la Universidad de Vigo se considera la tutoría en el Reglamento de Profesorado, concretando que la dedicación temporal del profesorado a tiempo completo es de ocho horas de clase presencial y seis horas semanales de tutoría o asistencia a los estudiantes.

En el año 2004, nuestra universidad ha creado un gabinete psicopedagógico. Este servicio está destinado a ofrecer al alumnado que lo necesite una orientación y asistencia en aspectos académicos y personales. Los objetivos que se han marcado en el referido gabinete son³:

- Asesorar a los estudiantes en la planificación y desarrollo de su trayectoria académica y profesional.
- Adecuar y optimizar las decisiones académicas, maximizando la variedad de las posibilidades de las salidas profesionales.
- Incrementar los niveles de autoestima y de motivación personal y profesional.
- Mejorar los hábitos de estudio, la organización de los trabajos y aprender distintas técnicas de estudio para lograr un mayor éxito a lo largo de la carrera.

Para la consecución de estos retos, se manifiesta como declaración de intenciones la puesta en marcha de los siguientes recursos: técnicas de estudio y trabajo intelectual; presentación

de trabajos académicos; orientación vocacional (para lo que se utilizan distintos tests y asesoramiento si se plantean dudas acerca de los estudios cursados, acceso a otras carreras, masters a cursar, etc.); y consejos frente a determinados problemas psicológicos que pueden amenazar la superación del curso (estrés ante los exámenes; falta de concentración, de planificación y motivación; miedo a hablar en público; etc.). De momento este servicio no ha hecho pública una evaluación de resultados.

Acercamiento a los estudios sobre la tutoría en la universidad

Entre las investigaciones que se han realizado sobre la tutoría en las universidades públicas españolas hemos de considerar al menos las siguientes: Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Barcelona, Carlos III, Complutense, Granada, Politécnica de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Valencia; así como los de las universidades privadas: Alfonso X el Sabio, Antonio de Nebrija, Europea de Madrid, Pontificia de Comillas y San Pablo-CEU. Como conclusiones en estas investigaciones se destaca que los intentos sobre la función tutorial en la universidad pública son menos significativos que en la universidad privada. Con todo, se resalta la valía que tiene el sistema tutorial para que el proceso formativo se aborde personalmente, superando la despersonalización que presenta la enseñanza superior (Sebastián y Sánchez, 1999).

El modelo de tutorización predominante en las universidades públicas españolas es el burocrático y no se encuentran unas directrices claras en el desarrollo del mismo (Fernández y Sanz, 1997). Esta conclusión emana de un estudio realizado por estos dos últimos autores en la Universidad pública de Almería.

La American College Personnel Association (1994) señala como relevante, para mejorar el aprendizaje y desarrollo individual del alumnado,

las condiciones que le motiven a dedicar tiempo y esfuerzo a realizar actividades con significación educativa. En el documento que orienta el Programa de Evaluación Institucional de la ANECA, se recogen entre los criterios del proceso formativo para favorecer la formación integral los siguientes:

- Programa de acogida para el alumnado que lo oriente sobre el funcionamiento y organización.
- Desarrollo de programas de apoyo al aprendizaje que orienten a los estudiantes.
- Programa de orientación profesional y de tutorías dirigido a guiar y motivar al alumnado hacia el programa formativo y su organización curricular.
- Protocolo para recabar la opinión, evaluar la satisfacción y recoger las sugerencias de los estudiantes.
- Fijar actividades para la formación integral del alumnado impulsando su participación.
- Creación de mecanismos que fomenten las salidas del alumnado a organizaciones nacionales e internacionales, generando mecanismos que favorezcan el desarrollo de prácticas profesionales en empresas e instituciones.

Lázaro Martínez (1997, 1997b, 2002) recoge algunos aspectos sugerentes sobre las posibles funciones del tutor, matizando que éstas presentan variantes según el nivel académico que cursa el alumnado, aunque resalta algunos elementos comunes: tutela, guía, seguimiento y orientación; ayuda y asistencia; tutor como profesor; personalización total e integración de la persona. Asimismo, este autor define cuatro comportamientos tutoriales:

- Burocrático, en donde el profesor se limita a cumplir las disposiciones legales vigentes (revisión de exámenes, reclamación de actas, etc.).
- Académico, donde se entiende la tutoría con un carácter de asesoría científica (facilitación de documentos y fuentes de

investigación, fomento de relaciones con otros centros de investigación, asesoramiento en trabajos científicos, etc.).

- Docente, cuando se asume como forma especial de docencia. Puede desarrollarse en grupos pequeños (tutoría entre iguales), siguiendo un planteamiento individualizado de acuerdo con el ritmo de aprendizaje del alumno (Topping, 1996). En este caso, la intensidad de la comunicación y el intercambio empático son fundamentales (Orsmond y col., 1996).
- Asesoría personal, que presenta una doble vía, cuya utilización complementaria resulta más idónea: la tutoría «informativo-profesional» (responde a las expectativas y orientaciones de los alumnos sobre estudios e intereses profesionales) y la tutoría «íntima-personal» (se acerca más a la figura del asesor personal estableciéndose un compromiso más profundo entre el tutor y el alumno, que abarca cualquier problema afectivo, intelectual, académico, etc.).

Campoy y Pantoja (2000) señalan expresamente la necesidad de orientación en la universidad con el fin de dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y reconducir alternativas formativas y profesionales acordes con su potencial, trayectoria vital y experiencial en contraste con las ofertas de su entorno académico y laboral. Otros autores fijan la acción tutorial como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada conformando mejor su itinerario formativo a partir de la optimización de su rendimiento académico (Rodríguez Espinar, 2004).

En el contexto universitario, el profesorado está condicionado también por los recursos materiales y humanos disponibles para llevar a cabo la acción tutorial. Es un hecho que el gran cambio en los últimos años y en adelante lo podrían aportar las tecnologías de la información y de la comunicación, permitiendo el intercambio de información de manera rápida

y también la retroalimentación en el proceso formativo (Churkovich y Oughtred, 2002). Con todo, no conviene sobrevalorar las tecnologías de la información y comunicación en detrimento de la tutoría presencial (Molina, 2004). La complementariedad y combinación oportuna entre el uso de los medios de comunicación tradicionales (paneles y tabloneros de anuncios impresos, correo postal, teléfono, fax, diarios y boletines impresos de información-comunicación interna, etc.) y los nuevos medios tecnológicos (correo electrónico, foros de discusión y/o información educativa, chat, sms, páginas webs, webcam, videoconferencia, etc.), con el diálogo personalizado (cara a cara) aseguran en mayor medida, la atención tutorial y asesoramiento individualizado y grupal con el alumnado.

Sobre la utilización de estos modernos recursos tecnológicos en la enseñanza universitaria existen ya abundantes estudios (MacLeod, 1999; Denton, 2003) y en ellos se enfatiza su empleo como componente de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El establecimiento del marco europeo de educación superior plantea, entre los cambios valiosos, la inclusión de la figura del profesor tutor en la universidad, lo que requiere un trabajo previo importante que no olvide su contextualización para la nueva estructuración de los estudios de grado, postgrado y doctorado.

En el futuro, la acción tutorial en la universidad pasa por el seguimiento y orientación de calidad propiciada al alumnado. Por ello en la actualidad, más que nunca, se abren una serie de interrogantes sobre la función del docente como tutor y cuáles son las estrategias óptimas para abordar la tutorización del alumnado. No olvidemos que la calidad de la acción tutorial va a influir de forma determinante en el dominio y desarrollo de capacidades clave del alumnado y, consecuentemente, en su formación integral, contribuyendo a mejorar su comprensión y conocimiento de la realidad, con el fin de transformarla favorablemente. Así, el diseño y

desarrollo de un programa tutorial en cada facultad es una apuesta por la calidad educativa (Álvarez Pérez, 2002). Esto pasa por proyectar la acción tutorial en la enseñanza superior como un elemento optimizador del proceso formativo, convirtiéndose en una unidad vertebradora de la misma, cuyos objetivos contribuirán a completar la formación global de los estudiantes de modo contextualizado y posibilitarán su inserción socio-laboral como futuros titulados.

Estudio

Como hemos adelantado, el presente estudio se realiza con el propósito de identificar las necesidades que presenta el alumnado y el grado de satisfacción alcanzado en la actualidad con las tutorías, para sugerir nuevas pautas de actuación en el funcionamiento de las mismas. Conocer las necesidades que presentan los estudiantes ayuda a establecer nuevos objetivos en materia de orientación y tutoría que contribuirán a mejorar los servicios que ofrece la institución universitaria (Vidal, 2002).

A la vista de lo expuesto, la finalidad central de este estudio fue profundizar en la detección de necesidades y la identificación de las prácticas desarrolladas en la acción tutorial en una titulación de reciente implantación. Con ello, pretendemos un acercamiento a las dinámicas en las que se desarrollan las tutorías en la universidad, indagando sobre las demandas y nivel de respuesta desde la perspectiva del alumnado (Patton, 1990; Strauss y Corbin, 1990).

Los objetivos propuestos, acordes con el problema de investigación referido, fueron los siguientes:

- Determinar el tipo de necesidades que tienen los estudiantes en relación con la acción tutorial y demandas que generan.
- Indagar sobre las carencias y limitaciones que encuentran los estudiantes cuando acuden a las tutorías.

- Conocer la dedicación temporal efectiva y el compromiso profesional que tiene el profesorado con las tutorías.
- Precisar la utilización que hace el alumnado de las tutorías y la contribución que éstas le suponen en su formación.

Metodología

Esta investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa situada en el enfoque descriptivo-interpretativo (Anderson y Burns, 1989; Brewer y Hunter, 1989; Rodríguez y col., 1999). Hemos estudiado esta realidad educativa en su contexto natural buscando sentido a los hechos, de acuerdo con el significado que tienen para los estudiantes (Lincoln y Guba, 1985; Denzin y Lincoln, 2000).

La investigación fue presentada formalmente al alumnado objeto de estudio mediante una charla, con una explicación sobre el propósito general del estudio que se pretendía llevar a cabo. Este avance inicial que ofrecimos sobre la finalidad de la investigación a los estudiantes se completó con contactos personales para clarificar en mayor profundidad los motivos esenciales de ésta. A la vez, los intercambios se aprovecharon para conocer mejor a los protagonistas que voluntariamente se ofrecieron a participar.

Hemos utilizado un diseño de investigación de corte longitudinal abordado desde el estudio de caso que recogemos en este trabajo. El instrumento de recogida de información que hemos empleado ha sido la entrevista estructurada. Siguiendo a Peltó y Peltó (1978) elaboramos un guión de preguntas para garantizar la uniformidad del tipo de información recopilada. Por ello, los interrogantes planteados fueron los mismos para todos los estudiantes. La toma de datos la abordamos durante el primer cuatrimestre (de septiembre a febrero) del curso académico 2004-2005.

Las preguntas establecidas en la entrevista han sido de tipo descriptivo (en ellas se les pide a

los estudiantes que describan y relacionen los hechos, acciones, prácticas, comportamientos más habituales) y experiencial (en éstas aportaron sus opiniones, preocupaciones, creencias, intereses, necesidades, etc.). Éstas han sido incluidas en el estudio por su menor nivel de complejidad para los entrevistados (Spradley, 1979), al considerar que nuestros informantes son los propios estudiantes universitarios.

La estructura del guión de entrevista se desarrolló en torno a dos partes diferenciadas. Las preguntas estructuradas de la entrevista posibilitaron el diálogo y la obtención de información del alumnado, generando núcleos valiosos que producen los resultados y conclusiones aquí presentados.

Con el objeto de brindar muestras al lector que le permitan ahondar en los resultados, conclusiones y discusión, recogemos algunos fragmentos de los textos de los entrevistados. Con ello, aportamos evidencias reales de la confluencia y singularidad de la información contextual recogida a través de las conversaciones mantenidas con los estudiantes.

Procedimientos de análisis

Los análisis de contenido de los datos han sido realizados con un programa informático de análisis cualitativo. Siguiendo a Miles y Huberman (1984), hemos simultaneado la recogida de información con el análisis de ésta en un proceso interactivo y cíclico, pudiendo así establecer cuándo terminar la toma de datos. Lo que conllevó la reunión y reducción del bosquejo de datos iniciales de cada sujeto, para hacer comprensible la información a analizar y poder decidir sobre su suficiencia atendiendo a la saturación de los datos obtenidos.

El análisis de la información se realizó por fragmentación del texto en elementos significativos y singulares. La estructura conceptual que se presenta en este trabajo deriva de una categorización

naturalista que aflora de los propios datos (Goetz y LeCompte, 1988). Las categorías seleccionadas se examinaron a través de procedimientos cualitativos de análisis de contenido, concretando los valores de sus frecuencias y porcentajes (Rodríguez y col., 1999). Éstos son de los más utilizados en el estudio de contenido y van asociados a las unidades categoriales establecidas, sobre cuya base se obtienen los resultados (Rangel, 1997).

Como tónica general para interpretar el contenido de las entrevistas, partimos de la autenticidad y veracidad de la información reunida (Denzin, 1989), dado que el alumnado implicado aportó explicaciones convincentes sobre los hechos relatados (Walker, 1989). Con todo, para fortalecer la validez interna de los datos obtenidos con la entrevista, constituimos categorías consistentes de análisis de contenido (representadas por códigos en el análisis informático) delimitando sus unidades de significado a través de la configuración de los componentes que tienen en común sin descartar los elementos singulares (Fleet y Cambourne, 1984).

La determinación de las categorías fue debatida y concretada antes de pasar al proceso de codificación y análisis mediante consenso con un grupo de investigadores que participan en el proyecto. Además, dos de las investigadoras del proyecto con un grupo de ayudantes han codificado y analizado de forma independiente la información de las entrevistas y posteriormente se ha procedido a confrontar los resultados, coincidiendo éstos en lo fundamental (Goetz y LeCompte, 1988).

Participantes

En este estudio hemos entrevistado a 45 alumnos que seleccionamos como «informantes clave». Los estudiantes que han colaborado en la investigación cursaron sus estudios en el año académico 2004-2005 y todos ellos eran alumnos de 3º de Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus Universitario de

Ourense, Universidad de Vigo. En la selección de esta muestra se tiene en cuenta que este alumnado se encuentra entre el que posee un mayor conocimiento de las características de las tutorías universitarias y gozan de un elevado nivel de experiencia al respecto. Con todo, se les ha invitado a participar en el estudio de forma voluntaria.

Las entrevistadas son mayoritariamente mujeres (95,56%). Esto se debe a que existe un predominio de alumnas que cursan la referida titulación y, en general, en cualquiera de las titulaciones de nuestra facultad. La edad cronológica de este colectivo se encuentra entre los 20-25 años (88,89%) y los 26-30 años (11,11%). Respondiendo a la tónica habitual de nuestro país, se trata de jóvenes que se incorporaron por primera vez a la universidad después de haber cursado estudios en la enseñanza no universitaria que les posibilitaron el paso a la enseñanza superior.

Resultados principales

Un grupo de alumnos (42,31%) juzga el tiempo que dedican los profesores a las tutorías en la universidad como adecuado. Sin embargo, la queja sustancial que plasman en este estudio los estudiantes se centra en la escasez de tiempo que emplea el profesorado en las tutorías (53,85%). Además de restringir el tiempo de la tutoría, el profesorado, en diferentes ocasiones, lo utiliza para realizar tareas de tipo burocrático-administrativo, preparación de clase, etc., presentando una menor disponibilidad hacia el alumnado (Martínez Usarralde, 2003). El fragmento siguiente ilustra el malestar que presenta el alumnado:

Personalmente eché en falta una mayor comprensión del profesor e interés, además de puntualidad y respeto por los horarios de tutoría estipulados (Entrevista 31. Mujer, 20 años).

Un reducido grupo de estudiantes entrevistados (3,85%) manifiesta tajantemente su desagrado

ante la falta total del cumplimiento del horario por parte de sus profesores. En general, el tiempo destinado por los docentes a las tutorías es menor que estipulado en la normativa de la universidad, a pesar de que la realización de esta tarea tiene carácter obligatorio para los mismos.

El alumnado universitario nos ha indicado la contribución y demandas que tiene con relación a la tutoría. En cuanto a las aportaciones, éstas se focalizan en la resolución de problemáticas y dudas de tipo académico que le surgen en momentos puntuales a lo largo del curso o en el transcurso de su carrera. En este sentido, los estudiantes declaran que en la tutoría obtienen respuestas a los interrogantes de tipo académico y burocrático que se le plantean, ligados con sus prácticas de formación (Prácticum), revisión de calificaciones de exámenes, desarrollo de trabajos y actividades de aula. En el fragmento siguiente constatamos alguna de estas manifestaciones:

Haciendo una descripción general, he utilizado las tutorías básicamente para cuestiones relacionadas con exámenes (revisión y/o comprobación de exámenes con el profesor), trabajos (ayuda con temas de trabajo y bibliografía), Prácticum (elección y orientación en cuanto a la institución de destino) y en una ocasión he acudido para pedir un libro a un profesor del primer curso que habíamos utilizado en sus clases y que en su momento me fue de gran ayuda para hacer un trabajo (Entrevista 24. Mujer, 23 años).

Cabría esperar que las consultas o ayudas sobre las prácticas que realiza en la carrera (Prácticum) el alumnado fuesen más numerosas (18,75%), por requerir en el desarrollo de las mismas información precisa e informes concretos para su ejecución. Interpretamos que este resultado se debe a que el alumnado no está habituado a realizar trabajos de investigación que se le valoren en la calificación final y esa inseguridad o ausencia de estímulo puede provocar que las aportaciones que se hacen durante las tutorías no se perciban

como valiosas. A ello se suma que, durante la impartición de clase, el profesorado se viene centrando en la transmisión de contenidos conceptuales y los de tipo procedimental quedan en segundo plano.

Comprobamos que el alumnado acude a las distintas tutorías con los diferentes profesores que les imparten docencia para solucionar las dificultades o la incertidumbre momentánea que le produce el desarrollo de alguna de las tareas académicas. En la línea de lo referido otro alumno apunta:

Durante mi estancia en la universidad utilizo las tutorías para guiarme en la elaboración de documentos para distintas materias, en la resolución de dudas sobre los contenidos de las materias y en la preparación de algunos de los contenidos (Entrevista 41. Varón, 25 años).

Es de destacar que los estudiantes valoran positivamente la atención que el profesorado les proporciona de forma amable atendiendo sus peticiones. El trato que le propician los formadores supone un aliciente y satisfacción importante para el alumnado ante la situación de perplejidad que le ocasiona momentáneamente su proceso formativo. A continuación ofrecemos una muestra de la percepción que tiene una alumna del trato recibido del profesorado.

Personalmente siempre recibí ayuda de los profesores cuando fui a tutorías, me resolvieron dudas, y la mayoría me trató bien (Entrevista 4. Mujer, 21 años).

Lo dicho no implica que no tengamos muestras de la insatisfacción que sienten los estudiantes por la falta de atención que reciben en las tutorías. Estas circunstancias también son plasmadas por los estudiantes como se aprecia en el siguiente texto:

No entiendo el sistema de tutorías de la facultad. Creo que es un recurso que sólo me vale para aclarar notas, algún problema o dudas en un trabajo,

pero la verdad es que en la mayoría de las ocasiones o no he podido asistir o cuando me he acercado no había nadie. Para mí, las tutorías responden a otro sistema de enseñanza-aprendizaje donde el educador o educadores guían el proceso, pero es el alumno el que organiza su modo de llevar la asignatura. En este caso, la tutoría está para aclarar dudas, proporcionar recursos, etc., de modo individual (Entrevista 30. Mujer, 26 años).

No hemos encontrado ningún ejemplo en el cual el alumnado haya acudido a las tutorías para conocer el parecer del profesorado sobre técnicas o estrategias de estudio y aprendizaje, actividades culturales o la solución a problemas personales puntuales.

Las carencias y obstáculos con los que los estudiantes se encuentran en las tutorías están relacionadas con las peticiones que hemos recogido de los mismos. De hecho, entre las necesidades y limitaciones relevantes que plasman sobre las tutorías están la falta de personalización recibida en las mismas (Ramsden, 1992; Hartley, 1998), la ausencia de cumplimiento del horario por parte del profesorado y su baja dedicación, la deficiente información que obtiene sobre sus posibles salidas laborales y las de continuar estudios una vez que han terminado la carrera, así como el deficiente conocimiento del funcionamiento del aparato universitario. Así, el alumnado apunta que no recibe información a través de las tutorías sobre la transición a la vida laboral (7,95%), ni para continuar sus estudios en otras carreras (5,68%).

Uno de los aspectos más reivindicados por el alumnado es el trato individualizado. Por ello, el profesorado debe personalizar en mayor medida la atención a los estudiantes en la tutoría para poder atajar oportunamente las demandas que presentan (Price, 2000). Muestra de esto último la tenemos en el siguiente texto:

Me parece que falta un trato más directo y personal (Entrevista 34. Mujer, 25 años).

Entre las dinámicas que interfieren negativamente en un mayor nivel de personalización y dedicación al alumnado en las tutorías por parte del profesorado, podemos mencionar el hecho de que a éste último colectivo se le valora más la investigación que la docencia, de ahí que se sienta presionado y reste tiempo a la práctica tutorial e incluso a la impartición de clase. Este planteamiento provoca un detrimento, forzado en parte por la propia administración y autoridad académica. Debemos destacar que el profesorado eventual necesita consolidar su puesto de trabajo y los docentes funcionarios (de plantilla estable) quieren ascender a una plaza de categoría académica superior o asegurar nuevas alternativas (obteniendo el reconocimiento de los tramos de investigación) dependiendo para esto de su producción científica.

Hemos encontrado también alumnos que se muestran comprensivos con las circunstancias que en ocasiones se les presentan al profesorado en la tutoría. El extracto siguiente es una evidencia de la referida sensibilidad:

Muchas veces la falta de tiempo que tienen los profesores para atender a los alumnos supone una dificultad, ya que las tutorías suelen coincidir con el horario de clase y cuando tenemos un ratito libre vamos todos juntos a las tutorías por lo que no nos pueden dedicar mucho tiempo (Entrevista 3. Mujer, 20 años).

El profesorado cuenta, además, con permisos oficiales para asistir a congresos, estancias de investigación o docencia en otras universidades del Estado o del extranjero, reuniones puntuales de comisiones, etc., que pueden redundar en una menor atención a la función tutorial. Zabalza (2004) señala entre los principales problemas con los que se encuentra el profesorado universitario la escasa disponibilidad de tiempo ante la cantidad de tareas que debe desarrollar.

Como mostramos en los fragmentos de textos aportados, algunas dificultades con las que se encuentra el alumnado para frecuentar las

tutorías están ligadas con la distribución de la franja horaria, dada la coincidencia que se produce entre su horario de clase y el de atención a la tutoría que ofrece el profesorado de otras materias. Esto, en ocasiones, pasa por solucionarlo con la buena voluntad que aportan tanto alumnos como profesores.

[...] Además, las tutorías no se encuentran repartidas en horarios de mañana y de tarde, por lo que yo, como alumno con escasa disponibilidad horaria, no pude acudir a numerosas tutorías (Entrevista 41. Varón, 25 años).

Bajo mi punto de vista, todos los profesores ofrecen las tutorías desde el primer día de clase, con su horario de disponibilidad, y creo que está bien estructurado el sistema. En ocasiones nos coinciden los horarios por tener que asistir a clase, y algunos profesores ofrecen la posibilidad de ir a tutorías en otro horario, con facilidades para el alumno; y esta mayor accesibilidad es de ayuda y agrado. También decir que, a algunos profesores, es difícil encontrarlos hasta en horarios de tutorías, pero son una minoría. En general, mi experiencia sobre las tutorías es positiva (Entrevista 35. Mujer, 22 años).

En una facultad como la nuestra con 120 profesores con múltiples actividades académicas, cargos unipersonales, miembros que pertenecen a órganos colegiados, tareas de investigación, etc., es muy difícil lograr que no coincidan horarios. Por ello, es importante reseñar la importancia de la función que está llamada a cumplir en mayor medida la nueva tecnología en la dirección de la tutoría en línea (Churkovich y Oughtred, 2002), estrategias de búsqueda por ordenador (Fourie, 2001) o la utilización de páginas web interactivas (Trevitt, 1995), para facilitar la comunicación y resolución de problemas entre alumnado y profesorado, evitando en parte el solapamiento de horarios.

Hemos constatado, a lo largo del estudio realizado, una disparidad de exigencias y expectativas (en ocasiones frustradas) con respecto a lo

que espera el alumnado de los tutores. Este sentimiento del alumnado en parte está provocado porque cada profesor orienta y tutoriza a todos los estudiantes del curso donde imparte docencia. Lo que conlleva que cada alumno pueda tener diez tutores durante el curso dependiendo del número de materias que esté cursando. Esta organización justifica la diversidad de opinión del alumnado, ya que las actividades y funciones realizadas por el profesor varían dependiendo de su sensibilidad, nivel de compromiso, formación, principios personales y profesionales que se plantea con la tutoría. La necesidad de mejorar la acción tutorial es un hecho, debiendo así dar respuesta a peticiones como la siguiente:

Creo que es necesario que los profesores te guíen en la universidad, no sólo en lo que se refiere a la materia que imparten, sino que nos muestren el funcionamiento de esta institución, las posibilidades que ofrece, etc. Y ahora que acabamos la carrera que nos digan cuáles son las salidas que vamos a tener al terminar el curso, lugares dónde trabajar, posibles estudios, etc., para que te ayuden a acceder a ellos (Entrevista 12. Mujer, 20 años).

Como podemos constatar, esta alumna no sólo demanda orientación sobre actividades académicas y burocráticas, sino también sobre una atención personalizada que contribuya a clarificarle las alternativas profesionales u orientación para continuar su formación académica.

Conclusiones y discusión

El escenario microeducativo estudiado aporta contribuciones situacionales de tipo singular, ampliándose también a un horizonte más amplio con elementos y procesos estructurales susceptibles de hacerse extensivos a otras instituciones. Con todo, recomendamos al lector que desde su contexto y valoración crítica coteje sus circunstancias con lo aquí presentado para transferirlo en lo posible (Stenhouse,

1987; Brown y Yule, 1998). Con todo, se pretende invitar a los colegas a la reflexión y abrir el debate en torno a la temática referida para aportar paulatinamente sugerencias o propuestas que posibiliten optimizar en el futuro la acción tutorial en la universidad.

En primer lugar, hemos de señalar que existen evidencias sobre la necesidad de implementación de nuevos modelos tutoriales que incrementen el compromiso del profesorado con la formación integral del alumnado. La insustancial responsabilidad que mantiene parte del profesorado con la acción tutorial está ligada, fundamentalmente, al desarrollo de otras tareas profesionales con las que se encuentra comprometido. Con todo, dado que estamos asistiendo en la universidad a un momento en el que se necesita repensar el currículum académico de las diferentes carreras para adaptarse al marco europeo de educación superior, también hemos de reconsiderar la acción tutorial que está llamada a desempeñar un papel relevante en la atención del alumnado potenciando su desarrollo desde una perspectiva lo más holística posible en cuanto profesionales y ciudadanos (Colby, 2003).

El alumnado encuentra dificultad para compatibilizar el horario de las tutorías con el de clase, hecho que repercute negativamente en su formación integral. Entre los obstáculos más frecuentes con los que se tropiezan los estudiantes cuando acuden a las tutorías están la problemática que genera la coincidencia de horarios (entre las diferentes tutorías del profesorado y el de clase) y el nivel de despersonalización con el que se les trata. Esto provoca que se sientan decepcionados y poco acompañados por sus profesores en el proceso formativo.

No podemos olvidar que en el diseño e implementación de un plan de tutorización para la enseñanza superior es necesaria la potenciación de estrategias educativas innovadoras que faciliten la comunicación cara a cara entre estudiantes y profesorado, así como la incorporación

sustancial del uso de las tecnologías de la información y comunicación (Daeid, 2001). La variedad y riqueza generadas por estas dinámicas como fuentes de diálogo humanizadoras garantizará una relación más sólida y fluida para dar respuesta a las deficiencias más acuciantes que hemos encontrado. En este campo el desarrollo de la formación ética del profesorado está llamada a desempeñar un papel relevante en la universidad de este siglo, que derive hacia un mayor compromiso personal y profesional con la institución y sus usuarios (Bolívar, 2005).

Como contribuciones relevantes en la actualidad, el alumnado encuentra en la acción tutorial la respuesta a la incertidumbre momentánea que le genera su vida académica. Estas aportaciones se materializan, básicamente, en la aclaración de las calificaciones obtenidas en los exámenes, pudiendo discutirlos con sus profesores a través de la revisión de estas pruebas; así como con las orientaciones que le posibilitan estructurar y seleccionar las fuentes de información oportunas para la elaboración de trabajos de ampliación. De ahí que las funciones más apreciadas por los estudiantes y llevadas a cabo por el tutor respondan a la tipología de tutorización burocrática y académico-docente, restringiéndose las relativas al asesoramiento personalizado. Los docentes asumen fundamentalmente esta variedad de tutorías y el alumnado las demanda con más insistencia.

Llama la atención la nula demanda por parte del alumnado en relación a otro tipo de tutorización, incluso entre iguales. Podría resultar útil, por ejemplo, la evaluación entre iguales a través de las tutorías grupales posibilitando la coevaluación y autoevaluación (Boud, 1990, 1995; Heywood, 2000; Goodlad, 1998). Este tipo de tutorización se puede realizar de forma grupal, de modo que cada alumno colabore ayudando, asesorando y evaluando a sus compañeros (Stefani, 1994; Race, 1995, 1998) o aportando sugerencias para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en una función de retroalimentación. En este sentido Brown

(1994) señalan la importancia de técnicas como la discusión para implicar a los estudiantes en la solución de sus propios problemas.

El empleo de dinámicas que susciten el debate ayudará a involucrar a los estudiantes en la resolución de situaciones problemáticas y la implementación de la evaluación de los compañeros como estrategia evaluadora. Este aspecto provoca, a su vez, el desarrollo de la capacidad de enjuiciamiento personal y grupal, cuya habilidad es importante para desenvolverse en la vida y requiere el desarrollo de competencias valiosas para que el alumnado avance en su faceta privada, socio-relacional y profesional.

Este trabajo nos impulsa a sugerir la adquisición de acuerdos entre el profesorado y alumnado para establecer una franja horaria en las tutorías más acorde con las necesidades y disponibilidad de los estudiantes. Además, el profesorado debe hacer un esfuerzo por promover un mayor nivel de personalización en las tutorías que mejore la

labor realizada. A partir de las relaciones individualizadas, se generará previsiblemente un conocimiento profundo de los obstáculos y expectativas que tiene cada alumno, así como del dominio de contenidos, estrategias, competencias, habilidades, etc., divisadas por el mismo.

Por último, incidimos en la elaboración de unas directrices de carácter normativo fruto del consenso de la comunidad universitaria para el establecimiento de horarios más adaptados a las necesidades y expectativas del alumnado. Esto, con el propósito de orientar, guiar, ayudar y acompañar a los estudiantes en su proceso formativo, optimizando así su desarrollo integral. En esta línea, resulta de utilidad la implantación de un plan de acción tutorial coordinado a nivel de facultad, donde se responsabilice un tutor o equipo por grupo de alumnos o titulación con funciones y pautas de actuación definidas de modo contextualizado. De esta manera se tratará de dar respuesta a las necesidades y demandas del alumnado de modo singular.

Notas

¹ En este artículo se recoge el trabajo que llevamos a cabo al amparo de un proyecto piloto financiado por la Universidad de Vigo, nº de referencia: proyecto nº 5 (curso académico 2004-2005). El referido proyecto se dirige a la adaptación al espacio europeo de educación superior.

² La ACSUG («Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia») se crea el 30 de enero de 2001 limitando su actuación a la comunidad autónoma

gallega. Tiene como objetivos prioritarios la evaluación del Sistema Universitario de Galicia (basada en los seis criterios que recogió la ANECA), análisis de sus resultados, propuestas de medidas de mejora de la calidad de los servicios que prestan las universidades públicas gallegas, especialmente los de enseñanza, investigación, gestión, servicios y evaluación del profesorado (<http://www.acsug.com>).

³ Web del gabinete psicopedagógico: <http://www.uvigo.es/extension/psicopedagogico/index.gl.htm>

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad educativa*. Madrid: EOS.
- AMERICAN COLLEGE PERSONNEL ASSOCIATION (1994) *The student learning imperative: implications for student affairs*. Washington, D.C.: American College Personnel Association.
- ANDERSON, L.W. y BURNS, R.B. (1989) *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- ANECA (2004) *Diseño de titulaciones de grado de pedagogía y educación social*. Madrid: Ministerio de Educación.
- BOLIVAR, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123.
- BOUD, D. (1995) Assessment and learning: contradictory or

- complimentary? En P. KNIGHT (ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page/SEDA, 35-48.
- BREWER, J. y HUNTER, A. (1989) *Multimethod Research. A Synthesis of styles*. Newbury Park: Sage Publications.
- BRICALL, J. (coord.) (2000) *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la conferencia de Rectores.
- BROWN, G. y YULE, G. (1998) *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- BROWN, S.; RUST, C. y GIBBS, G. (1994) *Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- CAMPOY, T. y PANTOJA, A. (2000) La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (11), 77-106.
- CHURKOVICH, M. y OUGHTRED, C. (2002) Can an Online Tutorial Pass the for library Instruction? *Australian Academic and Research Libraries*, 33 (1), 25-38.
- COLBY, A.; EHRLICH, T.; BEAUMONT, E. y SEPHEN, J. (2003) *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAEID, N. N. (2001) The development of interactive World Wide Web Based Teaching Material in Forensic Science. *British Journal of Educational Technology*, 32 (1), 105-108.
- DENTON, P. (2003) Returning Feedback to Students via Email Using Electronic Feedback 9, *Learning and Teaching in ACTION*, 2 (1). <http://cwis.livjm.ac.uk/cis/download/xlfeedback/welcome.htm>
- DENZIN, N. K. (1989) *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2000) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- FERNÁNDEZ, J. y SANZ, J. (1997) La tutoría en la universidad: ¿algo más que una reseña en el horario del profesorado? En *Actas del congreso orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 87-96.
- FLEET, A. y CAMBOURNE, B. (1984) The coding of naturalistic data, *Research in Education*, 41, 1-15.
- FOURIE, I. (2001) The use of CAI for distance teaching in the formulation of search strategies. *Library Trends*, 50 (1), 110-129.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004) Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- GOETZ, J. y LECOMTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOODLAD, S. (ed.) (1998) *Mentoring and Tutoring by Students*. England: University of London. BP Educational Service.
- HARTLEY, J. (1998) *Learning and studying*. London: Routledge
- HEYWOOD, J. (2000) *Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (2002) La acción tutorial de la función universitaria. En A. LÁZARO y V. ÁLVAREZ (coords.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 249-282.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997a) La función tutorial de la función docente Universitaria. *Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997b) La acción tutorial de la función docente Universitaria. 2ª Parte. *Complutense de Educación*, 8 (2), 109-127.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MACLEOD, L. (1999) Computer aided peer review of writing. *Business Communication Quarterly*, 62 (3), 87-94.
- MACLUHAN, M. (1967) *La Galaxia de Gutenberg*. Montreal: HMH.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003) Entre el derrotismo y el compromiso: reflexiones sobre las relaciones del estudiante ante la universidad española actual. *Bordón*, 55 (2), 263-279.
- MILES, M. M. y HUBERMAN, A. M. (1984) *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- MOLINA, M. (2004) La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior, *Universidades*, 28, 35-38.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. y REILING, K. (1996) The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- PANTOJA, A.; CAMPOY, T. y CAÑAS, A. (2003) Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *Investigación Educativa*, 21 (1), 67-91.
- PATTON, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park California: Sage.
- PELTO, P. y PELTO, G. (1978) *Anthropological research: The structure of inquiry*. New York: Harcourt Brace.
- PRICE, R. V. (2000) *PSI Revisited: Designing College Courses Using the Personalized System of Instruction (PSI) Model*. Country of Origin (U.S.): Texas Tech University.
- RACE, P. (1995) The Art of Assessing. *New Academia*, 5 (3), 3-5.
- RAMSDEN, P. (1992) *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RANGEL, M. (1997) Análise de conteúdo e a análise do discurso como metodologías de pesquisa

- de representação social. En A. ESTRELLA y J. FERREIRA (ed.) *Métodos e técnicas de investigação científica en educação*. Lisboa: Gradiva, 471-498.
- RODRÍGUEZ, C.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004) *Manual de tutoría Universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- SEBASTIÁN, A. y SÁNCHEZ, M. F. (1999) La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 2, 245-263.
- SPRADLEY, J. (1979) *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STEFANI, L.A. (1994) Peer, Self and tutor assessment: relative reliabilities. *Higher Education*, 19 (1), 69-75.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- TOPPING, K. (1996) *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA.
- TREVITT, C. (1995) *Interactive Multimedia in University Teaching and Learning: Some Pointers to Help Promote Discussion of Design Criteria*. Paper presented at the session on package development at the computers in University Biological Education virtual conference CITI Liverpool, celebrado en Inglaterra del 30 de enero al 10 de febrero. www.liv.ac.uk/ctibio/CUBE95/CUBE.html
- VIDAL, J.; DíEZ, M. y VIEIRA, M. J. (2002) Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.
- WALKER, R. (1989) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. A. (2004) Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136.

Abstract

In this article, we are explaining a research about the study of needs and the support that suppose nowadays implies tutorship to the higher education students. We focus on the analysis of the dynamics that surround the tutorial action in the university. With this work we specify the needs and contributions that the university students have with the tutorship, by identifying and examining functions developed by professors in their tutoring activity. The research has a qualitative approach, focusing on case study of the Degree of "Social Education" Degree obtained in the Faculty of the Educational Sciences, of Vigo's University.

This work helps know the analyzed context, thus discovering evidence on students' demands and on practices that the tutorial action involves. Moreover, we propose guidelines to perform and improve the tutoring function. The study is a starting point to know and to understand the situation in its context of the tutoring in the University.

Key words: *Tutorship, Tutoring action, Training resource, Higher education, University.*