UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tutoría Universitaria:
¿Un elemento de calidad?

Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Francisco Javier Pérez Cusó

2013

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis doctoral:

Tutoría Universitaria:

¿Un elemento de calidad?

Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Dirigida por:

Dra. Pilar Martínez Clares

Presentada por:

Francisco Javier Pérez Cusó

Murcia, 2013

Aclaración:

Dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje, queremos aclarar que hemos optado por el género gramatical masculino para referirnos a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

A Tere e Inés

Agradecimientos

La realización de un trabajo de este tipo supone un esfuerzo continuado a lo largo de bastante tiempo, por lo que se hace necesario el apoyo de profesores, compañeros, amigos y familia, sin cuyo apoyo no se pueden aprovechar los momentos de inspiración y trabajo ni tampoco atravesar los muchos momentos de dificultad y falta de ánimo. Desde estas líneas quiero agradecer a todos su apoyo, ánimo y consejo.

En primer lugar a la Dra. Pilar Martínez Clares, directora de esta tesis, de quien puedo afirmar, en términos marineros, que no ha querido ser una brújula que guiara mi trabajo, sino la bitácora que proporciona los útiles y herramientas con los que he podido encontrar mi propio camino y el espacio donde discutir y trazar el itinerario a seguir, además de acompañarme a lo largo de éste y otros muchos trabajos, con paciencia, dedicación y mucho cariño.

A la Dra. Miriam Martínez Juárez quiero agradecer, no sólo sus innumerables aportaciones y sugerencias, sino especialmente, su inmensa y continua generosidad y compañerismo.

Me gustaría también agradecer la aportación que han realizado a este trabajo a Natalia González Morga y a Cristina González Lorente, con quienes espero tener la oportunidad de compartir mucho más trabajo en el futuro.

También debo agradecer a los compañeros del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, encabezado por la Dra. Hernández Pina por su apoyo, consejo y ánimos en la realización de este trabajo, así como a la Dra. María Dolores Prieto, por su apoyo e interés mostrado hacia mi trabajo.

Sin el apoyo de la familia se hubiera hecho no sólo difícil, sino incluso innecesaria la realización de este trabajo. Mucho debo agradecer a Tere e Inés, su apoyo en forma de sonrisa y cariño al finalizar cada uno de los días dedicados a esta Tesis. Mis padres, hermanos y sobrino, interesados en mi trabajo, siempre presentes, tanto en la

cercanía como en la distancia, son también una parte fundamental en la realización de esta tesis.

Finalmente, no puedo dejar de agradecer a todas las personas que, de un modo u otro, han servido de inspiración y apoyo para la realización de este trabajo: Profesores, amigos, compañeros, alumnos, familia, etc.

Gracias a todos.

Índice general

INTRODUCCIÓN 17

CAPÍTULO 1: TUTORÍA UNIVERSITARIA: CONCEPTUALIZACIÓN, NECESIDAD Y BARRERAS 25

Introducción 27

1.1 Una conceptualización de la tutoría universitaria 29

1.1.1 Momentos clave de la tutoría universitaria 31

1.2 Modalidades de tutoría universitaria 38

1.2.1 Tutoría universitaria según el ámbito de trabajo 39

1.2.2 Tutoría universitaria según la figura o rol del tutor 42

1.2.3 Tutoría universitaria según la modalidad de organización o relación 44

1.3 Necesidad, aportaciones y barreras para el desarrollo de la tutoría universitaria 50

1.3.1 Elementos que demandan un mayor desarrollo de la tutoría universitaria 50

1.3.2 Aportaciones de la tutoría universitaria 59

1.3.3 Elementos que dificultan el desarrollo de la tutoría universitaria 63

Resumen 68

CAPÍTULO 2: EXIGENCIAS Y ELEMENTOS DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA UNIVERSITARIA 69

Introducción 71

2.1 Perfiles de estudiantes universitarios 73

2.2 Redefinición del profesor universitario: La figura del tutor 80

2.2.1 Tareas del tutor universitario 84

2.2.2 Formación del profesorado para la tutoría 85

2.3 Los Servicios de Orientación en las Universidades 88

2.3.1 Servicios de Orientación en la Universidad de Murcia 91

2.4 El Plan de Acción Tutorial 97
2.4.1 Características y elementos del Plan de Acción Tutorial.....98
2.4.2 La evaluación del Plan de Acción Tutorial 100
2.4.3 Contextualización de los Planes de Acción Tutorial 103
2.4.4 El Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.....106
Resumen 110

CAPÍTULO 3: MARCO ESTRUCTURAL Y NORMATIVO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA 111
Introducción..... 113

3.1 La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la Tutoría Universitaria 115
3.1.1 Los antecedentes del Proceso de Bolonia 116
3.1.2 La construcción del EEES a través de las conferencias ministeriales. Análisis de los documentos clave 117
3.1.3 Las aportaciones de la *Asociación de la Universidad Europea* 124
3.1.4 Las aportaciones y críticas de la *Asociación Europea de Estudiantes* 128
3.1.5 El proyecto *Trends* de la *Asociación de la Universidad Europea* 130
3.1.6 La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y sus implicaciones en relación a la Tutoría Universitaria.....131
3.2 Marco normativo.....135
3.2.1 Normativa estatal 135
3.2.2 Normativa autonómica.....141
3.2.3 Normativa de las propias universidades 142
3.2.4 Lagunas e indefiniciones en la normativa 143
Resumen 144

CAPÍTULO 4: TUTORÍA COMO ELEMENTO DE CALIDAD, CALIDAD EN LA TUTORÍA .. 145
Introducción..... 147
4.1 Calidad y Calidad de la Educación 149
4.1.1 Calidad en Educación Superior 151

4.1.2 Tutoría como elemento de calidad universitaria 156
4.2 El modelo de la Fundación Europea para la Calidad (EFQM).....158
4.2.1 Principios del Modelo EFQM 160
4.2.2 Estructura y criterios del Modelo EFQM 167
4.2.3 Una tutoría de calidad para la calidad de la universidad desde el modelo EFQM 173
4.3 El modelo ISO 9000.....177
4.3.1 Principios de la gestión de calidad en el modelo ISO 9000.....178
4.3.2 Requisitos de la norma ISO 9001:2008.....184
4.3.3 Una tutoría de calidad para la calidad de la universidad desde el modelo ISO 9000.....188
4.4 Satisfacción y calidad.....191
Resumen 194

CAPÍTULO 5: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 195
Introducción..... 197
5.1 Justificación y antecedentes.....198
5.2 Metodología de investigación 201
5.2.1 Diseño de investigación 201
5.2.2 El contexto de la investigación 202
5.2.3 Propósito general y preguntas de investigación 203
5.2.4 Objetivos.....203
5.2.5 Fases y procedimiento.....205
5.2.6 Instrumento de recogida de información.....207
5.2.7 Análisis de la información.....209
5.2.8 Muestreo 211
5.2.9 Distribución y descripción de la muestra participante.....212
5.2.10 Aspectos éticos de la investigación 214
5.3 Análisis de las propiedades técnicas y psicométricas del instrumento 215
5.3.1 Escala: Demanda de tutoría universitaria 216
5.3.2 Escala: Demanda de competencias al tutor universitario 218
5.3.3 Escala: Utilización de la tutoría personal/individual 222

5.3.4 Escala: Utilización de la tutoría grupal 223
5.3.5 Escala: Utilización de la tutoría virtual 225
5.3.6 Escala: Satisfacción con la tutoría universitaria 227
Resumen 234

CAPÍTULO 6: ESTUDIO CUANTITATIVO: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 235
Introducción..... 237
6.1 *Segundo Objetivo:* Conocer y describir diferentes perfiles de estudiantes en las titulaciones participantes en el estudio, según su perfil vocacional y compatibilización de los estudios con alguna actividad laboral. 240
6.1.1 Modalidades de acceso a la Universidad según titulación.....240
6.1.2 Diferencias en cuanto a rendimiento académico entre los estudiantes de las diferentes titulaciones. 243
6.1.3 Posición en la que pusieron la titulación que cursan a la hora de solicitar la admisión a la Universidad 245
6.1.4 Razones por las que los estudiantes eligieron la titulación.....246
6.1.5 Estudiantes que compatibilizan estudios con empleo remunerado.....250
6.1.6 A modo de síntesis.....252

6.2 *Tercer objetivo:* Estudiar el grado de conocimiento y compromiso de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria. 253
6.2.1 Comparación de información y compromiso con la tutoría por parte de estudiantes de diferentes titulaciones 255
6.2.2 Comparación de información y compromiso con la tutoría por parte de estudiantes de diferentes cursos.....258
6.2.3 A modo de síntesis.....259

6.3 *Cuarto objetivo:* Analizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia. 260
6.3.1 Conocimiento de los servicios de orientación según las titulaciones de los estudiantes.....262
6.3.2 Conocimiento de los servicios de orientación según el curso.....266

6.3.3 Conocimiento de los servicios de orientación según las figuras de referencia de los estudiantes a la hora de solicitar información y orientación.....269
6.3.4 A modo de síntesis.....273

6.4 *Quinto objetivo:* Comparar las demandas que los estudiantes realizan a los servicios de orientación de la Universidad y a la tutoría universitaria. 274
6.4.1 Diferencias en las demandas planteadas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria 274
6.4.2 Demandas a los servicios de orientación según titulación.....280
6.4.3 Demandas a la tutoría universitaria según titulación.....282
6.4.4 Demandas a servicios de orientación según el curso.....286
6.4.5 Demandas a la tutoría universitaria según el curso 289
6.4.6 A modo de síntesis.....290

6.5 *Sexto objetivo:* Analizar la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de tutoría universitaria (Personal, grupal y virtual), y comparar frecuencia de utilización. 291
6.5.1 Comparación de la utilidad percibida con la utilización de las tres modalidades de tutoría universitaria 294
6.5.2 Diferencias en la percepción de utilidad de las diferentes modalidades según el curso de los estudiantes 296
6.5.3 Diferencias en percepción de utilidad de diferentes modalidades de tutoría universitaria según la titulación.....297
6.5.4 Diferencias en percepción de utilidad y utilización de diferentes modalidades de tutoría universitaria en alumnos con necesidades de apoyo educativo 301
6.5.5 A modo de síntesis.....302

6.6 *Séptimo objetivo*: Discriminar las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes para la tutoría universitaria relacionadas en la plataforma virtual de la Universidad de Murcia.....303

6.6.1 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales según la titulación 305
6.6.2 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales según el curso 307
6.6.3 Diferencias en la utilización de herramientas virtuales entre estudiantes de 25 años o más y estudiantes menores de dicha edad 310
6.6.4 Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según la modalidad de acceso a la Universidad 312
6.6.5 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales entre estudiantes que compatibilizan los estudios con actividad laboral remunerada y quienes no lo hacen 313
6.6.6 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales según sexo ...315
6.6.7 A modo de síntesis.....316

6.7 *Octavo objetivo:* Conocer y analizar las competencias profesionales y personales que demandan los estudiantes a sus tutores.....318
6.7.1 Demanda de competencias a los tutores según la titulación.....320
6.7.2 Demanda de competencias a los tutores según el curso 321
6.7.3 Demanda de competencias al tutor entre estudiantes que consideran la tutoría importante para su formación universitaria y quienes no lo hacen.....323
6.7.4 Demanda de competencias al tutor en estudiantes mayores de 25 años.....325
6.7.5 Demanda de competencias al tutor en estudiantes que compatibilizan un trabajo remunerado con los estudios.....326
6.7.6 A modo de síntesis.....327

6.8 *Noveno objetivo:* Comparar la utilización que los estudiantes realizan de las diferentes modalidades de tutoría.....328
6.8.1 Comparación de la utilización de las diferentes modalidades de tutoría para cada una de las funciones/actividades señaladas en la escala 328
6.8.2 Utilización de las diferentes modalidades de tutoría por titulación 333

6.8.3 Utilización de las diferentes modalidades de tutoría según el curso de los estudiantes 334
6.8.4 Utilización de las diferentes modalidades de tutoría en estudiantes mayores de 25 años 335
6.8.5 Utilización de la tutoría presencial, grupal y virtual en estudiantes que afirman que la tutoría es importante en su formación universitaria 337
6.8.6 Relación entre el uso de las diferentes modalidades de tutoría 338
6.8.7 A modo de síntesis 339

6.9 *Décimo objetivo:* Estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con la tutoría universitaria 341
6.9.1 Comparación de los resultados de las dos subescalas de satisfacción, con el tutor y con la organización y los contenidos de la tutoría universitaria. 342
6.9.2 Comparación de los niveles de satisfacción de los estudiantes de diferentes titulaciones 345
6.9.3 Resultados de las escalas de satisfacción según el curso de los estudiantes 347
6.9.4 Satisfacción con la tutoría en estudiantes mayores de 25 años 348
6.9.5 A modo de síntesis 350
Resumen 351

CAPÍTULO 7: ESTUDIO CUALITATIVO: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 353
Introducción 355
7.1 Fortalezas de la Tutoría Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. ...357
7.2 Debilidades de la Tutoría Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. 369
7.3 Propuestas de mejora de la Tutoría Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. 384
Resumen 401

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES, LIMITACIONES, FORTALEZAS E IMPLICACIONES..... 403

Introducción 405

8.1 Conclusiones.....406

8.1.1 Conclusiones desde una perspectiva global de la Tutoría Universitaria.....

8.1.2 Conclusiones desde la realidad concreta del desarrollo de la tutoría en este estudio. .....

8.2 Limitaciones y prospectiva. Interrogantes abiertos .....

8.3 Implicaciones educativas y propuestas de mejora .....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 437

ANEXO A: 469

Cuestionario de Utilización y Satisfacción con la Tutoría Universitaria

ANEXO B: 479

Plan de Orientación y Tutorías de la Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Curso 2011-2012

INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS..... 491

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

[Introducción]

La tutoría universitaria se ha convertido en los últimos años en un tema de importante actualidad debido a diferentes motivos, especialmente por el desarrollo del conocido *Proceso de Bolonia* a lo largo de la pasada década, que ha implicado una profunda transformación de los sistemas universitarios europeos; no obstante, no puede pensarse que la relación tutorial sea algo nuevo del momento actual, sino que ha estado presente desde el propio nacimiento de la universidad.

El modelo de entender y desarrollar la relación entre profesores y estudiantes en la enseñanza superior evoluciona a través de la historia de la propia institución universitaria, de modo paralelo al propio concepto de Universidad. En el modelo universitario francés, con un importante carácter profesionalizador, la tutoría se centraría en el desarrollo de la dimensión profesional del estudiante, mientras que desde el modelo universitario alemán, más centrado en la investigación y generación de conocimiento científico, la tutoría se centraría en el acompañamiento del aprendizaje y desarrollo científico del estudiante.

Hoy aceptamos una conceptualización más integradora de la tutoría que dé respuesta a las diferentes funciones que se le asignan a la universidad, desde la que parte el concepto de tutoría universitaria en el que basamos este trabajo: Una acción orientadora formativa que potencia el desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones académica, personal y profesional, que va a contribuir al desarrollo del proyecto profesional y de vida.

Si bien la tutoría no es algo nuevo en el contexto universitario, en el contexto actual nos encontramos con una serie de factores que reclaman su desarrollo en profundidad debido, principalmente, a factores de cuatro tipos: unos relacionados con la propia Universidad, otros relativos al contexto social actual, al desarrollo del *Espacio Europeo de Educación Superior* e incluso otros relacionados con el desarrollo legislativo universitario que consolida la orientación y la tutoría universitaria como un derecho de los estudiantes.

En cuanto a los factores relacionados con la propia universidad encontramos que a la masificación en las aulas universitarias se ha sumado el hecho de la diversidad de perfiles en los estudiantes que acceden a las mismas, frente a una cierta

homogeneidad en los estudiantes universitarios de hace unas pocas décadas encontramos una importante heterogeneidad hoy día, un acceso en igualdad de condiciones para hombres y mujeres, estudiantes que compaginan los estudios con algún tipo de actividad laboral, extranjeros que acuden a cursar sus estudios o parte de ellos, estudiantes con algún tipo de dificultad personal, etc. Además, la universidad también debe hacer frente a otro tipo de problemáticas tales como unas fuertes tasas de abandono universitario que comprometen la eficiencia de la financiación pública de la misma o una estructura muy compleja en un entramado de facultades, centros y servicios ante los que los estudiantes pueden sentirse desorientados. La tutoría en este contexto se configura como un elemento que permite personalizar la atención a los estudiantes, atender sus diferencias individuales y grupales, facilitar la integración de los mismos en la institución y disminuyendo las tasas de fracaso y abandono.

Por otro lado, encontramos también una serie de factores contextuales como una difícil inserción laboral de los titulados universitarios que han invertido tiempo, esfuerzo y dinero en sus estudios y cuando los finalizan, a diferencia de lo que podía ocurrir hace unas décadas, no tienen asegurado un puesto de trabajo, sino que es más bien incierta su inserción. La universidad debe responder desde el desarrollo profesional de los estudiantes ante esta problemática y facilitar con la tutoría universitaria el desarrollo de las competencias que posibiliten una adecuada inserción de sus titulados.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el desarrollo del *Espacio Europeo de Educación Superior* a partir de la *Declaración de Bolonia* del año 1999, así como del resto de declaraciones de las reuniones de ministros con competencias en educación universitaria, ha supuesto un hito en el desarrollo de la institución a nivel europeo y español, que demanda un nuevo modelo universitario más centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esta nueva manera de entender la universidad va a reclamar una mayor cercanía entre profesor y estudiante, así como un seguimiento continuo por parte de profesores y tutores de los aprendizajes de los estudiantes. Pese a la importancia del *Proceso de Bolonia* se han levantado voces críticas como la de Escudero Muñoz (2012), que señalan acertadamente que la mayoría de las reformas que ha supuesto se han ceñido más bien a aspectos estructurales que a elementos más

cercanos a la realidad del estudiante universitario como la participación social o la atención al alumnado.

Como afirman Álvarez, Alegre & López Aguilar (2012, p.4), la tutoría universitaria:

> *…constituye un factor de la calidad orientado a la mejor integración de todo el alumnado, la optimización del proceso formativo, la promoción de una mayor igualdad de oportunidades, la potenciación del principio de orientación a lo largo de la vida, el refuerzo de la educación inclusiva, la prevención del abandono de los estudios, entre otros beneficios.*

El trabajo se desarrolla en ocho capítulos. Los primeros cuatro conforman el bloque de fundamentación, mientras que el bloque relativo al trabajo empírico abarca los tres siguientes capítulos. A continuación describimos brevemente los contenidos de cada uno de estos capítulos.

En el **primer capítulo** de este trabajo incluimos un análisis y conceptualización de la tutoría universitaria, en el que se pretende realizar un acercamiento a los diferentes modos de entender y desarrollar la tutoría, las razones por las que ha sufrido un importante impulso en los últimos años, así como un análisis acerca de los potencialidades de la misma y las barreras a las que se enfrenta en su desarrollo, tanto desde el profesorado y los estudiantes, como de la propia institución universitaria.

Tras esta primera aproximación a la tutoría universitaria, en el **segundo capítulo** se analiza y reflexiona acerca de algunos perfiles y necesidades de orientación del estudiante universitario, así como del propio tutor como principal agente de la tutoría. Por último, en este capítulo se realiza un análisis de la orientación universitaria desde los dos modelos de orientación desde los que se ha trabajado en la universidad española: el modelo de servicios, con el desarrollo de los servicios de orientación universitarios tales como los Centros de Orientación e Información para el Empleo, o el modelo de programas, con el desarrollo en los últimos años de los Planes de Acción Tutorial.

En el **tercer capítulo** abordamos el marco estructural que ha impulsado el desarrollo de la tutoría universitaria en los últimos años, por un lado la importante

transformación del contexto universitario, sobrevenida tras el conocido como *Proceso de Bolonia* y por otro lado un importante desarrollo legislativo en materia de enseñanza superior del que podemos destacar de modo significativo la aprobación del *Estatuto del Estudiante* en el año 2010. Así, el desarrollo de la tutoría en el nivel universitario recibe un importante impulso, al menos en el plano formal, por parte de las instituciones implicadas en el desarrollo del *Espacio Europeo de Educación Superior* y por la legislación española.

Desde el **cuarto capítulo** se aborda la conceptualización de la tutoría como un elemento de calidad de la Universidad, que se considera de ese modo por la mayoría de autores y analistas del ámbito. En este capítulo tratamos de justificar la relación entre tutoría y calidad universitaria, entendiendo que va más allá de declaraciones de intenciones y que se adentra en los propios principios y valores de diferentes modelos de calidad, tales como el modelo de la *European Foundation for Quality Management* (*EFQM*) y el modelo *ISO 9000*, los dos modelos más reconocidos en nuestro contexto internacional. Desde este análisis de la relación entre tutoría y calidad universitaria, encontramos que la tutoría debe cumplir algunos presupuestos básicos para convertirse en un verdadero factor de calidad universitaria.

En el **quinto capítulo** se inicia ya el trabajo empírico de esta tesis, con la presentación de los elementos metodológicos del mismo, definiendo los objetivos, el proceso de investigación y metodología empleada, la muestra participante, así como el instrumento de medición y recogida de información, del que también se presenta los correspondientes análisis técnicos.

El **sexto capítulo** aborda el estudio cuantitativo, a través del que se pretende responder a nueve de los objetivos de investigación planteados, mientras que en el **séptimo capítulo** se realiza el análisis de los resultados cualitativos provenientes de tres cuestiones abiertas planteadas en el cuestionario aplicado a los participantes.

Por último, en el **capítulo de conclusiones** presentamos unas conclusiones generales del trabajo realizado, el análisis de las limitaciones del mismo, entendiendo que son inherentes a toda investigación, nuevas propuestas y líneas de investigación abiertas, así como un análisis de las implicaciones educativas del mismo. Finalmente, en este

último capítulo se presenta un análisis estratégico, realizado a partir de la información recogida y analizada a lo largo de la tesis, con la metodología DAFO, como un modo de proponer líneas estratégicas institucionales para la implantación y desarrollo de la tutoría universitaria.

Tutoría Universitaria: Conceptualización, necesidad y barreras.

[1]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

En los últimos años hemos vivido un importante interés en relación a la tutoría universitaria, tanto desde las instituciones que han promovido planes de acción tutorial como desde los propios investigadores que han llevado a cabo numerosos estudios e investigaciones en relación a la temática, entre los que podemos destacar a Alañón Rica (2000), Almajano Pablos y Bertrán Alberti (1999), Álvarez Pérez (2002), Álvarez Pérez (2012), Álvarez Pérez y González Afonso (2008), Álvarez Pérez y Jiménez Betancourt (2003), Cáceres González y Rodríguez Monzonís (2001), Cano González (2009), Carballo Santaolalla, García García y Gurdia González (2004), Coriat Benarroch y Sanz Oro (2005), Domínguez Alonso (2004), Ferrer Riva (2003), Filella Guiu *et al.* (2001), Gallego Matas (1997), García Nieto, Asensio Muñoz, Lázaro Martínez (2003), Lobato Fraile (2003), Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2012),Monreal Gimeno (1999), Pantoja Vallejo y Campoy Aranda (2009), Rodríguez Espinar (2008), Rodríguez Ortega (2008), Salmerón Pérez y López Palomo (2000), Sanz Díaz (2012), Sanz Oro (2005, 2009), Sebastián Ramos y Sánchez García (1999), Villayandre Corellano y Pérez Cuervo (2000) y Zabalza Beraza (2003).

Todos estos estudios y trabajos coinciden en señalar la importancia de la orientación y la tutoría universitaria en el desarrollo de una nueva universidad que, siguiendo los paradigmas del *Proceso de Bolonia*, está más centrada en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo integral de los mismos.

No podemos pretender que la tutoría universitaria sea algo nuevo de nuestro tiempo, sin embargo, en los planteamientos más actuales sobre educación superior sí que aparece con mayor intensidad la necesidad de prestar una atención especial a los procesos de aprendizaje desarrollados por el alumno, en vez de mantener una enseñanza centrada únicamente en el profesor. De este modo, la orientación universitaria en general y la tutoría universitaria en particular se convierten no ya en

necesidades, sino en exigencias de la enseñanza universitaria en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como veremos a lo largo de este trabajo.

Este nuevo modo de entender la universidad es uno de los aspectos clave que están en la base de los profundos cambios que viene sufriendo la universidad española en los últimos años. De la *enseñanza al aprendizaje* se convierte en el lema base que ha de configurar la calidad de la docencia universitaria y una de las líneas maestras de las respuestas que la universidad debe dar a las nuevas necesidades que se le plantean, tanto desde la sociedad como desde planteamientos políticos tales como el conocido Proceso de Bolonia.

De este modo, la tutoría en el ámbito universitario está llamada a convertirse en la herramienta configuradora de este nuevo planteamiento de la calidad en la enseñanza universitaria, pero debemos ser conscientes de que pese al consenso más o menos generalizado en las aulas y centros universitarios acerca de su importancia y necesidad de su adecuado desarrollo, ésta también se encuentra con una serie de limitaciones, comenzando con su propia indefinición y delimitación conceptual, es decir, qué se entiende en cada centro, y por cada uno de los agentes implicados por tutoría universitaria y cuál debe de ser su alcance, y continuando por limitaciones y barreras inherentes a cada uno de los implicados en la comunidad educativa, especialmente, profesores, estudiantes y los propios centros.

En este capítulo se intenta clarificar nuestra conceptualización acerca de tutoría universitaria, entendiendo que su propósito general es el desarrollo integral del estudiante, para lo que debe tener en cuenta no solamente la dimensión académica de los estudiantes, sino también la profesional y personal.

1.1 Una conceptualización de la Tutoría Universitaria

La tutoría universitaria ha existido desde la propia creación de la universidad, acompañando su desarrollo desde la relación especial que en cada época se ha establecido entre profesores y estudiantes. Cano González (2008) señala que desde cada concepción y modo de entender la Universidad se han establecido diferentes modos de entender la relación tutorial, por lo que desde los diferentes modelos (podemos destacar el medieval, el anglosajón y el modelo francés) se han potenciado "*distintos modelos de tutoría entre profesores y alumnos reflejados en aspectos relacionados con su peculiar estilo de vida y convivencia universitaria"* (Cano González, 2008, p. 11). En un trabajo reciente (Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012), tras la revisión de los estudios de Rodríguez Espinar (2005) y Sanz Oro (2009) se sintetizaron tres grandes modelos en relación a la tutoría a partir de los diferentes modelos de universidad, nos referimos a:

- *Modelo académico:* Se relaciona con el modelo universitario alemán, centrándose en el desarrollo científico; la relación tutorial busca potenciar las habilidades científicas y académicas del estudiante.

- *Modelo de Desarrollo Personal:* Se relaciona con el modelo anglosajón y persigue atender el bienestar y desarrollo personal y académico de sus estudiantes.

- *Modelo de Desarrollo Profesional:* Guarda más relación con el modelo napoleónico de Universidad que busca principalmente la formación de profesionales cualificados, por lo que la tutoría se centra en facilitar la capacitación profesional de los estudiantes.

Desde nuestro punto de vista, la tutoría no puede centrarse en un único ámbito sino que debe atender las múltiples demandas que hoy día se hacen a la Universidad,

atendiendo al desarrollo científico y académico, al desarrollo personal y la formación de profesionales. En la figura 1.1 se representa de modo gráfico este concepto de tutoría universitaria en el que el desarrollo integral del estudiante es el centro de interés y el propósito último es ayudar a definir su propio proyecto profesional y de vida.

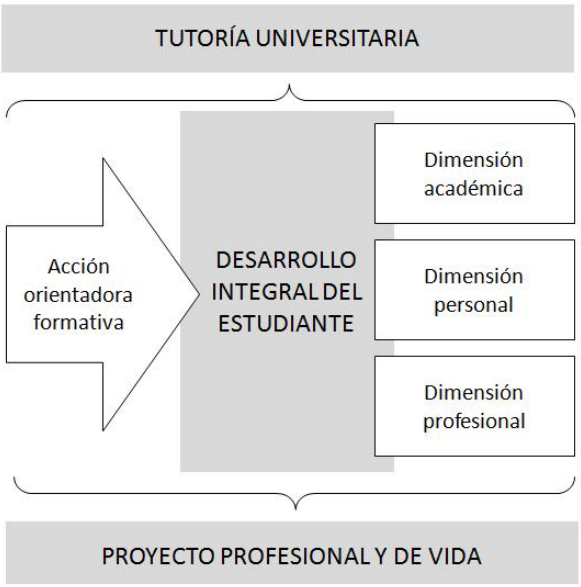


Figura 1.1 Conceptualización de tutoría universitaria

Como puede apreciarse, el desarrollo integral del estudiante es el centro de nuestra conceptualización de tutoría universitaria, debiendo tener en cuenta que ésta debe abordar no sólo el desarrollo académico del alumnado, sino también las dimensiones personal y profesional. Todo ello teniendo como objetivo que cada estudiante adquiera la capacidad de desarrollar su propio proyecto profesional y de vida, por lo que el modelo de tutoría universitaria en el que se basa este trabajo se puede definir como una *acción orientadora y formativa que potencia el desarrollo integral del estudiante en las áreas académica, personal y profesional facilitando el planteamiento de dicho proyecto.* La exigencia de un desarrollo integral del estudiante que planteamos a la tutoría universitaria no implica que, en diferentes momentos o etapas por las que atraviesa éste a lo largo de sus estudios universitarios, no deba incidir este proceso de tutoría, en mayor medida en una u otra dimensión. A continuación se presenta un análisis de los diferentes momentos clave de la tutoría universitaria, en los que existe acuerdo en la comunidad científica, y también se analizan los ámbitos preferentes de actuación de la misma en cada uno de ellos.

1.1.1 Momentos clave de la tutoría universitaria

Entendemos que para que la tutoría universitaria se constituya verdaderamente en un elemento o factor clave de calidad universitaria, ésta debe ser tomada como un proceso continuo a lo largo de los estudios universitarios, iniciándose incluso antes del inicio de la andadura universitaria. Por ello, es importante analizar los diferentes momentos clave en los que debe actuar la tutoría universitaria, entendiendo las necesidades específicas de orientación que tienen los estudiantes en cada uno de esos momentos y, por supuesto, integrando las acciones que para cada uno de ellos se desarrollen en un conjunto homogéneo de acción, que es en lo que se debe constituir el Plan de Acción Tutorial. Hace más de una década, en el informe *Universidad 2000* (Bricall Masip, 2000), ya se señalaron algunos momentos para la orientación y asesoramiento de los estudiantes universitarios, tales como el momento previo al inicio de los estudios, planificación de los estudios, preparación de habilidades educativas, momentos de crisis o dificultades, evaluación, orientación profesional, etc.

Cano González (2009, p. 192) señala que la tutoría debe hacer una especial incidencia en "*aquellos momentos de relevante oportunidad y pertinencia, a saber: a) en el momento de ingreso en la Universidad, b) durante los años de permanencia y c) al finalizar los estudios",* siguiendo a este autor, *e*n este trabajo sintetizamos los momentos clave de orientación y tutorización de los estudiantes universitarios en tres grandes apartados: Momento de ingreso, durante la permanencia y al finalizar los estudios universitarios, aunque como se puede apreciar en la figura 1.2, dentro de estos tres grandes hitos, encontraremos diferentes necesidades y momentos a los que la tutoría debe prestar una especial atención.

En la figura 1.2 (adaptada de Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012) se representan gráficamente los diferentes momentos clave en la carrera universitaria de un estudiante, con algunas de las funciones y contenidos que debe abordar en ellos la tutoría, entendiendo eso sí que todo el trabajo debe ser considerado como un proceso continuo y progresivo y que aunque señalemos tres fases o momentos de especial interés, todas las temáticas y contenidos a los que responde la tutoría deben ser tratados a lo largo del tiempo y no únicamente en esos momentos señalados, de forma

que en la figura 1.2 sólo se representan los hitos más importantes y los contenidos que deben trabajarse de modo preferente, sin pretender señalar que éstos sean únicos y exclusivos.

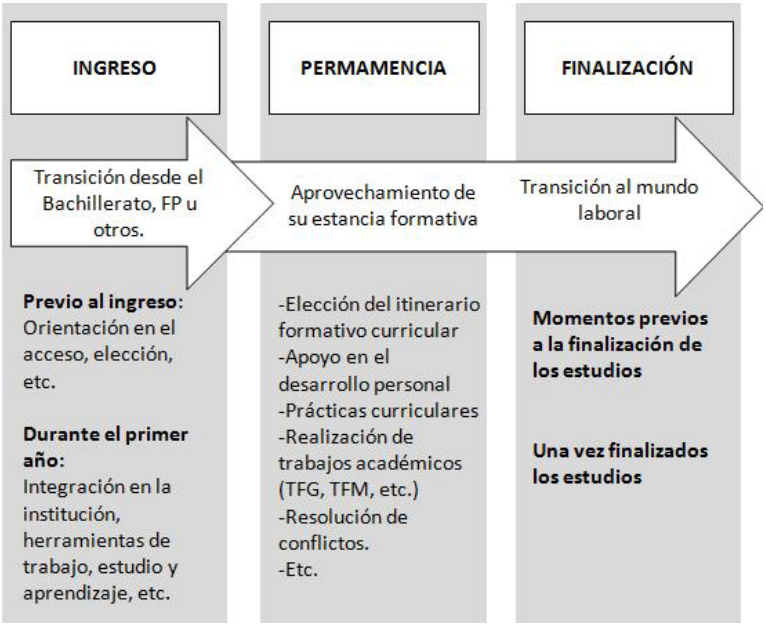


Figura 1.2. Momentos de la tutoría universitaria.
(Adaptada de Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012)

Como puede comprobarse en la figura 1.2, entendemos que en las diferentes etapas o momentos de la vida del estudiante en la universidad, e incluso antes del acceso a la misma, la orientación y la tutoría deben incidir de modo especial en diferentes ámbitos, con un carácter diferenciador pero integrador. A continuación, detallamos la necesidad de tutoría universitaria en cada una de las fases señaladas.

Inicio de los estudios universitarios (ingreso)

La transición a los estudios universitarios desde el Bachillerato, la Formación Profesional o incluso desde otras vías de acceso, tales como la Prueba para mayores de 25 o 40 años, supone un momento clave en la vida del estudiante universitario, pues se incorpora a una institución educativa muy diferente a los centros escolares que conoce, con modos de funcionar, ritmos y culturas muy diferentes y complejas. Frente al entorno relativamente protegido de los institutos de Educación Secundaria, en la institución universitaria el estudiante se encuentra con una importante despersonalización y mucha libertad para organizar sus ritmos de trabajo y estudio

Este importante salto cualitativo al inicio de los estudios universitarios tiene un importante efecto en las tasas de fracaso y abandono en los primeros cursos universitarios, que en determinados estudios son muy significativos. Cabrera Pérez, Bethencourt Benítez, Álvarez Pérez y González Afonso (2006) señalan que la mayor parte del abandono universitario ocurre en los dos primeros cursos (aproximadamente un 60% del mismo).

En este sentido, Santana Vega y Álvarez Pérez (2002) señalan algunas de las dificultades de los estudiantes de primer curso, tales como el poco conocimiento de la institución universitaria, en lo que respecta a planes de estudios, horarios, procedimientos administrativos varios, atención del profesorado, elección de asignaturas, servicios que ofrece la universidad, etc; dificultades académicas diversas, como escasos conocimientos previos en algunas materias en las que serían exigibles o un escaso dominio de la comunicación escrita u oral; poca información acerca de los estudios que cursan, pese a que en los últimos años esta información suele estar a disposición en las páginas web institucionales de las facultades, desde las que se pueden consultar los planes de estudio, guías de asignaturas, salidas profesionales, etc.; poco conocimiento acerca de sí mismos, sus intereses, motivaciones, capacidades, etc.; así como un escaso dominio de técnicas y estrategias de trabajo intelectual y académico, tanto en lo que se refiere a técnicas de estudio como una escasa capacidad de organización del tiempo de trabajo y estudio, lo que conlleva que a los estudiantes se les acumule el estudio en momentos puntuales cercanos a las fechas de exámenes.

Ante estas limitaciones u obstáculos, la tutoría va a poder dar respuesta a las problemáticas y dificultades de los nuevos estudiantes, entendiendo que en primer lugar debe responder a las importantes necesidades de información de los estudiantes que acceden a la universidad, tanto a lo largo del primer año como en los momentos previos al acceso propiamente dicho (estudiantes de últimos cursos de Bachillerato y Formación Profesional, estudiantes que ya han superado las pruebas de acceso y aún no se han matriculado, etc.)

No obstante, somos conscientes que la función de la tutoría en este momento no puede ceñirse únicamente a cubrir las necesidades de información de los estudiantes, pues éstos también precisan de orientación y apoyo en otras áreas, tales como la necesidad de atención e integración en el nuevo contexto formativo. La tutoría universitaria debe responder a estas necesidades ofreciendo al estudiante un espacio de atención y personalización que le ayude a adaptarse a la nueva situación en la que se encuentra, con lo que verá reducida su sensación de inseguridad y posibilidades de abandono académico.

Por otro lado, además de dicha necesidad de atención e integración, como veíamos antes, los estudiantes presentan otras necesidades relacionadas con algunos déficits en las estrategias y técnicas de trabajo académico, por lo que desde la tutoría universitaria debería ofrecerse formación al estudiante en algunas competencias de este tipo: Búsqueda de información relevante en bibliotecas, hemerotecas e internet, trabajo grupal, estrategias de aprendizaje, realización de trabajos académicos, etc. La adquisición de manera temprana en los estudios universitarios de este tipo de competencias va a facilitar la permanencia y el éxito académico en la universidad, por lo que no debería dejarse que los estudiantes las adquieran únicamente por la vía de ensayo y error, sino que debería ser un proceso planificado desde el propio Plan de Acción Tutorial (PAT) de los diferentes centros.

En relación a este primer momento de la tutoría universitaria, Sobrado Fernández (2008) señala una serie de funciones que lo caracterizan, tales como acoger a los estudiantes que se incorporan a su primer año de estudios universitarios; facilitar a los estudiantes su integración en el contexto universitario; potenciar el conocimiento de los estudiantes acerca de sí mismos, sus capacidades e intereses, así como el conocimiento del grupo de estudiantes; desarrollar en los estudiantes competencias relacionadas con la adquisición de aprendizajes, técnicas y estrategias de estudio; o estimular el auto-aprendizaje. Como puede apreciarse, la tutoría de los estudiantes de primer curso, e incluso de los estudiantes que van a acceder a la universidad, se convierte en una necesidad ineludible, que puede determinar en gran medida la adecuada integración y éxito de los estudiantes en su recién iniciada etapa universitaria, favoreciendo la adaptación al nuevo contexto.

A lo largo de los estudios (permanencia)

Del mismo modo que los estudiantes de primer curso presentan algunas necesidades específicas de información y apoyo por parte de la tutoría, a lo largo de su permanencia en la universidad los alumnos van a presentar diferentes necesidades de orientación, tales como apoyo en su desarrollo académico, personal y profesional, adquiriendo competencias que les permitan el éxito académico, la maduración a nivel personal y la futura inserción socio profesional. Aparte del primer año, podemos encontrar diferentes momentos a lo largo de la permanencia del estudiante en la universidad en los que va a ser necesario un apoyo específico de la tutoría, siguiendo a Álvarez González (2008), García Nieto (2008), González Sanmammed (2012) y Sobrado Fernández (2008), podemos destacar como más significativos los siguientes:

- La elección del propio itinerario formativo curricular, que el estudiante debe ir configurando de un modo reflexivo, supone un proceso complejo donde la tutoría puede colaborar ayudándole a que realice un desarrollo coherente de su carrera en el que valore sus intereses y expectativas y ponga en juego y madure su propio proyecto profesional y de vida.

- La realización de trabajos académicos que, con la adaptación a las nuevas titulaciones, han cobrado una especial importancia, así los Trabajos Fin de Grado (TFG) o Trabajos Fin de Máster (TFM) van a precisar de un importante apoyo y seguimiento con un tutor y director de trabajo.

- La elección y desarrollo de prácticas curriculares presentes en los títulos universitarios también precisa de una tutorización que apoye al estudiante en dicha experiencia, lo que favorece el desarrollo de competencias y la transferencia al ámbito práctico de los conocimientos y destrezas adquiridos a lo largo de los estudios.

- Como en todas las organizaciones, la universidad debido a su complejidad es una fuente de conflictos nacidos tanto de la relación de los estudiantes con el profesorado como con otros estudiantes. El apoyo del tutor en estos casos puede ser fundamental, no sólo para que solucione los problemas del alumnado, sino para

que desde su experiencia personal ayude a los estudiantes a hacer frente a dichas situaciones.

Como vemos, el paso de un estudiante por la Educación Superior exige la adaptación, superación y aprovechamiento de multitud de situaciones de diferente complejidad, que para que se constituyan verdaderamente en provechosas situaciones de aprendizaje van a precisar de la guía y estímulo de la figura del tutor, con el objetivo de que el estudiante no convierta su carrera en una mera superación de obstáculos y decisiones, sino en un profundo aprendizaje personal, académico y profesional (desarrollo integral).

Al finalizar los estudios (finalización)

Del mismo modo que el inicio de los estudios universitarios constituye un importante reto para el alumnado, la transición al mundo laboral o a la vida activa, una vez finalizados los estudios, supone de nuevo un importante momento plagado de incertidumbres, decisiones a tomar, nuevas dificultades, etc. En este sentido, Martínez Clares (2008) señala algunas de las características inherentes a los momentos de transición en la actualidad, tales como el hecho de ser procesos largos e inciertos, lentos y no automáticos, complejos, diferenciados según las características personales, etc.

Desde esta concepción de transición, la tutoría universitaria también puede y debe ofrecer respuestas y apoyo a los estudiantes, que debería abarcar tanto el último año de estudio como el tiempo inmediatamente posterior a la finalización de los estudios. Durante ese período de tiempo los estudiantes y recién graduados deben enfrentarse a serias decisiones y deben poner en marcha una serie de competencias que no siempre se han desarrollado y potenciado del modo más adecuado desde la enseñanza universitaria. De este modo, la tutoría va a ser un medio excelente de apoyo para la inserción laboral y profesional, posibilitando que el propio estudiante o graduado tome la iniciativa en aquellas cuestiones que van a potenciar su inserción laboral y su propio proyecto profesional y vital. Sobrado Fernández (2008) destaca dos funciones de la tutoría universitaria en la última etapa de los estudios universitarios: por un lado,

desarrollar estrategias de búsqueda de empleo; y por otro, ayudar al estudiante a desarrollar su propio plan de carrera profesional.

A modo de conclusión, podemos afirmar que para que la tutoría se convierta verdaderamente en un factor potenciador del desarrollo integral del estudiante, su propósito último, va a tener que convertirse en un proceso continuo y acumulativo tal y como asevera García Nieto (2008), atendiendo las necesidades de los estudiantes en los diferentes estadios o etapas en su carrera universitaria, no sólo a lo largo de los estudios sino atendiendo también las etapas previas y de inicio, la etapa de finalización e inserción socio laboral y el resto de momentos críticos en su desarrollo académico, personal y profesional.

1.2 Modalidades de tutoría universitaria

En la revisión de la literatura científica acerca de la tutoría podemos encontrar multitud de definiciones, denominaciones y clasificaciones de tutoría universitaria, entre las cuales se barajan términos tales como *tutoría académica, personalizada, de carrera, legal o burocrática, entre iguales o peer tutoring, tutoría de practicum, docente, mentoría, para la inserción profesional, personal, individualizada, virtual, tecnológica, grupal, en seminario, básica, complementaria de la función docente*, etc. (Álvarez González, 2008; Cano González, 2008; Castillo Arredondo, Torres González & Polanco González, 2009; García Nieto *et al.*, 2004; Hernández Franco & Torres Lucas, 2005; Lázaro Martínez, 1997; Lobato Fraile, 2003; Rodríguez Espinar, 2008; Sanz Oro, 2009)

En esta diversidad de términos relacionados con la tutoría universitaria podemos apreciar que la función tutorial se lleva a cabo desde múltiples aproximaciones, incluyéndose muchos significados en un mismo concepto. Entendemos que para este trabajo se hace necesaria una revisión de esta conceptualización con el objeto de clarificar términos y significados que nos ayuden a emplear un lenguaje común en la investigación y la práctica docente.

Para ello partimos de una clasificación comprensiva en torno a tres ejes: ámbito de trabajo; rol o figura del tutor; y modalidad de organización o relación. De este modo puede incluirse en alguna de las clasificaciones cualquier tipo de diseño o acercamiento a la misma el escenario universitario.

En la figura 1.3 podemos apreciar de modo esquemático la relación entre las tres clasificaciones y las modalidades que incluimos en cada una de ellas y que responden a tres cuestiones qué, quién y cómo:

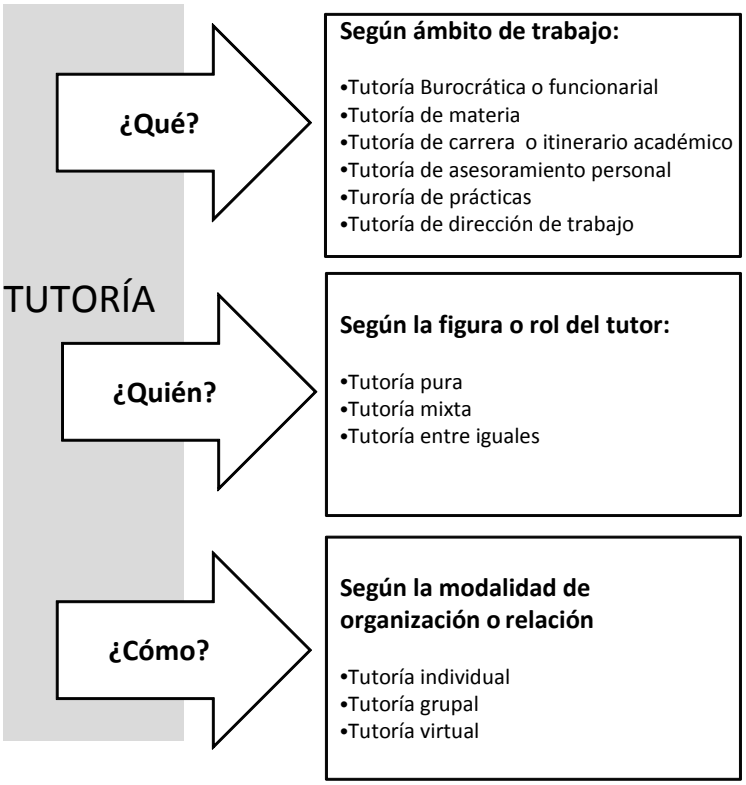


Figura 1.3. Clasificaciones y modalidades de tutoría universitaria.

Desde este esquema gráfico se puede apreciar la complejidad y diversidad que encierra la variada terminología en relación a la tutoría universitaria, así como los diferentes enfoques y aproximaciones a la misma. A continuación se describen las tres clasificaciones, según ámbito de trabajo, rol del tutor y modalidad de organización o relación.

1.2.1 Tutoría universitaria según el ámbito de trabajo

A través de la relación del tutor con el estudiante pueden trabajarse multitud de contenidos y, dependiendo de la modalidad de tutoría, la concepción con la que nos enfrentemos a ella o los intereses de estudiantes, tutores e incluso del propio centro universitario, las diferentes modalidades de tutoría van a focalizarse más en unos contenidos u otros, como analizamos a continuación.

Burocrática o funcionarial

Desde esta concepción de la tutoría, el profesor tutor responde más que a otras funciones o necesidades a los requisitos legales o funcionales de atención al estudiante, estableciendo y respetando, no siempre, unos determinados horarios de

atención al estudiante en los que el contenido a tratar se centra en dudas concretas, normalmente relacionadas con la proximidad de la evaluación, revisión de exámenes y pruebas, reclamación de actas con las notas, etc. Esta es la modalidad de tutoría más tradicional, en la que la relación del tutor con el alumnado no va más allá de una relación formal y en la que no se busca el propósito que entendemos debe cumplir la tutoría, el desarrollo integral del estudiante, sino que simplemente pretende satisfacer unos mínimos legales o burocráticos.

Tutoría de materia

Desde esta modalidad el profesor universitario como tutor asesora, orienta y personaliza la atención al estudiante en relación a los contenidos de la materia o asignatura que imparte. Los contenidos tratados tienen que ver habitualmente con aclaraciones de lo explicado en clase o con los trabajos de la asignatura que los estudiantes tienen que realizar. Menos habitual, incluso anecdótico podríamos decir, es que se trabajen contenidos de ampliación de lo trabajado en clase.

Tutoría de carrera o itinerario académico

El estudiante es acompañado a lo largo de sus estudios universitarios por uno o varios tutores que realizan un seguimiento de su evolución en relación a diferentes cuestiones tales como la vida universitaria, itinerario formativo, salidas profesionales, estrategias de aprendizaje y estudio, etc., tratando de abarcar los diferentes ámbitos que van a contribuir en el desarrollo integral del estudiante, no sólo a nivel académico, sino también en el plano personal y profesional.

Asesoramiento personal

Desde esta modalidad se pretende dar respuesta a determinadas problemáticas y necesidades personales de los estudiantes, siendo habitualmente responsabilidad de profesionales técnicos que desarrollan su trabajo en las correspondientes unidades o servicios de orientación de las universidades. En relación con el trabajo de estos profesionales, el tutor de carrera o itinerario académico debe asumir la función de detectar posibles necesidades individuales y derivar a los estudiantes que lo precisen a

los mismos cuando la intervención supere su capacidad, tanto en términos formativos como organizativos.

Tutoría de prácticas

En el desarrollo de las prácticas profesionales que los estudiantes llevan a cabo en muchas titulaciones, aparece la figura del tutor de prácticas como uno de los agentes fundamentales que van a potenciar el aprendizaje del estudiante. El tutor asume la función de supervisar tanto la planificación del período de practicum, su desarrollo en el centro de trabajo donde se lleve a cabo, como la evaluación de los aprendizajes adquiridos. Recientemente, en el estudio de Novella Cámara, Forés Miravalles, Rubio Serrano, Costa Cámara, Gil Pasamontes y Pérez Escoda (2012), se contempla que los tutores de practicum deben asumir diferentes funciones, tales como: potenciar que los estudiantes expresen sus deseos e intereses de formación y que se responsabilicen de sus objetivos de aprendizaje y de cómo desean hacerlo; fomentar la autorregulación del aprendizaje del estudiante, proporcionando estrategias para ello; promover la reflexión sobre la práctica y los aprendizajes realizados, de modo que el período de practicum no se constituya únicamente como una experiencia desconectada del aprendizaje del estudiante, sino que enlace con su desarrollo académico y profesional; realizar un análisis de las buenas prácticas de su trabajo como tutor de prácticas; además de acompañar a los estudiantes en relación a los aspectos emocionales surgidos a lo largo del desarrollo del practicum.

Habitualmente, la figura del tutor de practicum queda muy desconectada del tutor de carrera o itinerario formativo, cuando sería esencial una íntima conexión entre ambos o incluso, por qué no, que fuera el mismo profesor quien asumiera ambas funciones. Esto podría solucionar en parte la descontextualización que suelen sufrir los períodos de prácticas en los estudios universitarios, que guardan poca relación con los estudios realizados y con el itinerario formativo del estudiante.

Tutoría de dirección de trabajo

En las nuevas titulaciones de Grado y Postgrado nos encontramos con la obligatoriedad para los estudiantes de realizar un trabajo final denominado Trabajo Fin

de Grado (TFG) o Trabajo Fin de Máster (TFM), para el que necesitan de un tutor que debe servir de guía para su realización. En realidad, podríamos incluir este tipo de tutoría en la tutoría de materia, puesto que estos trabajos están constituidos como materias o asignaturas dentro de los planes de estudio (y además con gran peso por su numero de créditos), pero, por su especificidad y las funciones concretas del tutor, preferimos abordar por separado esta modalidad de tutoría universitaria.

Investigadores como Castelló Badia, Iñesta Codina, Pardo Estruch, Liesa Hernández y Martínez-Fernández (2012) han destacado la importancia de la tutoría para el desarrollo de los trabajos tales como los TFM y TFG, demostrando a través de la investigación que tanto la calidad de los textos realizados como la satisfacción de los estudiantes con su trabajo era superior en aquellos casos que se había desarrollado un programa tutorial en el que se habían empleado diferentes modalidades de tutoría, personal, virtual y grupal.

Otros autores, como Derounian (2011) proponen incluso la firma, o al menos discusión, de un contrato entre el estudiante y el tutor de un trabajo de estas características, en el que tanto tutor como estudiante deben adquirir una serie de requisitos para formalizar su relación, que sentarán las bases de su trabajo conjunto, categorizándose dichos compromisos en tres apartados: compromisos conjuntos de estudiante y tutor, compromisos del tutor y compromisos del estudiante. A través de este contrato, la relación de tutoría para la realización de trabajos académicos va a exigir un compromiso serio por parte tanto de estudiantes como de tutores, que deberían ser explicitados verbalmente y/o por escrito y que no sólo consisten en compromisos de acción concretos, sino también en la explicitación de la propia concepción del trabajo a realizar.

1.2.2 Tutoría universitaria según la figura o rol del tutor

Igual que anteriormente, según la figura o rol del responsable de llevar a cabo la tutoría (el tutor), podemos distinguir varias modalidades de ésta, desde la tutoría llevada a cabo exclusivamente por el profesor universitario, o incluso asesorado y en coordinación con otros profesionales expertos o técnicos, hasta la tutoría realizada entre iguales. A continuación describimos cada una de estas modalidades.

Tutoría pura

En esta modalidad de tutoría, el profesor-tutor asume en solitario la tarea de asesorar, informar y orientar a los estudiantes a su cargo. Una de las principales dificultades que encontramos en este modelo son las carencias en la formación especializada del profesorado universitario, quien no tiene porqué manejar algunas competencias que se le requerirán si aparecen algunas necesidades o problemáticas específicas. Lo habitual de este tipo de tutoría es que no se aborden aquellas problemáticas o cuestiones para las que el profesorado no está preparado, con lo que la orientación de los estudiantes no es realizada de un modo global e integrador.

Tutoría mixta

En esta singularidad de tutoría encontramos ya una colaboración y coordinación entre el profesor tutor y los profesionales de la orientación especializada que pueden estar tanto en el propio centro como en unidades o servicios de la universidad. Estos profesionales técnicos, van a colaborar con el profesorado aportando competencias especializadas en orientación, sirviendo de soporte a la relación tutorial, así como tratando directamente aquellos ámbitos que puedan exceder a la preparación del tutor. Dado que la orientación en el ámbito universitario se ha desarrollado históricamente desde el modelo de servicios, en la universidad española se dispone de profesionales suficientemente preparados y de servicios técnicos para ofrecer esta función de colaboración con los tutores de los centros.

Tutoría entre iguales

Finalmente, en esta modalidad de tutoría, alumnos de cursos superiores asumen la función de orientar y asesorar a los estudiantes de primeros cursos, tanto de modo exclusivo como de modo complementario a la función desarrollada por el profesor tutor. Estos alumnos, también conocidos como mentores, deben recibir en todo caso asesoramiento y formación por parte de un profesor. Esta peculiaridad de tutoría no aporta únicamente beneficios al alumno tutorizado, sino que el estudiante mentor también obtiene beneficios tales como una mejora en sus habilidades sociales y comunicativas, desarrollo de la autoestima, desarrollo de competencias de acción

profesional, etc., tal y como ponen de manifiesto los estudios de Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez y Romero Rodríguez (2003-2004) y de Sánchez Ávila (2010), entre otros. Paralelamente, Álvarez Rojo y García Jiménez (2002) señalan algunas de las áreas de intervención de la mentoría o tutoría entre iguales, destacando el refuerzo académico, el asesoramiento y apoyo en la superación de exigencias académicas, la adaptación a la universidad y la orientación relacionada con situaciones personales del universitario.

1.2.3 Tutoría universitaria según la modalidad de organización o relación

La relación entre profesor y estudiante ha quedado determinada en cada época por diversos condicionantes, principalmente por la propia concepción de la Universidad. Desde las actuales exigencias que se le plantean a la Universidad, principalmente derivadas de su adaptación al *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) con la consiguiente adopción de los principios que los sustentan, hace que la tutoría universitaria deba adaptarse a los nuevos tiempos, no sólo en cuanto a los contenidos y funciones que debe desarrollar, sino también en cuanto a las metodología que debe emplear. Actualmente encontramos tres modalidades en la organización o relación entre el estudiante y el tutor: Individual, grupal y virtual.

Tradicionalmente, la tutoría universitaria se ha desarrollado de un modo personal e individualizado, es lo que conocemos como tutoría "cara a cara" que tiene lugar habitualmente en el despacho del profesor u otro espacio similar. Esta modalidad continúa plenamente vigente puesto que la relación directa entre el profesor y el estudiante es absolutamente irremplazable; pese a ello, surge con fuerza la tutoría virtual, en la que profesor y estudiante emplean las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para relacionarse, o la tutoría grupal, a través de la cual el docente atiende a un grupo pequeño de estudiantes e incluso a un grupo-clase completo.

Ambas modalidades presentan algunos problemas si las comparamos con la relación directa del tutor con el estudiante, pero también podemos encontrar importantes aportaciones de ambas a la relación tutorial, facilitar la comunicación, potenciar la interacción, el trabajo en equipo, etc. En este apartado analizaremos algunas de las ventajas y dificultades de estas modalidades de tutoría, que en los últimos años han

sufrido un importante desarrollo, al menos en el número de propuestas de innovación relacionadas con las mismas.

Tutoría individual

Como ya hemos comentado anteriormente, es la modalidad de organización y relación de la tutoría más tradicional, en la que el profesor mantiene una relación más personalizada con el estudiante y su utilidad radica en la profundidad de la relación tutor-alumno. Además, para el profesor es un proceso muy valioso para recabar información de cada uno de los estudiantes que están a su cargo y para el alumno es beneficioso por tratarse de un tipo de relación directa y más cercana. El instrumento básico de esta tutoría es la entrevista, en la que siguiendo a García Nieto *et al.* (2004) debe prestarse atención a sus tres elementos fundamentales:

- El tutor, su formación y experiencia en relación a la técnica de la entrevista, las actitudes que muestre, el tacto y habilidad para saber conducirla van a determinar seriamente su desarrollo y el logro de los objetivos de la misma.
- El estudiante, que puede acudir con diferentes estados de ánimo, enfadado, contrariado, angustiado, mostrarse tímido o reservado e incluso receloso.
- El propio contenido de la entrevista, que puede versar acerca de temas muy diferentes que condicionarán su desarrollo; no puede conducirse del mismo modo una entrevista en la que se trata una reclamación formal, una solicitud de información, una orientación más personal u otra más relacionada con aspectos del desarrollo profesional o de la carrera.

Pese a ser la modalidad más tradicional de organización de la tutoría universitaria, aún es necesario formar y desarrollar en el profesorado las competencias necesarias y las actitudes para su desarrollo más adecuado, con el propósito de poder hacer frente a las inmensas posibilidades que ofrece en el desarrollo de los estudiantes.

Tutoría grupal

En nuestro contexto la modalidad grupal de la tutoría no ha tenido demasiada tradición, pero en los últimos años cobra un relevante interés, bien por un

convencimiento sobre sus beneficios y potencialidades, bien por una cuestión de eficiencia en cuanto a disponibilidad y empleo del tiempo del tutor. Esta actuación consiste en la relación tutorial de un tutor con un grupo de estudiantes, en la que no sólo se establece un número determinado de relaciones individuales, sino en el que el tutor también interactúa con el grupo como tal, trabajando temas y ámbitos de interés para el conjunto de los estudiantes que lo componen. Gairín Sallan, Feixas Condom, Guillamón Ramos y Quinquer Vilamitjana (2005) señalan las siguientes aportaciones de la tutoría grupal:

- Se convierte en un marco importante para tratar temas y preocupaciones compartidas, detectar necesidades e intercambiar experiencias.

- El grupo actúa como soporte de la orientación, en la que la interacción profesor alumno se complementa con la interacción entre iguales.

- El tutor puede recoger información valiosa desde el punto de vista de los estudiantes como grupo, además de servir como instrumento privilegiado de diagnóstico de necesidades y características de los estudiantes.

Pero, como señalan los mismos autores, también hay que tener algunas precauciones en relación a esta modalidad de tutoría, como la posibilidad de establecer un sistema de recompensa para los estudiantes, tal como reconocer créditos optativos o similares, dado el tradicional bajo nivel de asistencia a las mismas y considerar que el contenido de las sesiones grupales de trabajo debe ser útil y contextualizado para los estudiantes.

Zabala Peñaflor (2003) entiende que, para que el trabajo en tutoría grupal se desarrolle en toda su potencialidad, deben darse una serie de condiciones: el tutor debe entender el aula como una totalidad estructurada, conformada por diferentes subgrupos y estructuras de relaciones, su propia intrahistoria, expectativas, intereses y experiencias previas; el grupo también debe conocer dichas especificidades, así como el nivel de compromiso de los diferentes componentes, etc.; y por último, como condición fundamental debe darse el respeto a la diversidad de capacidades, intereses, etc., de todas las personas que componen el grupo.

De este modo, entendemos que la tutoría grupal es una interesante modalidad para la función tutorial, pero que debe ser enfocada con cuidado. Se deben establecer los objetivos y contenidos a trabajar en la misma y asegurarse que las condiciones son adecuadas para su desarrollo.

Tutoría virtual

Las tecnologías de la Información y la Comunicación han introducido importantes modificaciones e innovaciones en el trabajo que se realiza en las universidades, en investigación, gestión y docencia, al menos en el plano formal o más superficial. Hoy día profesores y estudiantes tienen la posibilidad de comunicarse a través de medios virtuales, compartir documentos, buscar y analizar bibliografía, etc. En relación a la tutoría queda claro que las TIC pueden realizar interesantes aportaciones; Bierema y Merriam (2002), García-Valcárcel (2008), Montserrat Pera, Gisbert Cervera e Isus Barado (2007) y Pérez Cusó, Martínez Juárez y Martínez Clares (2011) citan, entre otras, las siguientes:

- Facilitan una mayor rapidez en la comunicación. Además rompen las barreras relacionadas con el tiempo. Las herramientas asíncronas de comunicación (correo electrónico, foros, tablones virtuales, etc.) permiten que la comunicación no tenga que situarse siempre en un mismo eje temporal.

- 3Rompen en parte con las barreras geográficas, no va a ser imprescindible que profesor y estudiante coincidan en el mismo espacio.

- Posibilitan un intercambio mayor de información. Tutores y estudiantes pueden intercambiar grandes contenidos de información, archivos, trabajos, vídeos, enlaces, etc.

- Permiten un registro sencillo de la comunicación, que tutores y estudiantes pueden revisar para recordar acuerdos, temas tratados, etc.

- Pueden contribuir a romper con algunas barreras comunicativas relacionadas con la jerarquía, así como con las diferencias de edad y posición entre profesores y

estudiantes, ya que a través de los medios virtuales puede establecerse un primer contacto que facilitará un contacto presencial posterior.

Evidentemente, también podemos encontrar algunas limitaciones del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la tutoría en el ámbito universitario. Autores como Bierema y Merriams (2002), Montserrat Pera *et al.* (2007) y Pérez Cusó, Martínez Juárez y Martínez Clares (2011) destacan algunas de las limitaciones o dificultades de la tutoría virtual:

- Limitaciones u obstáculos en el acceso a las herramientas virtuales, que normalmente afectarán a los estudiantes con menos recursos económicos. Afortunadamente cada vez estas limitaciones en el acceso a las tecnologías son menores debido a la implantación en los centros universitarios de las aulas informáticas dirigidas a los estudiantes.

- La confianza mutua tutor- estudiante es una de las bases y pilares sobre las que se asienta la relación tutorial y mediante la tutoría virtual es más complicado establecer dicha confianza, especialmente si no se han tenido encuentros previos de modo personal.

- La comunicación a través de medios virtuales va a requerir un fuerte compromiso por parte de estudiantes y tutores para mantener una adecuada frecuencia de la misma, puesto que puede fracasar si no se cumplen las expectativas o compromisos por parte de ambas partes en la frecuencia de las respuestas en la comunicación.

- Problemas relacionados con la implicación y la responsabilidad tanto de tutores como de estudiantes, ya que los medios virtuales de comunicación pueden atenuar la sensación de obligación en el mantenimiento de la relación.

En general, las dificultades de la tutoría virtual están relacionadas con las propias dificultades y limitaciones de la comunicación a través de medios virtuales, aunque otro de los problemas con los que nos encontramos en relación al empleo de las herramientas virtuales es que, pese a que una inmensa mayoría de estudiantes emplean los medios virtuales y redes sociales diariamente, sólo unos pocos las utilizan en relación a su vida académica. Hrastinski y Aghaee (2012) afirman que sería

importante que profesores y tutores potencien el empleo de todas estas herramientas, presentes o no en los campus virtuales (Campus virtual, mensajería instantánea, *Facebook*, *YouTube*, *Twiter*, etc.), para que los estudiantes hagan de ellas un aprovechamiento más activo, potenciando redes de colaboración y aprendizaje a través de las mismas.

La tutoría virtual ofrece oportunidades únicas para comprometer al estudiante y es tarea del tutor minimizar las desventajas y maximizar las ventajas. Parte de su trabajo consiste en la auto-reflexión sobre sus puntos fuertes y débiles en el manejo de la información y la orientación al estudiante. Sobre esta base entendemos que la tutoría universitaria virtual, no consiste simplemente en la utilización puntual y aislada de alguna herramienta concreta como el correo electrónico, sino que precisará del empleo de la variedad de herramientas virtuales de comunicación a disposición de profesores y estudiantes, a través de cuyo empleo puede enriquecerse el intercambio comunicativo y la propia función tutorial.

La utilización y potenciación de las diferentes modalidades de tutoría universitaria analizadas surgen a partir de las necesidades de orientación que se le plantean a los estudiantes universitarios en la actualidad, pero en su desarrollo encontramos una serie de barreras que lo dificultan, tanto desde los propios estudiantes como de los tutores e incluso de la propia organización universitaria. A tenor de estas consideraciones, en las páginas siguientes analizamos las necesidades de orientación de los estudiantes, así como las principales barreras para el desarrollo adecuado de la tutoría en la universidad.

1.3 Necesidad, aportaciones y barreras para el desarrollo de la Tutoría

Con el objeto de no caer en un discurso vacío acerca de la importancia de la tutoría universitaria que no conduzca sino a resultados decepcionantes y la desmotivación de los implicados en la misma, se hace necesaria una reflexión acerca de qué elementos hacen de la tutoría y la orientación una necesidad, así como las aportaciones que puede realizar para paliar dichas carencias. En este apartado se realiza dicha reflexión enumerando y describiendo algunos elementos que demandan un mayor progreso y desarrollo de la tutoría universitaria, así como sus posibles aportaciones. Además se incluye un análisis de algunas de las barreras y amenazas que se pueden encontrar en su adecuada implantación.

1.3.1 Elementos que demandan un mayor desarrollo de la tutoría

Pese a que, como ya hemos dicho, no podemos pretender que la tutoría universitaria sea exclusiva de nuestro tiempo, sí que es cierto que ciertos determinantes sociales, demográficos y culturales demandan un nuevo impulso y desarrollo de la misma. Calle Márquez y Saavedra Guzman (2009) señalan que en los cuatro pilares de la educación que señala la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1998) encontramos la fundamentación de la necesidad de la tutoría universitaria:

- *Aprender a conocer:* La tutoría facilita al estudiante herramientas para aprender de modo continuo a lo largo de la vida.

- *Aprender a hacer*: Desde la tutoría se va a potenciar que el estudiante no sólo domine una serie de conocimientos sino también que sea capaz de aplicarlos a diferentes contextos.

- *Aprender a vivir juntos*: Ser capaz de aprovechar las aportaciones del entorno, (compañeros, profesorado y tutores), en el desarrollo personal y académico del estudiante, generando espacios de convivencia y comunidades de aprendizaje.

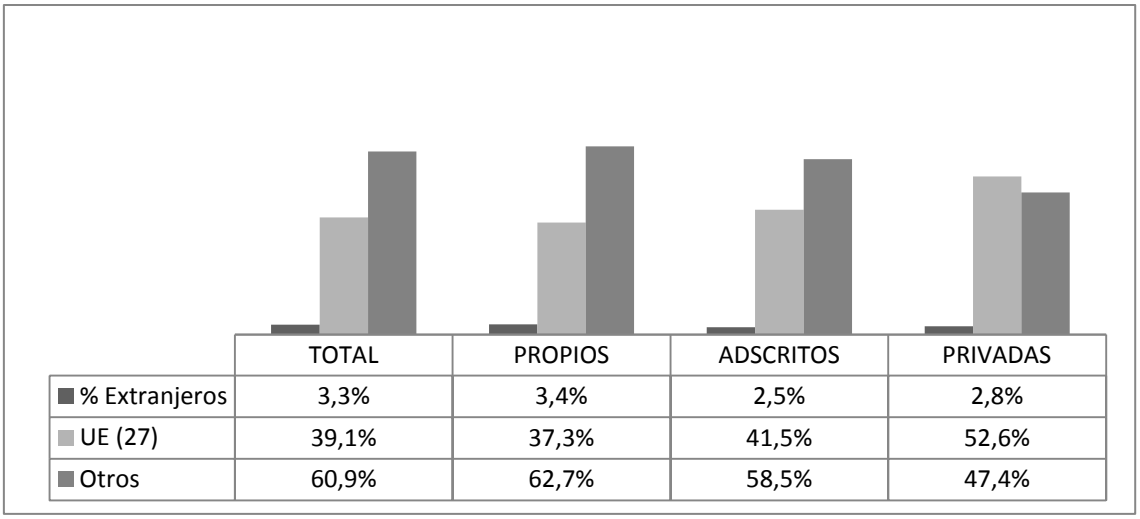
- *Aprender a ser:* La tutoría va a trabajar de modo importante la identidad académica, personal y profesional del estudiante, colaborando y apoyando en la configuración de la personalidad e identidad de cada estudiante.

Además de estos cuatro pilares de la educación que fundamentan la necesidad de la tutoría diversos estudios (Cano González, 2009; García González & Troyano Rodríguez, 2009; García Nieto, 2007, 2008; Montserrat Pera *et al.*, 2007; Salmerón Pérez, Ortiz Jiménez & Rodríguez Fernández, 2005; Sobrado Fernández, 2002, 2008; Valverde Macías *et al.*, 2003-2004) señalan una serie de factores de la universidad y sociedad actual que demandan este desarrollo, entre los que podemos destacar las siguientes:

Diversidad del alumnado

La existencia en las aulas universitarias de un alumnado mucho más diverso que años atrás, tanto en sus orígenes culturales, debido al incremento de la inmigración en la anterior década, como en la tipología del acceso a los estudios universitarios, a lo que ahora se accede desde diferentes vías, e incluso diversidad en cuanto a la presencia de alumnos con determinadas necesidades educativas especiales, que precisan una atención especializada del profesorado. En palabras de Rodríguez Moreno (2002, p. 57), el profesorado universitario ya no debe responder únicamente a las necesidades de un *"alumnado seleccionado y motivado por un futuro cierto que se incorporaría a la élite social"*

A la luz de estos factores, observamos en el gráfico 1.1 la presencia de alumnado extranjero en nuestras universidades, diferenciado por tipo de centro universitario y por procedencia de los estudiantes (Unión Europea y otros países). En la primera columna de cada uno de los cuatro bloques aparece el porcentaje de estudiantes extranjeros sobre el total de estudiantes universitarios y en las otras dos columnas se refleja el porcentaje de extranjeros provenientes de la Unión Europea y de otros países sobre el total de extranjeros.



	TOTAL	PROPIOS	ADSCRITOS	PRIVADAS
% Extranjeros	3,3%	3,4%	2,5%	2,8%
UE (27)	39,1%	37,3%	41,5%	52,6%
Otros	60,9%	62,7%	58,5%	47,4%

Gráfico 1.1. Estudiantes extranjeros por titularidad del centro. Fuente: Ministerio de Educación (2011)

Vemos globalmente como el porcentaje de extranjeros es relativamente pequeño, pero suficiente como para precisar de una atención específica. En este sentido, estudios como el de Salmerón Pérez *et al.* (2005) señalan que este tipo de estudiantes presenta unas necesidades específicas de orientación y tutoría universitaria.

En cuanto a la edad de los estudiantes también encontramos en las aulas universitarias una mayor variedad que hace unos años. Según los datos analizados por Solé Julve (2011), los estudiantes que inician los estudios universitarios con 19 años o menos, que se supone que son aquellos que ingresan a la Universidad después de la enseñanza secundaria habiendo repetido un curso o ninguno, suponen únicamente el 50% de todos los alumnos que inician sus estudios. También encuentra esta autora que hay una relación entre la edad del estudiante universitario y el nivel socioeconómico de los padres, que explica entendiendo que aquellos más favorecidos socioeconómicamente inician sin problemas su andadura universitaria, mientras que aquellos con alguna dificultad de tipo económico pueden iniciarlos cuando son independientes económicamente, como también encuentra Said Rücker en su estudio (2011).

Perfiles de los estudiantes universitarios en cuanto a su ocupación

En consonancia con el factor anterior, la diversidad del alumnado, constatamos como en la universidad del siglo XXI coexisten diferentes perfiles de estudiantes que acceden a la Educación Superior; frente a un perfil de estudiantes a tiempo completo que

predominaba anteriormente, en la actualidad cobra fuerza el perfil del estudiante que simultanea estudios universitarios con otras obligaciones. Sanz Oro (2004) caracteriza este nuevo alumnado como:

- Estudiantes mayores que en su momento no pudieron estudiar e inician de modo tardío su formación universitaria.
- Personas que simultanean estudios y obligaciones laborales, o de cuidado familiar y/o de hijos.
- Personas inmigrantes que vuelven a estudiar, pero, debido a la ausencia de apoyo familiar y social inherente a su condición de inmigrantes, tienen que mantener una actividad laboral.

Estas diferentes situaciones configuran diferentes perfiles de estudiantes con diferentes ritmos de trabajo y posibilidades de dedicación, tanto en la asistencia a clase como a la cantidad de tiempo dedicada al estudio, que por tanto presentan necesidades específicas de orientación con el objetivo de no dificultar ni la integración en la universidad ni el éxito en los estudios.

Complejidad organizativa de las instituciones universitarias.

Las universidades conforman una compleja estructura organizativa, con un entramado de Facultades, departamentos, servicios de apoyo, comisiones académicas, delegaciones de alumnos, etc., en la que los estudiantes pueden perderse, especialmente aquellos de nuevo ingreso, por lo que van a necesitar de algún tipo de orientación. Algunas nuevas modalidades de asignaturas también demandan un intenso trabajo de tutorización, tales como el Trabajo Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster. En este sentido, Castelló Badia *et al.* (2012) destacan la importancia de la tutoría para el desarrollo de este tipo de trabajos, pues demuestra que tanto la calidad de los textos realizados como la satisfacción de los estudiantes con su trabajo, era superior en aquellos casos que se había desarrollado un programa tutorial sistemático, en el que se había empleado la tutoría presencial como la grupal y virtual.

Por otro lado, Sobrado Fernández (2008) y García Nieto *et al.* (2004) nombran también la diversificación del currículo académico, con la opción de elección entre múltiples asignaturas e itinerarios formativos, como uno de los factores que hacen que la tutoría sea un proceso imprescindible en la universidad. Así mismo, García Nieto (2008) considera que los estudiantes universitarios, pese a haber cumplido la mayoría de edad, en cuanto a términos legales, aún no poseen una suficiente madurez y autonomía, por lo que van a necesitar del apoyo que la tutoría les puede proporcionar.

Ante esta complejidad, tanto en el aspecto organizativo de las universidades como en los elementos curriculares, los estudiantes precisan un sistema de apoyo y orientación que les ayude a situarse y sacar el máximo provecho de su experiencia universitaria y de los servicios que la universidad les ofrece.

Masificación en las aulas

La actual masificación en las aulas contribuye a la despersonalización del alumnado y dificulta el aprendizaje integral, por tanto hace preciso un apoyo específico. Si bien es cierto que en los últimos años, con la aplicación del Proceso de Bolonia, vamos viendo cómo esta masificación se reduce, aún el número de estudiantes en el aula sigue siendo excesivamente elevado como para potenciar la personalización e individualización del estudiante en el propio aula. En palabras de Dimitriadis Damoulis (2008, p.71):

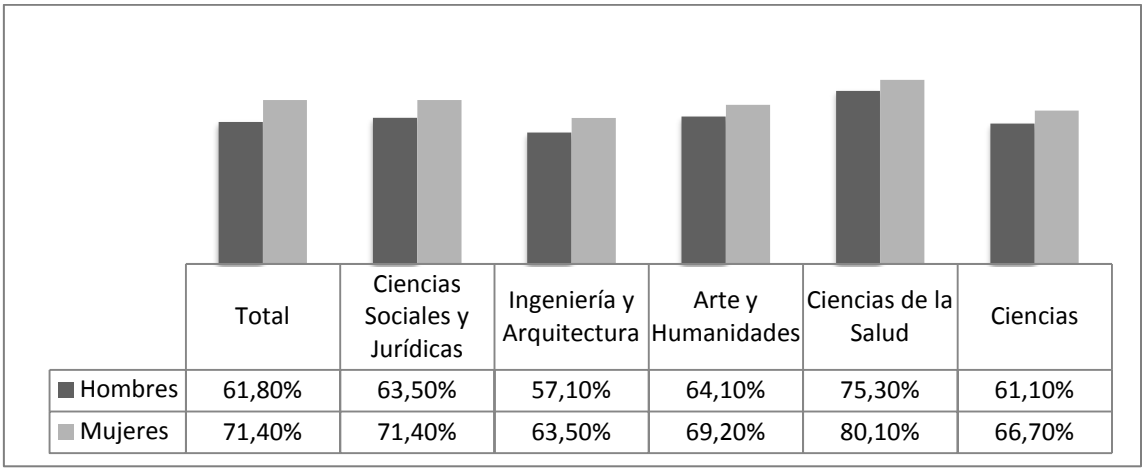
> *La masificación de las aulas universitarias ha constituido una de las mayores motivaciones, y a la vez disculpas, para mantener el modelo de enseñanza aprendizaje tradicional. La transmisión del conocimiento por parte de los profesores de una forma unidireccional en espacios que promocionan la pasividad de los alumnos ha sido, y sigue siendo, el referente de la práctica diaria.*

Esta práctica diaria en el aula, en la que el profesor no se dirige a estudiantes particulares, sino a un grupo despersonalizado, exige la implantación y desarrollo de mecanismos de orientación y tutoría que contribuyan a personalizar la enseñanza y el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes.

Altos índices de fracaso académico

Otro factor a considerar es el alto nivel de fracaso académico y de abandono de los estudios, debido en parte a razones relacionadas con la sensación de despersonalización de los estudiantes antes comentada. Para Brock (2011), en las últimas décadas, se ha avanzado mucho en las tasas de acceso a la universidad, pero no tanto en el éxito académico de los estudiantes que ingresan.

En el gráfico 1.2 observamos las tasas de rendimiento en los estudios universitarios, calculadas como el porcentaje de créditos superados sobre los créditos matriculados, percibiendo que, dependiendo de la rama de conocimiento y el sexo de los estudiantes las tasas de rendimiento no superan en la mayoría de los casos el 70%, lo que supone un fracaso de aproximadamente un 30%.



	Total	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Arte y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
Hombres	61,80%	63,50%	57,10%	64,10%	75,30%	61,10%
Mujeres	71,40%	71,40%	63,50%	69,20%	80,10%	66,70%

Gráfico 1.2 Tasas de rendimiento, por sexo y ramas de conocimiento (2009-2010)
Fuente: Ministerio de Educación (2011)

En cuanto a la edad de los estudiantes, cuyo incremento en la dispersión ya nombramos anteriormente como uno de los elementos que demanda la tutoría universitaria, en el gráfico 1.3 podemos apreciar como los estudiantes de mayor edad obtienen menores tasas de rendimiento académico, lo que indica la necesidad de una especial atención de la tutoría universitaria con los colectivos de estudiantes de mayor edad.

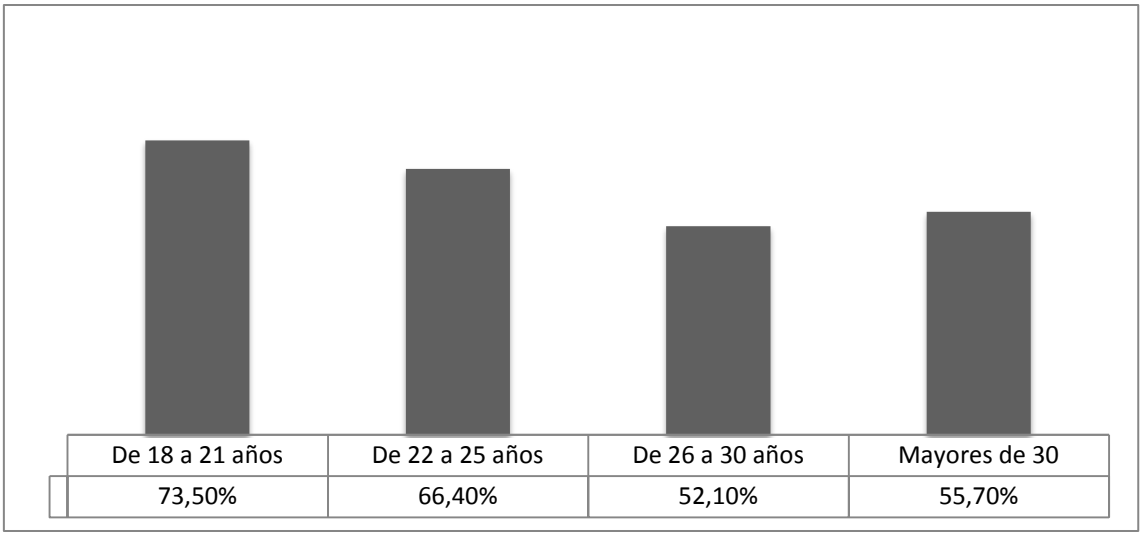


Gráfico 1.3 Tasas de rendimiento por grupos de edad (2009-2010) Fuente: Ministerio de Educación.

En muchas ocasiones la investigación acerca del abandono de los estudios universitarios se ha centrado en las características de los estudiantes, qué factores de los mismos están más relacionados con el abandono o continuidad en los estudios, como el trabajo de Rodrigo Giménez, Gabriel Molina, García Ros y Pérez González (2012) que encuentran que la modalidad de bachillerato cursada, el número de opción en el que accedieron a la titulación y la nota del expediente anterior son factores que influyen decisivamente en el abandono temprano. Chen (2012), por otro lado, analiza algunos factores de tipo institucional, encontrando que el tipo de servicios que se ofrecen a los estudiantes desde la institución universitaria va a incidir directamente en el porcentaje de retención.

Estas tasas de abandono y fracaso no son asumibles, puesto que significan un alto coste para los estudiantes y para la sociedad en su conjunto, que pierde tanto en términos económicos, por la inversión realizada, como en términos de recursos humanos, por no haber obtenido una adecuada formación. Desde la orientación y tutoría a los estudiantes puede conseguirse un doble objetivo: por una parte, ayudar a los estudiantes a clarificar su itinerario formativo de modo que, cuando inicien sus estudios universitarios tengan más claro su interés por el ámbito de conocimiento elegido y, por otra, ayudar en el proceso de transición y a lo largo de los estudios, para mejorar las tasas de fracaso y abandono.

Movilidad de los estudiantes

Con este factor nos referimos a la creciente movilidad de los estudiantes en programas internacionales y su inherente demanda y necesidad de asesoramiento y orientación, tanto para aquellos que toman la decisión de *emigrar* temporalmente de centro universitario, como de aquellos estudiantes extranjeros que *inmigran* de otras universidades.

Pastor Monsálvez (2011) reconoce, en un análisis del perfil de los estudiantes españoles que participan en un programa de movilidad en el extranjero, que la juventud es una de sus características definitorias y, por ende, los temores y riesgos a los que hacen frente, lo que configura este tipo de experiencias como toda una aventura para los estudiantes. Si reconocemos la importancia de la participación de los estudiantes en este tipo de programas de internacionalización, será necesario prestar un suficiente apoyo y asesoramiento en el momento de la toma de decisión del estudiante y antes de su partida. No obstante, tampoco podemos olvidar las necesidades específicas de orientación y apoyo de los estudiantes extranjeros que del mismo modo acuden a nuestras universidades y que tradicionalmente han recibido la información y apoyo más que por los tutores universitarios por distintos servicios de las universidades, tales como los servicios de información o servicios de relaciones internacionales (en el caso de la Universidad de Murcia es éste último servicio quien se encarga de las actividades de acogida a estos estudiantes).

Por otro lado, este mismo autor, concluye en su estudio que es necesario prestar una adecuada orientación a los estudiantes universitarios en relación a estos programas de movilidad internacional para romper las barreras culturales y personales, que pueden suponer importantes condicionantes para la toma de decisión de participar en un programa de internacionalización. Este autor señala el estatus socioeconómico de los padres, la situación laboral o familiar, el dominio de idiomas, la edad, el sexo y el tipo de estudios como los factores más importantes que influyen a los estudiantes para tomar la decisión de cursar un año de sus estudios en el extranjero.

Altas tasas de desempleo

Uno de los problemas más serios que encuentran los estudiantes universitarios es la de su inserción laboral una vez finalicen sus estudios dada la situación económica actual que ha disparado las tasas de desempleo hasta el 25.02% en la población general y hasta el 47.99% en los jóvenes de entre 20 y 24 años, según la Encuesta de Población Activa del tercer trimestre de 2012 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2012). Estas desorbitadas tasas de desempleo juvenil suponen una de las principales preocupaciones de los estudiantes que van a precisar de un importante apoyo y orientación para su inserción socio-profesional, atendiendo, en este caso, la tutoría y la orientación al desarrollo profesional.

Importantes cambios en el ámbito laboral

Desde el ámbito laboral, ya no sólo se pide que los estudiantes y futuros titulados adquieran una serie de conocimientos dentro de una rama de especialización profesional, sino que para su integración laboral va a ser necesario el desarrollo de toda una serie de competencias transversales (Álvarez Rojo & Lázaro Martínez, 2002; Castillo Ceballos, 2000), tales como habilidades de comunicación y negociación, capacidad de trabajo en equipo, búsqueda y gestión de la información, gestión del tiempo, etc. Para el desarrollo de estas competencias, que han sido escasamente trabajadas en la universidad, se requiere de una forma de enseñar y aprender diferente a la que se ha venido dando en las aulas universitarias.

Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En la sociedad de la información en la que vivimos una adecuada integración tanto a nivel social como laboral implica el manejo adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que no sólo van a facilitar y potenciar la comunicación en los ámbitos personal y laboral, sino que podrían suponer también un elemento de exclusión si no se dominan adecuadamente. Goodland (1995) afirma que las instituciones universitarias deben incluir nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a las TICs, mientras que Fry, Ketteridge y Marshall (1999), entienden que incluso la introducción de sistemas de enseñanza apoyados en la tecnología no sólo no

elimina la necesidad de la figura del tutor, sino que la hace más necesaria para gestionar el nuevo aprendizaje.

Otras problemáticas

También tenemos que ser conscientes que la universidad no es una institución aislada de su tiempo, por lo que los alumnos tienen los mismos problemas y dificultades que el resto de jóvenes: consumo de drogas, problemas familiares, dificultades emocionales, enfermedades de transmisión sexual, etc. La institución universitaria no puede ser ajena a toda esta problemática y desde el momento en que atiende a un porcentaje respetable de población de una franja de edad, y entendiendo que es una parte de la formación integral del estudiante, debe acompañar a los estudiantes en sus necesidades respecto a estas problemáticas.

Finalmente, consideramos que todos estos elementos mencionados configuran una importante necesidad de orientación de los estudiantes universitarios del siglo XXI a los que los centros universitarios deben dar una respuesta adecuada. La tutoría se constituye como una herramienta privilegiada para ofrecer esta respuesta dada la proximidad a los estudiantes y su capacidad de individualizar y personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación se analizan estas potenciales aportaciones de la tutoría en el ámbito universitario.

1.3.2 Aportaciones de la tutoría universitaria

Como hemos visto en el apartado anterior, son múltiples las razones que dotan de importancia y relevancia el desarrollo adecuado de la tutoría en el ámbito universitario, pero debemos analizar también las aportaciones y contribuciones que ésta puede realizar a la institución universitaria y a sus estudiantes. El estudio de García Nieto *et al.* (2004) es revelador, pues analiza las contribuciones de la tutoría universitaria que podemos resumir en las siguientes:

- Unificación del proceso educativo: La adecuada tutorización de los estudiantes puede evitar el peligro de atomización de los conocimientos, fragmentándolos en excesivas especializaciones sin sentido como ha ocurrido durante muchos años en la universidad. La relación con el tutor pude ayudar a los estudiantes a encontrar un

hilo conductor de todas las materias y contenidos tratados en la titulación, que muchas veces se han presentado como ámbitos separados y con poca relación entre sí.

- Armonización del desarrollo de las diferentes facetas educativas: La tutoría del estudiante universitario contribuye a un desarrollo más armónico de conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas, etc., con el propósito de que se desarrolle una verdadera educación integral, no sólo basada en la adquisición de conocimientos científicos o profesionales.

- Atender a la globalidad de las necesidades de los estudiantes: Desde la tutoría se puede atender a la globalidad de las necesidades de los estudiantes, atendiendo tanto a su desarrollo profesional como a su desarrollo personal, garantizando tanto la formación académica como científica y profesional y el desarrollo madurativo e intelectual del alumnado.

- Convertirse en un apoyo en los estilos de aprendizaje: El estudiante universitario, al contrario que en otras etapas educativas, no suele encontrar apoyo del profesorado en cuanto a los estilos y estrategias de estudio y aprendizaje; la tutoría universitaria puede convertirse en un medio privilegiado que apoye y asesore a los estudiantes en este ámbito.

- Convertirse en referente del estudiante: A través de la relación tutorial, el profesorado universitario puede convertirse en un referente, guía y modelo a seguir en cuanto a sus competencias, habilidades, coherencia y equilibrio personal.

Por su parte, Rodríguez Ortega (2008), atendiendo a estas contribuciones, señala algunas potencialidades y objetivos de la tutoría universitaria, tales como la potenciación de la maduración de los alumnos y los aprendizajes significativos conectando los contenidos de tipo académico con la realidad personal y experiencias previas del estudiante; fomentar el pensamiento crítico y autónomo; desarrollo de habilidades instrumentales; y facilitar al estudiante la inserción en la institución universitaria, así como su andadura en la misma: Elección de itinerarios, metodologías de estudio y trabajo, búsqueda de empleo, etc.

Igualmente, Cano González (2009), enumera las potencialidades de la tutoría en referencia a la ayuda que puede prestar al estudiante universitario en: el diseño de su propio itinerario formativo y profesional; la planificación de su trabajo y consiguiente rentabilización del esfuerzo y logros académicos; la motivación del estudiante y su implicación como agente principal y protagonista de su propio proceso formativo; la detección de posibles problemas de aprendizaje; la mejora del conocimiento del estudiante acerca del mundo laboral así como su acceso al mismo; la reducción de la posibilidad del abandono académico, para prever dificultades y ayudar al estudiante a reorientar su proceso formativo según sus propios intereses y motivaciones; así como un mayor conocimiento de otras vías de aprendizaje al finalizar los estudios de grado, tales como el doctorado o los másteres.

Por otro lado, Sanz Oro (2009) determina dos tipos de necesidades a las que la tutoría universitaria puede hacer frente, por un lado las necesidades de los estudiantes y en otro bloque recoge necesidades de tipo institucional u organizativo:

- Necesidades de los estudiantes, tales como la adaptación e integración en el centro universitario, el desarrollo académico y profesional, la transición al mundo del trabajo y la formación continua, etc.

- Necesidades institucionales de los centros universitarios, tales como conocer a los estudiantes y sus necesidades, generar verdaderos entornos de aprendizaje, asegurarse que los estudiantes adquieren las competencias necesarias, suministrar información a la institución y mejorar la imagen institucional.

Todas estas aportaciones y potencialidades de la tutoría en el contexto universitario pueden integrarse en las dimensiones o áreas en las que, siguiendo a García Nieto (2008), entendemos que la tutoría universitaria debe ofrecer información, asesoramiento y orientación al estudiante. Nos referimos a las dimensiones académica, profesional, personal, social y administrativa, que a continuación describimos brevemente:

- *Dimensión académica:* Desde la tutoría se debe proporcionar al estudiante por una parte, información y orientación en relación a los planes de estudios, itinerarios

curriculares y formativos, elección de optatividad, vías de especialización, másteres, doctorados, etc., y por otra, formación y orientación en estrategias de aprendizaje y otras habilidades necesarias para un adecuado desarrollo académico, gestión y planificación del tiempo de trabajo y estudio, etc.

- *Dimensión profesional:* La inserción profesional debe ser también una de las áreas de atención de la tutoría, en una sociedad en la que el mero hecho de obtener una titulación universitaria ya no garantiza un puesto de trabajo y en la que los cambios estructurales han modificado el mercado de trabajo haciéndolo muy diferente a como era hace unas décadas (Echeverría Samanes, 2008). El alumnado universitario precisa recibir información y asesoramiento para la inserción laboral, que facilite la transición desde la Universidad al mundo del trabajo (Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012), en definitiva una orientación para que cada estudiante desarrolle su propio Proyecto Profesional y de Vida (PPV).

- *Dimensión personal:* Una tutoría que no sólo tiene en cuenta las áreas/ dimensiones académica o profesional, sino que también considera el desarrollo integral del estudiante, atendiendo necesidades relacionadas con problemas personales, emocionales, afectivos, etc., que pueden afectar de algún modo al desarrollo integral del estudiante. No se trata de que el tutor se convierta en un terapeuta del estudiante sino de que sirva de apoyo y guía en su desarrollo personal, con el asesoramiento y apoyo de los servicios técnicos de cada universidad.

- *Dimensión social:* La tutoría debe ocuparse también de los elementos que ayudan a configurar el trato a la desigualdad desde la institución universitaria, prestando apoyo, asesoramiento e información en temas relacionados con becas de estudios, movilidad de los estudiantes, ayudas universitarias, etc.

- *Dimensión administrativa:* Desde esta dimensión se entiende que la tutoría también debe prestar apoyo e información en cuestiones de tipo administrativo necesarias para los estudiantes, tales como condiciones y fechas de matriculación, convalidaciones, acceso a servicios universitarios, procedimientos de secretaría, etc.

Al revisar todas estas potencialidades de la tutoría en el ámbito universitario caemos en la cuenta de la profunda necesidad de un mayor desarrollo de la misma, puesto que muchas de las posibles áreas o dimensiones de trabajo han sido poco explotadas, centrándose hasta ahora el trabajo tutorial básicamente en la dimensión administrativa y en la académica. Desde nuestra conceptualización de la tutoría universitaria, que definíamos como una *acción orientadora y formativa que potencia el desarrollo integral del estudiante en las áreas académica, personal y profesional para que desarrolle su propio proyecto profesional y de vida*, no puede entenderse que la tutoría se desarrolle de modo parcial atendiendo únicamente a algunas parcelas de su amplio campo de intervención.

Para conseguir explotar las verdaderas potencialidades de la tutoría, debemos conocer aquellos elementos o barreras que pueden estar dificultando su desarrollo, por lo que a continuación se realiza un análisis de estas dificultades y barreras con el objetivo de dilucidar a qué problemas se enfrenta nuestro tópico de estudio.

1.3.3 Elementos que dificultan el desarrollo de la tutoría universitaria

Hemos analizado detalladamente toda una serie de ventajas y potencialidades de la tutoría universitaria y entendemos que de algún modo la mayor parte de los implicados está de acuerdo en la necesidad de la misma (profesores, estudiantes, gestores, políticos, etc.). Sin embargo, como señalan diferentes autores (Álvarez Pérez & González Afonso, 2008; Castillo Arredondo, 2008; Castillo Arredondo, 2008; García Nieto *et al.*, 2005; García Valcárcel, 2008; Sanz Díaz, 2012; Sobrado Fernández, 2008; entre otros) existen una serie de elementos que dificultan y obstaculizan su adecuado progreso, los cuales podrían estructurarse en tres principalmente: dificultades relacionadas con el profesorado, dificultades relacionadas con los estudiantes y dificultades relacionadas con los elementos organizativos e institucionales A continuación analizamos cada una de ellas.

Dificultades relacionadas con el profesorado

Además de la importancia de los centros como organizaciones, el profesorado en general y los tutores en particular se constituyen como los principales agentes en la

implantación de la tutoría, por lo que conviene analizar cuáles son las dificultades que surgen del propio profesorado para su implantación:

- Una cierta indefinición del perfil, rol y funciones del tutor universitario. La escasa tradición de la tutoría en la universidad española hace que el tutor universitario como tal sea una figura todavía poco conocida y definida, lo que conlleva una falta de acuerdo sobre cuáles son sus funciones y límites.

- La función tutorial va a exigir al profesorado universitario el impulso de una serie de competencias más allá de las puramente docentes, teniendo que desarrollar diferentes habilidades, cualidades y actitudes, tales como nuevas metodología de trabajo en grupo, escucha activa, conocimiento y diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, etc. Como señala Sobrado Fernández (2008) no todos los docentes manejan las aptitudes necesarias para afrontar las complejidades de la tutoría.

- En la línea de lo anterior, Castillo Arredondo (2008) señala que el profesor universitario está más acostumbrado a dirigir y señalar el camino para la adquisición de aprendizajes que a realizar propuestas y posibilitar la libre toma de decisiones por parte del estudiante, mientras que éste se ha acostumbrado a seguir las indicaciones del profesorado.

- El conocido como *Proceso de Bolonia,* que ha llevado a la construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* y a la modificación estructural de la Universidad española, ha supuesto una enorme carga de trabajo para el profesorado universitario en los últimos años, que ha tenido que revisar los planes de estudio de las titulaciones y las guías docentes de las materias, etc. Después de esta importante carga de trabajo, ahora se le pide al profesorado una especial implicación en la tutoría universitaria, que no sólo le va a exigir que dedique una serie horas en la atención directa al estudiante o a la preparación de dichos contactos, sino que también la tendrá en cuanto a necesidades de formación para enfrentarse a la adquisición de competencias necesarias para la tutoría para las que, en palabras García Nieto (2008, p. 44), "*nadie le ha preparado".*

- El profesorado precisa, como afirma García Nieto (2008), no sólo adquirir nuevas competencias, sino también un período de reflexión y sensibilización acerca de la necesidad de la tutoría en el ámbito universitario y entender la función tutorial como algo inherente a la propia función docente, puesto que el profesor pasa de estar centrado en la tarea expositiva que realiza en el aula a convertirse en "*un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias*" (González Ferreras & Wagenaar, 2003, p. 74).

Para resolver estas limitaciones, dificultades y posibles amenazas que emergen desde la figura del profesorado, va a ser necesario un importante compromiso institucional y reflexión conjunta de modo que en los centros se asuman visiones compartidas acerca de la tutoría universitaria y se respalde de modo decidido el trabajo de los tutores, valorando su actividad y dedicación, así como aportando los necesarios recursos de tiempo y formación para el desarrollo de su función.

Dificultades relacionadas con el estudiante

Pese a la importancia que entendemos que tiene la tutoría para los propios estudiantes, éstos también son fuente de determinadas barreras en su desarrollo, tales como:

- Un importante desconocimiento de los estudiantes acerca de la tutoría universitaria, qué pueden esperar de ella, sus objetivos y ámbitos de trabajo, etc. Suelen tener una visión sesgada, más centrada en el ámbito académico y con carácter puntual. No suelen percibirla como un proceso continuo que les puede proporcionar una personalización de la atención y una mayor autonomía.
- La propia diversidad de los estudiantes, que señalábamos como uno de los elementos que reclaman la necesidad de la tutoría en el ámbito universitario, se convierte también en una de sus dificultades, puesto que el tutor debe responder a las necesidades de un alumnado muy diverso que puede plantear demandas muy dispares e incluso asistir a la tutoría con motivaciones muy diferentes.

- Del mismo modo, cuando los estudiantes no perciben la tutoría como una fuente eficaz de ayuda y desarrollo suelen prescindir de acudir a ella (Gálvez Criado *et al.*, 2008).

En definitiva, va a ser preciso un esfuerzo en las universidades por acercar la tutoría a los estudiantes, que conozcan más su importancia, necesidad y las funciones que puede desarrollar, motivándolos para que la empleen más allá de la utilización formal y burocrática que se ha venido haciendo tradicionalmente.

Dificultades relacionadas con elementos de tipo organizativo

Pese a que existe, tal y como comentábamos anteriormente, un cierto consenso formal acerca de la necesidad de la tutoría universitaria, en la práctica los órganos institucionales no siempre apoyan de modo incondicional su desarrollo, presentándose multitud de trabas de tipo organizativo y de disposición de recursos para la misma, entre las que podemos destacar:

- Dificultades para tener un tiempo y espacio de trabajo entre los docentes de un mismo curso y titulación que permita la coordinación de la función tutorial y la docente (Álvarez Pérez & González Afonso, 2008).

- El tiempo que los docentes le deben dedicar para que se desarrollo con unos mínimos de calidad no es contemplado en los planes de ordenación docente de las universidades, con lo que el profesorado que decide implicarse en la función tutorial lo asume como un trabajo *extra* sumado al resto de obligaciones docentes, de investigación o de gestión, tal y como reconoce Sobrado Fernández (2008).

- El modo en que se diseñan y se llevan a la práctica los planes de acción tutorial, muchas veces sin basarse en un trabajo en equipo en el que se involucre la mayoría de los agentes del centro universitario, tanto profesorado como alumnado, resta legitimidad a los mismos e implicación de la comunidad universitaria.

Ante estas dificultades, autores como Rascón Gómez (2008) señalan algunas recomendaciones con que hacerles frente y optimizar su progreso, que resumimos a continuación.

- Diseñar estrategias de trabajo que puedan suplir la asistencia masiva de estudiantes en momentos puntuales del curso académico, como los períodos de exámenes.

- Negociar y consensuar con los estudiantes los horarios de atención, coordinándolos del mejor modo posible con los horarios de asistencia a clase.

- Motivar a los estudiantes para la asistencia regular a las tutorías y respetar los horarios de atención, aún en caso de prever la no asistencia de ningún alumno.

- Conseguir que los estudiantes entiendan que la tutoría forma parte sustancial de su formación universitaria.

- Destinar espacios adecuados para la tutoría, evitando los despachos compartidos y/o lejanos a las aulas.

- Introducir metodologías que alejen el concepto de tutoría del concepto clásico de visita al despacho del profesor. Potenciar innovaciones a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

- Diseñar acciones en las que el estudiante se constituya en el agente activo de su propio aprendizaje.

En resumen, entendemos que desde las universidades y las facultades debe hacerse un esfuerzo organizativo consistente, principalmente, en asumir un verdadero compromiso con la orientación y la tutoría de sus estudiantes, entendiéndola como un elemento fundamental de la Educación Superior y el desarrollo del alumnado. Entendemos que desde este compromiso podrá hacerse frente al resto de limitaciones y barreras que hemos analizado, tales como los problemas y dificultades en la comunicación y coordinación docente, las necesidades de formación y desarrollo de competencias específicas, falta de motivación, etc.

Resumen

En este capítulo se ha abordado la conceptualización de la tutoría universitaria como paso necesario para su desarrollo, así como para la investigación sobre la misma. Dadas las múltiples aproximaciones al concepto se hace necesario este esfuerzo de clarificación del mismo, que desde este trabajo se define como *una acción orientadora y formativa que potencia el desarrollo integral del estudiante en las áreas académica, personal y profesional para que desarrolle su propio proyecto profesional y de vida*. A lo largo del capítulo, hemos podido advertir que son múltiples los términos que la definen y que hemos clasificado en torno a tres ejes: Según el ámbito de trabajo, según la figura o rol del tutor y según la modalidad de organización o relación.

Así mismo, hemos examinado los diferentes elementos de la sociedad y la universidad del siglo XXI, que demandan el desarrollo de la tutoría, tales como la diversidad del alumnado que encontramos en las aulas, la masificación de las mismas, la potenciación de los programas de movilidad, cambios en el ámbito laboral y altas tasas de desempleo, así como los niveles de fracaso académico y abandono de los estudios universitarios.

Por último, se han analizado las aportaciones de la tutoría universitaria a las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios, así como algunas de las barreras que es preciso superar para su adecuada implantación, relacionadas tanto con el profesorado y los estudiantes como con obstáculos y elementos organizativos.

A lo largo del capítulo hemos apreciado la importancia que cobra la tutoría universitaria y su capacidad para hacer frente a las necesidades de formación y desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

Exigencias y elementos de la orientación y la tutoría universitaria.

[2]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

Como hemos visto en el capítulo anterior, la tutoría universitaria se configura como un importante elemento que puede hacer frente a las demandas y necesidades que presenta la Educación Superior en la actualidad, colaborando y potenciando el desarrollo integral del estudiante, el verdadero protagonista de este entorno de aprendizaje.

Todo ello va a demandar un nuevo modo de entender la tutoría en este contexto, el universitario, así como el papel del profesorado en relación a la misma, que va a tener que poner en juego nuevas competencias y modos de relacionarse, empleando diversidad de metodologías, técnicas y estrategias de acción tutorial, lo que requiere la necesidad de nuevos planteamientos en la formación inicial y continua del docente.

Por su parte, el alumnado también va a tener que modificar su posición ante el aprendizaje universitario y la relación con el tutor, pasando de un rol pasivo a un papel más activo, lo que va a significar poner en juego competencias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y el estudio, la comunicación, el trabajo en grupo, etc.

Estos nuevos planteamientos y modos de aprender y enseñar también influyen en una nueva reestructuración de la orientación y tutoría en los estudiantes, afectando en su conjunto a la propia organización e institución universitaria que desde hace centra la orientación y asesoramiento a los estudiantes desde el clásico modelo de servicios a través de determinadas unidades o servicios técnicos, tales como el Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE), el Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP) u otros servicios. Consideramos que ahora deben plantearse este trabajo desde el modelo de programas con consulta colaborativa, acercando la orientación a la realidad y contexto más cercano del estudiante.

Esta orientación a través del modelo de programas, plasmada en los Planes de Acción Tutorial (PAT), va a plantear una serie de exigencias que Delgado Sánchez (2009)

concreta en *institucionalización*, el centro y autoridades deben asumirlo como propio; *integrado*, formando parte del proceso de desarrollo del estudiante; *contextualizado*, partiendo de una adecuada evaluación de necesidades; *progresivo*, estableciendo objetivos más ambiciosos a medida que se alcanzan los objetivos previos; *colaborativo*, exigiendo en su diseño la participación de todos los agentes que en él se han de implicar (alumnos, profesores y personal de administración y servicios).

Indudablemente, el desarrollo de estos planes de acción tutorial va a precisar de una fuerte coordinación con los servicios de orientación universitarios que no sólo no deben quedar desplazados en su función, sino integrados en los planes de cada centro, así como de una formación inicial y continua en tutoría universitaria.

2.1 Perfiles de estudiantes universitarios

La tutoría universitaria no puede ser entendida como un proceso orientador dirigido a un estudiante tipo, sino que debe responder a las necesidades específicas de orientación de todos y cada uno de los estudiantes universitarios. Pensamos que la propia universidad como institución debe asumir la responsabilidad de responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, entendiendo que la causa de una alta tasa de abandono no es responsabilidad de éstos, sino de la propia institución. Por ello estamos de acuerdo con Donoso Díaz y Schiefelbein (2007, p. 24) cuando afirman en relación al abandono universitario que "*los procesos de acumulación de desventajas no son un problema particular de un curso de vida desviado de la persona, sino de una estructura de oportunidades que hace a este proceso más incierto y complejo".*

Las necesidades de orientación y tutoría entre los estudiantes universitarios son muy diversas, como mínimo se debería responder a las que señala Martínez Muñoz (2009); conocer y comprender la oferta formativa y madurar las elecciones vocacionales; insertarse eficazmente en la vida universitaria; participar en la universidad; Comprender el perfil y su relación con la oferta del Grado que se cursa; desarrollar competencias académicas y profesionales; familiarizarse con el entorno formativo y laboral relacionado con el perfil formativo y laboral; clarificar el itinerario una vez finalizada la titulación y preparar y ejecutar la transición desde la formación inicial.

Además de estas necesidades que entendemos pueden presentarse en la totalidad de los estudiantes universitarios, también encontramos otras necesidades o carencias, dependiendo de algunos perfiles o características de los estudiantes o momento de sus estudios en los que se sitúen, tales como estudiantes de niveles previos a la universidad que van a acceder a la misma, estudiantes de primer curso, estudiantes

con edades avanzadas, con necesidades educativas especiales, procedentes de otras universidades, etc. Seguidamente, presentamos un análisis de las necesidades de los estudiantes que responden a estos diferentes perfiles.

Necesidades de los estudiantes de Bachillerato que van a acceder a la Universidad

Incluso antes de iniciar los estudios universitarios los estudiantes van a precisar de información y apoyo para superar la difícil transición entre la Educación Secundaria y la Superior. Salmerón Pérez *et al.* (2005) señalan una serie de necesidades de orientación en los estudiantes que van a acceder a la universidad, tales como el escaso conocimiento sobre la universidad, requisitos y procedimientos de acceso, estructura organizativa, etc., o bien, la escasa información que tienen acerca de las titulaciones y planes de estudio, un bajo nivel de autoconocimiento en cuanto a aptitudes e intereses e incluso en las competencias de procesamiento de la información que permiten afrontar los estudios universitarios, poco conocimiento de las salidas profesionales de las diferentes titulaciones, así como de las estrategias de búsqueda de empleo y transición al mundo laboral, además de diferentes problemáticas de tipo académico, personal y social, son algunas de las carencias en este perfil de estudiantes.

En esta línea, Toscano Cruz (2004) señala como principales dificultades y necesidades de orientación de los estudiantes noveles, las siguientes:

- Se inserta en una institución desconocida para él, que además le ofrece una autonomía mucho mayor de la que había disfrutado en niveles educativos anteriores, por lo que tendrá necesidades relacionadas tanto con la información sobre la institución como con la preparación necesaria para afrontar dicha autonomía.
- Se enfrenta a un plan de estudios mucho más flexible que el de los estudios secundarios, con lo que también precisará de información acerca del mismo, así como orientación y ayuda a la hora de tomar decisiones.
- Las técnicas de trabajo intelectual van a ser diferentes en la universidad que en los centros de Educación Secundaria, tendrán que emplear nuevas fuentes de

información y consulta y no disponen de un plan o guía de aprendizaje tan detallado como en niveles previos, por lo que precisará de orientación que le forme en dichas nuevas estrategias de trabajo y aprendizaje, consulta de información, planificación del aprendizaje y gestión del tiempo.

- La autonomía del estudiante en la universidad le va a exigir una mayor implicación, asumiendo la gestión propia de sus aprendizajes, lo que implica la necesidad de un mayor autoconocimiento, capacidades, actitudes, intereses, limitaciones, etc. En palabras de Toscano Cruz (2004, p. 81) será necesario que el estudiante vuelva a "*plantearse quién es, cómo es, dónde está, a dónde quiere ir…".*

- Además un porcentaje de estudiantes debe abandonar el domicilio familiar trasladándose a vivir cerca de la universidad, con todas las implicaciones que ello puede tener y la necesidad de adaptación e integración que comporta esta nueva situación.

Corominas Rovira (2001) entiende que los estudiantes que acceden a la universidad por primera vez lo hacen con un *background* personal, intelectual, académico y de intenciones y expectativas que, junto a su nivel de integración académica y social en la universidad, va a influir decisivamente en su intención de continuar los estudios a partir del primer año, lo que queda confirmado por estudios como los de Grebennikov y Shah (2012) que encuentran que el principal factor de retención de los estudiantes, es decir, de prevención del abandono universitario, es la información y asesoramiento que reciben antes de matricularse. Teniendo este hecho en cuenta, se hace preciso un trabajo más intenso de orientación con estos estudiantes que cubra sus necesidades y carencias y les permita un acceso a la universidad con mayores garantías, lo que nos advierte ya de la necesidad de una buena orientación y tutoría antes de ingresar en la institución universitaria.

Necesidades de los estudiantes de primer curso

La transición a los estudios universitarios no finaliza con el acceso a los mismos, sino que, durante los primeros meses en la institución, el alumnado debe adaptarse a la misma y sus nuevos modos de trabajar, lo que habitualmente se traduce en problemas

de adaptación, disminución del rendimiento, dispersión por todo lo novedoso, etc. Wintre, Dilouya, Pancer, Pratt, Birnie-Lefcovitch, Polivy y Adams (2011) destacan diferentes factores que influyen en el empeoramiento de las notas el primer año de estudios universitarios en comparación con las notas de la enseñanza secundaria: percepción sobre la transición, gestión del tiempo, adaptación a la institución, además de otras relacionadas con factores familiares y personales-psicológicos. En definitiva, los estudiantes de primer curso sufren un período de transición entendida como crisis o cambio, en el que, como afirma Martínez Clares (2008), deben tomar una serie de decisiones que van a afectar a la construcción de su identidad y a través de las que deben construir nuevos roles personales, familiares y sociales. Coincidimos con Gibney, Moore, Murphy y O'Sullivan (2011) cuando aseveran que conocer las necesidades y peculiaridades de los estudiantes de primer curso permitirá ofrecer una orientación y tutoría de calidad, señalando algunos factores importantes como la ansiedad a lo largo de las primeras semanas en la universidad, su auto-confianza, el conocimiento que tienen de sus propias habilidades, así como la capacidad para afrontar su nuevo papel como estudiantes universitarios.

Necesidades de los estudiantes con edades más avanzadas

Del mismo modo que los estudiantes de primer curso tienen algunas necesidades específicas, los estudiantes con edades más avanzadas, como consecuencia de iniciar más tarde sus estudios universitarios, tienen algunas dificultades específicas que la tutoría universitaria podría ayudar a resolver. Bender (1997) cita algunas de las necesidades específicas de orientación y tutoría de los estudiantes de mayor edad al iniciar los estudios universitarios, entre las que destacamos: una baja autoestima académica, con dudas de la propia capacidad y frecuentes sentimientos de ignorancia; dificultades para entender qué es lo que el profesorado espera o reclama a los estudiantes, poca comprensión de lo que se espera respecto de los trabajos académicos, exámenes y tutorías; críticas excesivas por parte del profesorado; pocas habilidades para utilizar la biblioteca de modo efectivo, unido a una sobrecarga por la cantidad de trabajo, así como por la complejidad de las lecturas recomendadas; poco apoyo por parte del profesorado en cuanto a técnicas de estudio y estrategias de

aprendizaje. Sentimientos de incapacidad para contactar con sus profesores; e Incapacidad para desarrollar trabajos académicos complejos, tanto en la elección de temáticas, en la investigación, elección de materiales, etc.

Recientemente, Cruce y Hillman (2012) advierten que la atención a las personas mayores que asisten a la universidad, va a ser crucial en la próxima década dado que en los próximos años accederá a la jubilación la generación conocida como *baby boomers*, esperándose un incremento de asistencia a la universidad de estas personas, que en sí mismas suponen también un perfil diferenciado de estudiantes con sus propias necesidades de atención y orientación. Ante esta situación la Educación Superior, no puede ofrecer únicamente como respuesta las conocidas como *aulas de mayores* que, si bien nos parecen adecuadas, no pueden constituirse como una excusa para no atender a los mayores que accedan a otras titulaciones y que presentan intereses, motivaciones y necesidades diferentes a los perfiles tradicionales de estudiantes.

Estudiantes con necesidades educativas especiales

Hablar de un perfil de estudiante con necesidades educativas especiales es casi una entelequia puesto que todos los estudiantes en todos los niveles educativos y por qué no en la universidad, también tienen necesidades educativas específicas o individuales. Sin embargo, se hace necesario hacer notar las necesidades *algo* más específicas de algunos estudiantes que por determinadas circunstancias personales tienen algunas dificultades añadidas, bien en el acceso, o bien, en la continuidad de los estudios universitarios. Lógicamente, no es posible detallar un perfil único, sino que más bien deberíamos hablar de diferentes perfiles.

Álvarez Pérez (2012) señala cuatro perfiles no exhaustivos de estudiantes universitarios con algún tipo de dificultad: personas con pérdida visual, auditiva o motriz y personas con dificultad de tipo psíquico, para los que propone una guía de buenas prácticas diferenciada para los cuatro perfiles en cuatro ámbitos: comunicación y acceso a la información; organización del aula; exámenes; y organización de las tutorías. Para este autor, algunas de las funciones del tutor universitario en relación a

los estudiantes con necesidades educativas especiales o diversidad funcional no tendrían por qué ser muy diferentes de las funciones a desarrollar con el resto de estudiantes, centrándose en: apoyo al estudiante en su integración en la comunidad universitaria, ofreciéndole información acerca de la estructura y funcionamiento de la institución; apoyar en las necesidades especiales de tipo académico: Adaptación de materiales, problemas en la asistencia a clase, apoyo de los compañeros, etc.; informar al profesorado del curso de las necesidades específicas del estudiante, brindando soluciones y alternativas para el trabajo en clase; facilitar la inclusión del estudiante con discapacidad en la dinámica de trabajo del grupo clase; proporcionar estrategias de estudio y trabajo al estudiante, además de trabajar la motivación del estudiante; o incluso servir de mediador en los posibles conflictos que puedan surgir, tanto con sus propios compañeros como con el profesorado.

Un peso importante de la atención a las personas con discapacidad se presta en las universidades desde servicios especializados, en el caso de la Universidad de Murcia, el Servicio de Atención y Orientación Personal (SAOP) trabaja con estos alumnos (Herrera Gutiérrez, 2009, p. 39) analizando las necesidades de los estudiantes discapacitados y ofreciendo herramientas de apoyo, contribuyendo a su formación integral. En este sentido Ibáñez López (2002, p. 288) hace más de una década ya afirmaba que "*no se debe actuar sólo sobre la persona, sino sobre los contextos para hacerlos favorables. La cultura de la integración parte del valor social del derecho a ser diferente".*

Estudiantes procedentes de otras universidades

Actualmente, con la potenciación de los programas de movilidad tanto a nivel nacional como internacional en las aulas universitarias, nos encontramos con estudiantes procedentes de otras universidades que van a permanecer en ellas a lo largo de uno o dos cuatrimestres. Este tipo de estudiantes, que si bien no son noveles, puesto que suelen ser de últimos años de carrera, presentan también algunas necesidades específicas de orientación y tutoría, que en algunos casos podrían ser similares a las de estudiantes de primer curso. Algunas de las particularidades específicas las podríamos sintetizar en una especial necesidad de información y asesoramiento sobre los procesos de admisión y matrícula, o con la adaptación a un nuevo contexto cultural

(modos y formas de relación con el profesorado, compañeros de estudio, etc.); dificultades con el idioma; cuestiones relativas a visados de estancia, pasaporte, etc.; dificultades para las convalidaciones y reconocimiento de créditos en las universidades de origen; o dificultades de tipo administrativo como podría ser el hecho de que las fechas de matrícula y de firma de actas en la universidad de origen y destino pueden solaparse.

Además de estas dificultades, en muchos casos relacionadas con aspectos administrativos, desde la tutoría universitaria debería buscarse que el estudiante extranjero sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en su contexto de origen, integrando los nuevos conocimientos y potenciando su proyecto profesional y vital.

Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet y Kommers (2012), en un estudio realizado en torno a la integración académica y social de estudiantes extranjeros, encontraron que la procedencia étnica y cultural de los mismos tiene un peso específico importante, por lo que deberá tenerse en cuenta la procedencia cultural de los estudiantes extranjeros presentes en las aulas universitarias de cada centro a la hora de diseñar acciones de tutoría que respondan a sus necesidades concretas. Igualmente, García Jiménez (2009), en un análisis de programas de mentoría dirigidos a estudiantes extranjeros expone que se pueden plantear dos objetivos diferenciados: atender a su necesidad de integración y servir como puente o herramienta de intercambio cultural entre estudiantes de diferentes procedencias culturales.

A través de estos análisis de los diferentes perfiles de estudiantes, evidenciamos que desde la universidad no se atiende a un perfil único de estudiantes, sino que nos enfrentamos a diferentes perfiles con necesidades de orientación y tutoría muy diversas a las que se debe atender, que no tienen nada que ver con los perfiles uniformes de estudiantes universitarios de hace unas décadas que provenían de estratos sociales concretos y que no presentaban grandes diferencias en sus necesidades. Pensamos que la Educación Superior del siglo XXI debe responder a esta diversidad de necesidades, desde el diagnóstico y evaluación de necesidades de cada centro, de modo previo a la elaboración de los planes de acción tutorial, para planificar y diseñar adecuadamente la acción tutorial de los mismos.

2.2 Redefinición del profesor universitario: La figura del tutor

En el nuevo modelo de universidad del siglo XXI, la función del profesor aparece íntimamente ligada a la función tutorial. No se trata ya de que sean funciones más o menos complementarias o que el docente pueda voluntariamente asumir, sino que se entiende que dentro de la figura del docente universitario se incluye también la acción tutorial como una parte fundamental de su trabajo. La relación profesor alumno ha sido históricamente vertical, una relación basada en muchas ocasiones en la desconfianza mutua, el estudiante no confía en el profesor por temor a estar siendo evaluado mientras que el profesor recela del estudiante, de sus motivaciones, intereses e incluso de sus capacidades.

González Sanmamed y Raposo Rivas (2008) afirman que todo el proceso de armonización europea, venido con el *Proceso de Bolonia,* tiene implicaciones tanto a nivel macro-organizativo (modificaciones en la legislación y procesos en las estructuras organizativas), como a nivel micro-organizativo (en relación a los procesos más cercanos al estudiante: organización didáctica, aspectos curriculares, etc.) que suponen un reto en el trabajo del profesorado universitario que va a enfrentarse a un nuevo modo de entender la universidad, la enseñanza impartida en ésta, así como la relación con los estudiantes, que pasa de una relación de *dirección* a una relación de *facilitación*, o como señalan Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011, p. 15), "*el modelo académico tradicional en el que el profesorado universitario ha sido socializado como fuente y transmisor de conocimiento, deja paso a un nuevo modelo menos dirigista en el que el docente ha de ser formador y orientador* "

Este cambio de rol en la relación entre profesor y estudiante lo ejemplifica Santos Guerra (2007, p. 52) de un modo muy gráfico hablando del profesor como *"depósito de*

agua" o como *"buscador de manantiales".* En la primera figura, el profesor es el dueño y controlador del conocimiento que dosifica y administra a sus estudiantes, que lo consideran como el SABER en mayúsculas, el conocimiento oficial y verdadero que no puede ser discutido ni interpretado si no es bajo la propia dirección del profesor (profesor como depósito de agua). En la segunda figura, aparece el profesor universitario como guía de los estudiantes, que los anima a buscar y generar su propio conocimiento, generando saberes diversos y que en ocasiones pueden alejarse de lo establecido. Desde esta perspectiva, profesor y estudiantes se convierten en una comunidad de aprendizaje donde cada uno desde su rol participa en la búsqueda y construcción del aprendizaje (el profesor como buscador de manantiales).

Ciertamente, todo cambio en la figura y roles del profesorado universitario, va a implicar también una exigencia a los estudiantes que también deben redefinir su posicionamiento y rol en cuanto a la relación con el profesorado y la adquisición y mejora de competencias, tal como afirman Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011, p. 16) los estudiantes "*acostumbrados a ser consumidores pasivos de información tiene que reaprender también su nuevo rol, esto es, ser los protagonistas principales en su proceso de aprendizaje".*

Este cambio en la función del profesorado comporta la asunción de nuevos roles en la figura docente, entre los que Álvarez Pérez (2005-2006) destaca el paso de una concepción del profesorado como reproductor de conocimientos a orientador en el aprendizaje, potenciando el auto-aprendizaje de los estudiantes, enseñando a buscar y procesar información y no únicamente a asimilar contenidos, para lo que debe conocer y potenciar las capacidades e intereses de cada estudiante y servir de apoyo en las posibles dificultades. Estas nuevas funciones docentes van a suponer la necesidad de poner en juego toda una serie de competencias específicas.

Desde este planteamiento, Molina Avilés (2004) propone unas competencias ideales del tutor universitario, entre las que destacamos las siguientes:

- Una importante preparación en su propia disciplina académica, que le posibilitará resolver cuestiones y problemas académicos planteados por el alumnado.

- Fuerte motivación hacia la tutoría y la atención a los estudiantes. Orientación hacia el auto-aprendizaje de los estudiantes, fomentando el estudio, aprendizaje y resolución de problemas autónomos por parte de los alumnos.

- Creatividad en la resolución de problemas que se le planteen y formación continua tanto en el ámbito didáctico como en el propio ámbito de conocimiento.

- Habilidades para promover el trabajo cooperativo de sus estudiantes, así como la reflexión crítica y capacidad para presentar situaciones de aprendizaje a los estudiantes que posibiliten la transferencia de aprendizajes.

- Capacidad para identificar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

En esta misma línea, García Nieto (2008) expone cinco grandes bloques de competencias necesarias en el actual profesor/tutor universitario: c*ompetencia cultural,* dominar los conocimientos de su ámbito de especialización; c*ompetencia pedagógica,* saber enseñar, que maneje las habilidades necesarias para transmitir los conocimientos que posee; c*ompetencia investigadora,* capaz de emplear la investigación para la ampliación del conocimiento, interesando a los estudiantes por la misma; *competencia tecnológica,* habilidades en el empleo de tecnologías de la comunicación, lenguajes audiovisuales, etc.; c*ompetencia interpersonal,* determinadas características personales tales como la empatía, cercanía, habilidades de comunicación, etc.

Tal y como hemos ido diferenciando, la mayoría de expertos y analistas en tutoría universitaria se han preocupado en analizar las competencias necesarias en tutoría, creándose tal variedad de clasificaciones, listas y organizaciones de competencias del tutor universitario que creemos necesario realizar una agrupación algo más sistemática y comprehensiva. Para ello, emplearemos la clasificación de competencias de Echeverría Samanes (2008), que agrupa las competencias técnicas y metodológicas en lo que llama el *SABER profesional* y las competencias participativas y personales en lo que denomina el *SABOR profesional*. En cuanto a las competencias relacionadas con el *SABER profesional*, entendemos que el tutor universitario debería:

- Conocer la fundamentación teórica y ética de la orientación y la tutoría universitaria, sus funciones, fines, objetivos, agentes, planificación, etc., así como manejar un esquema también teórico y ético acerca de las funciones de la Universidad en la actual sociedad.

- Dominar de modo suficiente los contenidos del ámbito de conocimiento, sin circunscribirse únicamente a la propia materia o área de especialización docente o de investigación.

- Conocer profundamente la estructura de la universidad y los servicios y actividades que ofrece la propia facultad, las titulaciones de los alumnos que tutoriza, becas de estudio y movilidad, etc.

- Disponer de suficientes conocimientos acerca del mercado de trabajo y oportunidades laborales de las titulaciones de sus estudiantes, así como los perfiles profesionales, competencias necesarias, problemáticas y oportunidades futuras en el desempeño de dichas profesiones, etc.

- Manejar las herramientas y recursos de la orientación y la tutoría, dominando técnicas tales como la entrevista, el manejo de grupos, el diseño y aplicación de cuestionarios, capacidad de gestionar el trabajo cooperativo, etc.

- Ser capaz de emplear en la relación tutorial diversas herramientas virtuales, tales como foros, chat, etc., no únicamente como herramientas de intercambio de información sino también como herramientas que permiten la construcción del aprendizaje.

En relación a las competencias relacionadas con el *SABOR profesional*, el tutor universitario debería:

- Manejar determinadas habilidades interpersonales tales como la empatía, escucha activa, receptividad, etc.

- Dominar actitudes intrapersonales que le hagan capaz de asumir posibles críticas y errores, posibilitando la confianza mutua con el estudiante.

- Ser capaz de mantener una actitud de cercanía con los estudiantes.
- Mostrar un compromiso firme con la tutoría y los fines y objetivos de la misma.
- Compromiso ético y tolerancia a la frustración.

Como hemos visto, la integración de la función tutorial en la función docente de todo profesor universitario va a demandar el desarrollo de competencias específicas, más allá de las competencias que tradicionalmente se le han exigido, ello implica un profundo análisis de las tareas que va a tener que desarrollar y junto a dicho análisis una reflexión acerca de la formación del profesorado en estas competencias que desarrollamos a continuación.

2.2.1 Tareas del tutor universitario

La escasa cultura compartida entre profesores y estudiantes acerca de la tutoría universitaria (Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012) puede llegar a generar confusión entre ambos a la hora de abordar las tareas propias del tutor universitario. En la figura 2.1 mostramos una adaptación de un esquema propuesto por Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011) en la que podemos apreciar algunas tareas que corresponderían al tutor y otras que no entrarían en su ámbito de actuación.

TAREAS DEL PROFESOR TUTOR
Colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Aconsejar sobre itinerarios formativos profesionales.
Estimular el rendimiento y la participación de los estudiantes en las actividades formativas.
Orientar en la metodología de estudio y técnicas de trabajo intelectual.
Estimular la satisfacción del acto de aprender de forma autónoma.
Derivar al alumnado a los servicios de orientación en los casos necesario.
Identificar las limitaciones del centro universitario que pudiesen interferir en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Reflexionar sobre la actividad realizada, identificando sus puntos fuertes y débiles y canalizar sus inquietudes a través del PAT, para que la universidad pueda establecer acciones de mejora.
NO SON TAREAS DEL PROFESOR TUTOR
Ser un administrativo/a.
Intentar ser amigo/a.
Impartir actividades específicas de apoyo educativo ("clases particulares").
Suplir las tareas o funciones de otros servicios que ofrece la universidad.
Actuar de psiquiatra o psicólogo/a cuando no está formado profesionalmente para ejercer como tal.

Figura 2.1. Tareas del tutor según Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011).

Como podemos apreciar en la figura 2.1, las tareas del tutor son amplias y complejas, no centrándose únicamente en las funciones más clásicas que se han asignado a la relación profesor-alumno, sino potenciando la figura del profesor como orientador y guía del aprendizaje del estudiante. Igualmente, también se señalan algunas tareas que no corresponderían al tutor, tales como algunas tareas administrativas, ofrecer *clases particulares* en el despacho*,* etc. Creemos que es importante no confundir la figura del tutor como un recurso para todo a disposición del alumnado con el que puede contar en cualquier ocasión y para cualquier función. Para no confundir las tareas del tutor es preciso que desde las universidades se definan claramente las competencias del mismo. Otro elemento importante a considerar en el nuevo rol del tutor universitario, es la formación, que va a tener que diferir de la formación en tanto que profesor como docente. A continuación se presenta un análisis sobre la formación del profesorado para la tutoría universitaria.

2.2.2 Formación del profesorado para la tutoría

Si consideramos la función tutorial como algo inherente a la función docente de todo profesor universitario, las competencias específicas necesarias para el desarrollo de la acción tutorial deberían de formar parte del bagaje profesional del docente universitario. Sin embargo, tal y como recuerdan Lobato Fraile, Castillo Prieto y Arbizu Bacaicoa (2005), éste suele acceder a la función docente sin formación ni pedagógica ni relacionada con la orientación y la tutoría, lo que en muchas ocasiones va a dificultar su desarrollo debido a una concepción de la tutoría que podemos relacionar con la tutoría burocrática tal y como la denominan autores como Boronat Mundina, Castaño Pombo y Ruiz Ruiz (2005), García Nieto *et al.* (2004) o Lázaro Martínez (2002).

Zabalza Beraza (2003) se plantea una serie de preguntas para analizar la formación del profesorado universitario: Sentido de la formación, ¿qué tipo de formación?; contenido de la formación, ¿formación sobre qué?; destinatarios de la formación, ¿formación para quiénes?; agentes de la formación: ¿quién debe impartirla? y organización de la formación, ¿qué formatos y metodologías?

A partir de estas cuestiones el autor plantea una serie de dilemas de los que entresacamos algunos relevantes en relación a la formación del profesor universitario

en cuanto tutor y que quedan representados en la figura 2.2. A la luz de los dilemas propuestos por Zabalza Beraza (2003) respecto a la formación del profesorado universitario, hoy surge un nuevo dilema; dando por hecho la necesidad de formación específica en tutoría, ¿debemos dirigir esa formación únicamente a los profesores tutores o también debe ser dirigida a todo el profesorado?

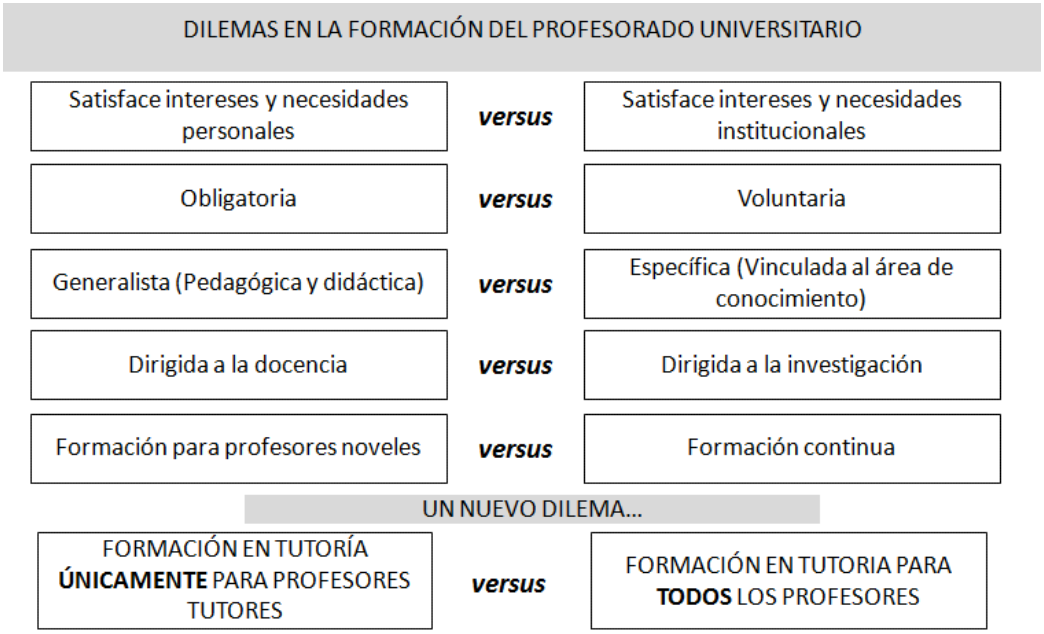


Figura 2.2. Dilemas en la formación del profesorado universitario (Zabalza, 2003).

En torno a este nuevo dilema que se plantea en la figura 2.2, entendemos que, desde una perspectiva de economía de tiempo y recursos, la opción más sencilla es formar únicamente a los tutores. Sin embargo, si concebimos que la tutoría va a ser una función inherente a la función docente, todo profesor debería dominar las competencias relacionadas con la tutoría, tanto vaya a desempeñar esa función dentro de lo que conocemos como tutoría de *carrera o itinerario* como si la va a desempeñar dentro del seno de su asignatura.

En relación a las necesidades de formación de los tutores universitarios, Molina Avilés (2004) señala unos contenidos mínimos con los que se debería contar en un programa de formación:

- Bases teóricas y metodológicas de la tutoría universitaria.
- Información adecuada acerca del funcionamiento de la organización.

- Características de los estudiantes.
- Elementos que inciden en el logro académico del alumnado.
- Diagnóstico de la institución educativa.
- Metodología de la tutoría universitaria, entrevistas habilidades sociales tales como la empatía, etc.
- Modos y formas de evaluación y seguimiento de los estudiantes.

Bayley (2010) señala algunas de las metodologías y técnicas de formación que han sido empleadas en programas más o menos estandarizados de formación en el ámbito estadounidense, tales como los *role playing,* estudio de casos, simulaciones, videos, grupos de discusión e incluso observación de tutores con mayor experiencia.

En definitiva, entendemos que en el desarrollo de la tutoría es básico el desarrollo de competencias específicas en los docentes más allá de las competencias generales exigidas tradicionalmente al profesorado. Por ello, en los planes de formación continua y desarrollo profesional deberían tenerse en cuenta estas nuevas competencias que la nueva función docente va a exigir al profesorado.

2.3 Los Servicios de Orientación en las Universidades

Tradicionalmente, una parte del compromiso de la orientación a nivel universitario ha recaído en determinados servicios universitarios que con denominaciones diferentes, según la universidad de que se trate, pero, en ocasiones, bajo las mismas siglas, ofrecen una variedad de servicios al estudiante, normalmente relacionados con el apoyo en la búsqueda de empleo, el asesoramiento personal, o la información sobre cuestiones relativas a becas, estudios, etc., como ya hemos visto anteriormente.

Uno de los servicios comunes a casi todas las universidades españolas, y también el que más antigüedad tiene, son los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIEs), nacidos bajo el auspicio de la Fundación Universidad Empresa y del antiguo Instituto Nacional de Empleo (INEM) que, debido a la crisis económica de los años setenta, impulsa su constitución en diferentes universidades españolas. Según Benavent Oltra (2002) y Sánchez García *et al.* (2008), ya en el año 1975 se constituyeron estos servicios en tres universidades madrileñas.

Como hemos visto, la organización de la orientación en el nivel universitario ha sido tradicionalmente desde el modelo de servicios, caracterizado por ser directo, grupal, pasivo y retroactivo (Vidal García, Díez Flórez y Vieira Aller, 2002). Esta pasividad y retroactividad es una de las principales críticas que se han realizado a este modelo de orientación, que de algún modo han podido solventarse a través de la integración con el modelo de programas.

El estudio de Vidal García *et al.* (2002) recoge algunas de las características de los servicios de orientación en las universidades, entre las que destacamos:

- Poco interés institucional por la orientación, lo que lleva a una escasa incidencia de las actuaciones en la realidad universitaria, pese a que la mayoría de las universidades dispone de diferentes servicios de orientación.

- La creación de los servicios de orientación ha dependido más de intereses personales que de estudios previos de necesidad.

- Disparidad en la oferta de servicios de las diferentes universidades dada la falta de supuestos teóricos que fundamenten las actuaciones, aunque normalmente la actividad de estos servicios se centra fundamentalmente en la información a los estudiantes, especialmente a los de últimos cursos.

- No se suele evaluar el impacto de las actuaciones, lo que dificulta la toma de decisiones.

- El colectivo que utiliza de modo más frecuente estos servicios es el alumnado, mientras que el profesorado lo hace en pocas ocasiones.

- Se encuentran muy desvinculados de los procesos de enseñanza-aprendizaje al constituirse como servicios ajenos a los centros. En este sentido Toscano Cruz (2004) contrapone los servicios de orientación desde el modelo europeo separados del mundo académico, a la tradición americana, donde estos servicios son más cercanos al proceso educativo.

En cuanto a las funciones que estos servicios llevan a cabo, Vidal García *et al.* (2002) muestran en el informe sobre los diferentes servicios de orientación en las universidades españolas, que su ámbito de actuación principal es el profesional (66%), seguido del académico (62%) y del ámbito personal (30%). Estos autores señalan que la orientación personal ha tenido menor recorrido histórico y precisa para su desarrollo de mayores recursos tanto personales como materiales, lo que explica la menor presencia que el resto de ámbitos. También destacan que las acciones de estos servicios se centran fundamentalmente en la información a los estudiantes, seguido de acciones de orientación, gestión, formación e investigación.

Por su parte, Sánchez García *et al.* (2008) encontraron que dentro de los servicios de orientación se pueden destacar las siguientes actuaciones centradas en el ámbito profesional: información acerca de las salidas profesionales de las diferentes titulaciones (72.9%); información acerca del mercado de trabajo y ofertas de empleo (67.1%); intermediación laboral (62.4%); orientación y formación para el empleo (61.2%); orientación para la carrera y la toma de decisiones (58.8%); y gestión de prácticas extracurriculares (51.8%).

En cuanto al ámbito de la orientación académica, estos mismos autores hallaron que las principales actuaciones que se desarrollan eran: información sobre cursos, becas, postgrados, etc. (55.2%); información sobre la universidad (48.2%); asesoramiento y orientación para la elección de estudios (44.7%); sesiones informativas, tanto en centros de secundaria como en facultades de la propia universidad (43.5%); además de formación en técnicas de estudio (29.4%).

Como podemos ver en las tareas que llevan a cabo los servicios de orientación académica y profesional de las diferentes universidades, analizados por Sánchez García *et al.* (2008), estos servicios se centran primordialmente en la información a los estudiantes, sobre mercado de trabajo, becas, cursos de formación, etc. , mientras que las tareas más relacionadas con la orientación tienen un menor peso específico, estando especialmente relacionadas con la orientación para la toma de decisiones en la carrera profesional y la elección de estudios.

Por su parte Guerrero Romera (2011), en el análisis de los servicios de orientación ofrecidos por 66 universidades europeas, señala que las actuaciones más frecuentes son; en relación con la orientación académica, información sobre estudios, universidades y métodos de estudio; en relación a la orientación profesional, intermediación, información sobre salidas laborales, gestión de prácticas, formación y orientación para la búsqueda de empleo, ferias de empleo, etc.; y en relación a la orientación personal, atención psicológica personal, tutoría individualizada y programas de prevención y desarrollo.

Por otra parte, Sanz Saiz (2011), en un estudio prospectivo sobre servicios de información universitario, encuentra que la información que en mayor medida se le

demanda a estos servicios es la referida a la admisión y matrícula de estudiantes en sus respectivos centros, a las diferentes titulaciones, estudios y su organización, así como cuestiones relativas a traslados de expedientes, becas y alojamiento. Por otro lado la información con menor demanda es la relacionada con salidas profesionales, empleo y prácticas, cursos de verano, deporte, oposiciones, estudios propios y relaciones internacionales. Advertimos que el tipo de información que según Sanz Saiz (2011) demandan los estudiantes a los servicios de información, está centrada más que en la orientación académica, profesional o personal, en lo que podríamos denominar orientación burocrática.

En cuanto a los servicios de atención personal, la mayoría de estudios (Vidal García *et al.*, 2002; Sánchez García *et al.*, 2008) revelan que son los que menos han desarrollado las universidades, por lo que la información que se dispone acerca de sus actuaciones es algo limitada; no obstante, Hume Figueroa (2011) hace un resumen de los principales problemas que motivan la demanda de actuación de los estudiantes al Servicio de Atención Psicológica de la Universidad de León y que fácilmente se puede extrapolar a otras universidades, nos referimos a problemas como timidez y baja autoestima, trastornos de ansiedad, fobias, depresión, problemas de pareja y/o familiares, etc.

Desde el nacimiento de los primeros servicios de orientación en las universidades españolas que Benavent Oltra (2002) y Sánchez García *et al.* (2008) sitúan en el año 1975, las universidades han ido creando diferentes servicios que en un primer momento nacen con denominaciones similares, pero que a lo largo de los años se van diversificando en su denominación. En la tabla 2.1 observamos la profunda heterogeneidad de las denominaciones de algunos de los servicios de universidades españolas que atienden aspectos de orientación educativa o académica, profesional y personal.

Tabla 2.1

Denominaciones de algunos servicios especializados en universidades españolas.

– Centro de Información y Promoción del Empleo (CIPE) – Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) – Centro de Promoción de Empleo y Prácticas – Espacio Estudiantes – Gabinete Psicopedagógico – Oficina de Información al Alumnado – Oficina de Información al Estudiante. – Servicio de Alumnado – Servicio de Apoyo al Estudiante con Discapacidad (SAED) – Servicio de asistencia estudiantil – Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria – Servicio de Atención Psicológica (SAP) – Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica – Servicio de Atención Psicológica	– Servicio de Atención y Ayudas al Estudiante – Servicio de Deporte Universitario – Servicio de Empleo – Servicio de Información y Extensión Universitaria – Servicio de Información y Orientación en Salud Joven Universitaria – Servicio de Orientación e Información, Práctica, Empleo y Autoempleo (SOIPEA) – Servicio de Orientación Universitaria – Servicio Universitario de Empleo – Servicios para personas con necesidades especiales – Sistema de Orientación – Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad – Unidad de Atención a las Necesidades Especiales (UANE) – Unidad de Empleo – Unidad de Promoción de la Salud

Como podemos observar, existe una importante heterogeneidad, incluso, en las denominaciones de los servicios de las diferentes universidades que puede dificultar la comparación entre diferentes universidades e incluso el conocimiento de los mismos por parte de estudiantes que cambien de universidad. En palabras de Salmerón Pérez (2001, p. 3), las universidades *"potencian con diferente intensidad servicios de orientación, documentación, asesoramiento, pero sobre todo de información, en función del concepto de Orientación, como área científica, que tienen los responsables de cada momento"*, lo que entendemos potencia esta variedad de servicios, denominaciones y prácticas de orientación. Para este autor (Salmerón Pérez, 2011, p. 9) "*si se asume la importancia de la orientación universitaria, la estructura que la sustenta debe sobrevivir a las posibles alteraciones académicas al igual que lo hacen las estructuras clásicas presentes en toda Universidad"*, por lo que pensamos que se debería fomentar la estabilidad en cuanto a funciones y denominaciones de estos servicios universitarios.

Dada la imposibilidad de presentar un análisis de las funciones de todos los servicios de orientación en las universidades españolas, por no ser motivo de nuestro estudio, a continuación se muestra una breve descripción de los servicios en la Universidad de Murcia, contexto de esta investigación.

2.3.1 Servicios de orientación de la Universidad de Murcia

Frente a la heterogeneidad de los servicios de orientación y atención al estudiante de las universidades españolas que hemos podido apreciar en la tabla anterior, en este apartado presentamos un análisis y descripción de los servicios de atención al estudiante de la Universidad de Murcia, centrando el mismo en los cuatro servicios universitarios que realizan labores de información, atención u orientación al estudiante, nos referimos al Centro de Orientación e Información al Empleo (COIE), Servicio de Información Universitario (SIU), Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP) y Servicio de Relaciones Internacionales (SRI).

Centro de Orientación e Información al Empleo (COIE)

Este centro, que conserva una de las denominaciones clásicas de este tipo de servicios, describe en su Carta de Servicios las actividades que desarrolla:

- Atención al interesado de forma directa e individualizada.
- Orientación profesional: Entrevistas individualizadas y acciones grupales.
- Formación para el desarrollo de competencias profesionales.
- Organización de actividades para el contacto de alumnos y titulados con las empresas.
- Desarrollo de acciones para el fomento de las relaciones entre universidad y empresa, así como gestión de prácticas y ofertas de empleo para alumnos y titulados en empresas y entidades.
- Realización de informes sobre inserción, demanda de los empleadores y demás aspectos relacionados con la empleabilidad e información a Facultades y Escuelas sobre aspectos relacionados con la empleabilidad de alumnos y titulados.

Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP)

Este servicio se constituye, según su propia Carta de Servicios, con el propósito de favorecer el desarrollo saludable de los distintos colectivos de la Universidad de Murcia, tanto estudiantes como docentes y personal de administración y servicios. Las funciones principales que establece dicha Carta de Servicios son:

- La evaluación e intervención psicológica en aspectos de ajuste psicosocial con repercusión en la actividad cotidiana.
- El apoyo y orientación en aspectos psicopedagógicos relacionados con el rendimiento académico.
- Velar por la igualdad de condiciones para los alumnos con discapacidad y por su integración en la Universidad de Murcia en todos los ámbitos de la vida académica.
- La promoción y coordinación de actuaciones de prevención e intervención en materia de salud comunitaria, así como el asesoramiento en problemáticas de carácter jurídico y legal.

Para ello, este servicio pone en práctica diferentes tipos de actividades, agrupadas en diferentes unidades: *Unidad de Asesoramiento Psicológico,* que desarrolla tanto actividades individuales como grupales, de desarrollo de habilidades sociales, control de ansiedad frente a exámenes, técnicas de relajación, etc.; *Unidad de Asesoramiento Pedagógico*, que realiza también atenciones individuales centradas en el entrenamiento en técnicas de estudio, orientación en preferencias profesionales, orientación vocacional, etc., así como intervenciones grupales centradas en la formación y entrenamiento de técnicas de estudio; *Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad*, centrada en el asesoramiento tanto a estudiantes como profesores en los temas relacionados con la discapacidad y la Universidad, realizando acciones de formación dirigidas al profesorado acerca de las metodologías y estrategias docentes para atender a los estudiantes con discapacidad, así como acciones dirigidas a favorecer la sensibilización de la comunidad universitaria con la integración de los estudiantes discapacitados; *Unidad de Programas de Salud Comunitaria,* que

desarrolla diferentes programas de salud relacionados con el tabaquismo, la alimentación, alcoholismo, etc.; *Unidad de Asesoramiento Jurídico,* en el que se ofrece asesoramiento jurídico-laboral en ámbitos relacionados con la vida universitaria, tales como los problemas de trámites administrativos, asesoramiento laboral, autoempleo, etc.

Servicio de Información Universitario (SIU)

Este servicio declara en su misión una función informativa y orientadora a un público diferenciado, por un lado a la comunidad universitaria y por otro lado a la sociedad en general acerca de la Universidad de Murcia. Para cumplir con su misión establece los siguientes objetivos en su Carta de Servicios:

- Difundir la imagen, las actividades y misiones de la Universidad de Murcia tanto en el seno de la misma como en la sociedad en general.
- Participar activamente en la promoción de las actividades de la Universidad de Murcia.
- Dar cumplida respuesta a las necesidades informativas de los usuarios, constituyendo un punto de referencia para el acceso a la información universitaria.
- Diseñar y gestionar distintos canales informativos, personalizados y generalistas de la Universidad de Murcia.
- Desarrollar sus tareas aplicando criterios que aseguren el cumplimiento de aspectos de calidad, tanto para los usuarios como en el desarrollo interno de las actividades de gestión.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el Servicio de Información Universitario realiza diferentes actuaciones de atención directa al público, a través de medios telefónicos y virtuales, elaboración de diferentes materiales y guías, gestión telemática de la información universitaria, así como actividades de promoción universitaria, tales como organización de visitas y charlas de información acerca de la universidad a centros de enseñanza secundaria, jornadas de puertas abiertas, etc.

Servicio de Relaciones Internacionales

La principal misión de este servicio, más que ofrecer atención u orientación a los estudiantes, es la internacionalización de la Universidad de Murcia, pero esta misión le va a llevar a ofrecer ciertas actividades y programas de atención a los estudiantes, ya que aparte de la gestión de los programas internacionales, según su Carta de Servicios, difunde información relevante para la comunidad universitaria en materia de relaciones internacionales, asesora tanto a profesores, como estudiantes y personal de administración y servicios sobre programas internacionales, además de gestionar y organizar diferentes actividades de acogida a profesores y estudiantes de universidades extranjeras que acuden a formarse a la Universidad de Murcia.

Para el desarrollo de todas estas actuaciones, el Servicio de Relaciones Internacionales presta tanto información telefónica como personal, diseña materiales escritos y virtuales de información y realiza seminarios y reuniones de trabajo.

Como ya hemos señalado anteriormente, el modelo de orientación que tradicionalmente se ha implantado en las universidades es el modelo de servicios, como los aquí descritos, que al igual que fortalecen el plan de acción tutorial de los centros también presentan algunas dificultades y deficiencias, principalmente la escasa cercanía con la realidad concreta y las necesidades propias de los estudiantes de cada centro, que va a precisar una mayor cercanía con los centros, puesto que como afirma Salmerón Pérez (2001, p. 9) "*no es posible hacer orientación al margen de los centros y sus docentes.*"

2.4 El Plan de Acción Tutorial

En el apartado anterior hemos comprobado que la orientación en el nivel universitario se ha desarrollado, tradicionalmente, desde el modelo de servicios, del que se suelen señalar una serie de dificultades (Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría Samanes & Marín Gracia, 1993) tales como su limitada conexión con la institución educativa, la descontextualización de los problemas y las intervenciones, su trabajo desde un enfoque terapéutico más que preventivo; además de algunas cuestiones de tipo organizativo como la poca disponibilidad de tiempo, la rigidez de los horarios, o la escasez de recursos humanos.

Debido a estas dificultades, desde hace unos años está cobrando fuerza la organización de la tutoría y orientación desde el diseño y desarrollo de planes de acción tutorial específicos para cada centro universitario, de modo que hagan frente a las dificultades encontradas en el modelo de servicios de orientación, así como a la necesidad que señalan Álvarez Pérez y González Afonso (2005) referente a que desde los centros se asuman acuerdos acerca de qué se entiende por tutoría en su ámbito, así como la modalidad de tutoría que mejor responde a las necesidades del contexto concreto.

Si entendemos la tutoría universitaria como un proceso continuo, dinámico, colaborativo, sistemático, intencional y programado, no puede dejarse a la improvisación o buenas intenciones de profesores individuales que desde la buena intención pueden llevar a cabo actuaciones puntuales de apoyo a los estudiantes, sino que va a necesitar de una adecuada planificación y evaluación, por lo que el Plan de Acción Tutorial se muestra como un programa imprescindible para que la tutoría no se convierta en una simple suma de actividades puntuales sin control ni coherencia entre las mismas. Para ello, se precisa de un cambio de cultura organizativa en los centros universitarios, desde la que se entienda de un modo compartido la importancia de la tutoría universitaria y su planificación y evaluación, desarrollando proyectos a nivel de

centro, consensuados y comunes, de modo que la orientación al estudiante en este nivel esté adecuadamente estructurada en torno a una visión común.

Dentro de esta línea, Sanz Oro (2009, p. 84) entiende que la tutoría "*debe responder a unos criterios de sistematización, planificación y coherencia, para que todos los estamentos implicados sepan en todo momento de dónde parte, qué se está haciendo y a qué responden sus acciones*", por lo que estas actuaciones deben quedar recogidas en un documento consensuado que sirva de guía al trabajo de profesores, tutores y estudiantes, en el que se recojan no sólo las acciones a realizar, sino que debe constituirse como un marco de referencia de dichas acciones, delimitando el propósito, modelos de acción, metodologías y evaluación del mismo. Con este sentido, entendemos que el Plan de Acción Tutorial (PAT) es el *conjunto organizado de diferentes acciones de tutoría y orientación que recogidas en un documento institucional explicita la organización de la tutoría en un centro, teniendo como finalidad el desarrollo integral de los estudiantes.*

2.4.1 Características y elementos del Plan de Acción Tutorial

Como hemos adelantado, el Plan de Acción Tutorial es un documento institucional que explicita la organización y desarrollo de la orientación y la tutoría en un centro o titulación universitaria concreta, o como afirma Delgado Sánchez (2009, p. 87) un *instrumento a través del cual se canalizan las acciones orientadoras para un grupo concreto de estudiantes, erigiéndose en el marco de referencia donde se especifican las líneas fundamentales del funcionamiento de la tutoría en un contexto determinado.* Concebimos que el Plan de Acción Tutorial debería contemplar una serie de características. Siguiendo a Castillo Arredondo, Torres González y Polanco González (2009) podrían ser:

- Debe estar contextualizado, respondiendo a las necesidades del centro y titulación para las que se diseña, por lo que será preciso hacer una adecuada evaluación de necesidades, así como de intereses y expectativas de los diferentes agentes y de los recursos disponibles.

- Debe ser operativo y funcional, debe estar compuesto por aquellas actividades que realmente vayan a llevarse a cabo, no convertir el plan en una mera declaración de intenciones sin una estructuración de acciones realistas.

- El trabajo en equipo debe de ser una de las bases y principios del plan, desde el inicio debe asegurarse la implicación del mayor número posible de agentes, entre los que contaremos con profesores, tutores, estudiantes, representantes de los departamentos, asociaciones de estudiantes, etc.

- Las actividades deben de estar alineadas con los objetivos propuestos, manteniendo la coherencia entre metas, objetivos, actividades y, por supuesto, recursos disponibles. Desde esta perspectiva, entendemos que es un error formular grandes intenciones que no se sustenten en la realidad de las acciones previstas, puesto que no sólo se convierten en declaraciones sin sentido, sino que también puede generar en los implicados una sensación de poca utilidad de la tutoría.

- Debe contar con su propio sistema de evaluación continua, que asegure su adecuado desarrollo y la posibilidad de introducir elementos de mejora.

- Debe favorecer la mejora de las relaciones entre los diferentes agentes participantes, implicando al máximo a todos los agentes y definiendo las funciones y responsabilidades de cada uno de ellos, de modo que su desarrollo no dependa únicamente de la ilusión o implicación de personas particulares, sino de una adecuada estructuración de tareas, responsabilidades y funciones.

Como documento organizativo que va a suponer el marco de referencia de la actuación de la tutoría en un centro o titulación, debe hacer frente o divisar diferentes elementos: una evaluación previa de necesidades, tanto de la institución como de los estudiantes; explicitación del propósito general y objetivos que se pretenden alcanzar con el Plan; enumeración y planificación de las acciones a desarrollar, modalidades de realización; recursos personales y materiales; y evaluación. (Sobrado Fernández, 2008).

Además de estos elementos, creemos que un Plan de Acción Tutorial debería vislumbrar la relación del mismo con otras estructuras y servicios, tales como los

servicios de orientación y otros organismos y centros universitarios y no universitarios (sindicatos, organizaciones profesionales, centros de enseñanza secundaria, etc.).

2.4.2 La evaluación del Plan de Acción Tutorial

En cuanto a proceso educativo con carácter continuo, la evaluación del Plan de Acción Tutorial va a suponer una herramienta de mejora que no puede soslayarse y que debe ser tenida en cuenta desde el propio diseño y que va a permitir un doble objetivo (Dorio Alcaraz y Torrado Fonseca, 2006), por un lado, va a permitir la toma de decisiones para la mejora del diseño y la intervención en la acción tutorial, y por otro, evaluar la consecución de objetivos del mismo.

A la hora de planificar la evaluación de un Plan de Acción Tutorial deberían tenerse en cuenta al menos las cuatro fases que se han considerado desde la evaluación de programas; fase de evaluación previa o de necesidades; evaluación inicial o de diseño; evaluación continua y evaluación final. En este trabajo, incluiremos una última fase o momento de evaluación: la institucionalización de la evaluación, sugerida por Pérez Juste (2000, 2002).

Evaluación previa

De modo previo al inicio del diseño del Plan de acción Tutorial debería realizarse una evaluación de las necesidades de orientación y tutoría de los estudiantes que van a verse beneficiados del mismo. Según afirma Delgado Sánchez (2009), esta evaluación de necesidades debería cumplir con cuatro sub-fases: Detección, análisis, priorización y traducción en objetivos, de modo que se asegure que el Plan de Acción Tutorial va a responder a las necesidades del contexto concreto. Para ello, según este autor, también será necesario contar con las necesidades específicas por centro, departamentos, titulaciones, asignaturas y a nivel individual. Sin ser este el espacio donde enumerar las técnicas y estrategias para recoger información para la evaluación de necesidades de orientación, si que podemos señalar los diferentes agentes de quienes las podemos obtener (Delgado Sánchez, 2009):

- Los propios estudiantes: Pese a que no suelen ser consultados para el diseño de las actuaciones en la institución universitaria, como principales agentes y beneficiarios

de la tutoría, van a ser una de las más importantes fuentes de información para el análisis de necesidades. Tanto en la relación con el alumnado en la propia tutoría, como en la participación con sus órganos de representación ante departamentos y facultad, los estudiantes van a poder aportar información acerca de sus necesidades.

- El profesorado: En su contacto continuo con el alumnado y como conocedores expertos del ámbito de conocimiento concreto de la titulación en la que enseñan, se constituyen también como un agente clave para la detección de necesidades de orientación.

- Consulta a expertos: Como hemos visto en apartados anteriores, en todas las universidades se dispone de diferentes servicios a disposición de la comunidad educativa, entre los que podríamos contar con profesionales de la orientación que pueden dar apoyo e información sobre las necesidades clave de los estudiantes.

- Bibliografía especializada: Disponemos de una cantidad ingente de literatura científica relacionada con la tutoría universitaria, así como con los propios estudiantes. Suponen todo un bagaje de información sólida que debería emplearse en el diseño de la acción tutorial.

- Experiencia profesional: La experiencia de los propios tutores, que ya han ejercido dicha función o que tienen experiencia docente va a aportar también una información nítida acerca de parte de las necesidades de los estudiantes.

Evaluación inicial o de diseño

También es necesario evaluar el propio Plan de Acción Tutorial en cuanto a documento; analizar la coherencia entre necesidades detectadas y objetivos planteados, actividades que planifica en relación a objetivos, recursos, etc. Antes de su puesta en práctica, debe asegurarse mediante la evaluación la idoneidad de dicho plan, de modo que aseguremos la viabilidad e interés de su aplicación. En tanto que estos planes de acción tutorial van a formar parte de los documentos del Sistema de Garantía Interna de los centros, de algún modo queda ya definido por las

universidades qué agentes participarán en su evaluación, o al menos en su aprobación, pero entendemos que no debería pasarse por alto la intervención de los siguientes agentes: el propio centro representado en sus diferentes órganos: Junta de Facultad y Decanato; los diferentes departamentos que imparten docencia en el centro objeto del plan y que van a tener un importante papel en su implantación; los tutores, bien hayan desarrollado su función anteriormente o la vayan a desempeñar en el nuevo plan de acción tutorial; y los estudiantes, como agentes clave y beneficiarios directos del plan.

Evaluación continua

La evaluación del Plan de Acción Tutorial no puede comprender únicamente los resultados finales del mismo, sino que debe constituirse en una herramienta de mejora continua del mismo que permita introducir las modificaciones que se consideren oportunas en aras de la mejora de su aplicación, introduciendo nuevos objetivos, actividades, redefiniendo nuevas funciones de los agentes implicados, etc.

Evaluación final

En este momento de la evaluación se pretende analizar la bondad del propio plan y poder tomar decisiones en torno a la mejora del mismo para su aplicación en años sucesivos, además de cumplir con la función de rendición de cuentas de la evaluación. Dentro de este tipo de evaluación incluiríamos las actuaciones que Fernández Luna (2009) entiende que deben ser tenidas en cuenta, tales como una evaluación por parte de los tutores acerca de las dificultades que se han encontrado en su función; una reflexión del centro a nivel institucional acerca del programa; así como la evaluación de la coordinación del Plan.

Institucionalización de la evaluación

Como decíamos antes, Pérez Juste (2000, 2002) alude a un último momento de la evaluación de programas en organizaciones, en el caso en que éstos tengan vocación de continuidad, tal y como ocurre con los planes de acción tutorial. En estos casos, recomienda la inclusión de la evaluación en los propios sistemas de gestión de la calidad que desarrolle la organización, de modo que la evaluación del plan no quede aislada de la gestión de la calidad organizativa y se entienda como algo aparte sino

como un proceso inherente al propio programa. Estos sistemas de evaluación, como los basados en los modelos EFQM e ISO 9000, van a marcar pautas concretas a través de las que se definen los momentos y agentes de la evaluación, así como los procesos de medición, análisis y toma de decisiones sobre la información resultante. En el capítulo 4 de este trabajo se analizan detenidamente estos modelos y su relación con la tutoría universitaria.

2.4.3 Contextualización del Plan de Acción Tutorial

Los Planes de Acción Tutorial no pueden constituirse como un ente único en cada universidad y replicarse en cada centro universitario, sino que deben responder a las peculiaridades propias de las facultades, estudiantes y titulaciones en las que se implementarán. Entendemos que los tres elementos, señalados por Rodríguez Espinar (2008) y Delgado Sánchez (2009), configuran una demanda de tutoría diferenciada y deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar el Plan de Acción Tutorial en cada centro, con el propósito de lograr los objetivos de la Orientación y tutoría universitaria, es decir, la individualización y personalización de la enseñanza, ofreciendo una atención adaptada a las necesidades concretas de los estudiantes de cada centro y titulación. Los elementos a los que nos referimos se presentan a continuación (adaptación de Rodríguez Espinar (2008) y Delgado Sánchez (2009).

Características institucionales

Las universidades se estructuran en un entramado de centros, facultades, unidades, departamentos y otros órganos verdaderamente complejos que conforman culturas y modos de ser organizativos únicos en cada una de las facultades y centros, por lo que no puede pensarse que un Plan de Acción Tutorial válido para un centro pueda serlo en otro o ser adaptado con pocas modificaciones, sino que siempre debería tener en cuenta las especificidades organizativas y culturales propias de cada facultad.

Entre las diferentes facultades de una misma universidad encontramos diferencias abismales, tanto en tamaño, considerando el número de alumnos y personal docente, como en número de titulaciones impartidas, departamentos implicados en la docencia de las mismas, relaciones organizativas con servicios y unidades externos. Un ejemplo

lo encontramos en las facultades de medicina que establecen estrechas relaciones con otras organizaciones como los hospitales universitarios, también con sus propias culturas y modos de hacer propios.

En consideración a las características institucionales, en el momento del diseño del Plan de Acción Tutorial, deberán tenerse en cuenta una serie de elementos diferenciadores del centro en que vaya a desarrollarse; tales como el tamaño del centro, en número de alumnos y profesores; el número de titulaciones que se imparten en la facultad, así como las diferencias entre las mismas; experiencias previas del centro en tutoría universitaria u otras acciones de orientación; experiencia y motivación del profesorado en torno a la tutoría y el asesoramiento a los estudiantes; porcentaje de profesorado a tiempo parcial que imparte docencia en las titulaciones del centro, que presumiblemente podrá dedicar una menor cantidad de tiempo a las labores de tutoría y coordinación; además de la cultura del propio centro universitario en cuanto a los valores que determinan la relación entre profesores y estudiantes.

Características de los estudios

Además de algunas características propias de cada institución o centro universitario, también se hace necesario, tal y como señala Rodríguez Espinar (2008), tener en cuenta las peculiaridades de los diferentes estudios y titulaciones, el grado de dificultad y la tasa de abandono, el nivel profesionalizador de los estudios, las tases de empleo y desempleo de los graduados, así como la representación social de los profesionales del ámbito.

Entendemos que, en titulaciones con una especial dificultad y por tanto, con mayores tasas de abandono de los estudios, debe prestarse una mayor atención a la orientación y el apoyo en relación a las estrategias de aprendizaje y estudios, como por ejemplo en determinadas ingenierías en las que se hace más necesaria la labor de prevenir el abandono mediante un trabajo de motivación y apoyo al alumnado, mientras que en otras titulaciones con una cierta indefinición profesional, como Filosofía, puede hacerse más necesario un apoyo más profundo en la construcción del itinerario profesional.

En definitiva, a tenor de este aspecto, es evidente que habrá de tenerse en cuenta determinados elementos o factores relacionados con la titulación en el diseño de los respectivos Planes de Acción Tutorial, considerando como mínimo los siguientes: *dificultad de los estudios*, así como las tasas de fracaso y abandono de los mismos; *demanda de la titulación*, que puede llevar aparejado diferentes niveles de motivación de los estudiantes que acceden a la misma; *profesionalización de los estudios*, cualificación de la titulación para profesiones concretas, así como las tasas de desempleo de los titulados en los estudios, que define el nivel de empleabilidad de los futuros graduados; o incluso el *reconocimiento social* de la profesión.

Características de los estudiantes

En el diseño de todo proyecto, programa o plan, y por supuesto, también en el diseño de un Plan de Acción Tutorial, es básico tener en cuenta el perfil concreto de estudiantes a los que piensa atender. Tal y como hemos visto en apartados anteriores de este trabajo, hoy día encontramos en las aulas universitarias estudiantes con perfiles y necesidades de apoyo y orientación muy diversos, desde jóvenes extranjeros hasta estudiantes con responsabilidades familiares y laborales que combinan con los estudios tanto por necesidades de desarrollo profesional como por un interés más personal.

El Plan de Acción Tutorial debe asentarse sobre la base de un conocimiento profundo del perfil y las necesidades de los estudiantes a los que atiende, sus motivaciones para realizar los estudios, sus preocupaciones profesionales, sus dificultades personales y académicas, etc. De modo esquemático, presentamos algunos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar el PAT de un centro, considerando los distintos perfiles de estudiantes, entre los que destacamos los siguientes:

- Motivación de los estudiantes al elegir los estudios. En las aulas nos encontramos diferentes niveles de motivación hacia los estudios, que pueden depender de muchos motivos, siendo uno de ellos el número de opción en que eligieron la titulación tras las Pruebas de Acceso a la Universidad.

- Habilidades de tipo académico y dominio de las técnicas y estrategias de estudio por parte de los estudiantes.

- Disposición y dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que se han convertido en una herramienta básica en los estudios universitarios, lo que puede generar ciertas dificultades a aquellos estudiantes que no tengan acceso a ellas o no las manejen de modo adecuado.

- Porcentaje del alumnado que compagina los estudios con algún tipo de actividad laboral remunerada, tanto relacionada con la titulación como ajena a ella. El hecho de dedicar una parte de su tiempo a la actividad laboral supone para el estudiante una dificultad añadida a los estudios, puesto que puede dificultar su asistencia a clase, disminuir su tiempo de dedicación al estudio, dificultar la relación con profesores y tutores, así como con sus propios compañeros.

- Grado de conocimiento de los estudiantes sobre la tutoría universitaria y los servicios de orientación, sus funciones, objetivos, agentes y procesos, así como sus experiencias previas con la tutoría tanto en el nivel universitario como en el no universitario, puesto que dichas experiencias previas pueden determinar las expectativas y demandas del alumnado.

En resumen, entendemos que cada PAT debe adecuarse a las necesidades y peculiaridades del centro, sus estudiantes y las titulaciones que ofrece, por lo que deberá basarse en una adecuada evaluación previa de necesidades del contexto del que se derive. A continuación, se presenta un análisis y descripción del PAT del centro en el que se ha realizado el presente estudio, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

2.4.4 El Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Como ya hemos anunciado, el contexto de este trabajo de investigación es la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Por ello, nos resulta interesante conocer el documento base que guía o debe guiar el trabajo de los tutores en dicha facultad, que

señala que desde este Plan, se pretende potenciar la calidad educativa del centro, formando parte del Sistema Interno de Garantía de la Calidad de la Universidad.

El Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación, bajo la denominación *Plan de Orientación y Tutorías* (POT), que incluimos en el anexo B, se plantea dos grandes objetivos: por un lado, orientar a los estudiantes en relación a las enseñanzas de las diferentes titulaciones de la Facultad y por otro, la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes. Observamos que este Plan incluye la palabra orientación, algo poco común en el resto de PATs de los distintos centros de la propia universidad de Murcia.

La figura del tutor

Como hemos visto anteriormente, el tutor es, junto a los estudiantes, el agente clave de la tutoría, por lo que es interesante analizar el modo en que desde el POT se definen algunos elementos importantes, tales como el modo y criterios de selección o las funciones que se le encomiendan. En relación con la asignación de tutores a un grupo, se especifica en el propio POT que es competencia de la Comisión Académica del título correspondiente y además éste debe impartir docencia en el grupo al que va a tutorizar.

Como funciones generales del tutor se definen tres: Una primera relacionada con la integración de los estudiantes en la institución universitaria, en relación a los ámbitos académico, personal y profesional; una segunda función relacionada con el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes y la aportación de soluciones y alternativas; y una tercera relacionada con el desarrollo y evaluación de las diferentes actividades establecidas en el Plan de Orientación y Tutoría. Respecto al grupo-clase, el POT señala tres funciones: ofrecer información académica sobre la titulación; servir de mediador ante posibles conflictos; y derivar al alumnado a otros centros o servicios especializados en los casos necesarios.

Actividades establecidas en el Plan de Orientación y Tutorías (POT)

Igualmente, además de establecer las funciones generales y específicas del tutor, el POT asigna una serie de tareas a los tutores, tales como mantener el contacto de modo virtual con los estudiantes de su grupo asignado, informar acerca de las

actividades organizadas por el centro y orientar al estudiante ante dificultades que puedan surgir. Paralelamente, también enumera una serie de actividades que de modo genérico, sin asignar a un tutor concreto, deben desarrollarse a lo largo del curso, pero sin explicitar sus contenidos o metodología y además, tal y como podemos apreciar en la tabla 2.2, dichas actividades no cubren todo el abanico de necesidades de orientación y tutoría de los estudiantes, como por ejemplo, desarrollar y gestionar su desarrollo profesional, cómo potenciar tu proyecto profesional y vital, etc.

Tabla 2.2
Actividades del Plan de Orientación y Tutorías de la Facultad de Educación. Curso 2011-2012

Actividad	Perfil
-Jornadas de Acogida y Módulo 0	Estudiantes de primer curso
-Designación de tutores/as y reunión con coordinadores de titulación y vicedecanato	Tutores
-Presentación de tutores/as a los diferentes grupos.	Todos los estudiantes
-Ponencia explicativa sobre el acceso a las menciones en el 4.º curso	Estudiantes del Grado de Educación Primaria
-Desarrollo de curso de formación: "Cómo superar el curso: técnicas de estudio"	Todos los estudiantes
-Panel de experiencias laborales: salidas profesionales de Pedagogía	Estudiantes de Pedagogía
-Conferencia: "Salidas profesionales: diseña tu futuro"	Todos los estudiantes
-Conferencia: "Acceso al Empleo público. Oposiciones"	Todos los estudiantes
-Mesa redonda con empleadores (empresas vinculadas al ámbito educativo) y/o antiguos alumnos	Estudiantes de Pedagogía
-Reunión de tutores/as para la valoración de tutoría y análisis de necesidades para el próximo curso.	Tutores

Carencias y limitaciones del Plan de Orientación y Tutorías

Creemos que el Plan de Orientación y Tutoría de la Facultad de Educación presenta una serie de limitaciones y carencias que pueden entorpecer el desarrollo y progreso de la función tutorial en la Facultad. Una de las principales carencias es la indefinición de las actividades que presenta, pues más que definirlas simplemente las enumera, tal y como hemos visto en la tabla anterior.

También entendemos que frente a un enfoque proactivo que debe caracterizar la orientación y a la tutoría en todos los niveles, en este plan se presenta la tutoría desde un enfoque más bien reactivo, puesto que la única actividad programada del tutor con el grupo clase del que se responsabiliza es el primer contacto y una sesión al inicio del segundo cuatrimestre, dejando el resto de sesiones a criterio del propio tutor y especialmente a solicitud de los estudiantes, lo que denota ese carácter eminentemente reactivo, con la carencia de un verdadero plan de acción que establezca o defina el trabajo del tutor con el grupo de estudiantes que tiene asignado: "*Durante el curso académico, los tutores y tutoras tendrán, al menos, una sesión al comienzo del segundo cuatrimestre con su grupo de alumnos, y aquellas que se consideren necesarias, a petición de los estudiantes".* (POT, 2011-2010, p. 6).

Pese a estar definido como uno de los objetivos del POT, también encontramos un déficit en la falta de diseño de los procedimientos de evaluación del plan, puesto que aunque se incluye la participación en la evaluación como una de las tareas de los tutores y en el apartado de actividades se señala una sesión de evaluación al final del curso, entendemos que el hecho de señalar una sesión de evaluación para un plan de estas características no cubre con las características de una adecuada evaluación de programas, que, como hemos comentado anteriormente, debería abarcar tanto la evaluación previa, inicial, continua, final e incluso institucional.

Resumen

Tras un primer acercamiento a la conceptualización de la tutoría universitaria, sus aportaciones y barreras a su desarrollo, en este segundo capítulo se han abordado los principales agentes y prácticas de la orientación y la tutoría universitarias.

Se han analizado los diferentes perfiles de estudiantes que potencialmente pueden demandar una necesidad de orientación y tutoría y se aprecia como, de un perfil más o menos único de estudiantes universitarios de hace unas pocas décadas, hoy encontramos múltiples perfiles con necesidades, capacidades y niveles de motivación muy diferentes. En relación a los tutores, se han considerado las nuevas exigencias que se le presentan al docente universitario en cuanto a competencias y formación, así como las tareas que van a ser específicas en la función tutorial.

Finalmente, en cuanto a las prácticas de orientación y la tutoría, se ha valorado el modelo de servicios como el modo más extendido hasta la actualidad en las prácticas de orientación en la universidad española y el modelo de programas que ahora se intenta implantar a través de los Planes de Acción Tutorial en las universidades. Dentro de estos PATs se describe también el Plan de Orientación y Tutorías de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, puesto que esta facultad es el contexto en el que se desarrolla esta investigación.

Marco estructural y normativo de la Tutoría Universitaria

[3]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

Como venimos analizando a lo largo de todo el trabajo, en los últimos años la tutoría en el marco universitario ha despertado un interés y atención muy importante, desde las propias instituciones se ha ido avanzando en la oferta de diferentes servicios de información, apoyo, asesoramiento e información a los estudiantes universitarios, así como en el establecimiento de planes de acción tutorial, mientras que a nivel científico encontramos bastantes publicaciones, artículos e investigaciones referidas al tema. No creemos que todo este interés e importancia que se le otorga a la orientación y la tutoría surja por generación espontánea, sino entendemos que es fruto de todo un marco estructural que por un lado, sienta las bases de la misma en cuanto a que ha sacado a la luz la necesidad de un nuevo modelo universitario más cercano al estudiante y a sus aprendizajes, el conocido como *Proceso de Bolonia*, y, por otro, establece un desarrollo normativo en la legislación española, en parte consecuencia también de la construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* que reconoce determinados derechos a los estudiantes universitarios y regula la necesidad de que reciban apoyo, asesoramiento e información en diferentes ámbitos y niveles.

De este modo, dos realidades en principio diferenciadas, pero que están estrechamente relacionadas, como son el proceso de convergencia universitaria europea iniciado tras la *Declaración de Bolonia* y el desarrollo normativo español en el ámbito universitario, conforman un marco que ha hecho del actual un momento propicio para el desarrollo de la tutoría universitaria.

En la primera parte de esta capítulo, se realiza un análisis del marco que conforma la construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* en la concienciación de la necesidad y emergencia de la orientación y la tutoría en la universidad, a través de un detallado análisis de parte de la ingente cantidad de documentos, declaraciones y comunicados que los diferentes agentes implicados en el proceso, gobiernos,

universitarios y estudiantes, han ido emitiendo desde la *Declaración de Bolonia* en el año 1999 o incluso antes con la *Declaración de La Sorbona* o la *Magna Charta Universitatum.*

En una segunda parte, se hace un recorrido por la normativa española, que en muchos casos ha ido adaptándose conforme a la evolución del *Proceso de Bolonia*, desde la legislación estatal con la propia Ley Orgánica de Universidades o el Estatuto del Universitario aprobado hace escasamente dos años, hasta la normativa autonómica e incluso los propios estatutos universitarios, analizando las exigencias de ésta en cuanto a la orientación y tutorización de los estudiantes. Este desarrollo normativo establece ya la necesidad, por imperativo legal, del desarrollo de la tutoría en la Educación Superior, instaurándose como uno de los derechos de los estudiantes en la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y desarrollándose en el Estatuto del Estudiante aprobado en 2010.

En general, tanto el marco que ha propugnado el EEES como el propio marco normativo español en materia universitaria, han creado un momento propicio para que la tutoría, que ya está consolidada en el resto de niveles educativos, se implante y consolide en el sistema universitario, contribuyendo a los fines que la sociedad ha encargado a la universidad y cumplir con la misión de la Educación Superior según asume la UNESCO (1998), es decir, formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

3.1 La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la Tutoría Universitaria

Durante la última década, la universidad ha atravesado por un profundo proceso de análisis y reflexión que ha supuesto una nueva configuración de la Universidad en torno al llamado *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES),* que retoma el espíritu de las primeras universidades europeas en las que no existían fronteras y tanto profesores como estudiantes circulaban libremente.

Este proceso, pese a las voces críticas con el mismo, debe suponer un cambio y mejora sustancial en los modos de hacer universitarios, puesto que, teniendo en cuenta sus principios inspiradores, debe desarrollar una docencia más centrada en el estudiante y su aprendizaje, organizando la enseñanza de modo que se tengan en cuenta los procesos y necesidades de estudio y aprendizaje de los estudiantes, la utilización de metodologías participativas y reflexivas, así como la adecuación de los sistemas de evaluación, orientándolos a la evaluación de competencias. Esta nueva realidad y marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad requieren de la tutoría, como un proceso clave y un elemento fundamental en la función docente.

El modo en que se entiende la Universidad desde este proceso, ha puesto de relieve la importancia de la relación tutorial en el nuevo modelo de Educación Superior que se pretende implantar en la consecución de los fines y objetivos de la institución universitaria, la formación de profesionales y ciudadanos reflexivos, activos y críticos al servicio de una sociedad cohesionada y socialmente justa. En este sentido, son muchos los analistas e investigadores (Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez & González Afonso, 2005; Álvarez Pérez, 2005-2006; Cano González, 2008; Castillo Arredondo, 2008; Delgado Sánchez, 2009; García González & Troyano Rodríguez, 2009; García Nieto *et al.*, 2005; García Nieto, 2008; Sanz Oro, 2009; Sobrado Fernández, 2008) en el ámbito de la tutoría universitaria que han hecho énfasis en la fuerte implicación del

Proceso de Bolonia en la tutoría universitaria, debido a varios elementos fundamentales, tales como el planteamiento de nuevas metodologías de enseñanza basadas en un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante, así como la importancia que desde dicho proceso se ha otorgado a la Educación Superior como un derecho que debe ser accesible para todos.

Seguidamente se realiza un análisis de los documentos principales que han ido construyendo el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) y que han resituado la tutoría universitaria en un nuevo punto de partida desde el que, si se desarrolla adecuadamente, puede contribuir de un modo muy potente a los fines y misión de la universidad y del propio *Proceso de Bolonia*. Este análisis nos permitirá comprender las razones por las que el nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior* demanda de manera urgente el desarrollo de la orientación y la tutoría universitaria, como herramienta privilegiada en un nuevo modo de hacer universidad, de enseñar y de aprender.

3.1.1 Los antecedentes del Proceso de Bolonia

Pese a que suele considerarse la *Declaración de Bolonia* de 1999 como el inicio del complejo proceso al que la universidad europea ha hecho frente en la última década, es necesario hablar de dos antecedentes más o menos inmediatos, también en forma de declaración pública: La *Magna Charta Universitatum* y la *Declaración de La Sorbona*. Veamos brevemente cada uno de ellos.

***Magna Charta Universitatum* (1988)**

Los rectores de las universidades de Barcelona, Bolonia, Lovaina, París y Utrecht redactaron este documento que firmaron durante los actos de conmemoración del aniversario de la Universidad de Bolonia. En ella se nombran una serie de principios fundamentales, tales como una concepción de la universidad como institución que genera y transmite cultura y conocimiento a través de la investigación y la enseñanza. Implica independencia tanto a nivel moral como científico; la indisolubilidad de la actividad docente y la investigadora, en aras de que la enseñanza se adapte a las necesidades sociales y conocimientos científicos; una universidad como espacio libre

de diálogo entre profesores y estudiantes; así como la transculturalidad e internacionalidad de la institución universitaria, que no se debe a poderes políticos o geográficos concretos. Este documento sienta las bases de una universidad europea que desde su propia autonomía de los poderes políticos va a trabajar en la producción y transmisión de valores y conocimientos, suponiendo un importante punto de partida para el trabajo que se desarrollará en la siguiente década en la armonización europea.

Declaración de la Sorbona (1998)

Con motivo del nonacentésimo aniversario de la Universidad de París, los ministros de educación de cuatro países, Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, celebraron una reunión que da lugar a la que se conoce como *Declaración de La Sorbona,* en la que se recuerda la importante relación de la universidad con la creación y construcción del concepto de Europa, recordando que los primeros estudiantes y profesores de las universidades medievales circulaban libremente por Europa entre los diferentes centros.

Esta declaración sienta las bases del trabajo posterior en el Proceso de Bolonia, afirmando que las universidades deben realizar un esfuerzo por ofrecer oportunidades, herramientas y programas a sus estudiantes con el objetivo de potenciar su aprendizaje. Como hemos comentado, estos dos documentos previos sientan las bases de una década de trabajo, en la que instituciones políticas, universidades y estudiantes trabajan intensamente en la génesis de un Espacio Europeo de Educación Superior. A continuación, analizamos los documentos de trabajo en el nivel político, es decir, las declaraciones y comunicados resultantes de las reuniones de ministros de educación.

3.1.2 La construcción del EEES a través de las conferencias ministeriales. Análisis de los documentos clave

Los ministros responsables del ámbito universitario de los países pertenecientes al EEES han mantenido toda una serie de reuniones y conferencias bianuales de trabajo a partir de la Conferencia de Bolonia del año 1999, en las que se ha ido forjando la idea y concepto de una universidad europea y se han ido estableciendo líneas y ejes estratégicos a medio y largo plazo. En cada una de estas conferencias ministeriales, se

ha aprobado una declaración o un comunicado, en el que se expresan tanto el análisis de la situación como los compromisos políticos de los países miembros. De este modo, con el análisis de estos documentos, que exponemos a continuación, podemos interpretar la relación entre el desarrollo del *Proceso de Bolonia* con la tutoría.

Declaración de Bolonia (1999)

Esta declaración, aprobada tras la conferencia realizada por los ministros con competencias en el ámbito universitario de 29 países, supone una declaración política de intenciones en la que los participantes aunque no asumen una obligación jurídica, sí que asumen un compromiso político de trabajar conjuntamente en el diseño y desarrollo de lo que se conocería como el Espacio Europeo de Educación Superior. Se inicia de este modo, ya formalmente, un proceso muy complejo que trata de revolucionar o al menos agitar, la universidad en el ámbito europeo, cambiando la concepción acerca de las instituciones de enseñanza superior.

En esta declaración se asume el compromiso de trabajar en la siguiente década una serie de objetivos principales, que sintetizamos en: adopción de un sistema de titulaciones comparable, implantando, entre otras medidas, el Suplemento Europeo al Título; adopción de un sistema de dos ciclos fundamentales; establecimiento de un sistema de créditos que podrán se conseguidos también fuera de las instituciones de enseñanza superior, incluso de modo previo al acceso a la misma; promoción de la movilidad de estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios entre las universidades europeas, eliminando los posibles obstáculos; y promoción de sistemas de garantía y aseguramiento de la calidad comparables.

Estos objetivos van a suponer un importante trabajo a lo largo de la siguiente década, en la que la universidad ha sufrido una importante transformación, al menos estructuralmente, pero en el que también ha habido críticas y lagunas, tales como una transformación profunda de los modos de hacer y enseñar en la universidad.

Comunicado de Praga (2001): *Hacia el Área de Educación Superior*

Tras la firma del Comunicado de Bolonia se han venido celebrando cada dos años reuniones de los ministros de educación de los países participantes. En cada una de

estas conferencias se aprueba una declaración en la que se muestra el compromiso de los participantes con los objetivos de la *Declaración de Bolonia* y se observa y ratifican los informes que realiza el Grupo de Seguimiento de Bolonia. La primera de dichas reuniones se celebró en Praga en el año 2001 y en el comunicado resultante, los ministros reconocen la importancia de que los estudiantes formen parte del Proceso de Bolonia, con lo que se incorpora a la European Student´s Union (ESU), como uno de los miembros del Grupo de Seguimiento.

Comunicado de Berlín (2003): *Educación Superior Europea*

Este comunicado aprobado tras la reunión mantenida en Berlín por los responsables ministeriales en el ámbito europeo de los cuarenta países participantes en el EEES (se incorporan Albania, Andorra, Bosnia, Macedonia, Montenegro, Rusia, Serbia y Ciudad del Vaticano), reconoce tres prioridades en la construcción del EEES para los dos siguientes años: el establecimiento de sistemas de garantía y aseguramiento de la calidad; la implantación de los dos ciclos en los estudios universitarios; y el reconocimiento común de las titulaciones de los estudiantes del EEES.

Comunicado de Bergen (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas.*

En este comunicado, los ministros europeos, contando con los de Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania, que se incorporan al EEES en esta conferencia, señalan su compromiso para que la educación superior sea accesible a todas las personas independientemente de su origen social y/o económico, por lo que afirman que es necesario ofrecer apoyo a los estudiantes que lo precisen tanto en el plano económico como desde la orientación y asesoramiento. Además, también se reafirma el compromiso con la movilidad de los estudiantes, como uno de los objetivos prioritarios del *Proceso de Bolonia*, para lo que se comprometen a facilitarla, eliminando determinados obstáculos como la concesión de visados y permisos de trabajo a los estudiantes.

Tanto la accesibilidad a los estudios universitarios como la potenciación de la movilidad de los estudiantes, va a requerir de una mejora de la orientación y la

tutorización de los estudiantes, puesto que la entrada de estudiantes con especiales dificultades, ya sean culturales o económicas, así como la movilidad de estudiantes de diferentes culturas entre las universidades, va a generar necesidades específicas de orientación en este alumnado.

Comunicado de Londres (2007). ***Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos en un mundo globalizado***

En el año 2007 la conferencia de ministros se celebra en la ciudad de Londres, incorporando a Montenegro a la nómina de países pertenecientes al Espacio *Europeo de Educación Superior*. En el título que recibe el comunicado resultante destaca la importancia que se concede al EEES en el contexto global, así como el reconocimiento que se realiza del impacto que ha tenido el Proceso de Bolonia en terceros países que, sin formar parte del mismo, han realizado esfuerzos por seguir las mismas líneas de trabajo.

En relación al aprendizaje a lo largo de la vida, en este comunicado se reconoce las dificultades de los diferentes países participantes para desarrollar sistemas que reconozcan los aprendizajes previos, por lo que se encarga al *Grupo de Seguimiento* que realice propuestas en este sentido. Por otro lado, en relación a la misión de la universidad, reconoce la importancia de la enseñanza universitaria en la cohesión social, así como en la reducción de desigualdades muestra un compromiso con los estudiantes a tres niveles, la prestación de servicios de apoyo, la flexibilización tanto en el acceso como en los propios estudios universitarios y la potenciación de la participación.

Comunicado de Lovaina (2009): ***El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década***

Este comunicado recibe un título que muestra la voluntad de los responsables presentes en la conferencia de que la Educación Superior cobre protagonismo en la siguiente década, tal y como afirman ya en el preámbulo. Esta declaración de intenciones continúa haciendo hincapié de nuevo en el concepto de aprendizaje a lo

largo de la vida, señalando la importancia de la ampliación de la participación en la educación superior de todos los ciudadanos.

En cuanto a la igualdad en el acceso a los estudios superiores, sin tener en cuenta las diferencias sociales o económicas, en este comunicado se hace una especial mención a la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades a grupos infrarrepresentados ofreciéndoles las condiciones adecuadas para la realización de sus estudios. Ciertamente, no especifica cuáles son el tipo de condiciones que nombra, pero desde la perspectiva de este trabajo, creemos que no son sólo las condiciones económicas las que dificultan la realización de estudios universitarios a poblaciones poco representadas, sino que existen también otro tipo de dificultades. En este sentido, Alvarez Pérez (2012), por ejemplo, realiza un análisis de la subrepresentación de las personas con minusvalías en las aulas universitarias, muchas veces debida a una falta de orientación adecuada tanto en la universidad como en los niveles previos.

Declaración de Viena-Budapest (2010) sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior

Esta declaración supone un hito importante en el proceso de construcción del EEES. Ya en su propia denominación, los ministros participantes en la Conferencia de Budapest-Viena quisieron dejar constancia de su importancia denominándolo *Declaración,* al igual que el documento elaborado en la Conferencia de Bolonia, en vez de darle el nombre habitual de *Comunicado.* Esta declaración supone el cierre de la primera década de trabajos del Proceso de Bolonia, cumpliendo con las expectativas y objetivos que se habían marcado en conferencias anteriores en las que se propusieron el año 2010 para la implantación del EEES.

En el documento, se reconocen los avances importantes que ha supuesto el proceso de convergencia, así como el hecho de que aún existen deficiencias en el desarrollo de todos los objetivos propuestos y también la existencia de voces críticas con el mismo por parte de estudiantes y profesores, a quienes se comprometen a escuchar. En cuanto a la dimensión social del Proceso de Bolonia, se reconoce de nuevo en esta declaración la necesidad de prestar una atención especial a los grupos que están sub

representados en la comunidad universitaria para potenciar la igualdad de oportunidades en la Educación Superior.

Comunicado de Bucarest (2012). ***Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior***

Este documento es la declaración resultante de la reunión de los responsables ministeriales en Educación Superior de los países pertenecientes al EEES durante los días 26 y 27 de abril de 2012 en Bucarest. En ella, se comienza reconociendo la difícil situación económica por la que están atravesando la mayor parte de los países que conforman el EEES, así como las decisiones que han tomado en relación a la educación en general y específicamente a la Enseñanza Superior, normalmente centrada en recortes de tipo económico. También se reconocen las dificultades que la crisis económica conlleva en relación a las expectativas de los estudiantes y graduados a la hora de encontrar un empleo.

A la vez que se exploran estas dificultades que lleva aparejada la crisis económica, se afirma que la Educación Superior es uno de los pilares de la solución a los problemas, asumiendo que la enseñanza superior más que nunca debe ser el centro de los esfuerzos para superar la crisis.

Los objetivos de trabajo para el futuro que se proponen los responsables de educación en este comunicado, se centran en tres líneas, que bajo nuestro punto de vista, continúan estrechamente ligadas con la necesidad del desarrollo de la tutoría universitaria, a saber: proveer una Educación Superior de calidad para todos; potenciar la empleabilidad de los graduados universitarios; y ampliar la movilidad como medio para un mejor aprendizaje. Decíamos que estas tres líneas están estrechamente ligadas con la tutoría universitaria puesto que, en primer lugar, una Educación Superior de calidad pasa por el desarrollo de la tutoría como herramienta indispensable de personalización e individualización de la enseñanza; en segundo lugar, seguimos con la individualización y personalización, no es posible atender a *todos* con una enseñanza de calidad sin la adecuada individualización, en tercer lugar, porque la empleabilidad de los futuros graduados pasará también por el necesario desarrollo de competencias que van más allá de las puramente académicas y en las que la tutoría puede realizar

importantes aportaciones y en cuarto lugar, porque la movilidad e intercambio de los estudiantes va a precisar de servicios o programas de apoyo a los mismos, tanto de modo previo a la partida como en las universidades de destino.

Más de una década de trabajo en torno a la construcción del EEES

Como hemos ido analizando, las conferencias de Bolonia (1999) y Viena-Budapest (2010) suponen dos de los hitos más importantes de este proceso, puesto que con sus declaraciones correspondientes suponen el inicio formal de todo el proceso y el cierre de la primera década de trabajo en la que se han puesto las bases principales, tal y como se marcaron como meta desde un inicio los países participantes. En la figura 3.1, vemos reflejado el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, a través de las diferentes declaraciones y comunicados de las reuniones ministeriales, destacando las dos citadas, así como un avance hacia el futuro que supone el Comunicado de Bucarest del año 2012, junto a los principales documentos e informes de la Asociación de la Universidad Europea a lo largo de los mismos años.

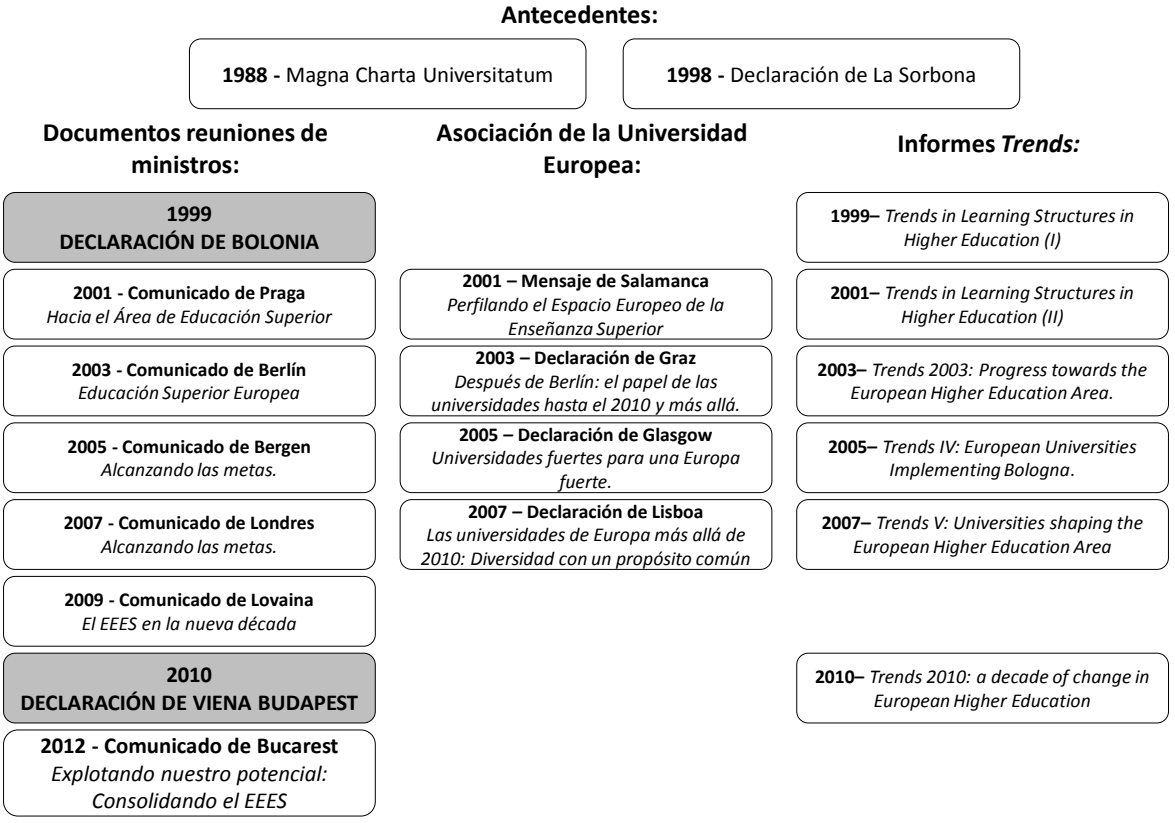


Figura 3.1. Comunicados, declaraciones e informes más relevantes del *Proceso de Bolonia*.

Como se puede apreciar en esta representación gráfica, el trabajo a lo largo de la última década ha sido importante por todas las partes implicadas, que, de algún modo, queda cerrado el año 2010 con la *Declaración de Viena-Budapest*, con la implantación del EEES, aunque el trabajo para su desarrollo debe continuar tal y como se aprecia en la propia denominación del *Comunicado de Bucarest* de 2012, *Explotando nuestro potencial: consolidando el EEES.*

3.1.3 Las aportaciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA)

La construcción del Proceso de Bolonia no ha sido únicamente labor de las reuniones o conferencias de los responsables ministeriales, sino que la universidad europea, a través de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), que reúne tanto a las instituciones de Educación Superior europeas como a las conferencias nacionales de rectores y a algunas asociaciones de universidades, siendo la principal voz de las universidades europeas, se ha implicado activamente en el mismo, presentando una serie de documentos para su debate y discusión con su postura. En este apartado se analizan algunos de los documentos más importantes.

Mensaje de Salamanca (2001): Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior

En el año 2001 y como preparación a la conferencia ministerial que se realizaría el mismo año en Praga, las universidades europeas crearon la European University Association (EUA) y elaboraron esta declaración. En este mensaje, las universidades muestran su apoyo y aceptación de los principios y valores tanto de la *Magna Charta Universitatum* como de la Declaración de Bolonia y muestran su voluntad de trabajar en las siguientes líneas y objetivos: definir una enseñanza e investigación superior europea; actualizar los currícula de la enseñanza superior; potenciar la investigación en el seno de la educación superior; aprobar sistemas de garantía de la calidad y aceptación mutua de las instituciones; asegurar la compatibilidad de instituciones, contenidos y titulaciones; potenciar la movilidad y la empleabilidad de los titulados; apoyar a las instituciones que más esfuerzos deban realizar para adaptarse al EEES; conseguir un sistema de educación superior atractivo a nivel nacional, europeo e internacional; y defender la educación superior como servicio público esencial.

Si desde muchas de estas líneas y objetivos que se marca la EUA se podría entender que la orientación y tutoría universitarias deben convertirse en una prioridad, es en el último de ellos, en el que se entiende la Educación Superior como un servicio público, en el que se hace más patente la necesidad del desarrollo de la tutoría como derecho de los estudiantes incardinado en el derecho de todos los ciudadanos a una educación que atienda sus diferencias y necesidades de modo individualizado.

Declaración de Graz (2003). ***Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá.***

En esta declaración se señalan una serie de valores compartidos que deben ser la base del desarrollo de la universidad europea: Equidad y acceso, investigación en todas las disciplinas como parte fundamental de la Educación Superior, alta calidad académica y diversidad cultural y lingüística.

En relación a los estudiantes afirma que son uno de los elementos esenciales de la comunidad universitaria y que el *Proceso de Bolonia* debe introducir vías de aprendizaje flexible e individualizado, mejorar su empleabilidad, además de hacer las instituciones educativas superiores más atractivas tanto a los estudiantes europeos como a los no europeos. Todo ello, potencia la tutoría universitaria, ya que es la herramienta a través de la que puede individualizarse la enseñanza y potenciar el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los titulados una mejor inserción profesional.

Declaración de Glasgow (2005): ***Universidades fuertes para una Europa fuerte***

En esta declaración, realizada en el año 2005 por las universidades europeas, se adquieren diferentes compromisos: en cuanto a la metodología de enseñanza, se comprometen a introducir métodos de enseñanza innovadores, centrando la enseñanza en el estudiante, así como a repensar los contenidos de las titulaciones en un diálogo abierto con los empresarios, asumiendo el reto de la enseñanza académica y profesional. También se muestra un compromiso con la educación permanente, el reconocimiento de los aprendizajes anteriores, la movilidad de los estudiantes, así

como dar un mayor apoyo a estudiantes con especiales dificultades en el acceso a la Educación Superior.

Declaración de Lisboa (2007). ***Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común***

En esta declaración se analizan algunas de las cuestiones clave de la construcción del EEES: el enfoque centrado en el estudiante, el sistema de créditos ECTS, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y la empleabilidad, que se detallan a continuación.

Un enfoque centrado en el estudiante

Se propugna un enfoque de la enseñanza que se centre en el aprendizaje de los estudiantes, en qué son capaces de hacer los estudiantes en vez de únicamente en sus conocimientos, por lo que debe superarse el enfoque centrado en el profesor y las clases magistrales. Desde el punto de vista de las universidades firmantes de este documento, para este nuevo enfoque universitario, se hace imprescindible la preparación del profesorado en las nuevas habilidades y competencias que le son demandadas, además de la necesidad que desde el alumnado se asuma y se comprometan con esta nueva concepción de la enseñanza universitaria en la que deberán tomar una parte más activa. En el desarrollo de este nuevo enfoque, que cambia radicalmente el modo de hacer de profesores y estudiantes, la tutoría debe convertirse en uno de los ejes fundamentales, puesto que el asesoramiento y la orientación a los estudiantes serán los procesos clave frente a la lección magistral que es el eje del anterior modelo de enseñanza.

El sistema de créditos ECTS

Esta declaración muestra su apoyo por este sistema de créditos, en el que se tiene en cuenta no sólo el número de horas que el estudiante acude a una clase de tipo magistral, sino su asistencia a otro tipo de actividades de enseñanza aprendizaje, así como el tiempo de trabajo autónomo. Por supuesto que esta cuestión está íntimamente ligada con el enfoque centrado en el estudiante que comentábamos anteriormente, que desvía el centro de atención de la enseñanza del profesorado al

aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta toda una amplia gama de actividades que el estudiante puede realizar para el aprendizaje.

Creación de ambientes propicios para el aprendizaje

Las universidades participantes en este foro de reflexión aseguran ser conscientes de la importancia de la igualdad de oportunidades en los estudios universitarios y de la importancia de adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes, por lo que entienden que es de suma importancia prestar al alumnado servicios de apoyo tanto en su desarrollo como en su etapa posterior de incorporación al mundo laboral. Observamos claramente cómo se tienen en cuenta dos de los ámbitos clave de la tutoría universitaria, la integración del estudiante y la orientación para la inserción laboral.

Empleabilidad

Desde este documento, las universidades reconocen la necesidad de realizar una mayor esfuerzo en la relación que tienen con el mundo del trabajo, así como la necesidad de establecer un diálogo con éste para que conozca mejor la profunda reforma de la enseñanza superior que está produciendo el Proceso de Bolonia, haciéndo énfasis así mismo en el hecho de que gobiernos y universidades deben colaborar en prestar servicios de asesoramiento y apoyo a la carrera profesional de los estudiantes y graduados.

Estos cuatro elementos principales que hemos destacado de la *Declaración de Lisboa*, exigen el desarrollo de la orientación y la tutoría universitaria. En primer lugar, ya sólo el enfoque centrado en el estudiante que se propugna, debe cambiar todo el modo de entender la universidad en general y especialmente la relación entre estudiantes y profesores, que deberá ser por supuesto una relación mucho más cercana, comprometida y basada en el respeto mutuo, pero además vemos cómo también se citan otras cuestiones centrales de la tutoría universitaria como la potenciación de la empleabilidad de los estudiantes, los servicios de asesoramiento sobre carreras profesionales o la importancia de la igualdad de oportunidades en los estudios superiores, es decir, se fortalece todo lo referente a la orientación profesional.

3.1.4 Las aportaciones y críticas de la Asociación Europea de Estudiantes

La Asociación Europea de Estudiantes se define a sí misma como una organización que agrupa a 49 asociaciones nacionales de estudiantes de 38 países que en conjunto representan a un total de 11 millones de estudiantes. Esta asociación, entiende que el Espacio Europeo de Educación Superior debería; promover una educación de calidad centrada en el estudiante; facilitar la justicia social, la equidad en la participación y en la movilidad y potenciar sociedades e instituciones de educación superior democráticas que promuevan una ciudadanía activa y crítica. En el documento *Towards 2020: A Students – Centered Bologna Process,* esta Asociación Europea de Estudiantes (2008) realiza un análisis crítico desde el punto de vista de los estudiantes del Proceso de Bolonia, que puede resumirse en los puntos que señalamos a continuación.

En torno a la Dimensión Social

La principal crítica en esta dimensión es el hecho de que no en todos los países firmantes de los acuerdos, se han llevado a cabo políticas adecuadas de facilitar el acceso de las personas con problemas económicos a la Educación Superior. Para superar estas dificultades se propone desde esta asociación que se promuevan sistemas de becas generosas e independientes de la situación familiar que faciliten el acceso de todos los estudiantes a las instituciones de Educación Superior.

En torno a la movilidad

Desde esta asociación se entiende que la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios tiene un importante valor en el desarrollo académico y en la promoción de la diversidad europea y el desarrollo de las habilidades interculturales y la promoción de la tolerancia, pero entiende que existen determinados elementos que dificultan o entorpecen dicha movilidad, tales como determinados obstáculos para conseguir los visados o permisos necesarios, la falta de reconocimiento de las cualificaciones, una falta de formación en idiomas de los países o instituciones de acogida, incluso una deficiente financiación de los programas de movilidad.

En torno al aseguramiento de la calidad

Desde el punto de vista de los estudiantes se valoran los logros alcanzados en materia de aseguramiento de la calidad, pero se realizan dos importantes críticas, de una parte, la escasa participación de los estudiantes en los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, y de otra, el hecho de que en ocasiones se han convertido más que nada en procedimientos repetitivos, formales y burocráticos con poca incidencia en la cultura organizativa o en la gestión de los centros universitarios.

Sistema de créditos ECTS y nuevas metodologías de enseñanza

En este ámbito, la asociación de estudiantes, afirma que no en todos los países se han cumplido los compromisos de adoptar el sistema de créditos ECTS, una de las principales apuestas del *Proceso de Bolonia,* puesto que supone centrar el esfuerzo y la atención en el aprendizaje del estudiante. Reafirma la declaración, el interés y la importancia del cambio metodológico en la universidad e insiste que no debe constituirse como un fin en sí mismo, sino como herramienta para conseguir que los estudiantes adquieran un papel más activo en su aprendizaje, para lo que se requerirá de los adecuados servicios de apoyo, orientación y tutorización de los estudiantes.

Aprendizaje a lo largo de la vida

Concibiendo la importancia del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los aspectos esenciales del EEES, en la construcción de una sociedad con mayor cohesión social, desde este documento la principal crítica que se le hace es la relación que tiene con el mercado y la posibilidad que se convierta más que nada en una fuente de financiación externa con la excusa de Bolonia. Desde la perspectiva de los estudiantes participantes en el proceso, el aprendizaje a lo largo de la vida tiene que ser enfocado y entendido desde la responsabilidad pública y reconocido como un derecho, al mismo nivel que la educación en general. Del mismo modo, se recuerda la importancia del reconocimiento de aprendizajes anteriores, bien sean en contextos educativos formales, no formales o informales.

A lo largo del documento, se aprecia que los estudiantes son, si cabe, mucho más explícitos a la hora de demandar y subrayar la necesidad de una adecuada orientación

y tutorización a los estudiantes, que las propias universidades o los responsables ministeriales en sus declaraciones o comunicados.

3.1.5 El proyecto *Trends* de la Asociación de la Universidad Europea

Además de los documentos institucionales y declaraciones de la Asociación Europea de Universidades, ésta ha impulsado desde 1999 el proyecto *Trends* desde el que se han presentado informes bianuales acerca de la evolución del Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en las universidades europeas.

Hasta el momento se han presentado seis informes *Trends* que han aportado valiosa información al proceso de construcción europea (Crosier, Purser & Smidt, 2007; Haugh & Kirstein,1999; Haugh & Tauch, 2001; Reichert & Tauch, 2003; Reichert & Tauch, 2005; Sursock & Smidt, 2010). Del último informe *Trends* (Sursock & Smidt, 2010), que ofrece una perspectiva de la situación actual del Espacio Europeo de Educación Superior y de sus universidades, podemos destacar varios aspectos: la mayoría de instituciones de Educación Superior (95%) han adoptado la estructura de grados en sus enseñanzas, frente a sólo el 53% que lo había hecho el año 2003; se continúa implantando el sistema europeo de créditos (ECTS) empleándolo ya un 90% de universidades; así mismo, en 28 de los países miembros se han revisado y adaptado las estructuras y sistemas de garantía de la calidad de la Educación Superior.

Como se aprecia, a nivel estructural puede afirmarse que en el año 2010 se ha implantado de modo adecuado el *Espacio Europeo de Educación Superior*, pero el mismo informe afirma que en lo que respecta a las nuevas metodologías de enseñanza, más centradas en el aprendizaje del estudiante que propone el *Proceso de Bolonia*, aún queda camino por recorrer, debido a que se encuentra con una serie de limitaciones, como la excesiva carga de trabajo del profesorado, que no le permite dedicar tiempo suficiente para desarrollar nuevos métodos de enseñanza; una evaluación del profesorado basada principalmente en la investigación, en perjuicio de las actividades relacionadas con la enseñanza; los créditos ECTS se calculan en base a las horas de contacto directo profesor-alumno, lo que dificulta determinadas metodologías de enseñanza tales como el trabajo en pequeños grupos o el aprendizaje a través de proyectos; o algunos aspectos culturales también suponen limitaciones al

enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante, tal como las relaciones jerárquicas o poca coordinación entre el profesorado a la hora de organizar la enseñanza.

3.1.6 La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y sus implicaciones en relación a la tutoría universitaria

En esta somera revisión de los documentos más importantes que se han ido elaborando en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se advierte la complejidad de la misma, sus objetivos y la variedad de los temas tratados, así como la profunda implicación que ha tenido este proceso en la emergencia del desarrollo de la tutoría universitaria. Diferentes autores que han analizado esta estrecha relación entre el *Proceso de Bolonia* y la tutoría universitaria, entre los que destacamos a Álvarez González y Fita Lladó (2005), Álvarez Pérez (2012), Arbizu Bacaicoa, Lobato Fraile y Castillo Prieto (2005), Cano González (2008), Delgado Sánchez (2009), García Nieto *et al.* (2004, 2005), Ledesma Reyes y Marrero Acosta (2009) y Sanz Oro (2009) entre otros, están de acuerdo en destacar diferentes elementos clave que demandan que repensemos la función tutorial en este contexto.

Aprendizaje centrado en el estudiante

La referencia al aprendizaje centrado en el estudiante es una constante en la construcción del EEES, refiriéndose a la necesidad de traspasar el centro de atención de la acción del profesorado al aprendizaje del estudiante, a través de nuevas e innovadoras metodologías de enseñanza que promuevan la participación y la adquisición de competencias y no sólo de conocimientos académicos. Este enfoque, obliga a repensar la tutoría universitaria en cuanto a función docente facilitadora del aprendizaje individualizado del estudiante, siguiendo a Ballesta Pagán, Izquierdo Rus y Romero Sánchez (2011), esto implica que el conocimiento debe entenderse como una construcción social generada por el propio estudiante, siendo la responsabilidad en la organización y transformación del conocimiento compartida por el profesor y el estudiante; los conocimientos deben ayudar al estudiante a interpretar su propia realidad, por lo que debe estar contextualizado; y que el docente debe buscar y potenciar la implicación y motivación del estudiante en el aprendizaje, empleando tanto metodologías expositivas como activas.

Créditos ECTS

La adopción de un sistema de créditos que no sólo tiene en cuenta el número de horas que el estudiante asiste a clases de tipo magistral obliga, por un lado, a un replanteamiento global del diseño de las asignaturas y metodologías docentes y, por otro, potencia el aprendizaje autónomo por parte del estudiante, que lógicamente deberá ser tutelado y acompañado.

Empleabilidad y competencias

Uno de los principales compromisos que adquieren las universidades a lo largo del *Proceso de Bolonia* es trabajar en torno a la empleabilidad de los estudiantes, asumiendo que deben cumplir también una función profesionalizadora y no únicamente de transmisión de conocimientos. Para el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes universitarios, se hace necesaria la tutoría universitaria, que permite el seguimiento y apoyo individualizado de los estudiantes. Para ello, la tutoría universitaria debe ir más allá del mero asesoramiento académico que ha sido la principal función por la que los estudiantes acudían hasta ahora a la tutoría. Para contribuir a la función profesionalizadora debemos repensar las formas, metodologías y contenidos de la tutoría, creando espacios de reflexión, orientación y diálogo acerca del desarrollo de competencias profesionales y del asesoramiento para la carrera profesional.

Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje ya no se considera importante en una única etapa vital o profesional, sino que debe formar parte del continuum vital de la persona. Para ello, los estudiantes deben adquirir determinadas competencias, como la de aprender a aprender. Esta es una nueva demanda a la tutoría universitaria, puesto que debe apoyar a los estudiantes en la adquisición de estas competencias así como ayudar a los estudiantes a definir su proyecto de vida personal, profesional y de aprendizaje.

Martínez Muñoz y Laborda Molla (2004) realizan una comparación de las implicaciones del nuevo modelo de enseñanza universitaria con el modelo anterior a Bolonia, que

sintetizamos en la tabla 3.1 en torno a tres dimensiones: curriculum, metodologías y roles, veamos brevemente cada uno de ellos:

- Curriculum: El nuevo modelo metodológico se basa en la construcción del currículum a partir de las competencias académicas y socio-laborales y no únicamente desde los presupuestos del ámbito de conocimiento, por lo que los objetivos de aprendizaje, no sólo estarán relacionados con los conocimientos de la disciplina de estudio, sino también con las competencias académicas y profesionales que se espera que desarrollen los estudiantes. Este modo de entender el currículum universitario llevará a unos itinerarios formativos más flexibles e individualizados, frente a la rigidez anterior de las titulaciones y planes de estudio. La tutoría universitaria cobra un especial protagonismo, puesto que debe constituirse en la herramienta clave para ayudar a los estudiantes a elaborar dicho itinerario.

- Metodologías: De un énfasis en la enseñanza, se pasa a centrar el foco de atención sobre el aprendizaje del estudiante, de un predominio casi exclusivo de las clases magistrales con los estudiantes, como meros receptores del conocimiento, se replantea la utilización de metodologías diversas y activas, que buscan el aprendizaje del estudiante, empleando tanto las clases magistrales como el trabajo cooperativo, de investigación, autónomo, etc., donde el estudiante toma un rol activo en la elaboración de su propio conocimiento, siempre, por supuesto, acompañado y tutelado por el profesor, lo que reclama una nueva relación de supervisión y asesoramiento respecto al estudiante.

- Roles: Como decíamos en líneas anteriores, las nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje impulsadas por el *Proceso de Bolonia* van a requerir de una nueva relación entre profesor y alumno, pasando de un profesor responsable único y último del proceso de enseñanza y un estudiante con un papel pasivo, a un modelo en el que el profesor adquiere el papel de mediador y facilitador de conocimiento y el estudiante se convierte en la figura principal del proceso de aprendizaje, con un papel activo y protagonista de su proceso.

Estos aspectos quedan reflejados en la tabla 3.1, que exponemos a continuación, donde se puede apreciar la comparativa del sistema tradicional al sistema imperante, el europeo, en una adaptación del trabajo de Martínez Muñoz & Laborda Molla (2004).

Tabla 3.1

Aspectos básicos del sistema europeo de enseñanza superior (Adaptada de Martínez Muñoz & Laborda Molla (2004).

	SISTEMA TRADICIONAL	SISTEMA EUROPEO
Curriculum	Construcción del currículum en base a un referente dominante: la academia	Currículum en base a competencias tanto académicas como sociolaborales
	Lógica disciplinar académica, áreas de conocimiento	Lógica competencial, derivada del perfil profesional y académico
	Propuesta de E/A: programas de las asignaturas	Propuesta de E/A: plan de trabajo del estudiante
	Objetivos centrados en la disciplina (como saber)	Objetivos relativos a competencias académicas y profesionales
	Compartimentación de las disciplinas	Interdisciplinariedad
	Curriculum preconcebido	Construcción de itinerarios por el estudiante
	Rigidez de los planes de estudios y de los itinerarios formativos	Flexibilidad y permeabilidad de las titulaciones
	Dificultad de coordinación entre asignaturas	Necesidad de coordinar asignaturas
Metodologías	Énfasis en la docencia	Énfasis en el proceso de aprendizaje
	Predominio de las clases magistrales	Variedad de estrategias metodológicas
	No se contempla ni computa el trabajo fuera del aula del estudiante	El trabajo del estudiante se contempla como una globalidad
	Predominio del trabajo individual y, en menor medida, en pequeño grupo	Diversidad de propuestas y formas de trabajo
	Utilización de fuentes bibliográficas referenciadas en la asignatura	Uso continuado de fuentes y materiales diversos
Roles	Centralidad de la acción en el docente	Protagonismo del estudiante
	Responsable del proceso: docente	Responsabilidad compartida docente – estudiante
	Docente como experto y transmisor de información	Docente como facilitador del aprendizaje, tutor y orientador del proceso, mediador
	Trabajo interdisciplinar poco generalizado	Necesidad del trabajo interdisciplinar

3.2 Marco normativo

Como justificación de la necesidad del desarrollo de la tutoría universitaria, en los documentos oficiales, las declaraciones, etc., hemos valorado diferentes cuestiones, tales como el propio carácter de la universidad y de la sociedad en que ésta se inserta, los fines que se le otorgan, etc. Pero somos conscientes, que además, es necesario tener en cuenta el marco normativo español, que va a demandar y determinar en cierto modo, la oferta que deben hacer las universidades de orientación y asesoramiento a sus estudiantes, por lo que a continuación realizamos un análisis de la normativa, tanto estatal como autonómica y propia de las universidades y su relación con la tutoría universitaria, tanto en la fundamentación de sus principios como en mandatos de actuación, en su caso.

3.2.1 Normativa estatal

A nivel nacional debemos referirnos en primer lugar a la Constitución Española de 1978, que consagra varios principios que, aunque quizás de modo indirecto, van a influir necesariamente en el desarrollo de la tutoría universitaria. En primer lugar consagra en su artículo 27.1 el derecho de todos a la educación, que no podemos entender restringido a la educación primaria o secundaria, sino que entendemos que se refiere a la educación a lo largo de la vida. Además, en el artículo 27.2 establece que el objetivo de la educación será el pleno desarrollo de la personalidad, respetando los principios democráticos y de convivencia.

De este modo, entendemos que la propia constitución ampara que las enseñanzas universitarias no pueden ceñirse únicamente a la preparación de profesionales, sino que también debe participar en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que se relaciona directamente con la propia definición de tutoría que ya hemos ofrecido.

En tercer lugar reconoce en su artículo 27.10 la autonomía de las universidades, lo que va a tener ciertas implicaciones en el funcionamiento del sistema universitario y también en el desarrollo de la tutoría universitaria. Por otra parte, esta autonomía universitaria va a hacer que nos encontremos ante decenas e, incluso, centenares de sistemas y modalidades de orientación e información al estudiante universitario, puesto que cada universidad, y cada centro universitario desarrolla, si lo cree conveniente, su propio plan de orientación y tutoría, encontrándonos a veces con un sistema excesivamente amplio y difuso como para poder ser analizado comparativamente. Este hecho también tiene algunas potencialidades, principalmente que cada universidad o centro universitario puede desarrollar planes de orientación y tutoría adaptados y adecuados a sus propias necesidades y las de sus estudiantes.

Además de a la Constitución Española, también podemos referirnos a la propia Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 26.1 establece el derecho de todas las personas a la educación y un acceso a los estudios superiores iguales para todos, teniendo en cuenta los méritos respectivos.

Murillo Torrecilla (2004), citando a Farrell (1999), entiende que la igualdad en la educación, que como hemos visto queda consagrada por la Constitución y por la Declaración de Derechos Humanos, debe analizarse en torno a cuatro elementos en los que la orientación y la tutoría pueden hacer interesantes aportaciones: *acceso,* además de unas adecuadas políticas de planificación educativa y de disposición de becas e incentivos para el estudio, la orientación y tutorización en los niveles previos a la universidad puede contribuir a igualar el acceso a los estudios universitarios de los estudiantes de diferentes estratos sociales y culturales; *supervivencia,* la tutoría universitaria, durante los primeros años, es una importante herramienta para contrarrestar las importantes tasas de abandono universitario, puesto que puede facilitar al estudiante las herramientas para hacer frente a las exigencias del nuevo espacio académico en el que se inserta, además de potenciar la inserción de los estudiantes de primer año en la institución, lo que va a redundar en una mayor tasa de permanencia; *resultados,* el apoyo académico ofrecido por la tutoría universitaria, en cuanto que ayuda al estudiante ofreciéndole estrategias de aprendizaje, seguimiento de los resultados conseguidos, planificación del trabajo y estudio, va a potenciar la

mejora de los resultados académicos de los estudiantes, especialmente de aquellos que acceden a los estudios superiores con algún tipo de carencia o déficit en este ámbito; y *consecuencias,* el desarrollo de la tutoría universitaria en el ámbito del desarrollo y la inserción profesional va a ofrecer oportunidades a todos los estudiantes, superando las especiales dificultades para la inserción con que se encuentran los titulados más desfavorecidos social, económica o culturalmente

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (LOU)

En esta ley estatal que regula todo el sistema universitario nacional, encontramos referencias a la tutoría universitaria de un modo bastante general en el apartado de estudiantes, concretamente en su Título VIII, artículo 46, en el que se enumeran los derechos y deberes de los estudiantes, entre los que se encuentra: "*El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine"* (artículo 46.2e).

Además de este punto del artículo 46 que establece la tutoría y orientación como uno de los derechos de los alumnos, también hallamos que se establecen otra serie de derechos que creemos van a demandar el desarrollo de la tutoría universitaria, como los que siguen: Derecho a elegir la universidad en la que realizar los estudios, que va a exigir una adecuada información y orientación de los estudiantes previa a su ingreso en la universidad. Un derecho de libre elección no puede ejercitarse sin la adecuada información y orientación; Derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación tanto para el ingreso como para la permanencia en la universidad, que reclama una atención personalizada a los alumnos, en aras de atender las diferencias interindividuales, especialmente en poblaciones con algún tipo de dificultad en el acceso y en la permanencia en los estudios universitarios; Derecho a la orientación e información sobre las actividades universitarias, que reclama unos adecuados canales de comunicación e información organizados desde las universidades.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).

En esta modificación de la Ley Orgánica de Universidades se introduce en la exposición de derechos, que hemos comentado anteriormente (artículo 46), varias modificaciones interesantes desde el punto de vista de esta investigación, incluyendo los siguientes derechos de los estudiantes; obtener reconocimiento en créditos de actividades universitarias no exclusivamente académicas y una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral.

En cuanto al primero, relacionado con los créditos que se otorgan a los estudiantes por realizar actividades no exclusivamente académicas, creemos que está relacionado directamente con la concepción de la educación integral que debe ofrecer la Universidad y por tanto con la orientación y tutoría universitaria. En cuanto al segundo de ellos, viene a reconocer una realidad ampliamente conocida, la de aquellos estudiantes que compatibilizan sus estudios con actividades laborales y que no siempre lo han tenido fácil. A todo ello, se le une el hecho de disponer de menor tiempo para estudiar y preparar trabajos académicos, habitualmente se les ha puesto una serie de barreras que han dificultado su acceso a los estudios en condiciones adecuadas, tales como la restricción de horarios, excesiva presencialidad, etc. Entendemos que la tutoría universitaria puede contribuir a paliar estas necesidades, prestando orientación a las personas que deciden simultanear trabajo y estudios universitarios.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Este Real Decreto, que tiene como finalidad desarrollar la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, establece en su artículo 14.2 que las universidades deben ofrecer información y orientación a los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación y acogida a los estudios universitarios, además de los servicios necesarios para dar apoyo a los estudiantes con discapacidad que presenten necesidades educativas específicas:

Además, establece el procedimiento por el que los centros universitarios deben verificar y acreditar los títulos oficiales que imparten. Entre los requisitos que se precisan se encuentra la obligatoriedad de disponer de un Sistema de Garantía de la Calidad aplicable al título (puede ser general de la universidad o específico del centro concreto), en el que debe hacerse constar quienes son los responsables del Sistema de Garantía de la Calidad, cómo se evalúa y mejora la enseñanza impartida, cómo se garantiza la calidad de las prácticas externas y de los programas de movilidad de los estudiantes, un análisis de la inserción laboral de los estudiantes graduados, así como procedimientos de medición de la satisfacción de estudiantes, graduados, personal docente y personal de administración y servicios.

En esta descripción no se detalla la necesidad de incluir la orientación y tutoría a los estudiantes en los Sistemas de Garantía de la Calidad, pero en los documentos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en el programa AUDIT, que tiene como propósito orientar a los centros universitarios en la implantación de dichos sistemas, *Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* (ANECA, 2007a), *Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* (ANECA, 2007b) y *Herramientas para el Diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* (ANECA, 2007c), se establece que dichos sistemas, deben definir el modo en que los centros universitarios orientan sus enseñanzas a los estudiantes, disponiendo, entre otras informaciones, de una evaluación de las necesidades de apoyo y orientación de los mismos.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

El Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado en diciembre de 2010, tiene como objeto el "*desarrollo de los derechos y deberes del estudiante universitario"* (Art. 1) y dedica su Capítulo V a la tutoría universitaria, en el que se definen cuatro principios generales de la tutoría (Art. 19), centrándose el primero de ellos en la orientación e información que deben recibir los estudiantes acerca de la titulación que cursan.

En el segundo de los principios que deben regir la tutoría universitaria, en el artículo 19.2, se determina la posibilidad de que las universidades nombren diferentes figuras, tales como tutores o coordinadores para que gestionen y organicen la tutoría en cada titulación:

En tercer lugar, establece la necesidad de la integración de las acciones de orientación realizadas por profesores y personal especializado, con lo que queda clara la necesidad de una adecuada coordinación de la tutoría universitaria desarrollada en los propios centros con las labores de orientación e información llevadas a cabo por parte de los servicios de orientación, tales como los Centros de Orientación e Información para el Empleo, Servicios de Información o Servicios de Atención al Estudiante.

Como último principio, en el artículo 19.4, se cita la necesidad de ofrecer información y dar publicidad a las acciones que desarrollen las universidades en relación a la tutoría. En este sentido, en diferentes investigaciones (Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2011) analizamos el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de la tutoría universitaria y los servicios de orientación de las universidades y pudimos apreciar que disponen de muy poca orientación, conociendo muy pocos estudiantes las actividades de los citados servicios o, incluso, el Plan de Acción Tutorial de su propia facultad.

Como hemos visto en este mismo trabajo, existe cierta confusión terminológica acerca de la tutoría universitaria y sus diferentes modalidades. En el Estatuto del Estudiante se definen las diferentes modalidades estableciendo tres tipos de tutoría, tal como se aprecia en el artículo 20, 21 y 22, como describimos a continuación:

Por un lado, en el artículo 20 se nombra la tutoría de titulación en la que "*Los coordinadores y tutores de titulación asistirán y orientarán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en su transición hacia el mundo laboral y en su desarrollo profesional".* Además, establece ya algunos contenidos y finalidades para esta modalidad de tutoría, como la orientación para la transición a la universidad, el apoyo a los procesos de aprendizaje, la orientación en el itinerario académico y para el desarrollo e inserción profesional. Así, al menos a nivel normativo, debe dejar de entenderse la tutoría universitaria como un proceso burocrático, o con contenidos únicamente académicos, sino que se amplían los ámbitos en los que debe trabajar.

Por otro lado, en el artículo 21 se define la tutoría de materia o asignatura, como la orientación que realiza el profesorado universitario en el marco de una asignatura y establece que los departamentos universitarios deben velar por el cumplimiento adecuado de las tutorías.

Por último, en el artículo 22 se indica la necesidad de que la tutoría universitaria preste una especial atención a las necesidades específicas de los estudiantes discapacitados, con el apoyo de los servicios de asesoramiento y orientación a los estudiantes que existen en la mayoría de universidades, en nuestro caso con el SAOP.

3.2.2 Normativa autonómica

En el marco de sus competencias, las diferentes comunidades autónomas tienen la potestad de legislar en relación a las universidades que imparten enseñanza en sus respectivos territorios. En el caso del contexto en que se centra este trabajo de investigación, disponemos de la Ley de Universidades de la Región de Murcia.

Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia

En esta ley autonómica aprobada en el año 2005, se pretende organizar y coordinar un sistema universitario autonómico, integrado por todas las universidades que tienen sede en la Región de Murcia, respetando la autonomía propia de cada una de ellas y dentro del sistema universitario español y el *Espacio Europeo de Educación Superior.*

Pese a no contemplar de modo directo o específico ninguna cuestión relativa a la orientación o tutoría universitaria, sí nos encontramos con que en su tercer artículo se establecen varios principios de actuación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en su relación con las universidades, entre los que encontramos el respeto a la autonomía de las universidades, la libertad de enseñanza o la promoción de la transparencia en la gestión. En uno de estos principios se realiza una apuesta por la formación integral de la persona; entendemos que la tutoría universitaria, desde sus diferentes modelos de aproximación, supone un medio privilegiado para conseguir la formación integral de la que se habla en este artículo. Entendemos que desde el modelo de docencia más tradicional y centrado en contenidos no es posible ese desarrollo de los valores de igualdad, libertad, colaboración, etc.

3.2.3 Normativa de las propias universidades

En virtud de la autonomía universitaria proclamada por el artículo 27.10, antes nombrado, de la Constitución Española de 1978 y por el artículo 6.2 de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, las universidades tienen la facultad de elaborar sus propios Estatutos. En estos estatutos es donde debe comenzar el desarrollo de la autonomía universitaria como adaptación al propio contexto y necesidades de la normativa estatal y autonómica, por lo que deberían, entre otros elementos, definir los principios que rijan la tutoría en el propio contexto. Por ello, a continuación, analizamos los Estatutos de la Universidad de Murcia.

Decreto 85/2004, de 27 de Agosto, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Murcia

En el ámbito de este trabajo de investigación, interesa conocer con algo más de profundidad el Estatuto de la universidad en la que se realiza este estudio. En estos Estatutos, aprobados en el año 2004, vemos como su primer artículo define una serie de funciones de la universidad al servicio de la sociedad, que van a estar directamente relacionadas con la idea de una universidad que promueve el desarrollo integral de los estudiantes. Igualmente en el artículo 126 expresa los derechos que son comunes a todos los miembros de la comunidad universitaria, entre los que encontramos: "*Recibir el apoyo material y humano preciso, dentro de las disponibilidades presupuestarias, para el desarrollo de las actividades específicamente atribuidas a cada cual".*

Finalmente, en el artículo 127 se desarrollan los derechos específicos de los estudiantes, entre los que ya aparece específicamente citado el asesoramiento y la asistencia por parte de profesores y tutores: "*Recibir una enseñanza crítica, científica y humanista, participando activamente en el proceso formativo, con asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores".* Parece que el Estatuto de la Universidad de Murcia no reconsidera el papel de la tutoría como acción nuclear de la práctica docente, ni siquiera en su declaración de intenciones.

3.2.4 Lagunas e indefiniciones en la normativa

Como hemos visto a lo largo de la normativa y tras el análisis de ésta, aplicable en los diferentes niveles, estatal, autonómica y universitaria, la legislación universitaria está demandando, en el contexto específico en que se desarrolla este trabajo de investigación, que se desarrolle la tutoría y orientación al estudiante como uno de sus derechos. Pese a ello, tal y como afirman Cid Sabucedo y Pérez Abellás (2006), se hace una alusión expresa a la necesidad y derecho a la orientación y la tutoría por parte de los estudiantes, a la figura del tutor, pero más desde una concepción formal, como obligación de las instituciones y derecho de los estudiantes, pero sin detallar el modo en que debe desarrollarse, ni el modo en que debe ser trabajada. Ciertamente, en el Estatuto del Estudiante, aprobado en el año 2010, se citan cuatro modalidades de tutoría, recordemos, la tutoría de titulación, la tutoría de materia y la tutoría para estudiantes con discapacidad, pero no se articulan metodologías, ni se establecen modelos concretos de actuación que guíen esta acción tutorial.

Finalmente, también estamos de acuerdo con Salmerón Pérez (2001, p. 4) cuando manifiesta que, además del desarrollo normativo, debe existir un compromiso real por parte de instituciones y universidades, desde el que "*cumplan adecuadamente con sus compromisos estatutarios en materia de atención personalizada a los estudiantes y mejoren la calidad de las universidades en las que la Orientación Educativa a los estudiantes constituye un factor fundamental*".

Resumen

A lo largo de este capítulo se han presentado dos importantes antecedentes que configuran el marco de desarrollo de la tutoría en la universidad, por un lado, la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* que ha supuesto importantes cambios en la institución universitaria y, por otro, el desarrollo de la normativa universitaria española que establece la tutoría como un imperativo legal reconociéndola como uno de los derechos del estudiante universitario.

Hemos podido comprobar que el *Proceso de Bolonia* se ha constituido como un trabajo en el que se han implicado instituciones políticas, universitarias e incluso los propios estudiantes, propugnando un nuevo modelo de universidad para Europa, con un enfoque más centrado en el aprendizaje del estudiante. Este nuevo enfoque, exige replantear la estructura universitaria, la propia metodología y los procesos de enseñanza- aprendizaje, aunque estos nuevos planteamientos metodológicos, según señala el informe *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education* (Sursock y Smidt, 2010), se encuentran con algunas barreras, tales como la carga de trabajo del profesorado, una evaluación de su actividad muy centrada en la investigación o determinados aspectos culturales.

En cuanto a la normativa se ha revisado la legislación estatal, autonómica y la propia de las universidades, advirtiendo que la tutoría universitaria se convierte no ya en una opción, sino en un imperativo legal, puesto que queda reconocida como uno de los derechos de los estudiantes universitarios, pese a que después no se regula el modo en que ésta debe llevarse a cabo y corra el peligro de quedar en una declaración de buenas intenciones.

Tutoría como elemento de calidad, calidad en la tutoría

[4]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

La calidad viene siendo, en los últimos años, uno de los mantras y mensajes más repetidos y a la vez menos conocidos en múltiples ámbitos de nuestra sociedad, no sólo en organizaciones de tipo empresarial, sino también en organizaciones educativas de todos los niveles. Pese a ello, no son pocas las voces que se han alzado anunciando los peligros de los movimientos de la calidad en la educación. Torres Santomé (2002) revela la inundación, en el marco educativo, de términos provenientes del ámbito de la empresa, tales como cliente, satisfacción, eficiencia, etc., mientras que Escudero Muñoz (1999) en un escrito muy duro en relación a la utilización de la calidad como mero lema educativo señala que:

> *…un término tan emblemático y elástico como este, tan abstracto y por ello polivalente, requiere debate social, ponderada reflexión educativa, y valoraciones certeras acerca de qué hay detrás o delante de unas u otras políticas autoproclamadas hoy a favor de la* calidad. (párr. 1).

Ciertamente, los abusos en torno al término calidad han estado a la orden del día y, como señala este autor, se ha convertido muchas veces más en un lema en el que cabe todo que en una realidad o un concepto entendido por todos. Bajo el auspicio de la calidad, se han aplicado numerosas reformas que en ocasiones esconden posicionamientos ideológicos claros. Por ello, este capítulo trata de afinar el concepto de calidad educativa desde diferentes perspectivas y su asociación con la tutoría, puesto que en los últimos años se la ha venido considerando por muchos autores como un elemento o factor de calidad de la enseñanza universitaria, tal y como manifiestan, entre otros, Álvarez González (2008); Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar (2012); Álvarez Rojo (2001); Apodaca Urquijo y Lobato Fraile (1997); Cano González (2008); Gallego Matas (1999); García Nieto (2008); Herrera Torres y Enrique Mirón (2008); Lázaro Martínez (2008); Martínez Serrano (2009); Michavila

Pitarch y García Delgado (2003); Perandones González y Lledó Carreres (2009); Pino Juste y Soto Carballo (2010); Rodríguez Espinar (2008) o Salmerón Pérez (2001). No obstante, este tipo de afirmaciones han tenido su sustento más bien en percepciones de tipo general acerca de la calidad más que en una conceptualización de la misma.

A lo largo del capítulo, se realiza un análisis de la tutoría como elemento de calidad, revisando diferentes aproximaciones al concepto de la calidad y a la calidad de la educación, continuando por una revisión de los principios y fundamentos de los dos modelos de gestión de la calidad más extendidos en nuestro contexto, el modelo de la *Fundación Europea para la Gestión de Calidad* (EFQM, por sus siglas en inglés) y el modelo ISO 9000.

Desde el análisis de estos dos modelos, sus presupuestos teóricos y fundamentadores, así como desde los requisitos y estructuras que establecen, realizamos, por un lado, un análisis que justifica la tutoría como elemento que aporta calidad a la universidad y, por otro, una reflexión acerca de los elementos de ambos modelos que ayudarían a definir una tutoría universitaria de calidad.

Afrontamos pues un doble y necesario análisis de los modelos EFQM e ISO 9000. Para ello, valoramos qué elementos configuran una tutoría de calidad para que verdaderamente pueda contribuir a la calidad de la Universidad. De ahí viene el título que hemos dado a este capítulo, *Tutoría como elemento de calidad, calidad en la tutoría*, en cierto modo parafraseando el título del artículo de Pérez Juste (2005): *Calidad **de** la Educación, Calidad **en** la Educación*, en el que hace un recorrido por las concepciones de la calidad educativa, proponiendo una interesante conceptualización de la misma a la que se hace referencia en este capítulo y proponiendo una definición de la calidad de la educación en la que la base es *"formar la persona, formar **toda** la persona, formar **cada** persona"* (p. 15).

4.1 Calidad y calidad de la educación

El término calidad es utilizado amplia y profusamente en todos los ámbitos de la sociedad actual, nadie es capaz de hablar en contra de qué es la calidad, pero no siempre manejamos un concepto unitario y homogéneo acerca de lo que entendemos todos por calidad. Escudero Muñoz (2003) afirma que es como un paraguas que acoge ideas, contenidos, valores y propuestas muy dispares. En este sentido, los autores que analizan las diferentes conceptualizaciones acerca de la calidad en la educación (Escudero Muñoz, 2003; Esteve Comas y Tomás i Folch, 2001; García Rodríguez, 2004; Rodríguez Espinar, 2001) recurren a la clasificación de Harvey y Green (1993) en la que analizan cinco diferentes aproximaciones o modos de entender la calidad educativa, en este primer apartado analizaremos brevemente cada uno de ellos.

Calidad como excepcionalidad

Desde esta concepción de la calidad se considera la calidad como una condición de exclusividad, de perfección en la comparación con otros bienes o servicios. En el ámbito educativo, se ha vivido tradicionalmente este concepto de calidad como excelencia en las valoraciones de ciertas universidades exclusivas (en el ámbito inglés podríamos citar a las universidades de Oxford y Cambridge, las más emblemáticas, o a centros no universitarios tales como Eton, o el resto de los que componen el grupo de las *Clarendon Schools,* mientras que en el ámbito norteamericano podemos citar a las instituciones que componen la conocida como *Ivy League:* Harvard, Princeton, Yale, etc.).

Calidad como perfección o coherencia

Desde esta perspectiva se pretende, bajo el lema “cero deficiencias”, que cualquier organización alcance la excelencia aplicando de modo más o menos estricto una serie de protocolos y procedimientos (Esteve Comas & Tomàs i Folch, 2001). Esta

concepción, supone una relativización de la calidad, pues no busca el valor añadido o la mejora de los resultados, ni tampoco tiene en cuenta los *inputs* del proceso, sino únicamente la aplicación estricta y perfecta de unos procesos prediseñados. Pese a que no es uno de los modelos más aceptados, al menos desde el plano teórico, en muchas ocasiones, se está funcionando de este modo tanto en las universidades como en otras organizaciones educativas, desde las que se deben cumplir los protocolos y directrices, siendo la principal función de la calidad la observancia estricta de las mismas. En este sentido, es muy interesante el análisis que realiza Escudero Muñoz (2012) acerca del trabajo realizado en los últimos años desde las universidades, en cuanto al diseño de las memorias de titulación para su verificación por la ANECA, que según este autor han eludido algunas reflexiones en profundidad, centrándose más bien en el diseño y cumplimiento de procedimientos y memorias.

Calidad como ajuste a un propósito

Desde esta concepción se entiende que calidad tiene que ver con el cumplimiento de los propósitos u objetivos propuestos. Los procesos que desarrollamos tendrán calidad en la medida en que hagan realidad los objetivos para los que fueron diseñados. El peligro de esta concepción de calidad es que no tendrá en cuenta los resultados no especificados en el diseño de la intervención educativa, en ocasiones mucho más amplios que los objetivos especificados, o incluso la propia bondad de los objetivos que se proponen, por lo que podría darse la paradoja de hablar de una enseñanza de calidad tras el cumplimiento de objetivos poco éticos o moralmente inaceptables.

Calidad como relación valor-coste

Esta noción de calidad suele estar asociada a las administraciones públicas, que exigen a las universidades una justificación de las inversiones y costos de la institución, en relación al valor que devuelven a la sociedad. Está muy relacionada con la rendición de cuentas con el ciudadano por parte del sector público.

Calidad como transformación

Desde esta perspectiva, una intervención educativa será de calidad siempre que consiga una transformación en los sujetos de intervención. Siguiendo a Esteve Comas y

Tomás i Folch (2001) este modo de entender la calidad educativa, es uno de los más interesantes puesto que se relaciona de modo directo con la concepción de la educación como transformación de la persona, más allá de si se cumplen unos objetivos especificados. En relación a la tutoría entendemos que será la base de la transformación cualitativa de los estudiantes universitarios tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Como podemos comprobar, el término calidad, pese a su profusa utilización, no es un concepto neutro y aséptico sino que va a tener múltiples connotaciones e implicaciones. En este trabajo, partimos de una conceptualización de calidad educativa basada en el valor de la educación como derecho universal de todas las personas, concibiendo este principio como la necesidad de potenciar el desarrollo integral de todos los estudiantes atendiendo a las diferentes necesidades que cada uno presente.

4.1.1 Calidad en la educación superior

Centrándonos en la calidad educativa en el contexto universitario, Rodríguez Espinar (2001), citando a Mora Ruiz (1991), sintetiza cinco enfoques desde los que se ha entendido:

- Calidad como reputación de la institución, conceptualización de la calidad muy relacionada con la calidad entendida como excelencia y exclusividad.
- Calidad como disponibilidad de recursos, desde la que se valora la cantidad de recursos e *inputs* de que dispone, tanto económicos como de personal, profesorado, estudiantes, etc.
- Resultados como eje de la calidad, perspectiva desde la que se toma en cuenta más que otro valor el número de estudiantes, porcentaje de titulados con ocupación, número de publicaciones, etc.
- Calidad a través del contenido, qué estudios oferta la institución, el nivel de los estudios que ofrece, su especialización o diversidad, etc.
- Calidad como valor añadido, teniendo en cuenta el desarrollo de estudiantes y profesores, no sólo desde el plano académico, sino también en los planos

personales, profesionales, entendiendo dicho valor añadido como los "*diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos*" (Rodríguez Espinar, 2006, p. 17).

Por otro lado, Esteve Comas y Tomás i Folch (2001) entienden que se puede hablar de instituciones de Educación Superior de calidad cuando el clima organizativo permite que las personas que integran la institución puedan desarrollarse como tales; los conflictos se abordan desde un punto de vista constructivo que permite la mejora organizativa; los procesos de comunicación internos son fluidos y las personas que componen la organización están satisfechas con los canales y medios que se emplean en la comunicación; y las diferentes personas de la organización comparten una base amplia de valores, actitudes y creencias, participando de un modo común de entender la institución y sus fines y objetivos.

Además, a la hora de hablar de calidad en la universidad, no sólo debemos hacerlo en referencia a términos macro-organizativos, sino que debemos contar también con determinados elementos del plano micro-organizativo. Zabalza Beraza (2003), analiza y expone diez elementos clave de una docencia universitaria de calidad, esta vez, más que relacionados con la institución universitaria a nivel organizativo, relacionados con el propio trabajo del profesor universitario: Planificación de la enseñanza; condiciones y ambiente de trabajo adecuados; contenidos interesantes, relevantes y una adecuada forma de presentación; materiales de apoyo a la docencia; metodología didáctica; empleo de Tecnologías de Información y la Comunicación y diversidad de recursos; atención personal al estudiante y sistemas de apoyo; coordinación con el resto de docentes; y evaluación y revisión de la docencia.

En este análisis que realiza Zabalza Beraza (2003) se señala la atención al estudiante, como uno de los elementos clave de la calidad universitaria junto a otros que inciden directamente en aspectos metodológicos de la docencia, más que en cuestiones macro organizativas o de disposición de recursos. En este sentido, también otros autores como Castillo Arredondo, Torres González y Polanco González (2009), hacen hincapié en la realidad micro organizativa de la universidad, entendiendo que sólo podremos hablar de una educación superior de calidad si es capaz no sólo de formar intelectual y

profesionalmente a sus estudiantes, sino también de atender las diferencias individuales entre los mismos, proporcionar a los alumnos las habilidades necesarias para aprender a aprender, potenciar las actitudes de solidaridad y participación social y favorecer el autoconocimiento y maduración personal. Como apreciamos en las consideraciones de estos analistas, se precisa la atención individual a los estudiantes, el desarrollo de competencias personales y profesionales, la maduración personal y la integración en el entorno, lo que reclama el desarrollo de la tutoría como herramienta insustituible para la consecución de estos objetivos.

Junto a estas consideraciones, conviene revisar algunos de los modelos más importantes desde los que se ha interpretado la calidad de la educación, por lo que a continuación exponemos brevemente el modelo de *coherencias múltiples* de De la Orden Hoz (2009), así como la concepción de calidad educativa de Pérez Juste (2005), que desde perspectivas muy diferentes realizan un análisis de las exigencias y elementos de la calidad en la enseñanza superior.

El modelo de coherencias múltiples de De la Orden

Desde el modelo que propone De la Orden Hoz (2009) se entiende la calidad de la enseñanza universitaria desde una óptica integrada, desde la que no se puede hablar de calidad de diferentes elementos sino de la coherencia en la interrelación de algunos aspectos, entre los que proponen: *Contexto*: Expectativas y necesidades que el entorno social plantea a la institución universitaria; *Metas*: objetivos y propósitos de la institución universitaria; *Productos o resultados*, tanto los resultados de aprendizaje, como incremento de sus conocimientos, competencias y habilidades como la mejora del conocimiento científico en general; *Procesos*, no sólo formativos o académicos, sino también de investigación, organización, liderazgo, administrativos, de gestión, etc.; e *Inputs*, entradas a la universidad, tanto de estudiantes como de recursos.

En la interrelación de estos cinco elementos, De la Orden Hoz (2009) encuentra tres dimensiones clave para la calidad universitaria, que podemos apreciar en la figura 4.1, tomada de los mismos autores: **eficacia**, entendida como la relación entre *productos* y *metas*; **eficiencia**, entendida como la interrelación entre *entradas* y *procesos*, y

funcionalidad, como relación de coherencia entre *inputs*, *procesos*, *productos* y *metas* con las *expectativas y necesidades sociales.*

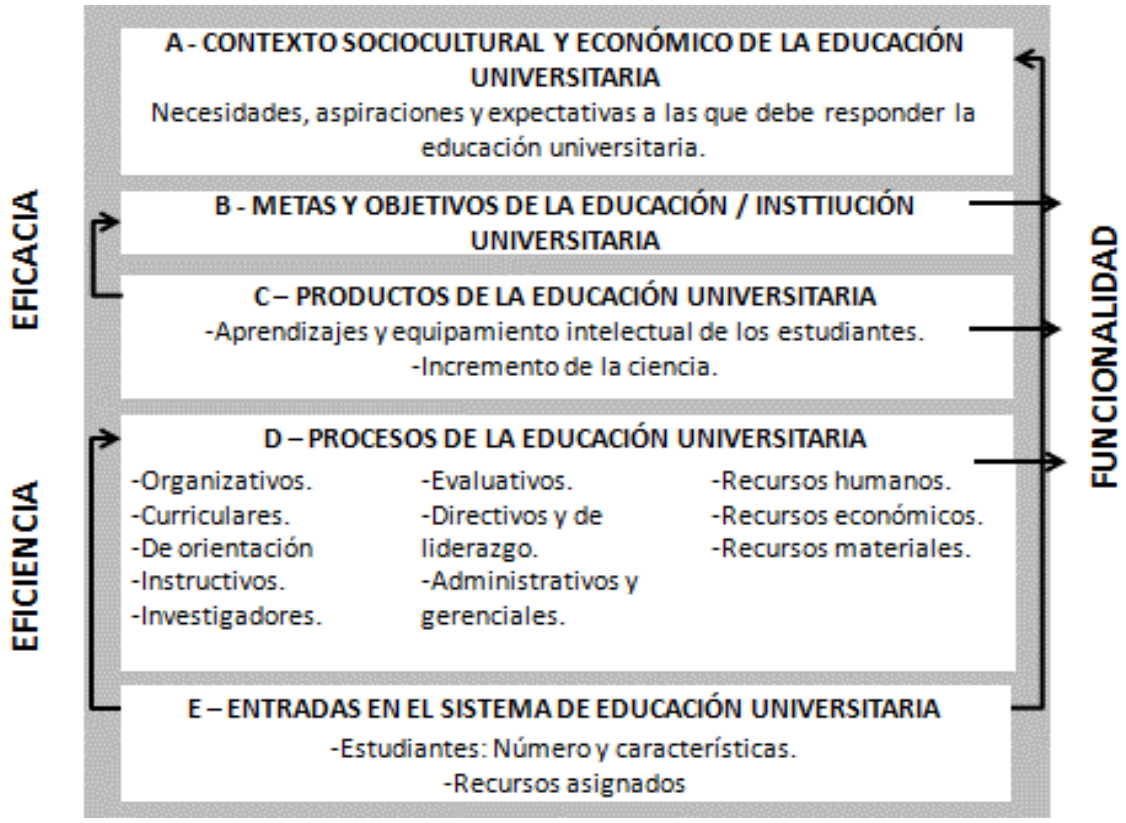


Figura 4.1. Elementos y dimensiones clave de la calidad universitaria.
(Adaptado de De la Orden Hoz, 2009).

Este modelo se aleja de las concepciones más simplistas de la calidad en Educación Superior, interesándose por una calidad integrada por diferentes elementos que deben ser tenidos en cuenta. Destaca la importancia de las expectativas y necesidades que la sociedad plantea a la universidad, como un elemento básico sobre el que ésta debe responder y definir sus metas. En este sentido, la tutoría es un elemento de calidad en cuanto que va a responder a las demandas que la sociedad realiza a la universidad, la formación de una parte de la población y su transformación en ciudadanos y profesionales activos capaces de realizar aportaciones a la sociedad. Desde este modelo, también se destacan los diferentes procesos que ocurren en el seno de la institución universitaria, no únicamente los centrados en la transmisión de conocimientos, sino también otros relacionados con el apoyo a la docencia, el aprendizaje y la orientación a los estudiantes. Además de esta concepción integradora de calidad universitaria, también debemos destacar la concepción de calidad educativa de Pérez Juste (2005) desde la que se matiza más la calidad como respuesta a la

educación y como derecho de todas las personas. A continuación la describimos brevemente.

La concepción de calidad educativa de Pérez Juste

Pérez Juste (2005, p. 15) ofrece una definición muy clara y directa de lo que entiende por educación de calidad: *"Formar la persona, formar* ***toda*** *la persona, formar* ***cada*** *persona"*. Desde este punto de vista, la tutoría en el ámbito universitario, contribuirá verdaderamente a la calidad de la enseñanza, siempre que abarque todos los ámbitos de la orientación en este nivel, ámbito académico, personal y profesional. Esta definición también nos recuerda y da respuesta a otra pregunta que genera un serio debate en el ámbito universitario, el carácter obligatorio o voluntario de la tutoría universitaria. Puede resultar algo extraño unir a la tutoría el adjetivo *obligatorio*, pero desde esta conceptualización no podría entenderse una tutoría como elemento de calidad que no estuviera dirigida a todos los estudiantes. También nos conmemora la necesidad de una tutoría que atienda a la diversidad de los estudiantes, sus necesidades, intereses y potencialidades. En la figura 4.2 hemos representado la relación de esta definición de calidad educativa con la tutoría universitaria y los modos en que se debe entender y desarrollar la tutoría, para que incida verdaderamente en la calidad educativa, para ello, hemos adaptado las aportaciones de Pérez Juste (2005).

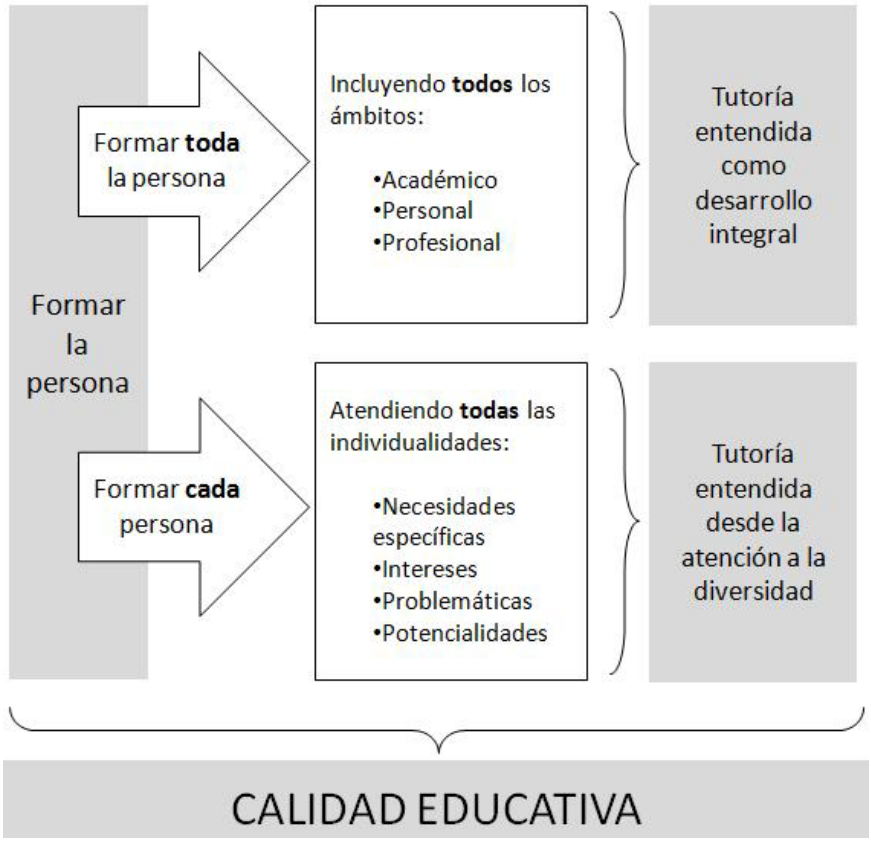


Figura 4.2. Calidad educativa y tutoría desde el concepto de Pérez Juste (2005).

Como puede apreciarse en la figura 4.2, desde ésta conceptualización de calidad educativa, la tutoría universitaria es una herramienta que va a poder atender a sus dos principios básicos: formar *toda* la persona, puesto que su propósito último es el desarrollo integral del estudiante, y formar *cada* persona, puesto que la tutoría puede ser el medio que va a permitir individualizar la enseñanza universitaria atendiendo a todas las necesidades individuales de formación y desarrollo.

4.1.2 Tutoría como elemento de calidad universitaria

Como hemos avanzado anteriormente, son muchos los analistas que afirman que la tutoría se constituye en un factor de calidad y valor añadido de la enseñanza universitaria. Lobato Fraile, Arbizu Bacaicoa y Castillo Prieto (2004, p.138) expresan textualmente que propio debate en torno a la calidad de las universidades "*ha permitido poner en primer plano la función tutorial y la labor de acompañamiento personalizado de los aprendizajes como algo inevitablemente unido a la calidad de la propia enseñanza universitaria*".

Profundizando un poco más, Cano González (2008) testifica que para que la tutoría universitaria se constituya como un verdadero elemento de calidad de la enseñanza universitaria, debe cumplir una serie de condiciones, entre las que señala la disponibilidad de recursos y medios suficientes para desarrollar su función; la necesaria coordinación con el resto de actividades docentes y académicas, no ser un apéndice sin conexión con éstas; una concepción proceso que abarca todo el desarrollo del alumnado; la existencia de un compromiso y apoyo por parte de todos los agentes y servicios implicados, tales como los Centros de Orientación e Información para el Empleo, Servicios de Apoyo al Estudiante, etc.; además del necesario clima de respeto y aceptación entre estudiantes y profesores/as.

García Nieto (2008, p. 25) también alega, que para que realmente se convierta en un elemento de calidad, la tutoría universitaria "*requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad*", es decir, que se la considere verdaderamente una función propia del profesorado universitario y una actividad formativa más del alumnado en sus estudios, más que actividades paralelas realizadas por profesores voluntariosos y en las que participan parte de los estudiantes con una especial motivación o interés.

En los siguientes apartados trataremos de analizar los dos modelos de calidad más importantes en el contexto europeo, el modelo EFQM y el modelo ISO 9000, desde el punto de vista de los principios y valores que sustentan y definen el concepto de calidad, así como de las prácticas que propugnan. De este modo, podemos examinar la relación de la tutoría y la calidad de la enseñanza universitaria más allá de una declaración de intenciones o percepciones subjetivas acerca de dicha relación.

4.2 El modelo de la Fundación Europea para la Calidad (EFQM)

En el seno de un importante movimiento internacional en torno a la mejora de la calidad (Modelos Baldrige y Deming en los contextos americano y japonés respectivamente), en el año 1988, se constituye la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad Total (EFQM) por un grupo de catorce empresas europeas que, con el respaldo de la Comisión Europea, tienen el objetivo de generar un modelo de calidad en el contexto europeo.

Esta organización no lucrativa tiene su sede en Bruselas y actualmente la componen más de quinientas organizaciones de 55 países. El motivo de su fundación (Dommartin, 2003) fue la necesidad de desarrollar un marco europeo de gestión de la calidad en la línea del modelo Malcolm Baldrige americano o el japonés Premio Deming que habían demostrado ya la capacidad para la mejora de productos y servicios en ambos contextos.

Algunas de las características que se le atribuyen al modelo EFQM de calidad son las aludidas por Moreno Alego (2007), sintetizadas en las siguientes:

- Es un modelo de Gestión de la Calidad Total, es decir, entiende que la calidad debe ir dirigida a todos los procesos y ámbitos de la organización sin estar centrada únicamente en resultados, cumplimiento de objetivos o desempeño de unos estándares prefijados.
- En cuanto que se orienta a la excelencia, es un modelo amplio porque abarca multitud de ámbitos organizativos y también profundo porque analiza cada uno de ellos en detalle.

- Como marco de trabajo pretende ser útil a organizaciones de diferente tipo: Educativas privadas, públicas, entidades sin ánimo de lucro, etc. Posibilita la evaluación de todo tipo de organizaciones y su comparación entre ellas en base a criterios relativamente homogéneos.

- Permite la autoevaluación, permitiendo que la propia organización detecte puntos fuertes y de mejora.

- Facilita la aceptación de todos los integrantes de la organización, ya que fomenta la participación.

- Es un modelo flexible, permite ahondar en aspectos que la organización considere prioritarios a partir de su autoevaluación y permite la compatibilización con otros sistemas de gestión de calidad, tales como los inspirados en el modelo ISO 9000.

Por su parte, Torrubiano Galante, Fernández Velasco y González Miguel (2011), afirman que las dos grandes potencialidades del modelo son: Mejorar el autoconocimiento de la organización a través de las diferentes herramientas de evaluación que presenta y de su esquema y la mejora del funcionamiento de la organización debido al análisis sistemático y priorización de las oportunidades de mejora.

Por otra parte, desde el propio modelo (EFQM, 2010), se mantiene que éste se constituye en una herramienta práctica para que las organizaciones: evalúen sus fortalezas y debilidades, encontrando su propio camino hacia la mejora de la calidad y la excelencia; dispongan de un lenguaje y modo de entender la organización común, facilitando la comunicación; integren las diferentes iniciativas de mejora y localicen las carencias; e instalen o dispongan de una estructura para su sistema de gestión de calidad.

En relación a organizaciones educativas, Ramírez García y Lorenzo Guijarro (2009) enumeran una serie de ventajas de la implantación del modelo, que pese a que se refieren a centros de niveles preuniversitarios, con las adaptaciones necesarias, podrían ser de aplicación también a centros de nivel superior ya que:

- Permite incorporar un plan de calidad como base para la mejora continua de la organización.

- Fomenta la participación de todos los agentes del centro (docentes, personal de administración y servicios y estudiantes)

- Posibilita la detección de puntos fuertes y áreas de mejora en la organización, en base a una evaluación rigurosa y datos contrastados, que permite la elaboración de planes de mejora.

- Potencia una actitud positiva en la organización educativa en relación a la calidad y la mejora.

Para Moreno Alego (2007) una de las dificultades del modelo EFQM para organizaciones no empresariales, es el lenguaje en que está redactado, más cercano al mundo de la gestión de las grandes empresas que a organizaciones de otro tipo, sin embargo afirma que: "*en la mayoría de los casos, para observar y trabajar el Modelo EFQM* (…) *bastará con traducir aquellos conceptos o expresiones no aplicables o ajenas a nuestra realidad, por aquellas expresiones o conceptos equivalentes y pertinentes con ella"* (p. 10).

Según la propia organización EFQM (2012), su modelo proporciona un marco de trabajo y lenguaje común a todo tipo de organizaciones, que permite la comparación y compartir experiencias de mejora y buenas prácticas entre organizaciones de diferentes sectores, ámbitos y barreras culturales y de madurez organizativa.

4.2.1 Principios del Modelo EFQM

Los principios en los que se basa este modelo o valores, tal y como los denomina la propia organización EFQM (2012), se constituyen en palabras de la EFQM en *"los cimientos esenciales para que cualquier organización alcance la excelencia sostenida* […] *así mismo constituyen un lenguaje común para la alta dirección"* (EFQM, 2010, p.3). A continuación se describen y analizan estos principios del modelo EFQM desde una doble óptica; desde la perspectiva de lo que la tutoría universitaria puede aportar en torno a cada uno de ellos a la calidad de la universidad, así como desde el punto de

vista de los criterios, bajo los que debe desarrollarse la tutoría para convertirse verdaderamente en un elemento de calidad para la enseñanza universitaria.

Lograr resultados equilibrados

Las organizaciones, tanto educativas como no, se orientan hacia resultados, pero éstos deben estar equilibrados entre el corto y el largo plazo, para ello las organizaciones que desde el modelo se consideran excelentes se preocupan por conocer las necesidades, expectativas e intereses de los clientes, que en el caso de las organizaciones educativas no sólo comprenden a los estudiantes, sino también al resto de agentes implicados, tanto profesorado, personal de administración y servicios, como la sociedad en general, que realiza diferentes demandas a la institución universitaria, entre otras, que forme profesionales competentes con las funciones que se les encomendarán. Desde este principio, también se considera relevante que las organizaciones identifiquen de modo claro los resultados clave que deben alcanzar para conseguir su misión

Si entendemos que el logro de objetivos equilibrados en el corto y largo plazo tiene en cuenta las necesidades, expectativas e intereses de los diferentes grupos y agentes de una institución universitaria, comprendemos que la tutoría universitaria, como medio privilegiado de contacto personalizado de la institución con los estudiantes, se convierte en una herramienta imprescindible, tanto para que ésta conozca dichas expectativas e intereses, como para no centrarse únicamente en los resultados a corto plazo, como se ha hecho tradicionalmente con la búsqueda de logros académicos, sino también en los objetivos a largo plazo, el desarrollo integral del estudiante a nivel personal y profesional.

Es la función tutorial del docente universitario la que puede proporcionar dicho equilibrio en los resultados, en el sentido de lo señalado por García Nieto *et al.* (2004) cuando afirman que la tutoría universitaria puede contribuir a armonizar las diferentes facetas en la enseñanza universitaria logrando una verdadera educación integral. Aunque para ello, por supuesto, debe superarse la concepción más tradicional de la tutoría universitaria en la que, según Rascón Gómez (2008), tanto profesores como

estudiantes la conciben simplemente como un apoyo de tipo académico ligado a una asignatura concreta.

Entendemos que esta visión más parcelada de la tutoría universitaria, se centra en los objetivos o resultados a corto plazo, mientras que la nueva conceptualización de la tutoría, en la que abarca además del ámbito académico, el personal y profesional, constituye, repetimos, un elemento fundamental para que los centros universitarios puedan cumplir con este principio del modelo EFQM.

Añadir valor para los clientes

Al hacer frente a este principio, lo primero que nos preguntamos es quién es el *cliente* de la universidad; la respuesta no es simple, puesto que no se trata de una organización productiva al uso tradicional, no produce bienes o servicios y los vende al mejor postor, sino que desarrolla un servicio peculiar y se considera un derecho de todas las personas, tanto por la Constitución Española como por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El cliente en la universidad es múltiple: estudiantes, profesorado, futuros empleadores, sociedad en general, etc.

Por ello, cuando desde el modelo EFQM (2010, p.7) se afirma que *"las organizaciones excelentes saben que los clientes constituyen su razón de ser principal, y se esfuerzan por innovar y crear valor para ellos comprendiendo sus necesidades y expectativas y adelantándose a ellas"*, pensamos que desde la universidad debe analizarse el modo de *crear valor* para cada uno de los clientes, especialmente a sus estudiantes. Para ello desde el modelo se afirma que las organizaciones deben, entre otras cuestiones; conocer sus distintos grupos de clientes y las expectativas de cada uno de ellos; mantener un diálogo continuo con ellos, basado en la transparencia y la honestidad; supervisar de modo continuo las percepciones de los clientes sobre el servicio; e implicarlos en el diseño de innovaciones en los servicios que se les ofrecen.

En relación a los estudiantes, como uno de los principales clientes de la universidad, la tutoría universitaria es un elemento clave de calidad, puesto que crea un valor añadido para los mismos, atendiendo sus necesidades de un modo globalizado. Para ello, se hace necesario, primero, conceptualizar al estudiante como la razón de ser principal de

la universidad y entender sus necesidades de orientación y tutoría, para, posteriormente, desarrollar un modelo tutorial en el que los estudiantes conozcan los servicios que se les ofrecen e incluso que participen en el diseño de los mismos.

Liderar con visión, inspiración e integridad

Desde este modelo se da una importancia trascendental al papel que deben desempeñar en las organizaciones los que denomina líderes. Así, se asumen que éstos deben constituirse en un ejemplo para el resto de la organización en cuanto a sus principios éticos, fomentando "*una cultura que apoya la generación de nuevas ideas y nuevos modos de pensar para impulsar la innovación y el desarrollo de la organización*" (EFQM, 2010, p. 5), pero además también deben ser capaces de establecer una dirección estratégica clara y alinear a todos los agentes implicados en torno a la misma.

Ante este planteamiento, creemos que este principio, se constituye más que nada en un requisito para el desarrollo de la tutoría en los centros universitarios, que precisa, dado su precario desarrollo actual, de líderes, empleando terminología propia del modelo, que tengan clara su importancia en la vida universitaria y tengan la capacidad de desarrollarla de modo adecuado. Además, podríamos considerar a los propios tutores en relación a sus alumnos tutorizados como los líderes de los que habla el modelo EFQM, ya que, como expone García Nieto (2008, p. 25), el tutor puede convertirse en el *"maestro, guía y modelo a seguir e imitar por su grado de competencia, coherencia y equilibrio personal".*

Gestionar por procesos

En este principio se hace referencia a la necesidad de que las organizaciones que buscan la calidad total, identifiquen y gestionen las diferentes actividades que realizan en torno a procesos clave, de modo que no se caiga en la tentación de llevar a cabo muchas actividades inconexas y que no guarden relación con los objetivos y metas de la organización. Diferentes autores (Gálvez Criado *et al.*, 2008; García Nieto *et al.*, 2004; Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012; Sanz Oro, 2009) entienden que la tutoría universitaria debe cumplir algunas condiciones relacionadas con esta

gestión por procesos, señalada en este principio del modelo EFQM, teniendo en cuenta que:

- Debe ser un proceso organizado, programado y sistemático, que debe estar debidamente planificado por la organización respondiendo a una plena identificación con la misma.
- Las actividades que la tutoría desarrolle deben guardar coherencia entre ellas y responder a objetivos claros y prediseñados.

Por todo ello, deducimos que la tutoría universitaria contribuirá a la calidad de la universidad en el momento en que deje de considerarse en la práctica como una actividad puntual y pase a considerarse como un proceso íntimamente interrelacionado con el resto de los procesos que ocurren en el seno de la universidad.

Además, desde el modelo EFQM (2010) se entiende que la gestión por procesos supone analizar, clasificar y priorizar los procesos clave de la organización; diseñar para cada proceso indicadores de rendimiento y evaluación, lo que permitirá evaluar su implementación; introducir acciones de mejora de los mismos, e implicar a todas las personas en el diseño, aplicación, revisión y mejora de los mismos. Por lo que los Planes de Acción Tutorial que se constituyen en la base documental del proceso de tutoría en las organizaciones universitarias deben cumplir, si se consideran un elemento de calidad universitaria, con estas exigencias en su diseño, aplicación y evaluación.

Alcanzar el éxito mediante las personas

Este principio queda definido por EFQM (2010, p. 8) del siguiente modo: *"Las organizaciones excelentes valoran a las personas que las integran y crean una cultura de delegación y asunción de responsabilidades que permite alcanzar los objetivos personales y de la organización de manera equilibrada"*, por lo que es necesario que estas organizaciones: conozcan las competencias necesarias de las personas implicadas en la misma para desarrollar su trabajo; valoren la dedicación al trabajo, el talento, compromiso y creatividad de las personas; y adecuen los objetivos individuales de las

personas con los objetivos de la propia organización, asegurando que pueden cumplirse en el máximo nivel posible cada uno de ellos.

Desde estos criterios, que muestran la importancia de las personas en la calidad, podemos analizar el tipo de tutor necesario para que la tutoría se convierta realmente en un elemento de calidad universitaria, como dice Álvarez González (2008, p.72), en *"un factor de calidad de la educación",* donde afirma que el tutor universitario desarrollará un buen trabajo, contribuyendo, por tanto, a la calidad universitaria si:

- Se conocen desde el plano institucional las competencias necesarias para afrontar con éxito la función tutorial, especialmente aquellas competencias que entendemos más novedosas, más alejadas de la docencia tradicional.
- Se respetan, valoran y potencian dichas competencias.
- Se valora la dedicación y compromiso del profesorado con la función docente.

Favorecer la creatividad y la innovación

La creatividad y la innovación se va a convertir en uno de los principales motores del camino a la excelencia en todo tipo de organizaciones, siempre que no se entienda la innovación y la creatividad como el impulso bien intencionado de unos pocos profesores, sino como un proceso sistemático por el cual la organización universitaria avanza hacia el futuro, teniendo claros sus objetivos, en lo que el modelo denomina innovación continua y sistemática.

Bajo el prisma de este principio de calidad del modelo EFQM, también creemos que la tutoría en el ámbito universitario es un elemento de calidad y valor añadido, puesto que en sí misma constituye una innovación en el modo de enseñar y aprender en la universidad y además se propone no como una acción puntual sino como un proceso sistemático y continuo que plantea acciones de innovación para el progreso de la propia función tutorial universitaria.

Desarrollar alianzas

Desde este principio se reconoce que una parte importante de la calidad va a depender de la capacidad de las organizaciones de establecer y mantener alianzas de

colaboración estrecha con otras organizaciones, servicios o unidades. Mientras que el EFQM nombra como ejemplos a clientes, proveedores, entidades educativas y organizaciones no gubernamentales como las principales organizaciones con las que es importante establecer alianzas, en términos de la institución universitaria en general y en particular de la tutoría universitaria, entendemos que las organizaciones clave con las que desarrollar alianzas serán:

- Servicios de apoyo, orientación e información universitarios, puesto que, según diferentes autores (Gálvez Criado *et al.*, 2008; García Nieto *et al.*, 2004; Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012; Sanz Oro, 2009), la tutoría universitaria debe mantener una estrecha colaboración con los diferentes servicios de orientación y asesoramiento presentes en la institución, ya que una labor tan importante no puede recaer únicamente en la intervención llevada a cabo por el profesor-tutor, sino que la institución debe implicarse a todos los niveles en su puesta en marcha.

- Centros educativos de niveles previos a la universidad, con los que la tutoría universitaria debe colaborar para un tránsito de los estudios secundarios a los universitarios lo más adecuado posible, ayudando a que los estudiantes superen las dificultades de dicho tránsito como el escaso conocimiento de los estudiantes de secundaria sobre la universidad, sus estudios, títulos y las salidas profesionales de las diferentes titulaciones (Salmerón Pérez *et al.*, 2005).

- Organizaciones empresariales, sindicales y colegios profesionales que, a través de su colaboración con los centros universitarios, pueden aportar relevante información acerca del desarrollo profesional de los estudiantes y titulados.

De nuevo vemos, que la tutoría universitaria puede convertirse en un verdadero elemento de calidad en la universidad, mientras se desarrolle del modo más adecuado, superando el modelo tradicional centrado en lo académico y que dependía de la voluntariedad y capacidad del profesor de turno y que la desarrollaba según sus propias capacidades y recursos personales, o una orientación universitaria basada, exclusivamente, en el modelo de servicios, muy alejada de los centros, sus particularidades y las necesidades de los estudiantes.

Asumir la responsabilidad de un futuro sostenible

Si concebimos que el único fin de la universidad no es la transmisión de conocimientos o la preparación de profesionales, sino que también tiene un objetivo de tipo social, colaborando en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos socialmente, este principio del modelo EFQM entronca directamente con el propio espíritu universitario y con la tutoría universitaria, en cuanto que es la herramienta principal a través de la que se puede posibilitar la educación y formación integral que pretende la misma en dicho contexto.

4.2.2 Estructura y criterios del Modelo EFQM

De modo gráfico, en la figura 4.3, se muestra la estructura del modelo EFQM, donde podemos apreciar los nueve criterios de calidad en dos apartados: *Agentes facilitadores* y *Resultados*. En el primero de ellos, se tienen en cuenta los criterios de liderazgo, personas, estrategias, alianzas y recursos, así como procesos, productos y servicios; mientras que en los agentes *Resultados,* además de los resultados clave, se incluyen los resultados en las personas, los clientes y en la sociedad. Esta estructura, conforma una perspectiva de la gestión de la calidad muy amplia, dentro de la conceptualización de los modelos de Calidad Total, que no sólo tienen en cuenta la calidad del producto o del servicio resultante, sino también el modo de gestionar los procesos, las personas, el liderazgo, así como los resultados y consecuencias en las personas que forman parte de la organización, los clientes y la sociedad en general.

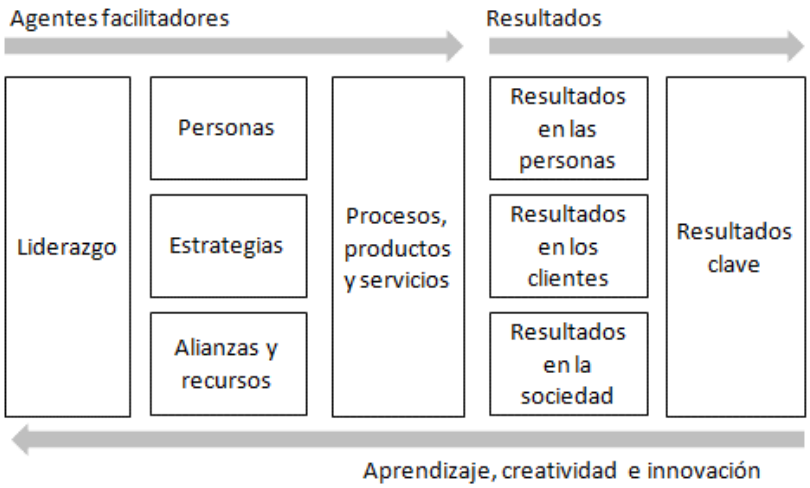


Figura 4.3. Estructura del modelo EFQM.

En línea con este modelo, no podemos considerar que la calidad universitaria pueda definirse únicamente como los resultados que se obtienen, ni en términos de número de titulados, porcentajes de abandono, titulación, etc., ni únicamente como resultados científicos al uso, tales como número de publicaciones, proyectos financiados, etc., sino que deben tenerse en cuenta otras variables, como por ejemplo, el impacto de la formación y por qué no también de la investigación en los estudiantes y profesores, impacto social y productivo de la formación de profesionales y ciudadanos, alianzas y relaciones establecidas entre la institución universitaria y otras organizaciones, bien sean de su entorno inmediato como organizaciones empresariales, social, sindicales etc., o de entornos más lejanos como otras universidades, etc.

Desde la estructura del modelo, entendemos que la calidad universitaria va a depender de la interacción de numerosos elementos, entre los que intervendrán los analizados clásicamente, pero también deberemos contemplar otros, como la orientación y tutoría a los estudiantes en cuanto que propician su formación integral.

A continuación realizamos una breve presentación de los nueve criterios que componen el modelo y su relación con la Universidad y la tutoría en su ámbito.

Criterio 1: Liderazgo

> *Las Organizaciones Excelentes tienen líderes que dan forma al futuro y lo hacen realidad, actuando como modelo de referencia de sus valores y principios éticos e inspirando confianza en todo momento. Son flexibles, permitiendo a la organización anticiparse y reaccionar de manera oportuna con el fin de asegurarse un éxito continuo.* (EFQM, 2010, p. 10).

En las instituciones universitarias, el liderazgo suele quedar difuminado dada la compleja estructura presente en las mismas, donde facultades, departamentos, titulaciones, servicios, etc., conforman un complejo conglomerado de difícil gestión y organización unificada. Vistas las dificultades con las que se encuentra el desarrollo de la tutoría universitaria desde su nueva conceptualización, es decir, dirigida a potenciar el desarrollo integral del estudiante y no únicamente a servir de apoyo académico en momentos puntuales, se hace necesaria la implicación de un liderazgo serio y consciente de la importancia de la tutoría en la calidad de la enseñanza universitaria.

Además, el liderazgo va a jugar otro papel en la relación de la tutoría con la calidad universitaria, si concebimos el papel del tutor de un grupo de estudiantes como un profesional que debe desplegar las competencias de liderazgo en la relación con sus estudiantes, debe, como apuntan García Nieto *et al.* (2004), ser maestro, guía y modelo a seguir. En este sentido cabe referirnos a la propia definición del concepto de *líderes* que ofrece el modelo (EFQM, 2010, p. 34): "*Personas que coordinan y equilibran los intereses y actividades de todos aquellos que tienen interés legítimo en la organización"*, en la que bajo nuestro punto de vista cabe perfectamente la figura del tutor, que coordina y equilibra intereses y actividades, tanto de profesores como de estudiantes, en tanto que figuras con intereses legítimos en la organización universitaria.

Criterio 2: Estrategia

> *Las Organizaciones Excelentes implantan su misión y visión desarrollando una estrategia centrada en sus grupos de interés. Estas organizaciones desarrollan y despliegan políticas, planes, objetivos y procesos para hacer realidad la estrategia* (EFQM, 2010, p. 12).

Este criterio supone que la organización conoce la realidad y necesidades a las que debe responder, desde las que definirá sus objetivos, misión y estrategia. Dicha estrategia es la que va a determinar las intervenciones y modos de actuar de la organización, por lo que la tutoría universitaria, igual que el resto de proyectos, planes y actividades que se desarrollen en el centro, debe quedar incardinada en ella, conformando un conjunto de actuaciones que se estructuran con un mismo propósito, definido por la organización. El desarrollo de una universidad de calidad implica no desarrollar actividades, muy interesantes y constructivas, pero que estén parceladas y no tengan relación entre ellas, sino definir una estrategia que servirá de hilo motivador para el diseño y desarrollo del resto de actividades.

Criterio 3: Personas

> *Las Organizaciones Excelentes valoran a las personas que las integran y crean una cultura que permite lograr los objetivos personales y los de la organización de manera beneficiosa para ambas partes. Desarrollan las*

> *capacidades de las personas y fomentan la justicia e igualdad. Se preocupan, comunican, recompensan y dan reconocimiento a las personas para, de este modo, motivarlas, incrementar su compromiso con la organización y favorecer que utilicen sus capacidades y conocimientos en beneficio de la misma* (EFQM, 2010, p. 13).

Los estudiantes universitarios no pueden considerarse únicamente como clientes de una organización en el sentido puramente mercantil del término, sino que, en sí mismos, forman parte de la misma. En esta dualidad, como clientes y parte de la organización universitaria, entendemos que el alumnado universitario no sólo debe ser receptor de determinados servicios, sino que también debe formar parte de la construcción y mejora de los mismos. Desde esta perspectiva debería tenerse en cuenta al alumnado y sus representantes a la hora de diseñar, implementar y evaluar los planes de acción tutorial en los centros.

Criterio 4: Alianzas y Recursos

> *Las Organizaciones excelentes planifican y gestionan las alianzas externas, proveedores y recursos internos, para apoyar el despliegue y la ejecución de la estrategia general y sus políticas de apoyo, así como para lograr el eficaz funcionamiento de sus procesos. Se aseguran de gestionar eficazmente su impacto social y ambiental* (EFQM, 2010, p. 15).

El cuidado de las relaciones con otras organizaciones del entorno es considerado tanto en el modelo EFQM, como en el modelo ISO 9000, uno de los principios clave, por lo que desde este modelo se integra como uno de los *agentes facilitadores.* En la descripción de este criterio no se habla únicamente de la importancia de las alianzas externas, sino de la necesidad de planificarlas y gestionarlas de modo que vayan a influir en los fines y metas organizativas. En este sentido, recordamos las propuestas de un modelo organizativo de la tutoría realizadas por Castillo Arredondo (2009) que, desde el paraguas de un plan de orientación universitario en el que se involucra a los diferentes servicios de atención y orientación, se establecen planes de acción tutorial específicos para cada centro y titulación, constituyéndose en un modelo de tres niveles: universidad – facultad – titulación, íntimamente interrelacionados entre sí.

Criterio 5: Procesos, productos y servicios

> *Las Organizaciones Excelentes diseñan, gestionan y mejoran sus procesos, productos y servicios para generar cada vez mayor valor para sus clientes y otros grupos de interés* (EFQM, 2010, p. 17).

Desde la óptica de este criterio central del modelo EFQM, se entiende que las organizaciones excelentes deben realizar un esfuerzo por conocer, diseñar y gestionar los diferentes procesos que desarrollan con el propósito de añadir valor a los productos o servicios que ofrecen a sus clientes. Desde la óptica de la calidad universitaria, creemos que los centros universitarios deben hacer un esfuerzo por conocer y diseñar todos los procesos que conforman el servicio que prestan a sus estudiantes y no únicamente los procesos puramente formativos o académicos. Desde este punto de vista, pensamos que la orientación y la tutoría universitaria se conforman como uno de esos procesos clave que la organización debe contemplar y gestionar para dar un servicio con valor añadido a los alumnos y a la sociedad. Este criterio implica la necesidad de que la evaluación de los procesos universitarios no se centre únicamente en la docencia, en el sentido estricto, sino que debe llevarse a cabo una adecuada evaluación de la tutoría.

Criterios resultados

Frente a un modelo de medición y valoración de la calidad universitaria, excesivamente centrado en procesos internos, instalaciones, documentación, títulos, número de publicaciones y patentes, participación en proyectos de investigación internacional, etc., el modelo señala la importancia de valorar los resultados que obtienen los estudiantes, tanto desde la satisfacción que arrojan acerca de los servicios que se le ofrecen, como resultados de rendimiento, tales como tasas de permanencia, años de duración de los estudios, posterior inserción profesional, etc. De nuevo señalamos la incidencia que tiene la tutoría universitaria en el desarrollo y potenciación de este tipo de variables. Desde este modelo, se entiende que cualquier organización va a obtener diferentes tipos de resultados, no exclusivamente económicos o centrados en el producto final, que en el ámbito universitario entenderíamos que sería el estudiante formado en conocimientos, habilidades,

actitudes y valores (competencias) que le van a permitir un adecuado desarrollo personal social y profesional. Además de los resultados finales, el modelo EFQM asume la necesidad de tener en cuenta otros resultados, para lo que establece cuatro criterios relacionados con los resultados organizativos, nos referimos a los criterios 6, 7 y 8 que se detallan a continuación:

Criterio 6: Resultados en los clientes

Desde este criterio se señala la importancia de tener en cuenta y potenciar los resultados en los estudiantes, verdadero *objeto* y *cliente* de la enseñanza universitaria, por lo que propone un análisis serio de las expectativas y percepciones de los estudiantes acerca de los servicios que se le ofrecen. La tutoría, no sólo va a constituirse como un medio privilegiado para potenciar la satisfacción de los estudiantes en relación a la universidad, sino que también es una herramienta inmejorable para conocer sus percepciones y nivel de satisfacción, como veremos en el marco empírico de este trabajo.

Criterio 7: Resultados en las personas

La mayoría de modelos de calidad abogan no sólo por centrar la atención en los resultados finales o en la propia organización, sino también en el cliente, sus expectativas, intereses, satisfacción, etc. Además, en este modelo también se señala la importancia de los resultados o impacto que tiene la organización en las personas que en ella desarrollan alguna función. Para ello propone diferentes tipos de acciones, relacionadas tanto con la medición de la percepción y satisfacción con la organización como con la mejora de su implicación y compromiso, la gestión y mejora de sus competencias, comunicación interna, etc.La tutoría universitaria, en cuanto que supone una nueva función docente, va a tener un impacto directo en el trabajo del profesorado universitario, que se enfrenta a una perspectiva diferente de la institución, la de los estudiantes con los que mantiene una relación más cercana.

Criterio 8: Resultados en la sociedad

El impacto de cualquier organización va más allá de los resultados económicos o resultados en la propia organización o en los clientes. El propio contexto en el que la

organización se sitúa va a recibir un determinado impacto positivo (desarrollo económico, empleo, imagen, etc.) o negativo (impactos medioambientales, etc.). En el caso de las instituciones universitarias, el impacto es a la vez difuso, por la dificultad de su medición, y profundo, por las fuertes implicaciones que va a tener la enseñanza universitaria en el desarrollo social, profesional y económico de su propio contexto, no siempre circunscrito al contexto local. El desarrollo integral del estudiante universitario, verdadero propósito último de la tutoría en este escenario, va a ser un motor de desarrollo social, en cuanto que potencia la ciudadanía crítica, el desarrollo de nuevas ideas y modos de hacer en los distintos campos profesionales.

4.2.3 Una tutoría de calidad para la calidad de la universidad desde el modelo EFQM

Para que la tutoría universitaria sea un elemento o factor de calidad de la universidad debe sustentarse sobre la calidad de la propia tutoría. En este apartado, hemos realizado una tabla (tabla 4.1) donde representamos los principios del modelo, con un resumen de la aportación de la tutoría a la calidad universitaria, así como de las aportaciones de los principios de calidad al funcionamiento de la tutoría universitaria:

Tabla 4.1

Principios EFQM. Una tutoría de calidad para la calidad universitaria.

	Tutoría como elemento de calidad universitaria	Calidad de la tutoría
Lograr resultados equilibrados.	Va a conseguir la obtención de mejores resultados, no sólo en el plano académico, sino también en el desarrollo e inserción profesional de los titulados.	Optimizar el progreso del rendimiento académico y del desarrollo formativo integral del estudiante.
Añadir valor para los clientes.	Añade valor al servicio que reciben los estudiantes, personalizando la atención y la enseñanza, yendo más allá de la enseñanza puramente académica.	La tutoría debe ser entendida como un proceso que abarque tanto el ámbito académico, como el personal y profesional, superando la práctica tradicional de la tutoría burocrática.
Liderar con visión, inspiración e integridad.	Los tutores van a tener la oportunidad de asumir una función de liderazgo en los centros universitarios desde la posición privilegiada del contacto cercano con los estudiantes.	Se hace necesaria una fuerte implicación de personas que tengan la capacidad y autoridad de implementar en los centros universitarios los planes de acción tutorial, estableciendo una línea estratégica clara.
Gestionar por procesos.	La orientación de los estudiantes se debe entender como un proceso a lo largo y ancho de la vida a través de distintos procesos profesionales y vitales.	La tutoría debe considerarse y gestionarse como un proceso, no como una serie de actividades puntuales, e interrelacionarse con el resto de procesos formativos de la institución.

Alcanzar el éxito mediante las personas.	La tutoría sitúa al estudiante y al profesor en el centro de la actividad universitaria, potenciando la personalización de la institución.	Es necesario reconocer y potenciar la figura del tutor y la función tutorial como parte de la función docente de todo profesor universitario. Ello implica la necesaria formación en competencias ligadas a la orientación y tutoría.
Favorecer la creatividad y la innovación.	Con la individualización y personalización de la atención al estudiante, la tutoría posibilita nuevos modos de afrontar el aprendizaje universitario y la innovación de cada estudiante.	La tutoría debe superar concepciones del pasado, explorando los diferentes ámbitos de trabajo, empleando nuevos medios, herramientas y técnicas activas y cooperativas.
Desarrollar alianzas.	La orientación y tutoría debe nacer de los centros a partir de un Plan General Integral e Institucional, creando alianzas con los distintos servicios y unidades relacionadas.	El Plan de Acción Tutorial debe desarrollar alianzas y relaciones con otras organizaciones, tanto internas (servicios de orientación) como externas (Organizaciones profesionales, sindicales, etc.)
Responsabilidad con un futuro sostenible	La tutoría universitaria promueve la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno.	La tutoría potencia una comunidad universitaria más comprometida y responsable.

Como puede apreciarse en la tabla 4.1, desde los principios del modelo EFQM, podemos considerar que la tutoría puede convertirse en un importante elemento de calidad universitaria, mejorando los resultados de la institución universitaria, teniendo un mayor impacto social, potenciando la innovación en la docencia y centrando el trabajo en el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, en el análisis realizado también se aprecia la necesidad de que la tutoría cumpla con determinadas condiciones de calidad, tales como la innovación en su funcionamiento, que precisa del empleo de nuevas técnicas, y abarcar los ámbitos personal y profesional, además del académico, que ha centrado hasta ahora la relación de tutoría; potenciar el trabajo y la figura del profesor tutor que debe estar adecuadamente reconocida, motivada y formada; ser gestionada de un modo global e integrador, no meramente como la suma de una serie de actividades informativas o de apoyo al estudiante sin relación entre sí; además de estar plenamente asumida en el funcionamiento del centro, dentro de sus actividades, y bajo el liderazgo y el compromiso de sus responsables.

Todos estos elementos conectan perfectamente con las condiciones y bases que Cano González (2008) entiende necesarias para el desarrollo de la tutoría, tales como; un marco institucional estable que garantice su continuidad; un cambio en las actitudes y modos de hacer de profesores y estudiantes, así como una mayor implicación y motivación por parte de los diferentes órganos universitarios en relación a la tutoría; protocolos y marcos de actuación que eviten la improvisación y potencien el carácter preventivo e innovador de la tutoría desde políticas institucionales de innovación; así como la disponibilidad de los suficientes recursos, tanto humanos como materiales, para el desarrollo de la tutoría.

Como se puede apreciar, las condiciones que expone Cano González (2008) para el desarrollo de la tutoría coinciden plenamente con el análisis de los principios del modelo EFQM, pero además este autor entiende que todos estos elementos deben de ser incluidos en las evaluaciones de las agencias de calidad y acreditación, de modo que la tutoría quede reconocida como parte inherente de la calidad universitaria.

4.3 El modelo ISO 9000

El modelo ISO 9000 es quizás el más ampliamente conocido y utilizado en organizaciones de cualquier tipo en todo el mundo (empresas, organismos públicos y privados -con o sin ánimo de lucro-, instituciones educativas de todos los niveles y etapas), las cuales han implementado y certificado sistemas de gestión de la calidad basados en la familia de normas ISO 9000, entre las que podemos encontrar las siguientes:

- *ISO 9000:* Expone los fundamentos de la gestión de la calidad desde este modelo y aporta aclaraciones y definiciones de los términos más empleados en la familia de normas.
- *ISO 9001:* Establece los requisitos para el diseño y funcionamiento de un sistema de gestión de la calidad.
- *ISO 9004:* Aporta directrices para la mejora del funcionamiento de los sistemas de gestión de la calidad.
- *ISO 19011:* Aporta una guía para la auditoría de los sistemas de gestión de calidad basados en la norma ISO 9001.

La Organización que desarrolla y aprueba estas normas es la *International Organization for Standardization* (ISO), conformada por organizaciones nacionales de estandarización de un total de 158 países y que se organiza en diferentes comités técnicos. El comité encargado del diseño y desarrollo de esta familia de normas es el *ISO technical committee ISO/TC 176*, en el que participan un total de 102 organizaciones nacionales.

En la figura 4.4 se recoge el modelo basado en procesos de la familia de normas ISO 9000, a través del cual podemos apreciar la interacción de diferentes procesos, desde

el conocimiento de los requisitos y necesidades del cliente, a la realización o prestación del servicio, gestión de los recursos necesarios para ello, evaluación, implicación de la dirección, etc.

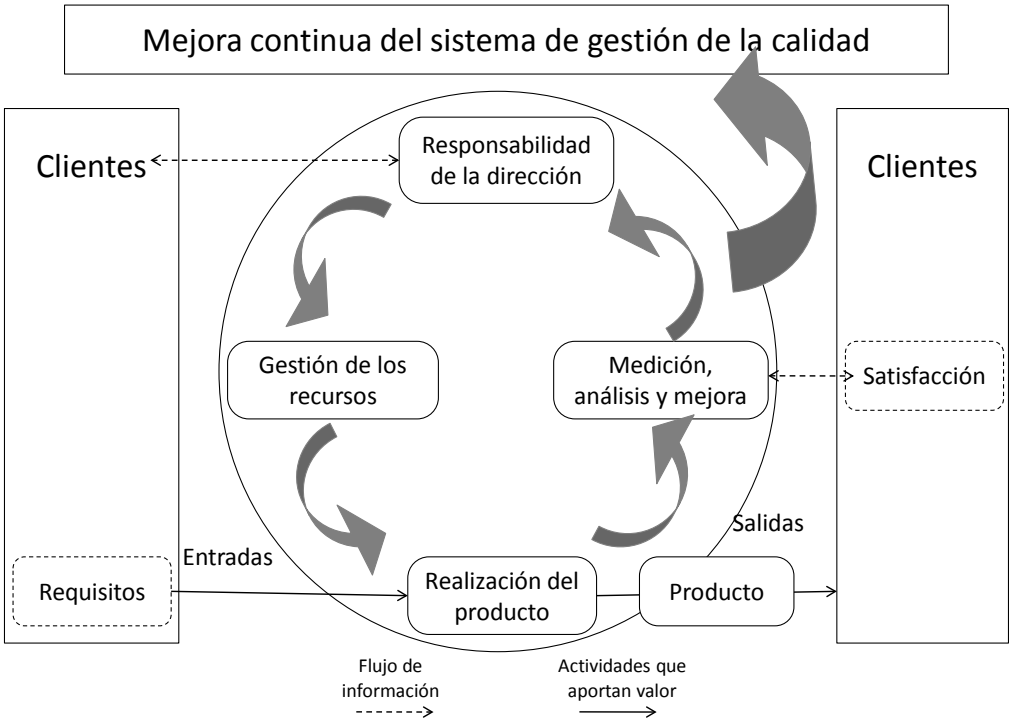


Figura 4.4 Proceso de mejora continua. (Modelo ISO 9000).

4.3.1 Principios de la gestión de calidad en el modelo ISO 9000

Pese a que en la norma ISO 9001, que establece los requisitos para los sistemas de gestión de la calidad dentro de la familia de las normas ISO 9000, no se establecen como requisitos, esta norma sí que sigue, según Cianfrani, Tsikials y West (2002), los ocho principios de la gestión de calidad enumerados en la norma ISO 9004.

A continuación presentamos y analizamos cada uno de estos principios de la calidad del modelo ISO 9000 desde una doble óptica, por una lado, en cuanto a la aportación que puede hacer la tutoría a la calidad de la educación universitaria y; por otro, las condiciones que deberían cumplirse para que la tutoría se desarrolle del un modo adecuado, convirtiéndose verdaderamente en un elemento o factor de calidad universitaria.

Enfoque al cliente

> *Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de los clientes, satisfacer los requisitos de los clientes y esforzarse en exceder las expectativas de los clientes* (ISO 9004:2000 Punto 4.3-a).

Toda organización depende de sus clientes, por lo que debe realizar un esfuerzo en conocer, comprender y asumir sus necesidades actuales y futuras. Desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza universitaria, la tutoría universitaria, desde la relación alumno tutor, va a ayudar a conocer mejor las necesidades de los estudiantes, así como a ofrecer respuestas individualizadas a dichas necesidades. Así mismo, se hace necesario que en la planificación y el diseño de los planes de acción tutorial se tenga en cuenta una adecuada evaluación de necesidades. La tutoría universitaria no puede planificarse únicamente desde la propia perspectiva del profesorado universitario, sino que debe hacerse teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos; para ello, siguiendo a Pérez Fernández (2004), deben comprenderse las necesidades y expectativas actuales y futuras, que se conozcan a lo largo de la organización y medir la satisfacción respecto a estas expectativas.

Como afirman Martínez Serrano (2009) y Ferrer Riva (2003), la relación entre la tutoría y la calidad de la enseñanza universitaria no es unidireccional, sino que actúa en los dos sentidos, tanto favoreciendo el desarrollo de los estudiantes tutorizados como facilitando que el profesorado y la organización universitaria adquieran una mejor visión de perspectiva de los planes de estudio, titulaciones y servicios ofertados, permitiendo introducir mejoras en su funcionamiento y estructuración. Así, la tutoría no es sólo un servicio que favorece al estudiante, sino que también sirve de retroalimentación al profesorado universitario y a la propia institución universitaria, lo que redunda en su calidad. En este mismo sentido, hemos visto anteriormente que, para Gairín *et al.* (2005), una de las oportunidades y aportaciones de la tutoría grupal es la capacidad de que el tutor reciba información del funcionamiento del centro desde la perspectiva de los estudiantes.

En esta misma línea, Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011, p. 16) subrayan la importancia de la tutoría universitaria como factor de retroalimentación de la práctica docente del profesor universitario, pues *"nos ofrece la oportunidad de diagnosticar nuestras necesidades formativas como docentes, así como potenciar procesos de reflexión sobre lo que hacemos, permitiéndonos despojarnos de las rutinas cotidianas de nuestro quehacer en contextos universitarios tradicionalmente masificados".*

Además, algunos trabajos de investigación, como el desarrollado por Sadler (2012), apoyan esta idea, puesto que revelan que la interacción con los estudiantes es uno de los factores más decisivos en el desarrollo profesional de los profesores noveles, que con la recepción de feedback por parte de los mismos tienen la oportunidad de modificar y mejorar sus estrategias de enseñanza.

Liderazgo

> *Los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deberían crear y mantener un ambiente interno, en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-b).

Al igual que la mayoría de modelos de gestión de la calidad total, desde el modelo ISO 9000 se entiende que el liderazgo es una herramienta imprescindible para mantener a la organización en torno a unos mismos principios y valores. Desde este principio de gestión se entiende que la tutoría universitaria no puede ser únicamente un programa de acción gestionado desde la ilusión y buen hacer de un grupo de profesores interesados en el tema, sino que debe ser asumido por toda la organización, especialmente por aquellos que tienen responsabilidades en la misma.

Por ello, los diferentes órganos de gobierno de una facultad deben de ser quienes se sitúen en primera línea, fomentando un ambiente favorable al desarrollo de la tutoría universitaria, definiendo qué se entiende por tutoría universitaria, recabando y destinando los recursos necesarios, organizando, planificando, etc.

Participación del personal

> *El personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-c).

Tras el compromiso de quienes en el modelo ISO 9001 son denominados líderes, es necesario que el resto del personal también se implique en torno a los principios de gestión y la política de calidad, puesto que, en palabras de Cianfrani *et al.* (2002), son quienes ponen sus habilidades, competencias y conocimientos en juego en beneficio de la organización. En relación a la tutoría universitaria, no puede entenderse que vaya a tener un adecuado progreso en los centros universitarios sin un verdadero compromiso y motivación por parte de todos los implicados, estudiantes, docentes y personal de administración y servicios, por lo que debería buscarse su implicación en torno a la misma. Según Pérez Fernández (2004), será fundamental potenciar el trabajo en equipo, lo que permitirá compartir el conocimiento y la experiencia generada.

Enfoque basado en procesos

> *Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-d)

Desde este principio se entiende que los resultados se alcanzan de modo más eficiente si, tanto las actividades como los recursos que se emplean, se gestionan como un proceso, lo que implica la necesidad de identificar los procesos que se están desarrollando o deberían ponerse en práctica, definirlos de modo adecuado y asignarles recursos y responsables. Ya hemos visto ampliamente que el verdadero desarrollo y optimización de la tutoría, pasa por considerarla, más que una suma de acciones puntuales, como un proceso continuo y sistemático, planificado en torno a unos objetivos y valores organizativos.

Enfoque de sistema para la gestión

> *Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y la eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-e).

Para cumplir con sus objetivos y misión, todas las organizaciones desarrollan diferentes procesos de modo más o menos paralelo. Desde este principio del modelo ISO, se recuerda el efecto que tiene en la calidad el mantener un enfoque desde el que se tenga muy en cuenta la interrelación entre todos esos procesos. En la Universidad, se llevan a cabo diferentes procesos en la enseñanza, docencia, evaluación, tutoría, etc. Desde este principio sólo podemos hablar de una universidad de calidad si todos ellos se integran e interrelacionan. Como indica García Nieto *et al.* (2004), la tutoría universitaria debe unificar el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo a armonizar las diferentes facetas educativas, conocimientos, actitudes, competencias, habilidades, etc.

Mejora continua

> *La mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-f).

Este es uno de los principios básicos de la gestión de la calidad y, a veces, uno de los menos comprendidos, cuando la óptica más gerencialista o de búsqueda única del certificado de calidad, ocupa los principales intereses de una organización. Desde el modelo ISO 9000 se entiende que la calidad no es un hito a conseguir, sino un objetivo permanente. Desde esta óptica, conseguir y mantener un certificado no es el objetivo que debería perseguirse, sino la continua mejora de los procesos y resultados de la organización. Para ello, este principio debe constituirse en un valor de referencia de la organización, así como los procesos de evaluación y planificación de la mejora continua que va a proponer la norma ISO 9001.

Enfoque basado en hechos para la toma de decisión

> *Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-g).

Frente a una tendencia de las organizaciones a tomar decisiones basadas en creencias, supuestos o incluso en meras rutinas, desde este principio se propone la necesidad de que las decisiones organizativas se tomen basadas en hechos y datos relevantes, tras un adecuado análisis de la información disponible.

En relación a la tutoría universitaria y el desarrollo de los Planes de Acción Tutorial, ya hemos hablado extensamente sobre la necesidad de que incluyan una previsión de la evaluación de los mismos, lo que permitirá recoger la información relevante para su evaluación y para la toma de decisiones de mejora.

Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor

> *Una organización y sus proveedores son interdependientes y una relación mutuamente provechosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor* (ISO 9004:2000, Punto 4.3-h).

El último de los principios de la gestión de la calidad de esta familia de normas señala la importante interrelación de una organización con sus proveedores. En el ámbito educativo, en el que la relación con los proveedores físicos es ínfima, conviene resaltar las relaciones con otro tipo de organizaciones, tales como los centros de enseñanza secundaria, centros de educación de adultos, organizaciones empresariales, etc., con los que se debería mantener una relación cercana con objeto de favorecer el desarrollo de los estudiantes, así como con otras organizaciones que podríamos denominar proveedores internos, tales como los servicios de orientación de la universidad, como el Servicio de Información Universitario, el centro de Orientación e Información para el Empleo, etc.

En el apartado referido a los principios del modelo EFQM, se nombran también, en el relacionado con las alianzas, tres tipos de organizaciones e instituciones con las que convendría tener relaciones estrechas desde los centros universitarios en general y desde los Planes de Acción Tutorial en particular: servicios de apoyo, asesoramiento e información universitarios; centros educativos de niveles previos a los estudios universitarios; organizaciones empresariales y sindicales, así como colegios profesionales.

4.3.2 Requisitos de la norma ISO 9001:2008

En el modelo ISO 9000, es la norma ISO 9001:2008 la que establece los requisitos que deben cumplir las organizaciones que deseen implantar un sistema de gestión de calidad. Estos requisitos no son ya recomendaciones o principios, sino elementos prácticos que deben cumplir las organizaciones para el desarrollo de su sistema de gestión; algunos de ellos están directamente relacionados con los principios y la mejora de la calidad, mientras que otros simplemente establecen el modo en que la organización debe gestionar y documentar sus procesos.

Seguidamente se analizan de modo más bien general los diferentes requisitos, deteniéndonos algo más, en los requisitos en los que encontramos una aportación más interesante de la tutoría para la mejora de la calidad de la universidad.

Requisitos relacionados con la formación

La norma establece una serie de requisitos relacionados con la formación de todo el personal que realiza actividades o tareas que estén relacionadas con la calidad del servicio que ofrece, que en relación a la tutoría universitaria se traducirían del siguiente modo:

- Los tutores y resto de personal implicado en el desarrollo de la tutoría debe tener la suficiente competencia para desarrollar su función, teniendo en cuenta su formación, habilidades y experiencia previa.
- Los centros universitarios deberían determinar las competencias y perfiles necesarios para la figura del tutor.
- En base a dicho perfil de competencias deben desarrollarse acciones de formación para los tutores (dentro de la formación inicial y continua del profesorado), que deben evaluarse en cuanto a su eficacia y eficiencia.
- Además de la formación desde los centros, debe asegurarse que los tutores y el resto de personas implicadas en la tutoría sean conscientes de la importancia de las actividades y tareas que desarrollan.

En esta línea, Álvarez Rojo *et al.* (2009) afirman que la formación del profesorado universitario es la pieza clave para cubrir las demandas de competencias en el nuevo marco universitario, pero que debe partir de una definición del rol y perfil del profesorado.

Requisitos relacionados con la infraestructura

La organización debe proporcionar la infraestructura necesaria para la realización adecuada de sus actividades, lo que incluye tanto edificios y espacios como equipos para procesos, tales como hardware o software y servicios de apoyo. Para el cumplimiento de este requisito en la tutoría universitaria, los centros deberían tener en cuenta la necesidad de proporcionar: espacios adecuados para la realización de diferentes actividades de tutorización (salas para entrevistas individuales, trabajo grupal, talleres, etc.); herramientas virtuales acordes con las necesidades de la tutoría virtual, así como con las posibilidades de enriquecimiento de la misma; así como servicios de apoyo a la tutoría y al tutor como sistemas de información y asesoramiento.

Requisitos relacionados con el diseño de productos y servicios

Uno de los elementos y requisitos a los que el modelo ISO 900 otorga más importancia, es al control del diseño de productos y servicios, debiendo diseñarse desde los sistemas de gestión de la calidad procesos que controlen las diferentes etapas de diseño, desde la planificación del propio proceso de diseño hasta la aprobación definitiva del diseño realizado, siendo directamente aplicable a la planificación de la orientación desde los Planes de Acción Tutorial. Las etapas que el modelo establece para el diseño, aplicadas a los Planes de Acción Tutorial son las siguientes:

- Planificación: En la que el centro debe asegurar los medios, tanto personales como técnicos y personales, para la realización del diseño del Plan de Acción Tutorial.
- Revisión: Momento en el que se analiza la coherencia de la planificación que se está realizando con los requisitos de diseño establecidos en la planificación, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, las peculiaridades de la institución y los requisitos legales.

- Verificación: Esta etapa se correspondería con la denominada evaluación de diseño en la evaluación de programas, analizando la coherencia interna en el diseño, así como del programa respecto de las necesidades y fundamentación.

- Validación: Desde la fase de validación del diseño que establece el modelo ISO 9000 se pretende asegurar que el producto o servicio que ha sido diseñado cumple con los requisitos y da respuestas a las necesidades planteadas. En el caso del diseño de un Plan de Acción Tutorial comprendería la evaluación continua y final con el objeto de comprobar que su implementación responde a las necesidades detectadas.

En la figura 4.5 podemos apreciar la relación entre los momentos que este modelo establece para el diseño de servicios y los momentos de la evaluación de programas:

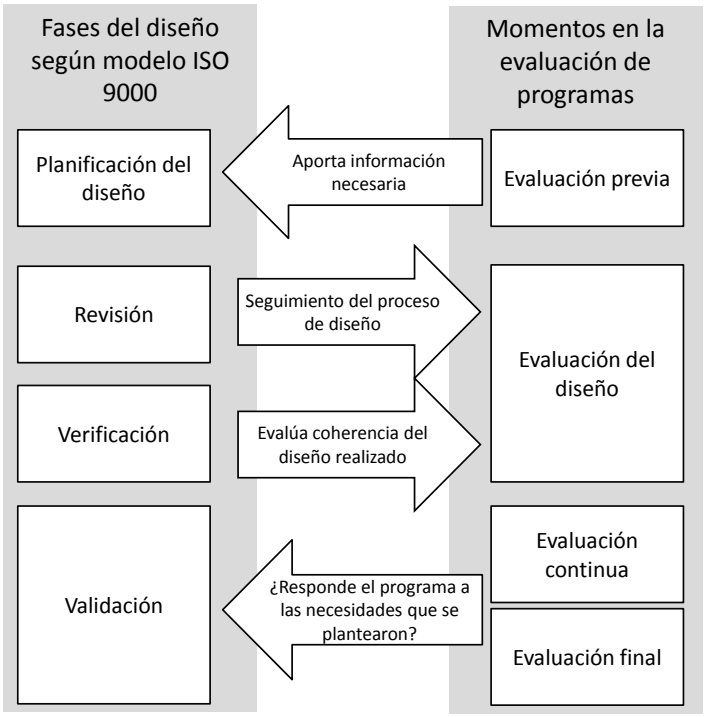


Figura 4.5. Fases del diseño del modelo ISO 9000 y momentos de la evaluación de programas.

Medición, seguimiento y revisión por la dirección

Una de las bases de los sistemas de gestión de la calidad, según la norma ISO 9001, es la revisión por la dirección que toma como base principal la medición y el seguimiento de los diferentes procesos que afectan al sistema y la organización. De este modo, la evaluación continua, compuesta por la recogida sistemática de información, su análisis y posterior toma de decisiones de mejora, queda sistematizada convirtiéndose en la

base de la mejora continua del desempeño de la organización. Consideramos que la tutoría universitaria precisa de estos sistemas de evaluación sistemática, a través de los cuales se recoja y analice información relevante para su adecuado progreso.

Medición de la satisfacción

Uno de los aspectos esenciales en los que debe centrarse la evaluación es en la satisfacción de los clientes que, en el caso de la enseñanza superior, entenderíamos que son principalmente los estudiantes, aunque podríamos contar también con otros tipos de *clientes*: profesores, tutores, empresas, servicios de apoyo, la sociedad en general, etc.

Requisitos en torno a la relación con el cliente

En la relación con el cliente que, según los principios de calidad de este modelo debe ser el centro de atención de la organización, deben tenerse en cuenta toda una serie de elementos entre los que destaca la determinación de los requisitos del servicio, que según el modelo debe abarcar tanto los requisitos establecidos por el cliente, como aquellos no establecidos por éste, pero necesarios para el desarrollo del servicio, además de los requisitos legales y otros establecidos por la organización.

En relación a la tutoría, esto significa que desde los centros universitarios se deberían determinar los siguientes requisitos:

- Necesidades y demandas de orientación y tutoría establecidas por los propios estudiantes.
- Necesidades de orientación no demandadas de modo explícito por el alumnado, pero que desde la investigación y la experiencia docente se establecen como necesarios en su proceso formativo.
- Requisitos relacionados con la tutoría establecidos en la legislación educativa, que ya hemos analizado en un capítulo específico de este trabajo.

- Requisitos de funcionamiento relacionados con los principios del modelo de actuación de cada uno de los centros, relacionados con decisiones de tipo cultural y micropolíticas de cada facultad.

4.3.3 Una tutoría de calidad para la calidad de la universidad desde el modelo ISO 9000

En el apartado anterior dedicado al modelo EFQM, presentamos una tabla en la que se analizan las aportaciones de dicho modelo, por una parte, en relación a la tutoría como un elemento de calidad universitaria y, por otra, a la calidad de la propia tutoría. En este apartado presentamos la tabla 4.2 en la que se realiza el mismo análisis con los supuestos y principios del modelo ISO 9000.

Tabla 4.2

Principios ISO 9000. Una tutoría de calidad para la calidad universitaria.

	Tutoría como elemento de calidad universitaria	**Calidad de la tutoría**
Enfoque al cliente	La tutoría va a ayudar a conocer mejor las necesidades y realidades de los estudiantes, sirviendo de retroalimentación al tutor y la institución universitaria.	Una tutoría centrada en el desarrollo integral del estudiante, en los ámbitos académico, personal y profesional.
Liderazgo	La tutoría necesita de un plan general de actuación que actúe como documento marco.	El diseño y aplicación de un Plan de Acción Tutorial precisa de un fuerte apoyo y compromiso del profesorado y de las personas con responsabilidades en la gestión.
Participación del personal	La tutoría sitúa al estudiante y al profesor en el centro de la actividad universitaria, potenciando la personalización de la institución.	El éxito de la tutoría va a depender en gran medida de la implicación de los participantes desde la fase de diseño

Enfoque basado en procesos	La tutoría es una acción inherente a la función docente.	La tutoría deja de ser entendida como una actuación puntual, pasando a ser configurada como un proceso continuo e intencional.
Enfoque de sistema de gestión	La tutoría contribuye a la mejora del resto de procesos que se desarrollan en el seno de la institución universitaria.	La tutoría es un proceso de acompañamiento en el desarrollo del proyecto profesional y vital.
Mejora continua	La tutoría mejora el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes	La actualización continua del Plan de Acción Tutorial es la base de la calidad de la atención tutorial.
Toma de decisiones basadas en hechos	La tutoría facilita los procesos de toma de decisiones.	El diseño de la acción tutorial debe basarse en información sólida, proveniente de sistemas de evaluación continua.
Relaciones con el proveedor	La tutoría necesita establecer relaciones de colaboración con los servicios técnicos creados para una mejora en la orientación universitaria.	El Plan de Acción Tutorial debe desarrollar alianzas y relaciones con otras organizaciones, tanto internas (servicios de orientación) como externas (organizaciones profesionales, sindicales, etc.)

Del análisis de los principios y requisitos de la calidad de este modelo, de nuevo podemos entender que la tutoría se convierte en un importante elemento de calidad universitaria; no obstante, debe cumplir con determinados requisitos que coinciden casi completamente con los establecidos tras el análisis del modelo EFQM:

- El desarrollo de la tutoría en todos sus ámbitos, superando la concepción reduccionista que se centra en el desarrollo académico y abandona los ámbitos personal y profesional

- Un compromiso decidido por parte de los órganos directivos en universidades y facultades en torno a su desarrollo.

- Participación efectiva de todos los agentes ya en la fase de diseño de los planes de actuación.

- Gestión de la tutoría de modo integral y coordinada, teniendo en cuenta tanto las relaciones entre las diferentes actividades de tutoría y orientación como su relación con el resto de procesos formativos llevados a cabo (diseño de planes de estudio, guías docentes, asignaturas optativas, practicum, etc.).

- La evaluación de los Planes de Acción Tutorial como base para su mejora continua.

- Estructurar y adecuar la relación de los Planes de Acción Tutorial con otras organizaciones e instituciones.

En conclusión, coincidimos con García Nieto (2008, p. 25) cuando manifiesta que "*la acción tutorial en la Universidad no puede ser algo incidental, apendicular, improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor*", sino que, para que se convierta en un verdadero elemento de calidad, debe formar parte de un proyecto compartido, sistemático y evaluado.

4.4 Satisfacción y calidad

Tras el análisis detallado de los dos modelos de calidad, comprobamos que el análisis de la satisfacción del cliente con la organización es uno de los aspectos clave en la gestión y la mejora de la calidad. Por ejemplo, desde el modelo EFQM se insiste en la necesidad de tener en cuenta no sólo los resultados finales de la organización, sino también la satisfacción de clientes y resto de personas implicadas en relación con los servicios prestados y el propio funcionamiento organizativo, para lo que las organizaciones deben tener clara la opinión que sus clientes tienen acerca del modo en que ésta trabaja. En relación a las instituciones universitarias, esto demanda que los centros conozcan los niveles de satisfacción de los estudiantes y su opinión en torno a diferentes elementos, tales como los procesos de enseñanza, los recursos disponibles y, especialmente, los procesos de atención al estudiante, como la tutoría universitaria.

Por otro lado, el modelo ISO 9000 es más específico y señala la necesidad de establecer un proceso de medición de la satisfacción del cliente/usuario/estudiante, definida como el cumplimiento de sus requisitos por parte de la organización. Esto nos lleva directamente a la importancia de analizar y evaluar los requisitos o necesidades de los estudiantes en relación a la orientación y tutoría, entendida como uno de los procesos clave de la atención a los estudiantes, como hemos descrito a lo largo del trabajo.

Desde hace ya años las universidades españolas tienen en cuenta la perspectiva de los estudiantes en la evaluación de la docencia, diseñando y aplicando, desde las unidades de calidad o similares de cada universidad, cuestionarios de evaluación de la docencia a los estudiantes. En el estudio de Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde Paz (2002) se revisan dichos cuestionarios y se presenta un cuestionario que pretende integrar las prácticas realizadas en diferentes universidades españolas, en el que encontramos

diferentes ítems relativos a la relación profesor-estudiante, referidos principalmente a esta relación en el seno de una asignatura o materia.

Bloxham (2012) afirma que, si bien la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes es común en la mayoría de universidades, aún es necesaria una mayor utilización de toda la información recogida para la mejora de la enseñanza, alegando que la evaluación del profesorado debe conducir a cambios y mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. En este mismo sentido, dentro de los presupuestos de los modelos de calidad en los que la evaluación se convierte en un medio para la mejora continua de los procesos y prácticas, entendemos que una adecuada medición y evaluación de la satisfacción de los estudiantes respecto a la tutoría universitaria no puede tener otro objetivo que ir encaminada a la introducción de elementos de mejora, o de buenas prácticas en los Planes de Acción Tutorial.

Por su parte, Álvarez González (2008, p. 74) señala que uno de los elementos clave de la calidad en la universidad es *"adoptar un compromiso firme con la evaluación para mejorar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora"*. Evidentemente, el único medio de evaluación no es la opinión de los estudiantes, pero ésta debe tenerse en cuenta también, puesto que ellos son el objeto de la institución y no sólo en relación a unos determinados elementos o aspectos de la vida universitaria, sino a todos aquellos que incidan directa o indirectamente en su calidad educativa, por lo que la evaluación de la satisfacción del estudiante en relación a la orientación y la tutoría universitaria se convierte en una necesidad para la mejora de la Educación Superior.

Para Howell y Buck (2012) el estudio de la satisfacción de los estudiantes universitarios es importante porque va a incidir directamente en las tasas de fracaso y abandono y porque, además, va a proporcionar importante información para la mejora de la actividad docente. En estudios que se han realizado en el ámbito norteamericano, como por ejemplo, el de Noel-Levitz (2012), se muestra que los principales elementos y dimensiones que influyen en la satisfacción de los estudiantes universitarios son, además de la calidad de la docencia en un sentido estricto, la atención y la orientación a los estudiantes y la individualización de la enseñanza, lo que nos hace considerar de nuevo la importancia de la tutoría universitaria.

Hasta ahora la evaluación de la satisfacción por parte de los estudiantes se ha referido principalmente a la evaluación del docente de cada materia, pero, si entendemos que la tutoría se constituye como parte inherente de la función docente y que la medición de la satisfacción es un elemento de mejora de la calidad, debemos plantearnos la necesidad de medir también la satisfacción de los estudiantes, concebida como un indicador clave de la calidad de la universidad (Gento Palacios & Vivas García, 2003; González López & Martín Izard, 2004); para ello, la función tutorial del profesorado universitario podría plantearse desde dos modos diferenciados: incluyendo la evaluación de la función tutorial en los propios instrumentos de evaluación docente aplicados en la mayoría de universidades, normalmente basados en cuestionarios destinados a los estudiantes; o elaborando y aplicando instrumentos y herramientas de evaluación específicas para dicha función.

Pese a la mayor complejidad y coste de la segunda de las opciones, nos inclinamos por ella, dado que la evaluación docente que se realiza en las universidades por parte de los estudiantes suele ir ligada a materias concretas y, pese a que se incluyen ítems directamente entroncados con la función tutorial del docente, se dejaría de lado la tutoría como proceso integral y continuo que se desarrolla a lo largo de los estudios y no sólo en el seno de una materia concreta. En cuanto a la metodología para medir la satisfacción de los estudiantes, Arranz Val (2007) y González Bolea, Carmona Calvo y Rivas Zapata (2007) analizan los diferentes modelos de medición de la satisfacción, concluyendo que son superiores los modelos que miden la percepción sobre aquellos en los que se mide la diferencia entre expectativas y percepción.

Finalmente, queremos señalar, a través de las palabras de García Nieto (2008, p.29), la importante relación entre satisfacción, calidad universitaria y tutoría, entendida como relación interpersonal y de cercanía con el estudiante:

> *Difícilmente una organización puede ser acreedora de calidad si en ella no se contempla la satisfacción y estima del cliente, en este caso el estudiante universitario, cosa difícil si en ella no se dan unas adecuadas relaciones interpersonales y de cercanía, de buena acogida, ayuda y comunicación. En ello puede ser de capital importancia una función tutorial bien llevada a cabo.*

Resumen

En este capítulo se ha abordado la tutoría como un importante elemento de calidad universitaria, afrontando primero el reto de acotar la concepción sobre calidad en educación a través de la revisión de diferentes modelos de calidad educativa y calidad en la universidad.

Mediante el análisis de dos de los modelos de calidad más extendidos en nuestro contexto, el modelo EFQM y el modelo ISO 9000, sus principios, criterios y requisitos, en el capítulo se han analizado las aportaciones de la tutoría a la calidad de la Universidad, tales como situar al estudiante en el centro de la actividad universitaria, la personalización de la atención, la obtención de mejores resultados, la mejora y la integración del resto de procesos que se desarrollan en la institución.

Además, se han descrito algunos requisitos que desde estos modelos se entenderían ineludibles para que la tutoría se convierta en un elemento de calidad universitaria, tales como el apoyo y compromiso por parte de los órganos directivos y de gestión, la formación y motivación del profesorado, la planificación de la función tutorial de modo integral o la necesidad de la evaluación continua de la misma como base para su mejora continua.

Aspectos metodológicos y técnicos de la investigación

[5]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

Hemos visto en los capítulos anteriores de este trabajo el interés que ha despertado en los últimos años la orientación y la tutoría en el ámbito universitario, debido a diferentes cuestiones como los cambios sociales a los que ha de adaptarse la universidad, las demandas que se le plantean a ésta, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, a partir del *Proceso de Bolonia*, llegando a configurarse la tutoría universitaria como un importante elemento de calidad de la enseñanza superior. Por todo ello, nos planteamos una investigación empírica desde la que explorar, describir y analizar el desarrollo de la tutoría universitaria, así como las percepciones de los estudiantes en relación a la misma en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, un contexto complejo puesto que en la misma participan un número muy importante de estudiantes en diferentes titulaciones.

Para ello, nos planteamos como propósito principal de investigación *conocer y analizar la percepción, el uso y la valoración de la tutoría universitaria por parte de una muestra representativa de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.* Se ha optado por no incluir a los tutores en este estudio con el objetivo de poder profundizar en las percepciones y utilización de los estudiantes de la tutoría universitaria y también por la resistencia encontrada por parte de aquellos a responder al cuestionario.

En este capítulo se describen diferentes aspectos relacionados con la metodología seguida en el proceso de investigación que se ha llevado a cabo, el enfoque y diseño de la misma, los objetivos que se plantearon, la muestra participante, así como una descripción y análisis técnico del instrumento de recogida de información que se ha empleado, constituyendo este análisis de fiabilidad y validez el primer objetivo de esta investigación, como veremos más adelante.

5.1 Justificación y antecedentes

En los anteriores capítulos ha quedado sobradamente justificada la necesidad y emergencia del desarrollo de la tutoría en el contexto universitario, la diversidad de los estudiantes que acuden a las aulas, el planteamiento de una universidad que, como función social, no asume únicamente la transmisión de conocimientos, sino también la formación de ciudadanos reflexivos y profesionales preparados para cumplir con su propia función social, también hemos analizado cómo el desarrollo vertiginoso de la sociedad de la información, demanda la asunción plena de la función tutorial en la función docente del profesorado universitario, que en otros niveles educativos ya se ha consolidado y reconocido, no siendo el caso de la Educación Superior.

Además, el desarrollo del conocido *Espacio Europeo de Educación Superior* ha supuesto un revulsivo que, en la última década, ha introducido grandes cambios, al menos en lo estructural y formal, en las instituciones universitarias que demandan un serio progreso de la orientación y la tutoría universitaria, ya que se configuran como un importante elemento de calidad universitaria.

Del mismo modo, el desarrollo normativo en los niveles estatal, autonómico e incluso estatutario de las universidades establece la tutoría no ya como una opción de las universidades o de profesores motivados en torno a la cuestión, sino en un derecho de los estudiantes, que las universidades deben garantizar articulando sistemas que los garanticen.

Como podemos apreciar, hay un consenso relativamente generalizado acerca de la necesidad e importancia de la tutoría en el marco universitario, no obstante, la investigación desarrollada en este ámbito durante los últimos años evidencia la necesidad de profundizar en el desarrollo de la misma, de modo que realmente pueda convertirse en ese factor de calidad del que hablan numerosos autores y analistas (Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa & López Aguilar, 2012; Álvarez Rojo, 2001; Amor Almedina, 2012; Apodaca Urquijo & Lobato Fraile, 1997;

Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2000; Cano González, 2008; Delgado Sánchez, 2009; García Antelo, 2010; García Nieto, 2008; Herrera Torres & Enrique Mirón, 2008; Lázaro Martínez, 2008; Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012; Martínez Serrano, 2009; Méndez García, 2007; Michavila Pitarch & García Delgado, 2003; Perandones González & Lledó Carreres, 2009; Pino Juste & Soto Carballo, 2010; Rodríguez Espinar, 2008; Salmerón Pérez, 2001; Sanz Díaz, 2012; y Sanz Oro, 2009)

De todos estos diferentes estudios, podemos extraer algunos elementos que configuran la realidad actual de la tutoría universitaria, que aún dista mucho de estar constituida como un elemento de calidad de las universidades:

- La mayoría de estudios sobre este tópico, muestran niveles bajos de satisfacción de los estudiantes en relación a la orientación y tutoría recibida de las universidades (Campoy Aranda & Pantoja Vallejo, 2000; García Antelo, 2010; Méndez García, 2007).

- En el caso de los planes de acción tutorial en los que la participación es voluntaria, se encuentra que aquellos que participan suelen manifestar un adecuado nivel de satisfacción en relación a la tutoría. (Álvarez Pérez & González Afonso, 2010).

- Tanto estudiantes como profesores otorgan menor importancia al ámbito personal de la tutoría, en detrimento de los ámbitos académico y profesional. (García Antelo, 2010; Amor Almedina, 2012).

- Los estudiantes acuden a familiares, amigos o compañeros antes que a los tutores u otros servicios universitarios cuando precisan de algún tipo de información u orientación (García Antelo, 2010). En este mismo sentido en el estudio de Méndez García (2007) se encuentra que aquellos estudiantes que acuden a los servicios de orientación lo hacen informados por sus compañeros más que por profesores o tutores.

- En su mayoría, el profesorado entiende que la labor tutorial es importante para el correcto desarrollo de los estudiantes (García Nieto *et al.*, 2004), aunque sienten que necesitan una mayor preparación y formación específica para el desarrollo de dicha función (García Antelo, 2010).

- Los estudiantes tienen poco conocimiento acerca de los servicios de información y orientación que les ofrece la universidad (Méndez García, 2007; Sanz Díaz, 2012).

- En diferentes estudios aparecen también problemas relacionados con el horario de las tutorías y las dificultades para su asistencia por parte de los estudiantes que ello implica (Álvarez Pérez, 2005-2006; Sanz Díaz, 2012).

Como podemos comprobar, la orientación y la tutoría universitarias se han convertido en un importante ámbito de investigación en los últimos años puesto que se considera que son un requisito para el desarrollo de los objetivos y retos que se le plantean a la Universidad del siglo XXI. Sin embargo, la investigación demuestra la necesidad de un mayor desarrollo y profundización, para lo que se hace necesario conocer la realidad de la tutoría en las diferentes universidades y facultades, las necesidades de sus estudiantes, sus prácticas, el uso que realizan de la tutoría, así como la satisfacción acerca del desarrollo de la misma en sus centros.

Ya que entendemos que no será posible convertir la tutoría en un verdadero elemento de calidad universitaria sin un adecuado desarrollo de la misma o, como afirma García Nieto (2008, p. 25), "*se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad*", entre lo que destacamos la necesidad de realizar investigación en torno a la misma que posibilite la toma de decisiones de mejora en su desarrollo.

A la luz de un Plan Especial de Tutoría Universitaria que el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo encargó a la dirección de este trabajo, surge este estudio, centrado en exclusividad en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con el fin de conocer la percepción, valoración y satisfacción del alumnado, el protagonista y beneficiario de la función tutorial, y contribuir a la calidad de dicha facultad.

5.2 Metodología de investigación

En este apartado se incluyen diferentes cuestiones relacionadas con la metodología empleada en esta investigación, tales como el diseño de investigación, el propósito general y objetivos planteados, el muestreo realizado, participantes, así como la descripción y análisis técnico del instrumento de recogida de información empleado.

4.2.1 Diseño de investigación

La investigación que se presenta aquí sigue los pasos de estudios previos en educación superior, se basa en un diseño de corte descriptivo, no experimental y transversal, tipo encuesta:

- Descriptivo, ya que en palabras de Hernández Pina (1998) describe un aspecto de la realidad educativa y a su vez mide de manera independiente los conceptos o variables a las que se refiere el estudio.

- No experimental, pues no se va a modificar de modo deliberado ninguna variable de estudio. Tal y como afirman los mismos autores en este tipo de investigaciones "*...no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza"* (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2004, p. 205).

- Transversal, puesto que toda la información se recoge en un único momento pese a que participan estudiantes de diferentes cursos y titulaciones.

En cuanto a la metodología empleada, debido al tipo de objetivos planteados, se ha optado también por un diseño tipo encuesta o *survey*, considerado por muchos autores más que una técnica un diseño de investigación en sí mismo. Hernández Sampieri *et al.* (2004) afirman en este sentido que el método *survey* es en sí mismo un diseño no experimental, transversal y descriptivo o correlacional. Este método permite, a través de la presentación de una serie de cuestiones a la muestra

seleccionada que tiene capacidad para responderlas, la obtención de información suficiente para describir y relacionar las variables de estudio. En este sentido, Bernal Torres (2006) afirma que un cuestionario es en definitiva un conjunto de preguntas que nos va a permitir generar datos que necesitamos para cubrir los objetivos de la investigación.

El enfoque metodológico de la investigación es mixto, ya que combina el análisis cuantitativo y el cualitativo, puesto que además de las escalas presentes en el cuestionario también se incluyeron varias preguntas abiertas, a través de las cuales se solicita a los participantes que realicen un análisis de las deficiencias y fortalezas de la tutoría universitaria, así como que propusieran acciones de mejora para la misma.

5.2.2 El contexto de la investigación

En todo trabajo de investigación es importante definir el escenario del mismo, por lo que en este apartado se describe el contexto concreto en el que se ha llevado a cabo el trabajo, que se ha centrado, recordemos, en el desarrollo de la tutoría universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Esta Facultad, actualmente, cuenta con cuatro titulaciones de grado (Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social), cuatro másteres universitarios (Máster de Formación del Profesorado, Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Máster de Educación y Museos y Máster de Investigación Musical), por lo que se evidencia que, en número de alumnos y titulaciones, es la mayor de la Universidad de Murcia, disponiendo también de un alto número de departamentos que imparten docencia en sus diferentes títulos y por tanto un número elevado de profesorado, muchos a tiempo parcial (asociados).

Toda esta variedad de titulaciones, estudiantes y departamentos representa una complejidad importante para el diseño y puesta en práctica de la función tutorial, pero también la hace más necesaria, en el sentido que este tamaño y dispersión puede favorecer especialmente la despersonalización de la enseñanza y del estudiante. Este hecho ha sido uno de los elementos que ha influido en la toma de decisión acerca de centrar la investigación en este contexto concreto, en el que nos hemos centrado de

una manera especial en los estudiantes de los títulos de Grado, que hasta el momento en que se realizó la recogida de información estaban implantados hasta el tercer año (curso académico 2011-2012).

5.2.3 Propósito general y preguntas de investigación

El propósito de esta investigación es: *Conocer y analizar la percepción, empleo, y valoración de la tutoría universitaria por parte de una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.*

Ante esta finalidad nos formulamos las siguientes **preguntas de investigación:**

- ¿En qué medida conocen los estudiantes la tutoría universitaria?
- ¿Conocen los estudiantes los servicios de orientación e información de la Universidad de Murcia?, ¿Qué demandan los estudiantes a los servicios de orientación?, ¿Y a la tutoría universitaria?
- ¿En qué medida los estudiantes utilizan de modo diferente las modalidades individual, grupal y virtual de la tutoría?, ¿Qué utilidad le dan a las mismas? ¿Qué herramientas online emplean los estudiantes en la tutoría virtual?
- ¿Qué competencias específicas demandan los estudiantes a sus tutores?
- ¿Cómo es el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto de la tutoría universitaria?
- ¿Qué fortalezas y debilidades aprecian los estudiantes en la tutoría universitaria?, ¿Cómo mejorarían los estudiantes la tutoría que reciben?

5.2.4 Objetivos

Del propósito general y las preguntas de investigación antes formuladas se concretan los siguientes objetivos específicos de investigación:

1. Diseñar, analizar y validar un instrumento de valoración de la satisfacción de los estudiantes con la tutoría universitaria (Cuestionario de Tutoría Universitaria-CUSTU).

2. Conocer y describir diferentes perfiles de estudiantes en las titulaciones participantes en el estudio, según su perfil vocacional y la compatibilización de los estudios con alguna actividad laboral.

3. Estudiar el grado de conocimiento y compromiso de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria.

4. Analizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia.

5. Comparar las demandas que los estudiantes realizan a los servicios de orientación de la universidad y a la tutoría universitaria.

6. Analizar la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de tutoría universitaria (personal, grupal y virtual) y comparar la frecuencia de utilización.

7. Discriminar las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes para la tutoría universitaria relacionados en la plataforma virtual de la Universidad de Murcia.

8. Conocer y analizar las competencias profesionales y personales que demandan los estudiantes a sus tutores

9. Comparar la utilización que los estudiantes realizan de las diferentes modalidades de tutoría.

10. Estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con la tutoría universitaria

11. Conocer y analizar las fortalezas y debilidades de la tutoría universitaria, tal y como las perciben los estudiantes, así como las propuestas de mejora que realizan.

5.2.5 Fases y procedimiento

El proceso de esta investigación ha seguido una serie de fases que concretamos a continuación.

1ª FASE: Revisión de la literatura

Esta primera fase consistió en una primera revisión de la literatura científica del ámbito, así como una búsqueda y análisis de otros documentos relevantes tales como legislación, declaraciones institucionales, normativa etc., Esta primera revisión, permitió conocer el estado de la cuestión y los trabajos previos realizados por otros investigadores y analistas. La fase de revisión de la literatura y documentación relativa a la temática continuó a lo largo de todo el proceso de investigación con el objetivo de actualizar las fuentes e incluir los nuevos análisis incorporados por otros autores, antes del cierre de la misma.

2ª FASE: Establecimiento de objetivos y diseño de la investigación

Tras la primera revisión de la literatura científica se procedió a reflexionar sobre unas preguntas de investigación que concretaron el propósito general y los objetivos de la investigación, así como a tomar decisiones acerca del tipo de investigación a realizar, la muestra participante y los instrumentos a emplear para recoger la información.

3ª FASE: Diseño del instrumento

En esta fase se diseñó un instrumento *ad hoc,* aunque para algunas de las escalas empleadas se ha recurrido a instrumentos diseñados y empleados anteriormente en otra investigación (Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012)

4ª FASE: Validación de contenido

Una vez diseñado una primera versión del cuestionario se procedió a someterlo a un proceso de validación de contenido de tipo cualitativo por un grupo de expertos, que quedó conformado por un total de seis profesores universitarios de diferentes departamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con amplia experiencia en investigación educativa y en tutoría universitaria. El instrumento se

reformuló atendiendo a las diferentes sugerencias presentadas por el grupo de expertos.

5ª FASE: Recogida de información

Una vez diseñado el instrumento de recogida de información final y tras las aportaciones del grupo de expertos, se procedió a la aplicación a la muestra establecida. Para ello se contactó con profesores de la Facultad de Educación, que, en la mayoría de los casos, accedieron a ceder una parte del tiempo de sus clases, para que pudiéramos aplicar el instrumento a sus alumnos. La implementación se realizó en el propio aula con un objetivo doble, por un lado, garantizar un número mínimo de participantes que asegurara la muestra establecida, y por otro, asegurarnos de que los participantes son asistentes habituales a clase y conocedores del funcionamiento de la tutoría universitaria en el centro. La aplicación se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre por el autor de este trabajo, con el objeto de ofrecer las instrucciones adecuadas a los participantes, a los que se les aseguró la confidencialidad de los datos recogidos en el cuestionario, además de ofrecerles la posibilidad de contactar con el responsable de la investigación para recabar información que les pudiera resultar de interés.

6ª FASE: Análisis de la información

En el cuestionario se plantean tanto preguntas cerradas como abiertas, por lo que se realiza tanto un análisis cuantitativo como cualitativo. Para el análisis cuantitativo se ha empleado el paquete estadístico SPSS v.19 empleando el *alfa de Cronbach* y el análisis factorial para el análisis de fiabilidad y validez de las escalas del cuestionario, así como estadísticos no paramétricos. Para el análisis cualitativo se ha establecido una serie de categorías en cada una de las tres cuestiones abiertas planteadas, a través de las que se ha realizado el análisis de contenido de las mismas.

7ª FASE: Interpretación de resultados y conclusiones

A lo largo de esta fase se ha tratado de interpretar los resultados, dando respuesta a los objetivos de investigación planteados y extrayendo conclusiones de la información arrojada por el cuestionario.

8ª FASE: Redacción del informe de investigación

Una vez analizado e interpretado los resultados del estudio, se procedió a la redacción del informe que, en esta ocasión, se corresponde con la presente tesis doctoral.

En las diferentes fases se han tenido en cuenta posibles problemas de tipo ético, que Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2001, p. 2) sintetizan en cuatro aspectos: "*a) Ocultar a los participantes la naturaleza de la investigación o hacerles participar sin que lo sepan; b) Exponer a los participantes a actos que podrían perjudicarles o disminuir su propia estimación; c) Invadir la intimidad de los participantes y d) Privar a los participantes de los beneficios".*

5.2.6 Instrumento de recogida de información

El instrumento de medida y recogida de información ha sido un cuestionario diseñado y validado ad hoc para la investigación, denominado Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU). Es importante señalar que para dicho cuestionario se han empleado algunos ítems y escalas del Cuestionario de Tutoría Universitaria utilizado en la investigación realizada por Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2012). Este Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU), está compuesto por una serie de escala de medición de demanda de competencias al tutor universitaria, utilización de diferentes modalidades de tutoría y medición de la satisfacción de los estudiantes respecto a la tutoría universitaria. Los ítems de las diferentes escalas de las que se compone el cuestionario se contestan en una escala tipo Likert de cinco puntos (1= Nada; 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho)

En el cuestionario podemos diferenciar cuatro bloques, que hacen referencia a lo que seguidamente se describe:

I. Preguntas de identificación

El cuestionario incluye un grupo de preguntas relacionadas con la titulación, curso en el que se encuentra el estudiante, sexo, etc., que tienen el objetivo de identificar la

muestra participante, así como disponer de variables para realizar las comparaciones necesarias establecidas en los objetivos de investigación.

II. Preguntas generales

En este grupo incluimos diferentes preguntas relacionadas con los motivos para elegir la titulación, compatibilización de los estudios con la realización de trabajos remunerados, personas y figuras a las que recurre el estudiante cuando necesita información o asesoramiento y conocimiento e información general acerca de la tutoría universitaria.

III. Escalas

- *Escala de demanda de competencias al tutor:* Compuesta por un total de nueve ítems, relacionados con diferentes competencias del tutor universitario, tiene el objetivo de valorar las demandas de competencias que realizan los estudiantes a sus tutores.

- *Escala de utilización de la tutoría presencial/individual:* Compuesta por un total de nueve ítems, referidos a diferentes actividades relacionadas con la tutoría, su propósito es valorar la utilización de la modalidad presencial de la tutoría con un esquema similar al empleado con las otras modalidades de tutoría.

- *Escala de utilización de la tutoría grupal:* Para esta escala se incluyen los mismos nueve ítems de la anterior, pero esta vez el estudiante los tiene que valorar en cuanto a su utilización en la tutoría grupal.

- *Escala de utilización de la tutoría virtual:* Del mismo modo que en las dos anteriores escalas, en esta se valora el empleo de la tutoría virtual por medio de los mismos nueve ítems anteriores.

- *Escala de satisfacción con la tutoría universitaria:* Esta escala, algo más compleja que las anteriores, puesto que busca analizar y estudiar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria, está conformada por un total de 30 ítems.

IV. Preguntas abiertas

Dentro del diseño metodológico mixto planteado, y en orden a satisfacer uno de los objetivos planteados, relacionado con el análisis de los puntos fuertes y débiles percibidos por los estudiantes en relación a la tutoría, así como sus propuestas de mejora, se incluyó un bloque con tres preguntas abiertas que se formularon con el fin de que fueran bien entendidas por todos los estudiantes y se refieren a:

- ¿Qué es lo que me gusta de la tutoría? **Fortalezas**
- ¿Qué no me gusta de la tutoría? **Debilidades**
- ¿Qué propongo para mejorar la tutoría? **Propuestas de mejora.**

5.2.7 Análisis de la información

Debido al enfoque metodológico mixto o integrador que se plantea en el diseño de la investigación, el análisis de los datos se ha realizado bajo dos enfoques, por un lado un análisis de tipo cuantitativo y, posteriormente, un análisis de tipo más cualitativo.

Para el análisis cuantitativo se ha empleado el programa estadístico SPSS v.17, a través del cual se realizó inicialmente el análisis de fiabilidad de las escalas que componen el cuestionario mediante el *alfa de cronbach*, así como un análisis factorial de las mismas, empleando el método de extracción de componentes principales y la rotación Varimax con Kaiser. Para el análisis descriptivo de la información recopilada se emplearon las siguientes pruebas de tipo no paramétrico, ya que mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov se comprobó que la muestra no cumplía con la condición de normalidad:

- Prueba de *Wilcoxon:* Trata de determinar la intensidad de las diferencias entre dos pares de puntuaciones (Hernández Pina, Maquilón Sánchez & Cuesta Sáez de Tejada, 2008), empleándose en este trabajo, por ejemplo, en la comparación entre la utilidad percibida de algunas modalidades de tutoría con la utilización real de las mismas por parte de los estudiantes.

- Prueba *H de Kruskal Wallis:* Se emplea para comparar una variable en más de dos muestras, en este trabajo se ha empleado para comparar las puntuaciones de

diferentes escalas entre estudiantes de diferentes titulaciones o cursos, por ejemplo.

- Prueba *U de Mann Whitney:* Se emplea para la comparación de las puntuaciones entre dos muestras independientes, tales como el sexo o, en este trabajo, dos muestras de edad (mayores y menores de 25 años).

- Prueba de *Friedman:* Se emplea en la comparación en más de dos muestras relacionadas.

De modo más descriptivo resumimos en la siguiente tabla, adaptada de Hernández Pina *et al.* (2008), los diferentes estadísticos empleados:

Tabla 5.1
Estadísticos no paramétricos empleados, ejemplos de utilización. (Adaptada de Hernández Pina et al., 2008).

	Comparación de dos muestras	Comparación de K muestras
Grupos independientes	**Mann Whitney** (Nivel de satisfacción por sexos)	**Kruskal Wallis** (Nivel de satisfacción por titulaciones)
Grupos dependientes	**Wilcoxon** (Comparación entre utilidad percibida y utilización de la tutoría)	**Friedman** (Grado de utilización de tres modalidades de tutoría universitaria)

En cuanto al análisis cualitativo con la información aportada a través de las preguntas abiertas del cuestionario se ha realizado un análisis de contenido, para lo cual se han contemplado las siguientes fases en el proceso de análisis, siguiendo para ello el proceso que describen Gómez Mendoza (2000) y Tójar Hurtado (2006):

- Análisis previo o primera lectura: A través de lecturas repetidas aparecen unas primeras hipótesis de trabajo, que para Hernández Sampieri *et al.* (2006) permiten obtener un panorama general de los materiales y textos a analizar.

- Preparación del material: El material resultante de la recogida de información a través de los cuestionarios se organizó en un fichero Excel, que ha facilitado la organización de los textos en las diferentes fases o momentos del análisis y descripción de la información.

- Selección de la unidad de análisis: Se genera un sistema de categorías *ad hoc,* a través de un procedimiento de codificación inductiva (Gómez Mendoza, 2000).

- Explotación de resultados: Tras la asignación de categorías se procedió a la organización del material, permitiendo lecturas con las unidades de análisis agrupadas por categorías, lo que posibilitó una mayor facilidad en la interpretación. Finalmente, se cuantificó la aparición de las diferentes categorías, ya que, siguiendo a Colás Bravo (2009, p. 105), "*la investigación cualitativa además del análisis cualitativo puede también utilizar procedimientos de análisis cuantitativo* […] *el análisis cuantitativo cumple una función dentro de la metodología cualitativa".*

5.2.8 Muestreo

En este estudio ha participado una muestra representativa de estudiantes de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, pertenecientes al grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. Por el número tan elevado de estudiantes matriculados, se procedió a realizar un cálculo del tamaño muestral, para ello se empleó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{Z^2 pq}}$$

Considerando que la población objeto de estudio, es decir, de estudiantes de grado de la Facultad de Educación es de 3200, y estimando un nivel de confianza del 95%, Z=1.96. No queriendo un error mayor del 4%, tenemos que e=0.03. A falta de mayores datos consideramos que p y q =0.05. Por tanto:

$$n = \frac{3200}{1 + \frac{0.03^2(3300-1)}{1.96^2 0.25}} = 801$$

Así, con una muestra de 801 participantes hubiera sido suficiente, pero finalmente, y debido al muestreo empleado y la alta participación de los estudiantes invitados, la

muestra final estuvo compuesta por un total de 976, que se distribuyen del modo en que se muestra en la tabla 5.2.

Tabla 5.2
Distribución de la muestra por titulación y curso

	Primer curso		Segundo curso		Tercer curso	
	N	%	N	%	N	%
Primaria	130	42,21%	109	33,75%	141	40,87%
Infantil	90	29,22%	127	39,32%	59	17,10%
Pedagogía	40	12,99%	37	11,46%	89	25,80%
Educación Social	48	15,58%	50	15,48%	56	16,23%

Vemos necesario recordar que en el momento de aplicación del CUSTU, a lo largo del segundo cuatrimestre del curso 2011-2012, sólo se había implantado el Grado hasta tercer curso.

5.2.9 Distribución y descripción de la muestra participante

En este apartado se describen las características de los participantes en esta investigación, atendiendo a variables como el sexo, edad, modo de acceso a la universidad y distribución por Grado o titulación.

Distribución por sexos

Tradicionalmente la presencia de mujeres en los estudios de la Facultad de Educación ha sido mayoritaria, siendo casi testimonial la presencia de hombres en alguna de sus titulaciones. En el grupo de participantes, las mujeres suponen un 82.12 % del total, mientras que el grupo de hombre supone un 17.88%, reflejo de la diferente representación de hombres y mujeres en los estudios de la Facultad de Educación. Por titulaciones es diferente el porcentaje de hombre y mujeres. Así, es en el título de Grado en Educación Infantil donde hay menor presencia de hombres (2.24%) y el Grado en Educación Primaria donde más alta es su representación (28%). En cuanto a las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, el porcentaje de hombres es del 15.06% y del 23.53% respectivamente.

Distribución por títulos de Grado

En el gráfico 5.1 se ofrece la distribución de la muestra por las cuatro titulaciones participantes y vemos como se aprecia claramente un mayor peso de los estudiantes de los Grados en Educación Primaria (38.9%) y en Educación Infantil (28.3%), debido también al mayor número de estudiantes de estas titulaciones en la Facultad de Educación de nuestra universidad.

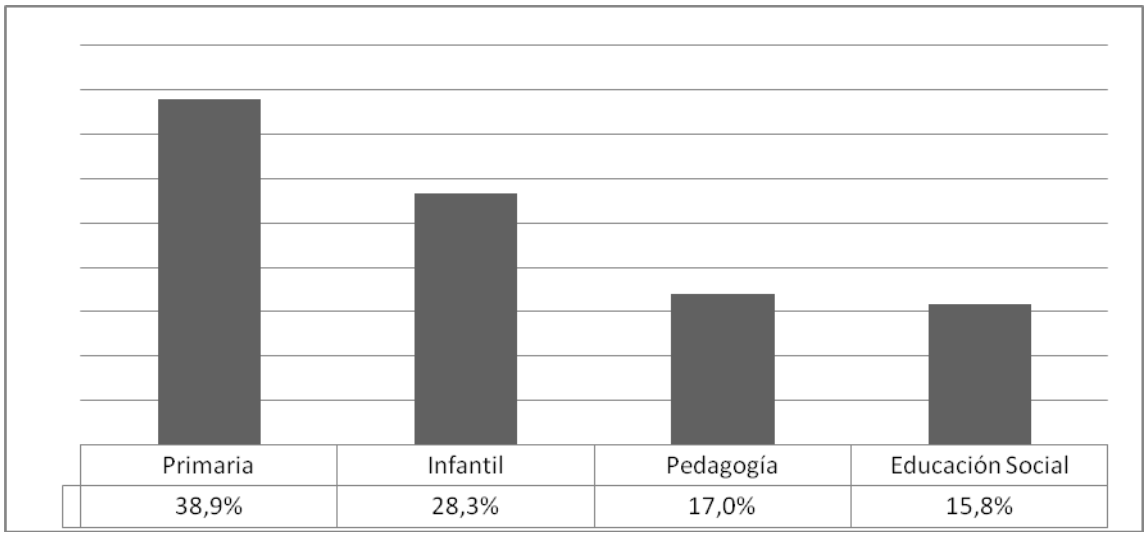


Gráfico 5.1. Distribución de la muestra por titulaciones.

Distribución por edad

En la tabla 5.3 se muestra la distribución de la muestra por rangos de edad, apreciando que una gran mayoría de participantes está en el rango de 18 a 21 años (64.56%) y en el rango de 22 a 25 (21.24%), pero también aparece un porcentaje importante de estudiantes que superan los rangos de edad *habituales* para la universidad, pues hasta un 2.63% de estudiantes sobrepasa los 40 años quizá, motivados por la crisis económica que estamos viviendo, ven en la formación una salida u ocupación de su tiempo.

Tabla 5.3
Participantes por grupos de edad

Rango de edad	18-21	22-25	26-30	30-39	>40
N	541	178	59	38	22
%	64.56%	21.24%	7.04%	4.53%	2.63%

5.2.10 Aspectos éticos de la investigación

Para hacer frente a estos posibles problemas éticos, en este trabajo se ha tenido en cuenta el código de conducta de la American Psycological Association (2002), especialmente los estándares referenciados a continuación:

- Estándar 4.01: Se han tomado medidas para garantizar la confidencialidad de los participantes, asegurando que en la recogida de la información los cuestionarios empleados llegaran directamente al investigador y cuidando de no identificar a ninguno de los participantes en la exposición de resultados. Por ello, los resultados no se han analizado por grupos concretos, sino por cursos y titulaciones.

- Estándar 8.02: Se ha informado a los participantes en el estudio sobre los propósitos de la investigación, el equipo de investigación y la metodología e instrumentos empleados; además de su derecho a no participar, así como la ausencia de consecuencias por su negativa a participar. Durante la aplicación del cuestionario, se informó a los estudiantes que su participación era voluntaria, apelando a su motivación por la importancia del tema objeto de estudio para la mejora de la formación universitaria.

- Estándar 8.08: Se ha proporcionado a los participantes un correo electrónico de contacto con el autor de la investigación con el objetivo de que pudieran informarse con mayor profundidad sobre el propósito de la investigación, su proceso de desarrollo y sus resultados.

También se han tenido en cuenta los siguientes estándares que hacen referencia a otros posibles problemas éticos en la comunicación de resultados de la investigación:

- Estándar 8.10: No se han manipulado o falseado los datos y resultados de la investigación.

- Estándar 8.11: Todos los trabajos y estudios que han sido consultados se han citado y referenciado de modo adecuado.

5.3 Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento

Dada la importancia y peso del **primer objetivo** de este trabajo de investigación, *diseñar, analizar y validar una herramienta de valoración de la satisfacción de los estudiantes con la tutoría universitaria,* hemos optado por hacer un apartado específico en el que se analizan las características técnicas del mismo.

En el análisis de fiabilidad se ha empleado el coeficiente *alfa de Cronbach*, que es el procedimiento más utilizado en investigación (Morales Vallejo, Urosa Sanz, y Blanco Blanco, 2003), eliminando algunos ítems en las escalas en que ha sido necesario. El proceso de eliminación de ítems no ha sido automático, sino, tal y como suele recomendarse, se han tenido en cuenta también otras variables como la integridad de la escala planteada (Morales Vallejo *et al.,* 2003).

Se ha realizado un análisis de validez mediante análisis factorial, empleando el método de extracción de componentes principales, rotación Varimax con Kaiser y *eigenvalues* superiores a la unidad, y un análisis de fiabilidad mediante el *alfa de Cronbach* de todas las escalas, así como de las escalas basadas en el análisis factorial que se extrajeron tras el análisis factorial. En todos los análisis y estadísticos se tomo como referencia mínima un valor de $p \leq .050$ para la determinación de la existencia de significación.

En la tabla 5.4 se muestra un resumen de los índices de fiabilidad de todas las escalas, incluyendo aquellas basadas en el análisis factorial realizado.

Tabla 5.4
Resumen de escalas y subescalas basadas en el análisis factorial

Escala	Subescalas (Basadas en el análisis factorial)	Nº ítems	alfa de Cronbach
Demanda de tutoría universitaria		9	.888
	Demanda de Tutoría Personal	5	.856
	Demanda de Tutoría Académico Profesional	4	.810
Demanda de competencias al tutor universitario		9	.898
	Demanda de competencias personales y participativas en el tutor.	5	.882
	Demanda de competencias técnicas y metodológicas en el tutor	4	.820
Utilización de la tutoría personal/individual		9	.902
Utilización de la tutoría grupal		9	.909
Utilización de la tutoría virtual		9	.900
	Tutoría virtual no académica	7	.904
	Tutoría virtual burocrático-académica	2	.746
Satisfacción con la tutoría universitaria		22	.973
	Satisfacción con el tutor universitario	13	.967
	Satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría	9	.944

Observamos cómo es bastante aceptable la fiabilidad de las distintas escales del cuestionario. A continuación presentamos el análisis de fiabilidad y análisis factorial realizado con cada una de las escalas que conforman el cuestionario empleado en esta investigación:

5.3.1 Escala: Demanda de tutoría universitaria

Análisis de fiabilidad

Se analizó la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento del *alfa* de Cronbach, obteniéndose un *alfa*=.888 que se considera altamente satisfactorio. En la siguiente tabla puede observarse como ninguno de los elementos de la escala baja la fiabilidad.

Tabla 5.5

Estadísticos de los elementos de la escala. Demanda de tutoría universitaria

	Media	Desv. típica	N	*alfa* de Cronbach si se elimina el elemento
1. Información	4.04	.921	957	.887
2. Seguimiento académico	3.70	.976	957	.880
3. Orientación en el itinerario formativo-profesional	3.91	.987	957	.872
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral	3.90	1.074	957	.873
5. Orientación personal	3.64	1.121	957	.875
6. Resolución de conflictos	3.47	1.173	957	.874
7. Toma de decisiones	3.36	1.117	957	.873
8. Ayuda en las transiciones	3.46	1.106	957	.869
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	3.76	1.255	957	.879

Todos los elementos de la escala verifican la alta fiabilidad de su totalidad. En la tabla 5.5 apreciamos que el ítem relacionado con *Toma de decisiones* es el que menor puntuación obtiene ($\tilde{x}$=3.36), mientras que la *Información* se constituye como la principal demanda de los estudiantes.

Análisis factorial

Se realizó análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser, encontrándose dos factores que explican conjuntamente el 64.566% de la varianza, un 53.143% el primero de ellos y un 11.423% el segundo. En la tabla 5.6 se pueden observar la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett , con resultados favorables a la realización del análisis factorial.

Tabla 5.6

KMO y prueba de Bartlett. Demanda de Tutoría Universitaria.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.888
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4184.385
	gl	36
	Sig.	.000

Los pesos factoriales pueden apreciarse en la tabla 5.7.

Tabla 5.7

Matriz de factores rotados. Demanda de Tutoría Universitaria.

	Factor	
	1	2
Información		.719
Seguimiento académico		.712
Orientación en el itinerario formativo profesional		.826
Orientación sobre la inserción socio laboral		.724
Orientación personal	.673	
Resolución de conflictos	.837	
Toma de decisiones	.837	
Ayuda en las transiciones	.759	
Atención a alumnos con discapacidad y necesidades de apoyo educativo.	.590	

Comprobamos que en el primer factor se agrupan los ítems relacionados con la tutoría universitaria con menor tradición, la relacionada con la orientación y asesoramiento personal, ayuda en las transiciones, en la toma de decisiones, etc., por ello lo hemos denominado *Demanda de Tutoría Personal.* Por otro lado se encuentra el segundo factor, compuesto por ítems relacionados con el seguimiento académico, la orientación socio laboral, la recogida de información, etc., al que hemos denominado *Demanda de Tutoría Académico Profesional.* También se ha analizado la fiabilidad, por el método del *alfa* de Cronbach de los ítems que componen cada uno de los dos

factores, arrojando el primero de ellos un *alfa*=.856, y el segundo de ellos un alfa=.810, considerando ambos suficientemente satisfactorios y fiables.

5.3.2 Escala: Demanda de competencias al tutor universitario

Análisis de fiabilidad

Igual que antes, se analizó la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento del *alfa* de Cronbach, obteniéndose un *alfa*=.898, ligeramente superior que el anterior y de nuevo altamente satisfactorio. En la tabla 5.8 puede observarse cómo ninguno de los elementos de la escala baja la fiabilidad.

Tabla 5.8
Estadísticos de los elementos de la escala. Demanda de competencias al tutor

	Media	Desv. típica	N	*Alfa* de Cronbach si se elimina el elemento
1. Conocimientos generales sobre tutoría universitaria	4.32	.814	964	.888
2. Conocimientos sobre la estructura y organización de la titulación, así como de la Universidad de Murcia en general (servicios, oferta de actividades…)	4.32	.836	964	.888
3. Conocimientos sobre la proyección social y profesional de la titulación	4.38	.787	964	.885
4. Aplicación de recursos y técnicas propios de la tutoría (cuestionarios, entrevistas, trabajo cooperativo…)	4.05	.886	964	.894
5. Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivista…)	4.45	.773	964	.883
6. Buenas relaciones intra e interpersonales	4.38	.806	964	.886
7. Saber formular y encajar críticas	4.36	.794	964	.884
8. Compromiso con la función tutorial	4.45	.767	964	.882
9. Actitud de cercanía con los estudiantes	4.58	.714	964	.886

Apreciamos que los ítems menos valorados son los relacionados con las *Relaciones inter e intrapersonales* ($\tilde{x}$=3.47) y con *Saber encajar críticas* ($\tilde{x}$=3.36), mientras que la competencia que los estudiantes demandan en mayor medida a sus tutores es el *Conocimiento acerca de la tutoría universitaria* ($\tilde{x}$=4.04), seguido de los *Conocimientos sobre la proyección social y profesional de la titulación* ($\tilde{x}$=3.91).

Análisis factorial

Se realizó análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser, encontrándose dos factores, que explican conjuntamente el 67.193% de la varianza, un 55.497% el primero de ellos y un 11,696% el segundo. En la tabla 5.9 se pueden observar la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett, con resultados favorables a la realización del análisis factorial.

Tabla 5.9
KMO y prueba de Bartlett. Demanda de competencias al tutor

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.908
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4437,973
	gl	36
	Sig.	.000

Los pesos factoriales pueden apreciarse en la tabla 5.10.

Tabla 5.10

Matriz de factores rotados. Demanda de competencias al tutor

	Factor 1	Factor 2
1. Conocimientos generales sobre tutoría universitaria.		**.756**
2. Conocimientos sobre la estructura y organización de la titulación, así como de la Universidad de Murcia en general (servicios, oferta de actividades…).		**.839**
3. Conocimientos sobre la proyección social y profesional de la titulación.		**.781**
4. Aplicación de recursos y técnicas propios de la tutoría (cuestionarios, entrevistas, trabajo cooperativo…).		**.653**
5. Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivista…).	**.791**	
6. Buenas relaciones intra e interpersonales.	**.826**	
7. Saber formular y encajar críticas.	**.752**	
8. Compromiso con la función tutorial.	**.701**	
9. Actitud de cercanía con los estudiantes.	**.776**	

Al primero de los factores que, como vemos en la matriz anterior, queda conformado por aquellos ítems relacionados con competencias como características personales, relaciones intra e interpersonales y saber formular y encajar críticas, lo hemos denominado *Demanda de competencias personales y participativas en el tutor*.

El segundo de los factores lo hemos denominado *Demanda de competencias técnicas y metodológicas en el tutor*, puesto que está compuesto de ítems relacionados con los conocimientos y saber hacer de los tutores.

También se ha analizado mediante el *alfa* de Cronbach la fiabilidad de cada una de estas escalas basadas en el análisis factorial, hallándose un alfa=.882 en el primero de los factores y un *alfa*=.820 en el segundo, considerando ambos altamente satisfactorios.

5.3.3 Escala: Utilización de la tutoría personal/individual

Análisis de fiabilidad

Se analizó la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento del *alfa* de Cronbach, obteniéndose un *alfa*=.902 que se considera muy satisfactorio y mayor que los anteriores.

En la tabla 5.11 pueden observarse los estadísticos de los nueve elementos que componen la escala, así como el *alfa* de Cronbach en el caso de que se eliminara alguno de ellos. Pese a que eliminando el primero de ellos subiría algo el índice de fiabilidad se decide no hacerlo para mantener la integridad de la escala y a que el incremento sería ínfimo (únicamente un .003).

Tabla 5.11
Estadísticos de los elementos de la escala. Utilización de la tutoría personal/individual.

	Media	Desv. típica	N	*Alfa* de Cronbach si se elimina el elemento
1. Información.	3.36	1.237	934	.905
2. Seguimiento académico.	3.07	1.209	934	.897
3. Orientación en el itinerario formativo-profesional.	2.73	1.187	934	.886
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	2.54	1.210	934	.885
5. Orientación personal.	2.81	1.283	934	.887
6. Resolución de conflictos.	2.62	1.329	934	.892
7. Toma de decisiones.	2.59	1.252	934	.884
8. Ayuda en las transiciones.	2.47	1.198	934	.885
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	2.03	1.264	934	.896

Desde una óptica general se aprecia que las puntuaciones de los diferentes ítems son relativamente bajas, situadas la mayoría entre las puntuaciones 2 (Poco) y 3 (Regular). Observamos también que el ítem menos valorado es la utilización de la tutoría personal/individual para la atención a alumnos con necesidades de apoyo educativo ($\tilde{x}$=2.03), mientras que el más valorado es *Información* ($\tilde{x}$=3.36), seguido de *Seguimiento académico* ($\tilde{x}$=3.07).

Análisis factorial

Se realizó análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y se encontró un único factor, que explica el 56.798% de la varianza. En la tabla 5.12 se pueden consultar los resultados de la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett:

Tabla 5.12
KMO y prueba de Bartlett. Utilización de la tutoría personal/individual

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.902
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4743.144
	gl	36
	Sig.	.000

5.3.4 Escala: Utilización de la tutoría grupal

Análisis de fiabilidad

Se analizó la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento del *alfa* de Cronbach, obteniéndose un alfa=.909 que se considera muy satisfactorio.

En la tabla 5.13 pueden observarse los estadísticos de los nueve elementos que componen la escala, así como el *alfa* de Cronbach en el caso de que se eliminara alguno de ellos. Se puede observar como no aumentaría el índice de fiabilidad en el caso de eliminar alguno de los ítems.

Apreciamos las medias de cada uno de los elementos, que nos muestran que los ítems que arrojan puntuaciones más altas son aquellos referidos al ámbito de la tutoría académica y burocrática (*Información* y *Seguimiento académico*), en consonancia con otros estudios e investigaciones, como los de Álvarez Pérez y González Afonso (2008) y Sanz Díaz (2012), que señalan que el ámbito de la tutoría más desarrollado es el académico.

Tabla 5.13
Estadísticos de los elementos de la escala. Utilización de la tutoría grupal

	Media	Desv. típica	N	*Alfa* de Cronbach si se elimina el elemento
1. Información.	3.40	1.341	948	.905
2. Seguimiento académico.	2.96	1.330	948	.904
3. Orientación en el itinerario formativo-profesional.	2.59	1.249	948	.895
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	2.43	1.232	948	.896
5. Orientación personal.	2.47	1.292	948	.899
6. Resolución de conflictos.	2.82	1.408	948	.899
7. Toma de decisiones.	2.75	1.366	948	.895
8. Ayuda en las transiciones.	2.43	1.271	948	.893
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	1.99	1.208	948	.905

Análisis factorial

Se realizó análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y se encontró un único factor, que explica el 56.798% de la varianza. En la tabla 5.14 se pueden consultar los resultados de la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 5.14
KMO y prueba de Bartlett. Utilización de la tutoría grupal

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.884
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5222.865
	gl	36
	Sig.	.000

5.3.5 Escala: Utilización de la tutoría virtual

Análisis de fiabilidad

Se analizó la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento del *alfa* de Cronbach, obteniéndose un alfa=.900, que se considera muy satisfactorio. En la tabla 5.15 pueden observarse los estadísticos de los nueve elementos que componen la escala, así como el *alfa* de Cronbach en el caso de que se eliminara alguno de ellos. Pese a que eliminando el primero de ellos subiría algo el índice de fiabilidad se decide no hacerlo para mantener la integridad de la escala, ya que el incremento sería ínfimo (únicamente un .002).

Tabla 5.15
Estadísticos de los elementos de la escala. Utilización de la tutoría virtual

	Media	Desv. típica	N	*Alfa* de Cronbach si se elimina el elemento
1. Información.	3.77	1.282	952	.902
2. Seguimiento académico.	3.29	1.351	952	.896
3. Orientación en el itinerario formativo-profesional.	2.58	1.299	952	.885
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	2.29	1.201	952	.884
5. Orientación personal.	2.76	1.378	952	.885
6. Resolución de conflictos.	2.55	1.398	952	.890
7. Toma de decisiones.	2.55	1.327	952	.883
8. Ayuda en las transiciones.	2.30	1.248	952	.882
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1.86	1.154	952	.895

Análisis factorial

Se realizó análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser, encontrándose dos factores, que explican conjuntamente el 68.805% de la varianza, un 56.433% el primero de ellos y un 12.372% el segundo. En la tabla 5.16 se pueden observar la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett, con resultados favorables a la realización del análisis factorial.

Tabla 5.16
KMO y prueba de Bartlett. Utilización de la tutoría virtual

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.892
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4990.270
	gl	36
	Sig.	.000

Los pesos factoriales pueden apreciarse en la tabla 5.17.

Tabla 5.17
Matriz de factores rotados. Utilización de la tutoría virtual

	Factor	
	1	2
1. Información.		.883
2. Seguimiento académico.		.818
3. Orientación en el itinerario formativo- profesional.	.669	
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	.797	
5. Orientación personal.	.639	
6. Resolución de conflictos.	.712	
7. Toma de decisiones.	.750	
8. Ayuda en las transiciones.	.833	
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	.817	

Al primero de los factores lo hemos denominado *Tutoría virtual no académica*, puesto que incluye ítems relacionados con la orientación no académica, tales como la resolución de conflictos, la orientación personal o socio-laboral, etc. Al segundo de los factores lo hemos llamado *Tutoría virtual burocrático-académica*, puesto que incluye los dos ítems que se ciñen a la recepción de información y al seguimiento académico. Así mismo, se ha analizado la fiabilidad de cada uno de los factores por separado, agrupando los ítems que componen cada uno de ellos en dos escalas. El primer factor obtiene un *alfa* de Cronbach igual a .904, y el segundo igual a .746, considerando el primero altamente satisfactorio, y el segundo satisfactorio.

5.3.6 Escala: Satisfacción con la tutoría universitaria

Análisis de fiabilidad

Se analizó la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento del *alfa* de Cronbach, eliminando aquellos ítems que la limitaban, reduciendo el número de ítems de 30 iniciales a 22. Con la eliminación de dichos ítems se obtiene finalmente un alfa de Cronbach de .973. En la tabla 5.18 se presentan los estadísticos de todos los treinta elementos iniciales de la escala.

Tabla 5.18

Estadísticos de los elementos de la escala. Satisfacción con la tutoría universitaria

	Media	d.t.
1. Creo que mi tutor/as es competente con su función	3.46	1.207
2. Mi tutor/a tiene suficiente información para ejercer su función	3.59	1.167
3. Mi tutor/a no tiene suficientes habilidades personales para ejercer su función	3.64	1.294
4. Mi tutor/a tiene buenas habilidades interpersonales	3.73	1.104
5. La relación con el tutor/a ha sido fría y distante	3.71	1.342
6. Estoy satisfecho/a con el apoyo recibido con mi tutor/a	3.34	1.222
7. Estoy satisfecho/a con la labor desempeñada por mi tutor/a	3.43	1.203
8. El tutor/a se ha mostrado disponible	3.75	1.148
9. El tutor/a ha dado respuesta a mis necesidades	3.5	1.161
10. Mi tutor/a se ha mostrado accesible	3.71	1.148
11. Mi tutor se ha esforzado por ayudarme	3.49	1.174
12. El tutor/a ha logrado crear un clima de confianza.	3.64	1.221
13. Las tutorías se han desarrollado en un ambiente adecuado para la comunicación y el diálogo	3.57	1.175
14. Creo que puedo confiar en mi tutor/a	3.57	1.18
15. Me ha costado establecer contacto con mi tutor/a	3.56	1.258
16. Dispongo de suficiente información acerca de la tutoría universitaria	2.58	1.112
17. Mi tutor/a se muestra accesible	3.61	1.137
18. No me ha quedado muy clara la finalidad de las tutorías	3.42	1.194
19. Estoy satisfecho con la periodicidad de las tutorías	2.76	1.142
20. Creo que hay pocas tutorías a lo largo del curso	2.78	1.266
21. Sería necesario tener más contactos con el tutor/a	2.36	1.14
22. Creo que las tutorías están bien organizadas	2.84	1.124
23. En general estoy satisfecho/a con la tutoría universitaria	2.96	1.166
24. En la tutoría he recibido asesoramiento sobre todos los temas de interés	2.93	1.203
25. He echado de menos tratar algunas cuestiones en la tutoría	2.94	1.185
26. La tutoría ha satisfecho mis expectativas	2.95	1.15
27. La información académica que me ha proporcionado mi tutor me parece suficiente	3.05	1.153
28. La tutoría ha contribuido a mejorar mi desarrollo académico	2.8	1.213
29. En la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo profesional	2.68	1.206
30. En la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo personal	2.66	1.189

En la tabla 5.19 se muestra el proceso seguido para la eliminación de los elementos de la tabla. Se fueron eliminando progresivamente en tres pasos hasta conseguir que

ninguno de los elementos bajara el *alfa* de Cronbach. Por otro lado, en el gráfico 5.10 se ofrecen las puntuaciones medias de cada uno de los elementos, señalándose en blanco, perfilados en negro, aquellos elementos que se han eliminado.

Tabla 5.19
Proceso para la eliminación de elementos. Escala de satisfacción

	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento		
Item	Escala inicial	Eliminando ítems 3-18-20-21-25	Eliminando ítems 5-15-16
1	0.955	.968	.971
2	0.956	.968	.971
3	0.961		
4	0.956	.969	.972
5	0.958	.970	
6	0.955	.967	.971
7	0.955	.967	.971
8	0.956	.968	.971
9	0.955	.967	.971
10	0.956	.968	.971
11	0.955	.967	.971
12	0.956	.968	.971
13	0.956	.968	.971
14	0.956	.968	.971
15	0.958	.971	
16	0.957	.970	
17	0.956	.968	.971
18	0.96		
19	0.957	.969	.973
20	0.96		
21	0.959	.969	
22	0.956	.968	.972
23	0.956	.968	.972
24	0.956	.968	.972
25	0.959	.968	
26	0.956	.968	.971
27	0.955	.969	.971
28	0.956	.968	.972
29	0.957	.969	.972
30	0.956	.968	.972
Alfa Cronbach Escala	0.958	.969	.973

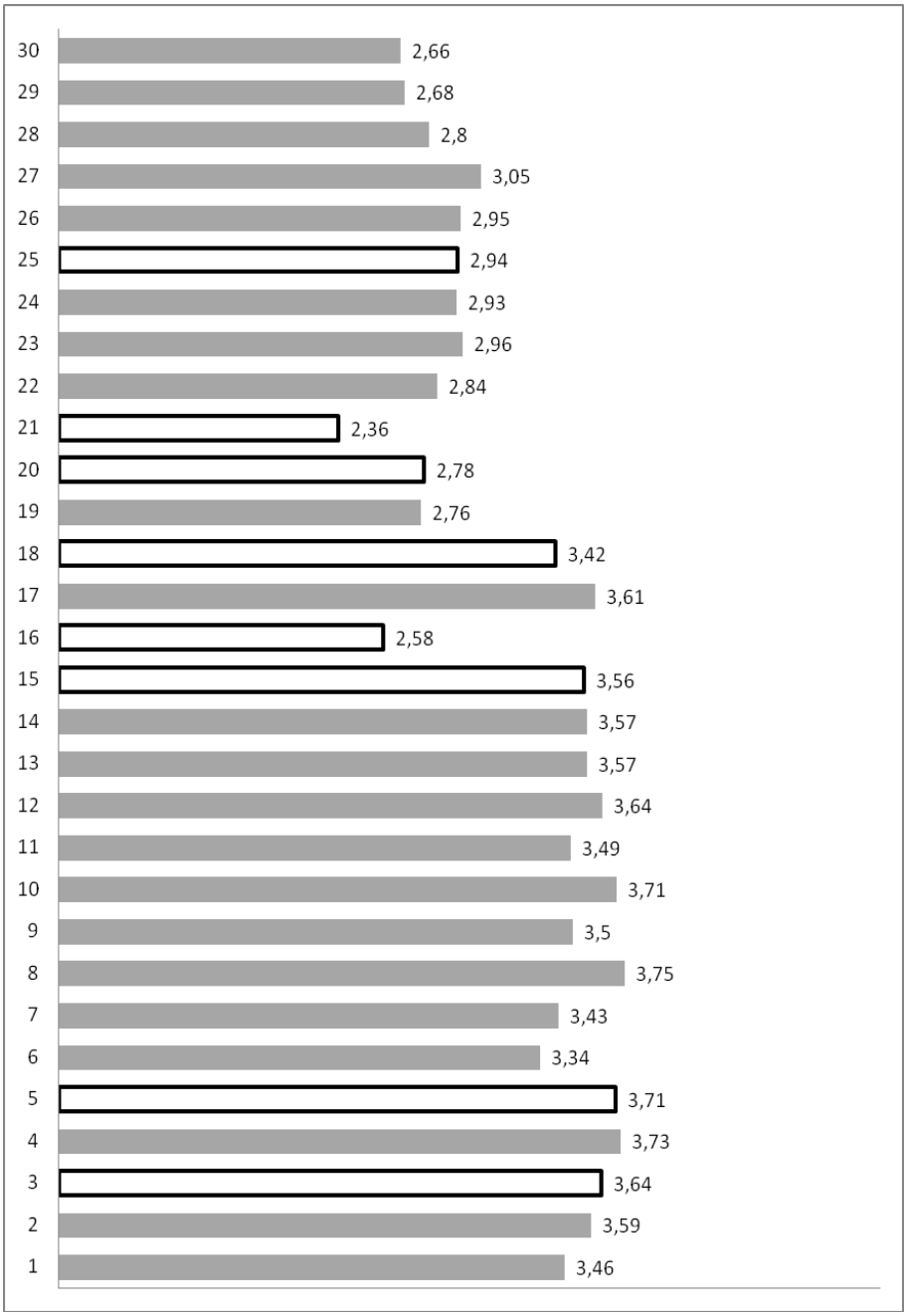


Gráfico 5.2. Medias de los elementos de la Escala de satisfacción.

Podemos apreciar en el gráfico 5.2 que los ítems más valorados por los estudiantes han sido los relacionados con la disponibilidad ($\tilde{x}$=3.75) y accesibilidad del tutor ($\tilde{x}$=3.71), mientras que dos de los menos valorados, y que han sido eliminados por su influencia en la fiabilidad de la escala han sido los ítems 16 y 21, relacionados con la disponibilidad de información sobre tutoría universitaria ($\tilde{x}$=2.58) y la frecuencia de los contactos con el tutor ($\tilde{x}$=2.36).

De entre los ítems que no se han eliminado, los que obtuvieron puntuaciones más bajas fueron el número 29 (*en la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo profesional*) y el número 30 (*en la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo personal*), con una $\bar{x}$= 2.68 y 2.66, respectivamente. Estas puntuaciones tan bajas nos indican una escasa satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la tutoría menos tradicional, la relacionada con los aspectos profesionales y personales que, como muestra la literatura científica vista en el marco teórico de este trabajo es la que ha tenido un menor desarrollo en nuestras universidades (Álvarez González, 2008; Cano González, 2008; García Nieto *et al.*, 2004; Hernández Franco & Torres Lucas, 2005; Lázaro Martínez, 1997; Lobato Fraile, 2003; Rodríguez Espinar, 2008; entre otros).

Análisis factorial

Se realizó análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser, encontrándose cuatro factores, aunque dos de ellos no serán tenidos en cuenta por estar compuestos por aquellos ítems que se han eliminado de la escala por su incidencia negativa en la fiabilidad de la misma. Los dos factores principales explican conjuntamente un 57.87% de la varianza, un 50.22% el primero de ellos y un 7.64% el segundo. En la tabla 5.20 se pueden observar la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett, con resultados favorables a la realización del análisis factorial.

Tabla 5.20
KMO y prueba de Bartlett. Escala de satisfacción con la tutoría.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.969
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	21824.294
	gl	435
	Sig.	.000

Los pesos factoriales pueden apreciarse en la tabla 5.21.

Tabla 5.21

Matriz de factores rotados. Escala de satisfacción con la tutoría universitaria

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
ítem 1	**.746**			
ítem 2	**.672**			
ítem 3				.633
ítem 4	**.745**			
ítem 5	.560			
ítem 6	**.778**			
ítem 7	**.789**			
ítem 8	**.811**			
ítem 9	**.773**			
ítem 10	**.818**			
ítem 11	**.807**			
ítem 12	**.818**			
ítem 13	**.725**			
ítem 14	**.783**			
ítem 15				.515
ítem 16		.688		
ítem 17	**.804**			
ítem 18				.698
ítem 19		**.653**		
ítem 20			.836	
ítem 21			.829	
ítem 22		**.706**		
ítem 23		**.725**		
ítem 24		**.729**		
ítem 25			.566	
ítem 26		**.722**		
ítem 27		**.669**		
ítem 28		**.750**		
ítem 29		**.809**		
ítem 30		**.791**		

Al primero de los factores lo hemos denominado *Satisfacción con el tutor universitario*, puesto que incluye los ítems relacionados con el tutor, tales como *Mi tutor se ha*

esforzado por ayudarme, *mi tutor/a tiene suficiente información para ejercer su función*, *estoy satisfecho/a con el apoyo recibido con mi tutor/a*, etc. Al segundo de los factores, lo hemos nombrado *Satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría*, puesto que incluye ítems tales como*: Estoy satisfecho con la periodicidad de las tutorías*, *creo que las tutorías están bien organizadas, la tutoría ha satisfecho mis expectativas, la tutoría ha contribuido a mejorar mi desarrollo académico*, etc. Los elementos rechazados hacen referencia a diferentes ámbitos, como la frecuencia de los contactos con el tutor, los temas tratados en la tutoría, o la disponibilidad de información sobre la tutoría.

En el análisis de fiabilidad de las subescalas basadas en el análisis factorial, la designada como *Satisfacción con el tutor universitario* obtuvo un *alfa de Cronbach* de .967, mientras que la que hemos apelado como *Satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría universitaria* obtuvo un *alfa de Cronbach* de .944, considerando ambos altamente satisfactorios.

Ante los resultados obtenidos en el análisis de la fiabilidad y validez del Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU) podemos afirmar que el instrumento tiene una alta fiabilidad.

Resumen

Tras la revisión de la literatura científica en el tema, hemos podido describir, en la primera parte de este trabajo, la importancia y necesidad de la tutoría en el ámbito universitario y a qué debe responder ante las actuales necesidades de los estudiantes de la universidad del siglo XXI e incluso qué normativa acoge a la tutoría universitaria.

En este primer capítulo de la segunda parte del trabajo (parte empírica), hemos abordado las cuestiones metodológicas generales de la investigación desarrollada en esta tesis doctoral. Partimos de un diseño de investigación descriptivo, no experimental y transversal, con un enfoque multimétodo que se plantea con el propósito principal de: *Conocer y analizar la percepción, empleo y valoración de la tutoría universitaria por parte de una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, en el que ha participado un total de 976 estudiantes de las diferentes titulaciones de dicha Facultad (Grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social).

Para ello se ha empleado un cuestionario diseñado *ad hoc* en el que se incluyen diferentes escalas, además de diferentes preguntas de identificación y tres preguntas abiertas, a través de las cuales se pretende conocer las fortalezas y debilidades de la tutoría universitaria, tal y como las perciben los estudiantes, y recoger propuestas de mejora formuladas por los participantes para el desarrollo de una buena práctica tutorial. En el capítulo también se ha abordado el análisis técnico y psicométrico del instrumento de recogida de información, primer objetivo de nuestra investigación, a través del análisis de fiabilidad mediante el *alfa* de Cronbach y la validez a través del análisis factorial, mostrando la adecuación de las escalas empleadas y una alta fiabilidad.

Estudio cuantitativo: Resultados y discusión.

[6]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

En este capítulo continúa el análisis cuantitativo que se ha realizado con el propósito de responder a parte de los objetivos propuestos en la investigación, puesto que al primer objetivo ya se da respuesta en el capítulo anterior, en el que se describe el proceso de diseño del instrumento de recogida de información, así como su análisis técnico, mientras que los resultados relacionados con el undécimo objetivo, se concretan en el capítulo 7, por tratarse de un análisis de tipo cualitativo de las preguntas abiertas y merecer un tratamiento específico.

De este modo, en relación al **segundo objetivo** planteado, *conocer y describir diferentes perfiles de estudiantes en las titulaciones participantes en el estudio, según su perfil vocacional y compatibilización de los estudios con alguna actividad laboral,* se analizan ciertos datos que pueden indicarnos algunas necesidades de apoyo y tutorización de los estudiantes, tal como sus motivaciones para la elección de el título de Grado, modalidades de acceso, rendimiento académico de los estudiantes de diferentes titulaciones, etc., y que configuran diferentes perfiles de estudiantes a los que la tutoría universitaria debe tener en cuenta para constituirse verdaderamente en un elemento de calidad universitaria, puesto que como ya hemos visto ésta no pude entenderse como un concepto rígido y unívoco desde el que se definen las características de un servicio *ejemplar*, sino que se constituye como la atención adecuada a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

En relación al **tercer objetivo,** nos proponemos *estudiar el grado de conocimiento y compromiso de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria*. En investigaciones anteriores (Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2012; Pérez Cusó, 2012) nos encontramos con que los estudiantes suelen desconocer los objetivos de la misma, así como el contenido de los planes de acción tutorial dirigidos a ellos. También se

valora, dentro de este objetivo, el grado de compromiso y utilización de la tutoría por parte de los estudiantes.

Ahondando en la información de la que disponen los estudiantes, en el **cuarto objetivo,** *analizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia*, se estudia y describe el grado de conocimiento de los estudiantes acerca de los servicios de orientación e información que les ofrece la Universidad de Murcia, tales como el COIE, el SAOP o el propio SIU.

En el **quinto objetivo,** *comparar las demandas que los estudiantes realizan a los servicios de orientación de la Universidad y a la tutoría universitaria*, se efectúa una comparación entre las demandas que los estudiantes cometen a dichos servicios de orientación universitarios y a la tutoría universitaria, lo que nos permitirá ofrecer planteamientos de mejora en el diseño de la tutoría universitaria, en los servicios de orientación, así como en la coordinación entre ambos, aspectos que entendemos claves en la concepción de una tutoría universitaria como elemento de calidad, si contemplamos los principios de la calidad formulados por los modelos EFQM e ISO 9000 en los que se tiene muy en cuenta la relación de unas organizaciones con otras y el establecimiento de alianzas estratégicas, como ya vimos en el marco teórico de este trabajo.

Creemos, que frente a una modalidad única de tutoría, la tutoría presencial o individual, las nuevas modalidades de tutoría, grupal y virtual, tienen una gran potencialidad y un gran margen de desarrollo, por lo que en el **sexto objetivo,** consistente en *analizar la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de tutoría universitaria y comparar la frecuencia de utilización,* para ello indagamos en la percepción de utilidad de los estudiantes acerca de las tres, de modo que nos permitan entender sus preferencias acerca de las mismas teniendo en cuenta diferentes variables, tales como titulación o curso, pues inicialmente pueden variar éstas en relación a los distintos tiempos de su desarrollo académico o en los diferentes periodos de su estancia en la comunidad universitaria.

Ya dentro de la modalidad virtual de la tutoría, en el **séptimo objetivo,** *discriminar las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes para la tutoría universitaria*

relacionadas en la plataforma virtual de la Universidad de Murcia, se analiza el diferente grado de utilización que hacen los estudiantes de diferentes herramientas virtuales de las que disponen en el aula virtual de la Universidad de Murcia.

En el **octavo objetivo,** en el que nos propusimos *conocer y analizar las competencias profesionales y personales que demandan los estudiantes a sus tutores,* se valoran las competencias que los estudiantes demandan a sus tutores universitarios, entendiendo que, frente a unas competencias centradas casi exclusivamente en la función docente-expositiva del profesor universitario, en la actualidad se le exige el desarrollo de otro tipo de competencias para cumplir con la función tutorial aparejada a la función docente de profesor universitario y se compara la demanda de competencias personales y participativas frente a la demanda de competencias técnicas y metodológicas.

En cuanto a las diferentes modalidades de tutoría universitaria, en el **noveno objetivo**, *comparar la utilización que los estudiantes realizan de las diferentes modalidades de tutoría,* se analiza la diferente utilización de las mismas, teniendo en cuenta los diferentes contenidos para los que se recurre en cada una de las modalidades.

Por último, en el **décimo objetivo,** *estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con la tutoría universitaria*, se emplea la Escala de Satisfacción con la tutoría universitaria y las dos subescalas basadas en el análisis factorial que se expusieron en el capítulo anterior, para analizar la satisfacción de los estudiantes participantes en el estudio en relación a la tutoría universitaria, su organización y contenidos y complacencia al propio tutor universitario.

6.1 Segundo Objetivo:

Conocer y describir diferentes perfiles de estudiantes en las titulaciones participantes en el estudio, según su perfil vocacional y compatibilización de los estudios con alguna actividad laboral

Una de las potencialidades de la tutoría universitaria es la atención a la diversidad de los estudiantes, personalizando la atención y la enseñanza universitaria, por lo que en el diseño de Planes de Acción Tutorial que pretendan ser efectivamente un motor de calidad universitaria deben tenerse en cuenta algunos elementos que caracterizan y definen diferentes perfiles de los estudiantes a los que debe atender y que actualmente conforman las aulas universitarias.

A través de este objetivo se pretende analizar algunos elementos que configuran estos diferentes perfiles de estudiantes del contexto en que se desarrolla este trabajo de investigación, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Para ello, examinamos tanto las diferentes modalidades de acceso a la Universidad y su incidencia en las distintas titulaciones como algunas variables relacionadas con el perfil motivacional de los estudiantes, tales como la posición en la que eligieron el título de Grado tras las pruebas de acceso, las razones y motivaciones por las que afirman haber elegido los estudios que realizan, además de la diferenciación de perfiles de estudiantes por titulación que realizan alguna actividad laboral.

6.1.1 Modalidades de acceso a la Universidad según titulación

Como ya anunciamos anteriormente, uno de los determinantes de la necesidad de orientación y tutoría en los estudios universitarios es la actual diversidad de perfiles en

los estudiantes, frente al antiguo acceso único desde el Bachiller a la Universidad, hoy nos encontramos en las aulas con estudiantes que han accedido por diferentes vías.

En el apartado de descripción de la muestra participante, ya se ha expuesto el porcentaje de estudiantes que han accedido a sus estudios a través de las diferentes modalidades, pero también resulta interesante, conocer las diferencias entre los estudiantes de las diferentes titulaciones para poder comprender mejor sus necesidades de tutoría y diseñar los Planes de Acción Tutorial, más acordes a las carencias y al contexto próximo. Para realizar la comparación se ha empleado el estadístico *Chi* cuadrado que muestra diferencias significativas entre las titulaciones con una *p*=.000. Estos estadísticos pueden apreciarse en la tabla 6.1.

Tabla 6.1
Porcentaje de estudiantes por modalidad de acceso y titulación.

	Primaria	Infantil	Pedagogía	Educación Social
Bachillerato	76.68%	59.46%	90.96%	70.39%
Formación profesional	19.03%	33.20%	4.22%	23.03%
Mayores de 25 años	1.88%	5.02%	2.41%	4.61%
Otra titulación universitaria	2.14%	2.32%	1.20%	1.97%
ERASMUS	0.27%	0.00%	1.20%	0.00%
	Chi cuadrado		Gl	Sig.
	68.303		12	.000

De los datos de la tabla 6.1 podemos destacar las siguientes diferencias.

- En el título de Grado de Pedagogía es donde encontramos un mayor número de estudiantes que han accedido a través del Bachillerato (90.96%), mientras que el acceso a través de las otras modalidades es muy minoritario.

- En el título de Grado de Educación Infantil es donde encontramos un mayor porcentaje de estudiantes provenientes de Formación Profesional (33.20%), que puede explicarse por el hecho de que muchos de ellos provienen de ciclos de Formación Profesional relacionados con la Educación Infantil. Aunque en menor

grado, también es destacable el porcentaje de estudiantes que ya tienen otras titulaciones universitarias (2.32%).

- Respecto a los estudiantes de Educación Social y Primaria, presentan porcentajes muy parecidos en modalidades de acceso, exceptuando los casos de acceso para mayores de 25 años, donde el porcentaje de estudiantes en Educación Social es del 4.61% mientras que el de estudiantes en Educación Primaria es del 1.88%, y el caso de acceso desde Formación Profesional, que en el título de Grado de Educación Social es del 23.03% y en Primaria del 19.03%.

Estas distintas vías de acceso van a ser relevantes en el proceso de tutoría a los estudiantes, puesto que las diferencias entre los perfiles de los estudiantes deben ser resueltas a través de la individualización que aporta la misma. Entendemos que cada una de las modalidades de acceso a la universidad tiene sus características y peculiaridades específicas y que los estudiantes que acceden a través de ellas pueden presentar algunas necesidades y particularidades concretas.

Por ejemplo, los estudiantes que acceden a través de la Prueba de Acceso a Mayores de 25 años, por su diferencia de edad y menor experiencia de estudio, pese a que hayan superado dicha prueba, pueden presentar algunas dificultades diferenciales. Por otro lado, los estudiantes que ya han realizado otros estudios universitarios pueden encontrarse con otro tipo de dificultades, tal como una mayor predisposición a la desmotivación por ya haber concluido unos estudios, mientras que los estudiantes que acceden a través de Formación Profesional, especialmente si el ciclo formativo que han cursado es del mismo ámbito de los estudios universitarios que realizan, pueden encontrarse que conocen o le son familiares algunas de las materias que ya han visto en sus estudios previos y pueden tender a esperar una mayor profundización de la que en realidad se les ofrece.

Por último, está claro que los estudiantes que provienen de un programa Erasmus van a presentar unas necesidades específicas bien diferenciadas, como el idioma, el conocimiento de la estructura del centro, el plan de estudios, los estilos culturales, etc., tal y como refleja el estudio de Pastor Monsálvez (2011). Por todo ello, pensamos que deben tenerse en cuenta estas diferencias a la hora de diseñar los Planes de

Acción Tutorial, con el objetivo de responder a las características particulares de los estudiantes de las diferentes titulaciones; por tanto, consideramos que el PAT de cada titulación debe atender a las particularidades y necesidades específicas de su alumnado, especialmente durante los primeros años de su estancia en la universidad, puesto que es el momento en que se produce una mayor tasa de abandono universitario, hasta el 60% según el estudio de Cabrera Pérez, Bethencourt Benítez, Álvarez Pérez y González Afonso (2006).

6.1.2 Diferencias en cuanto a rendimiento académico entre los estudiantes de las diferentes titulaciones.

El estudio de García Jiménez, Alvarado Izquierdo y Jiménez Blanco (2000) muestra que la nota de selectividad no tiene porqué ser un predictor definitivo del desarrollo académico de los estudiantes en la Universidad, pero sí que puede darnos una muestra de algunas necesidades de apoyo académico, por lo que se ha comparado mediante la prueba no paramétrica de *Kruskal Wallis* la media de las notas en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) entre las diferentes titulaciones. En la tabla 6.2 se exponen los estadísticos que muestran diferencias significativas con una *p*=.000, siendo los estudiantes de Primaria ($\tilde{x}$=8.47), quienes presentan notas medias superiores y los de Pedagogía ($\tilde{x}$=6.61) quienes obtuvieron calificaciones más bajas.

Tabla 6.2
Diferencias de notas en PAU por titulaciones. Prueba Kruskal Wallis

	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
Primaria	305	8.4417	1.60438	459.10
Infantil	182	8.3258	1.48085	451.99
Pedagogía	148	6.6184	.99773	202.46
Educación Social	116	6.9819	1.03513	259.68
	Chi cuadrado		Gl	Sig.
	195.170		3	.000

Continuando con el expediente académico, se preguntó a los estudiantes la nota media en el curso anterior, comparándose también dichas notas medias a través de la prueba *Kruskal Wallis,* que arroja diferencias significativas con *p*=.000. En este caso son también los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=6.62) quienes obtienen peores calificaciones y los estudiantes de Primaria ($\tilde{x}$=7.57) quienes obtienen las mejores puntuaciones. En la tabla 6.3 se muestran los estadísticos para cada titulación.

Tabla 6.3
Diferencias de notas del curso anterior por titulaciones. Prueba Kruskal Wallis.

	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
Primaria	283	7.5751	.92264	414.33
Infantil	177	7.5585	.88573	411.79
Pedagogía	130	6.6200	.73808	194.87
Educación Social	112	6.9791	.77880	279.25

Chi cuadrado	Gl	Sig.
135.259	3	.000

Estos datos reflejan la realidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia; mientras que los Grados en Pedagogía y Educación Social no llegan a una media de 7, los Grados de Infantil y Primaria sobrepasan una $\tilde{x}$= 7.5, en relación a las calificaciones.

Estas diferencias, en cuanto a rendimiento académico por parte de los estudiantes de distintas titulaciones, deben ser tenidas en cuenta con el objetivo de dar un apoyo más específico a aquellos estudiantes con más bajo rendimiento académico, trabajando con ellos desde la tutoría aspectos como estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, metodologias activas, etc. El estudio de García Jiménez, Alvarado Izquierdo y Jiménez Blanco (2000) afirma que, además de las notas de niveles anteriores, en el desarrollo académico influyen otros factores que deberían trabajarse desde la tutoría universitaria, tales como la participación y la asistencia, hecho que, en palabras de los mismos autores, "*tiene una especial transcendencia, al tratarse de variables sobre las que es posible actuar"* (p. 251).

Si bien la tutoría universitaria no puede centrarse únicamente en el desarrollo académico, tampoco debe olvidarse de tratar este tipo de contenidos, aludiendo como en ocasiones se hace, a que son cometido de la orientación y la tutoría en anteriores etapas educativas, sino que debe abordarlos teniendo en cuenta las necesidades o carencias y particularidades de los estudiantes de las diferentes titulaciones o Grados.

6.1.3 Posición en la que consideraron el título de Grado que cursan a la hora de solicitar la admisión a la Universidad

Un indicador interesante, tampoco concluyente, acerca del nivel de motivación vocacional hacia unos estudios por parte de sus alumnos es el número de opción en la que solicitaron dicha titulación en su acceso a la Universidad. Mediante la prueba *Chi* cuadrado se han comparado los porcentajes de los estudiantes de cada titulación que eligió sus estudios en diferentes opciones mostrando con *p*=.000 que existen diferencias significativas.

En la tabla 6.4 se muestran los porcentajes para cada titulación, así como los estadísticos.

Tabla 6.4
Número de opción en la que los estudiantes eligieron su titulación en el acceso a la universidad

	Primaria	Infantil	Pedagogía	Educación Social
Primera opción	85.91%	93.92%	25.77%	62.84%
Segunda opción	12.71%	4.94%	34.36%	22.97%
Tercera opción	0.28%	1.14%	32.52%	11.49%
Cuarta opción	0.55%	0.00%	5.52%	0.68%
Quinta opción	0.55%	0.00%	1.23%	1.35%
Sexta opción	0.00%	0.00%	0.00%	0.68%
Novena opción	0.00%	0.00%	0.61%	0.00%
	Chi cuadrado	Gl		Sig.
	347,544	18		.000

Se aprecia claramente que en los estudios de Grado en Primaria e Infantil la amplia mayoría de estudiantes entra en primera opción, aproximadamente un 86% en el primer caso y un 94% en el segundo, mientras que en el caso de Educación Social este porcentaje baja al 63%. El caso de los estudiantes de Pedagogía es claramente contrario, puesto que los estudiantes que acceden a esta titulación en primera opción es minoritario, ya que tan sólo lo hace cerca del 26%.

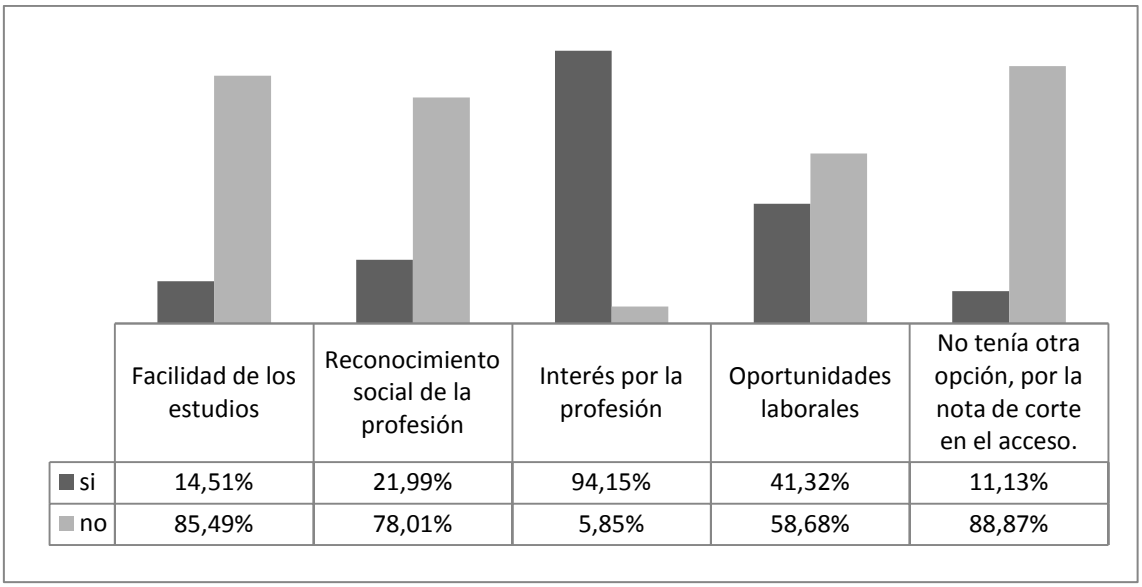
Este hecho, marca claramente un necesario y más profundo apoyo y orientación a los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en el ámbito profesional, puesto que un porcentaje importante de ellos comenzó su titulación sin que fuera su primera opción, lo que puede llevarles a un abandono temprano de los estudios, tal como se desprende del estudio de Bethencourt Benítez, Cabrera Pérez, Hernández Cabrera, Álvarez Pérez & González Afonso (2008), en el que se concluye que entre otras variables de tipo psicológico y emocional, la motivación hacia la titulación cursada, es uno de los rasgos que va a influir de modo determinante en la finalización de una carrera universitaria y añadimos nosotros que también en el éxito de su desarrollo profesional.

6.1.4 Razones por las que los estudiantes eligieron el título de Grado

Continuando con el análisis de elementos vocacionales que permitan el diseño de las acciones de tutoría en el ámbito del desarrollo profesional, se analizan en este apartado las respuestas de los estudiantes a un bloque de preguntas dicotómicas, en el que se planteó a los participantes una serie de motivos por los que podían haber elegido sus estudios: por la facilidad de los mismos, por el reconocimiento social de la profesión, interés por la profesión, las oportunidades laborales que brinda, o simplemente por no tener otra opción debido a la nota obtenida en las pruebas de acceso.

En el gráfico 6.1 se presentan las respuestas obtenidas, donde se observa que hasta un 94.15% de los participantes eligió el título de Grado que están cursando por interés por la profesión y un 41.32% de los mismos por sus oportunidades laborales. Sólo un 14.51% de los estudiantes afirma haber elegido el título de Grado por su facilidad y un 21.9% lo hace por el reconocimiento social de la profesión. Aunque es un porcentaje

relativamente bajo, debe destacarse el 11.3% de los estudiantes que afirma haber elegido los estudios por las notas de corte a otras titulaciones.



	Facilidad de los estudios	Reconocimiento social de la profesión	Interés por la profesión	Oportunidades laborales	No tenía otra opción, por la nota de corte en el acceso.
si	14,51%	21,99%	94,15%	41,32%	11,13%
no	85,49%	78,01%	5,85%	58,68%	88,87%

Gráfico 6.1. Motivos para elegir estudios.

Es necesario estudiar estos datos de modo comparado entre titulaciones, con el propósito de entender las peculiaridades vocacionales de los estudiantes de las diferentes Grados. Para ello se ha aplicado la prueba *chi* cuadrado que muestra diferencias significativas en la elección del titulo de Grado por el *reconocimiento social de la profesión,* el *interés por la profesión* y porque *no tenía otra opción, por la nota de corte en el acceso.* En la tabla 6.5 ofrecemos los estadísticos referidos a las motivaciones en los que la prueba *chi* cuadrado encuentra diferencias significativas ($p \leq .05$).

Se estima que, en relación a la elección por el reconocimiento social de la profesión, los estudiantes del Grado en Educación Primaria y Educación Infantil son los que en mayor medida responden afirmativamente, mientras que los estudiantes de los grados en Pedagogía y Educación Social responden de modo negativo hasta un aproximado 84%, respectivamente. Es cierto que, pese a ser titulaciones dentro de una misma facultad y ámbito de conocimiento, la profesionalización de Pedagogía y Educación Social está mucho menos reconocida socialmente que la de los estudios de Infantil y Primaria, con una tradición mucho más amplia, conocida y expandida por la antigua Escuela de Magisterio.

Tabla 6.5

Elección del título de Grado por Reconocimiento social de la profesión. Por titulaciones.

	si	no	Chi cuadrado (gl) Sig.
Primaria	26.53%	73.47%	
Infantil	22.46%	77.54%	10.701 (3) .013
Pedagogía	16.27%	83.73%	
Educación Social	16.23%	83.77%	

En cuanto a la motivación para la elección de titulación por el interés en la profesión, se aprecia en la tabla 6.6, que son los estudiantes de los Grados en Educación Primaria e Infantil quienes afirman haber elegido mayoritariamente los estudios por interés en la profesión, un 97.89% los estudiantes de Educación Primaria y un 97.83% los estudiantes de Educación Infantil, mientras que en los grupos de estudiantes de Pedagogía y Educación Social estos porcentajes bajan hasta el 82.53% en el caso de los primeros, y al 90.91% en el segundo de los casos.

Tabla 6.6

Elección del título de Grado por Interés por la profesión. Por títulos de Grado.

	Si	No	*Chi* cuadrado (gl) Sig.
Primaria	97.89%	2.11%	
Infantil	97.83%	2.17%	60.061
Pedagogía	82.53%	17.47%	(3) .000
Educación Social	90.91%	9.09%	

Estas diferencias, de nuevo están indicando la necesidad, en el Grado en Pedagogía y en el de Educación Social, de recibir algún tipo de apoyo y orientación en su desarrollo profesional, pues al no mostrar tanto interés por la misma están en un mayor riesgo de fracaso académico y profesional, ya que, según los estudios de Marín Sánchez, Infante Rejano y Troyano Rodríguez (2000), los factores relacionados con el interés y la motivación por los estudios predicen mejor el fracaso académico que los factores de tipo intelectual. En este sentido, la tutoría universitaria debe proporcionar respuestas

a estas necesidades, planteando a los estudiantes alternativas y posibilitando que encuentren la motivación por el desarrollo profesional de sus estudios.

Por último, se muestran en la tabla 6.7 el porcentaje de estudiantes de cada titulación que afirma no haber tenido opción a la hora de elegir sus estudios por la nota de acceso a la universidad.

Se observa una gran diferencia entre los estudiantes de los Grados en Educación Primaria e Infantil, donde prácticamente la totalidad de los estudiantes respondieron de modo negativo, un 97.86% de estudiantes de Educación Primaria y un 97.10% de estudiantes de Educación Infantil, mientras que los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Social, que respondieron de modo negativo, es un porcentaje muy inferior, un 57.83% de estudiantes de Pedagogía y un 85.71% de estudiantes de Educación Social. Destaca especialmente el caso de los estudiantes del Grado en Pedagogía, ya que hasta un 42.17% afirma haber elegido esta titulación por no tener otra opción, debido a la nota de corte en el acceso. El hecho de que casi la mitad de los estudiantes de una titulación esté en ella por no tener otra opción, plantea la necesidad de un esfuerzo serio a la tutoría universitaria, que debe responder a este desinterés vocacional.

Tabla 6.7
Elección de la titulación por la nota de corte en el acceso. Por titulaciones.

	Si	No	*Chi* cuadrado (gl) Sig.
Primaria	2.14%	97.86%	
Infantil	2.90%	97.10%	212.638
Pedagogía	42.17%	57.83%	(3) .000
Educación Social	14.29%	85.71%	

Estos datos analizados corroboran otros estudios, como el de Abascal Fernández y Franco Manero (2002), que concluye que los estudiantes de magisterio suelen tener más clara su vocación al realizar la elección de la titulación universitaria. Por su parte, el estudio de Tejedor Tejedor y García Valcarcel (2007) cita la elección de una titulación por tener una baja nota en selectividad, como un importante factor de

fracaso y abandono universitario. La descripción y análisis de estos hechos plantea a la tutoría universitaria en este contexto, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, el importante reto de responder a importantes necesidades de orientación para hacer frente a la desmotivación de una parte significativa del alumnado con bajos niveles de estimulación hacia sus estudios.

6.1.5 Estudiantes que compatibilizan estudios con empleo remunerado

Como veíamos en el primer capítulo de esta tesis, el perfil de los estudiantes universitarios ha variado mucho, pasando de un perfil muy homogéneo en las procedencias culturales y sociales a un perfil mucho más diverso, encontrando, entre otros, a un perfil de estudiantes que compatibiliza sus estudios con una actividad laboral remunerada. Inicialmente, este tipo de estudiante va a precisar algún tipo de apoyo y orientación para poder desarrollar con éxito sus estudios universitarios, puesto que, según diferentes estudios (Ariño Villaroya & Llopis Goig, 2009; Corominas Rovira, 2001; Soler Julve, 2010, entre otros), la organización y estructura de la Universidad no siempre hace sencilla esta compatibilización entre trabajo y estudio (horario de las clases, de la tutoría del profesorado, reunión y coordinación con compañeros de estudios para la realización de trabajos grupales, etc.).

Ante esta situación, en el cuestionario se planteó a los estudiantes una pregunta dicotómica a la que debían responder si están realizando algún tipo de trabajo remunerado. Es importante señalar, que al especificar que tiene que ser remunerado, se pretendía no compatibilizar otro tipo de trabajos, tales como voluntariados o prácticas curriculares o extracurriculares. Resulta curioso que el porcentaje de estudiantes que compaginan sus estudios universitarios con un empleo es casi del 25%, superior al encontrado en el estudio de Soler Julve *et al*. (2009), que ofrece una cifra de aproximadamente un 19%, quizás la explicación se encuentre en la situación económica que actualmente estamos viviendo, que obliga a estudiar, pero también trabajar para contribuir a la economía familiar.

Para determinar posibles diferencias entre estudiantes de las diferentes titulaciones, se ha aplicado la prueba *chi* cuadrado que determina con p=.000 que existen diferencias entre los mismos. En la tabla 6.8 podemos apreciar dichas diferencias,

siendo los estudiantes del Grado en Educación Social (38.21%) quienes en mayor medida compatibilizan estudios con actividad laboral remunerada, mientras que los estudiantes de Pedagogía son quienes lo hacen en menor medida, con un porcentaje bastante inferior (18.07%), existiendo bastante equilibrio en los Títulos de Educación Infantil y Primaria.

Tabla 6.8
Compatibilización estudios con trabajo remunerado. Por titulaciones.

	Si	No	Chi cuadrado (gl) Sig.
Primaria	23.54%	76.46%	
Infantil	23.19%	76.81%	19.782
Pedagogía	18.07%	81.93%	(3) .000
Educación Social	38.31%	61.69%	

Las razones por las que los estudiantes universitarios complementan la actividad universitaria con una actividad laboral pueden ser muy variadas. El estudio de Masjuan Codina (2005) destaca la necesidad de financiar los estudios o, dado el retraso en el abandono del hogar familiar que aparece en la actualidad, se busquen recursos para financiar gastos de consumo, siendo ésta la motivación más habitual. El estudio de Soler Julve *et al.* (2009) destaca principalmente la búsqueda de autonomía y cubrir los gastos personales como los objetivos principales por los que los estudiantes compatibilizan estudios con trabajo.

Sean cuales sean las motivaciones de los estudiantes para mantener una actividad laboral paralela a los estudios universitarios, parecen claras las implicaciones en la vida académica y en su desarrollo, pues van a surgir dificultades de organización, toma de apuntes, asistencia a clase y otras actividades académicas, e incluso a las propias tutorías que, según los estudios de Porto & Di Gresia (2004) y de Pike, Kuh & Massa-McKinley (2009), hace que disminuya el éxito académico de estos estudiantes.

En este trabajo no se ha tenido en cuenta, pero también sería interesante, contemplar otro tipo de actividades y obligaciones del alumnado, tales como las acciones formativas complementarias o incluso actividades como el voluntariado, que según el

estudio de Soler Javaloy (2008), difiere según la titulación del estudiante y supone un valor añadido en la formación del mismo, presumiendo ciertas dificultades para organizar el estudio y la asistencia a la universidad, factores que tendrían que ser tenidos en cuenta en la organización y diseño del PAT de cada centro.

6.1.6 A modo de síntesis

Considerando los datos analizados en torno a este objetivo, tenemos que afirmar la necesidad de que la tutoría no sólo se adapte al contexto propio de cada Universidad y facultad, sino que tenga presente la realidad, perfil y motivaciones de los estudiantes de las diferentes titulaciones presentes en cada facultad. En el caso concreto de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en la que encontramos cuatro títulos de Grado distintos, hallamos diferencias significativas en los perfiles y necesidades de orientación en el alumnado participante, por ejemplo, los estudiantes de los Grados en Educación Primaria e Infantil parecen mostrar un mayor nivel de orientación vocacional hacia sus estudios, además de presentar mejores expedientes académicos tanto en las Pruebas de Acceso a la Universidad como en los cursos anteriores a la propia Universidad.

También debemos destacar el hecho de que hasta un 25% de estudiantes de esta Facultad compaginen sus estudios con una actividad laboral, hecho que puede dificultar su éxito académico (Porto & Di Gresia, 2004; Pike, Kuh & Massa-McKinley; 2009) y que debe ser tenido en cuenta en el diseño del Plan de Acción Tutorial, con objeto de dar respuesta a las necesidades y demandas específicas de orientación de dichos estudiantes.

6.2 Tercer objetivo:

Estudiar el grado de conocimiento y compromiso de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria

Una de las cuestiones clave en el acceso de los estudiantes a la tutoría universitaria es el conocimiento acerca de la misma, sus funciones, objetivos, metodologías, ámbitos de actuación, planificación, etc., sin ésta información difícilmente podrá acceder el estudiante a un adecuado proceso tutorial. Por ello, en el cuestionario se incluyeron cinco ítems que los estudiantes debían responder en una escala likert de cinco puntos, relacionadas todas con el conocimiento de la tutoría universitaria, del Plan de Acción Tutorial de su centro, así como relacionado con el compromiso con la misma y la frecuencia con que la utilizan. En primer lugar, analizaremos las respuestas a estos ítems de modo global, para pasar posteriormente a analizar las diferencias entre estudiantes de diferentes títulos y cursos.

De modo global, podemos observar en la tabla 6.9 que sólo un 2.77% de los estudiantes afirma tener mucha información sobre tutoría universitaria, mientras un 11.72% afirma no tener ninguna. En relación al conocimiento sobre el Plan de Acción Tutorial de su centro, los datos son más preocupantes, puesto que un 32.85% asevera no conocerlo en absoluto, mientras que un 38.72% afirma conocerlo poco y un 0.72% que testifican conocerlo mucho.

En cuanto al compromiso, apreciamos también un nivel muy bajo del mismo, ya que hasta el 27.66% afirma no tener ninguno, o poco (31.58%), mientras que sólo un 1.75% afirma tener mucho compromiso con la tutoría y una mayor implicación en la misma.

Igualmente, en relación a la frecuencia de utilización de la tutoría (Tabla 6.9), se estiman resultados igualmente negativos, sólo un 10.7% de estudiantes afirma

utilizarla mucho (1.95%) o bastante (8.13%), mientras que un 27.66% de los participantes afirma no utilizarla nada. Lógicamente estos resultados están relacionados con los anteriores, si no la conocen, no pueden hacer uso de ella.

Tabla 6.9
Información y compromiso con la tutoría. Porcentajes y estadísticos.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
Información sobre tutoría universitaria	11.72%	29.70%	41.01%	14.80%	2.77%	2.67	.958
Conocimiento del PAT	32.85%	38.72%	22.14%	5.56%	0.72%	2.03	.915
Compromiso con la tutoría universitaria	27.66%	31.58%	29.82%	9.18%	1.75%	2.26	1.017
Frecuencia de utilización	27.78%	35.19%	26.95%	8.13%	1.95%	2.21	1.002

Los resultados obtenidos en la utilización de la tutoría son similares y asienten a los de otros estudios, como el de Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2009), en la Universidad de A Coruña, o el de Amor Almedina (2012) en la Universidad de Córdoba, que asevera que sólo un 3% de estudiantes afirma asistir con mucha frecuencia a las tutorías

Además, la tabla 6.9 muestra que hasta un 32.58% de estudiantes afirma no conocer el Plan de Acción Tutorial, que es el documento que va a establecer y estructurar las actividades de orientación dirigidas a los estudiantes de la facultad, mostrando un porcentaje similar al que arroja el estudio de García Antelo (2010), en el que hasta un 39.7% de estudiantes afirmó no conocer el programa de tutorías individualizadas de la Universidad de Santiago de Compostela. Entendemos que este desconocimiento es significativo de la distancia existente entre los estudiantes y la práctica de la tutoría universitaria, tal como también sugiere el estudio de Lobato Fraile *et al.* (2004) cuando concluye que el estudiante desconoce las verdaderas potencialidades formativas de la tutoría, centrando sus demandas en temas relacionados con los exámenes o dudas académicas.

Ahondando en esta cuestión, merece la pena detenernos en conocer las posibles diferencias entre los estudiantes de diferentes titulaciones en relación a la frecuencia

de utilización e información y conocimiento sobre tutoría y el propio PAT, aspectos que vamos ir presentando a continuación.

6.2.1 Comparación de información y compromiso con la tutoría por parte de estudiantes de diferentes titulaciones

Además de conocer los datos globales antes analizados, se hace necesario comparar la información que tienen los estudiantes de las diferentes titulaciones acerca de la tutoría universitaria, para ello se ha empleado la prueba *H* de Kruskal Wallis que ha determinado diferencias en los cuatro ítems entre las titulaciones participantes.

En la tabla 6.10 se presentan los datos relativos al nivel de información que afirman tener los estudiantes de las cuatro titulaciones, así como los estadísticos de la prueba empleada para la comparación. Los resultados nos dicen que efectivamente existen diferencias significativas (*p*=.000), siendo los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=2.98) y Educación Social ($\tilde{x}$=2.98) quienes mayor información tienen sobre tutoría universitaria.

Tabla 6.10
Información sobre tutoría universitaria. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primaria	379	2.53	448.94	
Infantil	275	2.52	442.72	
Pedagogía	165	2.98	574.55	
Educación Social	154	2.98	565.94	
	973	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		46.604	3	.000

En cuanto al conocimiento del Plan de Acción Tutorial del centro que afirman tener los participantes, la prueba *chi* cuadrado muestra también diferencias significativas (*p*=.000), que como podemos apreciar en la tabla 6.11, son también los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Social quienes poseen un mayor conocimiento acerca del Plan de Orientación y Tutorías de la facultad ($\tilde{x}$=2.27) mientras que los estudiantes de los Grados de Educación Primaria e Infantil muestran un conocimiento

inferior ($\tilde{x}$=1.93 y 1.87, respectivamente). De nuevo es paradójica esta relación de resultados, pues como ya se ha comentado, el POT de la Facultad de Educación de nuestra universidad se da a conocer al inicio del curso a través de unas jornadas a los alumnos de primer curso y al resto por sus tutores en la primera sesión de tutoría grupal.

Tabla 6.11
Conocimiento del PAT. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primaria	379	1.93	461.56	
Infantil	274	1.87	434.38	
Pedagogía	165	2.27	564.69	
Educación Social	153	2.27	554.12	
	971	*Chi* cuadrado 38.169	gl 3	Sig. .000

En relación al compromiso que afirman tener los estudiantes con la tutoría universitaria, vemos en la tabla 6.12 que también existen diferencias entre titulaciones (*p*=.000), siendo en este caso de nuevo los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=2.60) y Educación Social ($\tilde{x}$=2.50), quienes afirman tener un mayor compromiso con la tutoría universitaria, puesto que son los que mejor la conocen, como analizábamos antes.

Tabla 6.12
Compromiso con la tutoría universitaria. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primaria	379	2.15	461.27	
Infantil	273	2.06	429.02	
Pedagogía	166	2.60	581.37	
Educación Social	151	2.50	539.83	
	969	Chi cuadrado 42.526	gl 3	Sig. .000

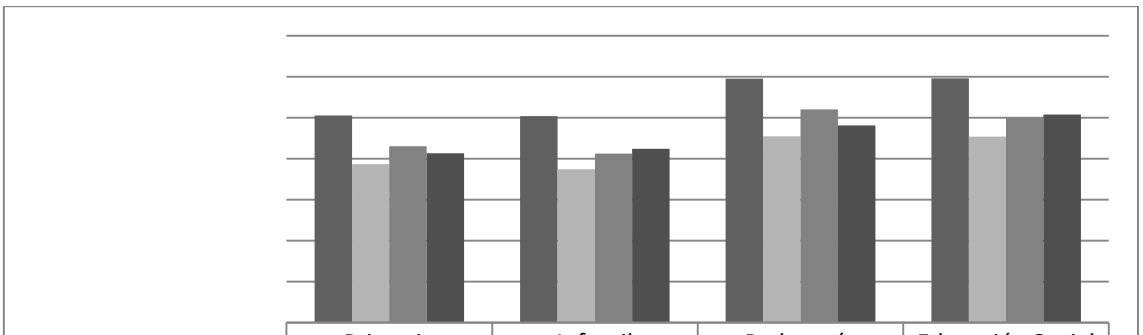
Paralelamente, más allá del conocimiento y compromiso, también nos interesa conocer la frecuencia de utilización de la tutoría, comparándola entre las diferentes titulaciones. En la tabla 6.13 aparece la comparación realizada con la prueba *chi* cuadrado que muestra diferencias significativas con *p*=.000, siendo de nuevo los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=2.41) y Educación Social ($\tilde{x}$=2.54) quienes arrojan mayores puntuaciones.

Tabla 6.13

Frecuencia de utilización de la tutoría. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primaria	380	2.07	449.44	
Infantil	275	2.12	459.85	
Pedagogía	165	2.41	543.65	
Educación Social	152	2.54	565.32	
	972	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		30.516	3	.000

Para concluir con este apartado, en el gráfico 6.2 representamos gráficamente, de modo unificado, los resultados de información sobre tutoría universitaria, conocimiento del Plan de Acción Tutorial, compromiso y utilización de la tutoría universitaria por parte de los estudiantes de las cuatro titulaciones participantes, ofreciendo una vision global de los resultados.



	Primaria	Infantil	Pedagogía	Educación Social
Información	2,53	2,52	2,98	2,98
Conocimiento PAT	1,93	1,87	2,27	2,27
Compromiso	2,15	2,06	2,60	2,50
Utilización	2,07	2,12	2,41	2,54

Gráfico 6.2. Información, conocimiento PAT, compromiso y utilización de la tutoría. Por titulaciones.

De la lectura del gráfico se deriva que son los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Social quienes mayores puntuaciones arrojan en los cuatro aspectos, y que en todos los casos es superior la I*nformación general sobre tutoría universitaria* que sobre el *Plan de Acción Tutorial*, lo que llama la atención dado que el PAT es un documento que se da a conocer a todos los Grados por igual en la Facultad de Educación, como ya hemos comentado.

6.2.2 Comparación de información y compromiso con la tutoría por parte de estudiantes de diferentes cursos

Para complementar este tercer objetivo, en este apartado se ha realizado la comparación de la información de la que los estudiantes disponen sobre tutoría universitaria, así como sobre el Plan de Acción Tutorial, su compromiso con la misma y su utilización, según el curso en el que están. La prueba *H* de Kruskal Wallis únicamente muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en cuanto a la frecuencia de *utilización*. En la tabla 6.14 se muestran los datos referidos a la pregunta en que se hallaron estas diferencias, en los que podemos apreciar que los estudiantes de cursos más avanzados afirman utilizar más frecuentemente la tutoría que los estudiantes de primer curso. Es curioso como la media de frecuencia de utilización va subiendo cada curso, lo que nos alerta que la tutoría es conocida por el tiempo de experiencia en el centro más que por la difusión y divulgación de la misma.

Tabla 6.14
Frecuencia de utilización. Por curso. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	305	2.02	474.59	
Segundo curso	323	2.21	475.84	
Tercer curso	344	2.38	503.07	
	972	*Chi* cuadrado 2.377	gl 2	Sig. .000

Sin embargo, podemos comprobar que la frecuencia de utilización de la tutoría por parte de los participantes en el estudio es muy baja en todos los cursos, pese a que en cursos superiores sea superior. Como ya hemos expresado, puede entenderse que los

estudiantes a medida que adquieren mayor experiencia en la universidad se hacen más conscientes de la importancia y necesidad de su empleo, influyendo el matiz que destacan Campoy Aranda y Pantoja Vallejo (2000) cuando alegan que los estudiantes presentan diferentes necesidades de orientación en los diferentes momentos de su carrera universitaria, necesidades que inicialmente son más académicas y con el paso del tiempo se reconvierten en las enfocadas al desarrollo profesional.

Este hecho no debería implicar una diferente frecuencia de utilización, sino simplemente que ésta debería centrarse en las necesidades concretas de los estudiantes, teniendo en cuenta el momento en que se encuentran, considerando además que los estudiantes de primer curso presentan importantes necesidades de orientación. Como señalan Álvarez Pérez y González Afonso (2005a, p. 109), los estudiantes de primer curso "*están inmersos en un proceso de transición clave, el paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, con todo lo que ello conlleva de diferencias, por lo que los procesos de ayuda se hacen si se quiere más imprescindibles".*

6.2.3 A modo de síntesis

En resumen, apreciamos unos niveles muy bajos de información y utilización de la tutoría universitaria, estimando además que son inferiores en los estudiantes de primeros cursos, lo que va a implicar la necesidad de una mejor comunicación con los estudiantes que asegure la adecuada difusión de los Planes de Acción Tutorial, la finalidad y funciones de la tutoría y la amplias posibilidades que ésta tiene. En cuanto al bajo nivel de compromiso que muestran los estudiantes con la tutoría universitaria, entendemos que tiene que ver con el sentido de pertenencia del que habla Thomas (2012), en el que destaca la importancia del trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores. Por ello, pensamos que la base para un mayor compromiso por parte de los estudiantes con la tutoría, es su participación en el diseño del PAT, de modo que atienda sus necesidades y que se sientan partícipes del mismo incrementando su sentido de pertenencia o, como afirman García Nieto *et al.* (2005, p. 207), "*contar con la participación tanto de profesores como de estudiantes, de modo que se conviertan en agentes efectivos del cambio más que obstáculos…"*

6.3 Cuarto objetivo:

Analizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia

En la primera parte de este trabajo vimos como el estudiante universitario tiene a su disposición una serie de servicios de orientación e información, que se constituyeron en su momento, como la primera respuesta de las universidades a las necesidades y demandas de orientación de los estudiantes. Por esta razón, en el cuestionario se ha preguntado al alumnado acerca del conocimiento que tienen de los diferentes servicios de orientación de la Universidad de Murcia, que concretamos en: Centro de Orientación e Información de Empleo **(COIE)**; Servicio de Información Universitario **(SIU)**; Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal **(SAOP)** y Servicio de Relaciones Internacionales **(SRI).** En la tabla 6.15 podemos apreciar el porcentaje en las respuestas para cada uno de los servicios sobre los que se preguntó a los participantes. Sorprende que hasta un 55.79% desconoce por completo el Servicio de Relaciones Internacionales, o el 48.74% de los estudiantes que afirman no conocer *nada* el Centro de Orientación e Información de Empleo, especialmente en un momento en que el desempleo constituye una de las preocupaciones principales de los estudiantes, dadas las altas tasas de desempleo en la población juvenil.

Tabla 6.15

Porcentaje de respuestas a conocimiento sobre los servicios de orientación

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
COIE	48.77%	27.87%	15.27%	6.35%	1.74%
SIU	37.47%	27.72%	22.48%	9.75%	2.57%
SAOP	45.74%	29.03%	17.95%	5.85%	1.44%
SRI	55.79%	25.54%	12.41%	3.69%	2.56%

Igualmente, en la tabla 6.16 ofrecemos los estadísticos para cada una de las preguntas, así como la prueba de *Friedman* realizada para comparar el conocimiento de los estudiantes sobre los cuatro servicios analizados.

Tabla 6.16

Conocimiento de los servicios de orientación. Estadísticos. Prueba de Friedman

	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
COIE	976	1.84	1.014	2.45
SIU	974	2.12	1.099	2.79
SAOP	975	1.88	.994	2.50
SRI	975	1.72	.991	2.26
	974	Chi cuadrado	gl	Sig.
		194,809	3	.000

La prueba de *Friedman* nos muestra que las diferencias que encontramos en el conocimiento de los estudiantes sobre los diferentes servicios de la Universidad de Murcia son significativa (p=.000). Destaca el hecho de que el Servicio de Información Universitario es el más conocido por los estudiantes ($\tilde{x}$=2.12). Este hecho no extraña debido a que es el servicio a través del cual se informa a los estudiantes de secundaria acerca de las posibilidades de estudiar en la universidad, pruebas de acceso, información acerca de las diferentes facultades y estudios, etc.

Aparte de que el SIU sea el más conocido, no puede pasarse por alto que ninguno de los servicios analizados es bien conocido por los estudiantes, puesto que sólo un 1.74% afirmó conocer mucho el COIE, un 2.57% el SIU, un 1.44% el SAOP y un 2.56% el SRI (tabla 6.15), lo que ofrece una perspectiva bastante desalentadora del esfuerzo de comunicación que hace la institución universitaria de sus servicios.

Estos resultados están en consonancia con otros estudios que muestran también un grado de información de los estudiantes sobre los servicios de orientación muy superficial, como el realizado por Méndez García (2007) en el que sólo un 16.2% de estudiantes afirma disponer de información profunda sobre el COIE de su Universidad, o el trabajo de Sanz Díaz (2012) que concluye que hasta un 54.8% de los participantes

en su estudio, desconoce el *Servicio de Orientación, Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo (SOIPEA)* de la Universidad de Huelva, similar en su oferta a los COIE de otras universidades. En este mismo estudio se afirma que aquellos estudiantes con mayor información acerca de este servicio lo utilizan con mayor frecuencia, algo que parece lógico, pero que se hace necesario destacar, dado los índices tan bajos que nos encontramos en relación al conocimiento que los estudiantes participantes tienen sobre los servicios de información y orientación.

En un estudio más amplio de Mora Galiana (2008), realizado en doce universidades españolas, también se concluye que sólo el 29.73% conoce los servicios de información y orientación universitarios. Entendemos que este desconocimiento puede deberse a una ineficaz planificación comunicativa de estos servicios y a la escasez de recursos con los que están dotados, tal y como ya señalaban Garvía Segorbe, Martínez Juárez y Rubio Espín (2003) en su estudio sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia.

6.3.1 Conocimiento de los servicios de orientación según las titulaciones de los estudiantes

Profundizando en este objetivo, se analizaron las diferencias en el conocimiento de estos servicios entre los estudiantes de las diferentes titulaciones, mediante la prueba *H de Kruskal-Wallis*, que nuevamente, arrojó diferencias significativas en dicho conocimiento.

En la tabla 6.17 pueden observarse los estadísticos y los resultados de la prueba *H* de Kruskal-Wallis relativos a la comparación del grado de conocimiento que tienen los estudiantes de las diferentes titulaciones acerca del Centro de Orientación e Información de Empleo, estimando que con una p=.000 existen diferencias significativas entre los distintos grados. Los estudiantes del Grado de Pedagogía quienes muestran mayor conocimiento del COIE ($\tilde{x}$=2.97) que los estudiantes de Primaria, Infantil, incluso Educación Social.

Tabla 6.17

Conocimiento del COIE en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	1.63	432.28	
Grado en Infantil	276	1.70	455.34	
Grado en Pedagogía	166	2.54	658.49	
Grado en Educación Social	154	1.89	503.43	
	976	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		92.874	3	.000

Respecto al Servicio de Información Universitario, también existen diferencias significativas (*p*=.000). En la tabla 6.18 mostramos la prueba *H de Kruskal-Wallis* realizada acerca del conocimiento que tienen los estudiantes de diferentes titulaciones acerca de este servicio, obteniéndose diferencias y siendo en este caso, también los estudiantes del Grado en Pedagogía ($\tilde{x}$=2.48) y en Educación Social ($\tilde{x}$=2.44) los que muestran un mayor grado de conocimiento de éste frente a los estudiantes de los Grados en Educación Primaria e Infantil ($\tilde{x}$=1.94 y $\tilde{x}$=1.98, respectivamente).

Tabla 6.18

Conocimiento del SIU en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	1.94	439.58	
Grado en Infantil	274	1.98	454.46	
Grado en Pedagogía	166	2.48	579.64	
Grado en Educación Social	154	2.44	565.20	
	974	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		48.551	3	.000

Paralelamente, en la Tabla 6.19 se muestra el análisis comparativo realizado en relación al conocimiento acerca del SAOP, obteniendo también diferencias significativas entre los estudiantes de diferentes titulaciones (*p*=.000). Otra vez son los estudiantes de los Grados en Pedagogía ($\tilde{x}$=2.13) y Educación Social ($\tilde{x}$=2.13), quienes mostraron un mayor conocimiento sobre el servicio analizado.

Tabla 6.19

Conocimiento del SAOP en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	1.72	440.20	
Grado en Infantil	275	1.82	472.06	
Grado en Pedagogía	166	2.13	564.64	
Grado en Educación Social	154	2.13	551.78	
	975	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		36.649	3	.000

En último lugar, se analizaron las diferencias por titulaciones en el conocimiento sobre el Servicio de Relaciones Internacionales (tabla 6.20), obteniéndose también con una *p*=.000 diferencias significativas, siendo también superiores los conocimientos que afirman tener los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=1.83) y Educación Social ($\tilde{x}$=1.90), que los participantes en Educación Primaria ($\tilde{x}$=1.67) y Educación Infantil ($\tilde{x}$=1.61). A la luz de estos resultados podemos afirmar que pese a las diferencias, el nivel de conocimiento de los estudiantes de todas las titulaciones es muy bajo.

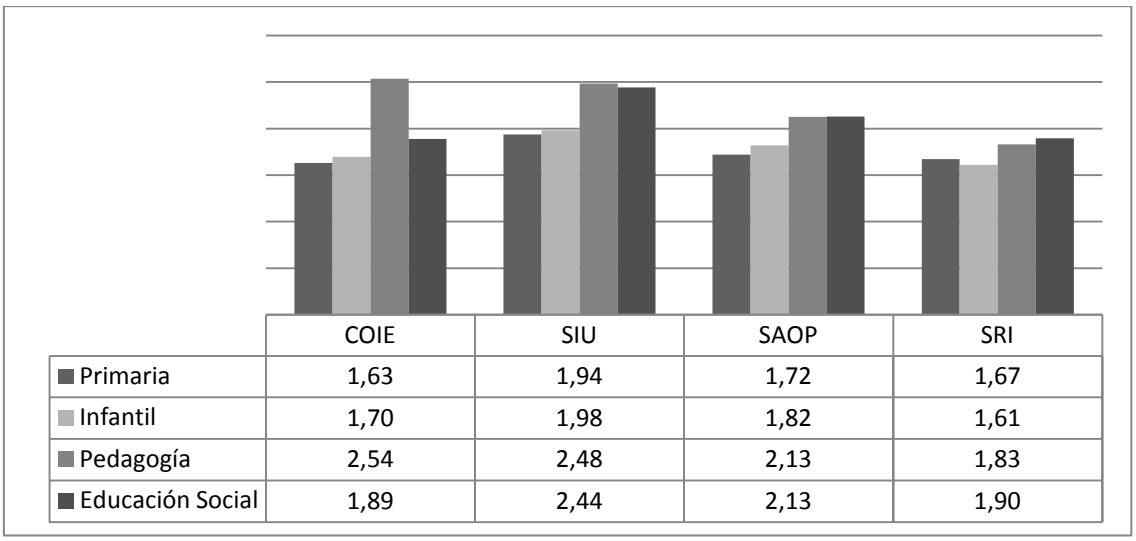
Tabla 6.20

Conocimiento del SRI en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	1.67	471.46	
Grado en Infantil	275	1.61	460.91	
Grado en Pedagogía	166	1.83	523.17	
Grado en Educación Social	154	1.90	539.28	
	975	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		14.302	3	.000

Con el objetivo de presentar esta comparación que hemos realizado de un modo más comprensivo, desplegamos el gráfico 6.3 en el que se representan las medias que arrojaron los estudiantes de cada una de los titulos de Grado sobre el conocimiento de los diferentes servicios de orientación y asesoramiento de la Universidad de Murcia,

recordando que para todos los servicios se obtuvieron diferencias significativas con una *p=.000,* apreciándose mayores diferencias en el conocimiento de los estudiantes sobre el COIE, mientras que en el conocimientos sobre el SRI es donde se hallan las diferencias menores.



	COIE	SIU	SAOP	SRI
Primaria	1,63	1,94	1,72	1,67
Infantil	1,70	1,98	1,82	1,61
Pedagogía	2,54	2,48	2,13	1,83
Educación Social	1,89	2,44	2,13	1,90

Gráfico 6.3. Conocimiento de los servicios de orientación de la Universidad de Murcia. Medias por titulación.

Como puede apreciarse, es destacable que, para los cuatro servicios planteados, siempre sean los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Social quienes mayor conocimiento muestran. Este hecho podría ser explicado por la mayor especificidad profesionalizadora de las titulaciones en Educación Primaria e Infantil, mientras que las titulaciones en Pedagogía y Educación Social son quizás algo más problemáticas a la hora de su definición profesional -Campillo Díaz y García Molina (2009) hablan de indefinición de los estudios de Pedagogía-, lo que hace que sus estudiantes precisen de un mayor acercamiento a estos servicios de orientación.

A pesar de esto, creemos que es imprescindible un mayor conocimiento de los diferentes servicios por parte de los estudiantes de todas las titulaciones, haciéndose necesario que dichos servicios establezcan planes más eficaces de comunicación y difusión de su actividad, sin olvidar la importancia que desde los modelos de calidad EFQM e ISO 9000 se otorga a la relación entre instituciones, por lo que de nuevo debemos destacar la necesidad de que desde los PATs se definan claramente las actividades y funciones a desarrollar por los servicios de orientación, la relación con los mismos y se incluya la difusión de sus actividades entre el alumnado.

Desde esta relación de cercanía entre servicios de orientación y tutoría universitaria es desde donde se puede potenciar el conocimiento y uso de dichos servicios por parte de los estudiantes que, pese a que han realizado tímidos esfuerzos por mejorar su difusión (Suárez Lantarón, 2012), encuentran dificultades en su oferta de servicios de orientación, tal y como señalan Garvía Segorbe, Martínez Juárez y Rubio Espín (2003), tales como solapamiento de tareas y ofertas, lo que lleva a la dispersión; escasez de acciones de tipo preventivo, presentando acciones más bien reactivas; excesiva distancia entre los diferentes servicios, que conlleva una desconexión en el necesario *contiuum* de la orientación, e incluso una excesiva separación física de los servicios, lo que dificulta el acceso del alumnado a los mismos.

6.3.2 Conocimiento de los servicios de orientación según el curso

Entendemos que la propia experiencia en la universidad de algún modo va a hacer que los estudiantes más veteranos conozcan mejor los servicios de orientación, bien por haber acudido a ellos en alguna ocasión o haber tenido más oportunidades que los estudiantes de primer curso, o bien porque han estado expuestos a las acciones de comunicación o formación de los mismos. Para este análisis más detallado, hemos empleado la prueba *H* de Krukal Wallis para detectar diferencias significativas en el conocimiento de los servicios de orientación entre los estudiantes de diferentes cursos.

En la tabla 6.21 puede observarse la comparación en el conocimiento que tienen los estudiantes de los diferentes cursos sobre el COIE, apreciando que existen diferencias significativas con p=.000, siendo los estudiantes de tercer curso ($\tilde{x}$=2.05) los que afirman tener un mayor conocimiento sobre el mismo que el resto.

Tabla 6.21
Conocimiento del COIE según el curso. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	308	1.69	448.84	
Segundo Curso	323	1.77	473.92	
Tercer Curso	345	2.05	537.56	
	976	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		20.277	2	.000

En cuanto al SIU, podemos apreciar en la tabla 6.22 como para una $p \leq .05$ no existen diferencias significativas según el curso en el que se encuentra el estudiante, probablemente debido a que ya desde el inicio de los estudios universitarios, o incluso con anterioridad, los estudiantes han podido acceder ya a dicho servicio.

Tabla 6.22
Conocimiento del SIU según el curso. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	307	2.12	485.34	
Segundo Curso	322	2.21	510.85	
Tercer Curso	345	2.04	467.63	
	974	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		4.331	2	.115

En la comparación del conocimiento sobre el SAOP, encontramos mediante la prueba *H de Kruskal-Wallis* que tampoco existen diferencias significativas ($p \leq .05$) según el curso del estudiante.

Tabla 6.23
Conocimiento del SAOP según el curso Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	307	1.81	467.57	
Segundo Curso	323	1.93	501.68	
Tercer Curso	345	1.90	493.37	
	975	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		2.866	2	.239

En cuanto al conocimiento de los estudiantes sobre el Servicio de Relaciones Internacionales, la prueba *H* de Kruskal-Wallis*,* sí muestra diferencias significativas entre estudiantes de diferentes cursos, que podemos apreciar en la tabla 6.24. Son los estudiantes de cursos más avanzados quienes conocen en mayor medida este servicio, debido quizás a la proximidad de realizar una estancia de ERASMUS u otras becas y programas internacionales.

Parece lógico que sea así, puesto que el SRI ofrece información y orientación a la hora de acceder a becas de estudio y prácticas en el extranjero para titulados y estudiantes de últimos cursos. Sin embargo, creemos que este tipo de información debe ser conocida también por los estudiantes de primeros cursos, con la finalidad de que vayan conociendo las posibilidades que se les ofrecen y madurando las decisiones acerca de tener experiencias profesionales o formativas en el extranjero, configurando así su itinerario formativo y profesional desde un inicio y favoreciendo su proyecto profesional y de vida.

Tabla 6.24

Conocimiento del SRI según el curso Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	307	1.54	449.79	
Segundo Curso	323	1.78	504.45	
Tercer Curso	345	1.81	506.60	
	975	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		10.226	2	.006

Como conclusión parcial, podemos afirmar que en cuanto al curso de los estudiantes se han detectado diferencias significativas sólo en relación al conocimiento respecto del COIE y del SRI, un hecho que puede estar determinado por el ámbito de actuación de estos servicios, la orientación para el empleo y la gestión de becas e información en relación a programas internacionales, principalmente dirigidos a estudiantes de últimos cursos. En este sentido, en el estudio de Sanz Díaz (2012) que hemos citado anteriormente, aparecen resultados similares, con un mayor conocimiento de los estudiantes de últimos cursos, del SOIPEA, similar al COIE.

De todos modos, si entendemos la orientación educativa como un proceso continuo, el acceso de los estudiantes a estos servicios de orientación no debería limitarse a determinados cursos, sino que deberían conocerlos desde el inicio de su andadura universitaria. Para ello debería mejorarse la difusión sistemática de sus funciones y actividades, más que la habitual estrategia de difusión de este tipo de servicios que, como vemos en el trabajo de Suárez Lantarón (2012), se centra en actividades puntuales, página web, envío de mensajes de texto, charlas, etc., más que en una estrecha colaboración con los centros.

Siguiendo los modelos de calidad (Modelo EFQM e ISO 9000), analizados en el cuarto capítulo de este trabajo, los centros y servicios, deberían potenciar su relación como base para la mejora del trabajo que realizan en torno a objetivos compartidos, dado que según la propia EFQM (2010, p. 7), las organizaciones excelentes *"desarrollan alianzas que permiten sistemáticamente aportar cada vez más valor a sus grupos de interés, gestionando las competencias, sinergias y los procesos sin interrupciones".*

6.3.3 Conocimiento de los servicios de orientación según las figuras de referencia de los estudiantes a la hora de solicitar información y orientación

Para la profundización de este objetivo, en el cuestionario se diseñó un bloque de preguntas en el que se planteaba a los participantes, de modo dicotómico (SI/NO), a qué figuras o personas acudían cuando necesitaban algún tipo de información. Las figuras planteadas fueron: familiares; compañeros; profesores; tutores; servicios de orientación (COIE, SAOP, SIU, etc.); y redes sociales (Facebook, Tuenti, etc.).

En el gráfico 6.13 se ofrecen las respuestas obtenidas, independientemente de cada figura, y se aprecia la tendencia de los estudiantes a acudir a sus compañeros cuando precisan de algún tipo de información (92.67%), seguido de los profesores (77.32%) y los familiares (65.02%). Al tutor acude únicamente un 53.15% de los estudiantes, mientras que a los servicios de orientación únicamente un 11.60% de los mismos (resutados coherentes con el descomocimiento de los mismos).

Estos datos hablan por sí mismos de un pobre desarrollo de la orientación y la tutoría universitaria, siendo el tutor y los servicios de orientación, las figuras de menor referencia para los estudiantes participantes. El hecho de que una mayoría de estudiantes acuda a los compañeros, nos hace pensar en las posibilidades de la mentoría o tutoría entre iguales como una de las modalidades que pueden potenciar y contribuir a desarrollar la tutoría universitaria y no contemplada en nuestra Facultad. Según Valverde Macías *et al.* (2003-2004), esta modalidad de la orientación no sólo aporta beneficios al estudiante mentorizado sino también al propio mentor, tal como apoya el estudio de Sánchez García, Manzano Soto, Rísquez López y Suárez Ortega (2011) en el que se encuentra que hasta un 75% de los estudiantes participantes en el mismo sienten que han sido ayudados por su mentores, mientras que Sánchez Avila, Macías Guarasa y Almendra Sánchez (2011) incluso encuentran que los mentores valoran más los beneficios que reciben que los propios mentorizados.

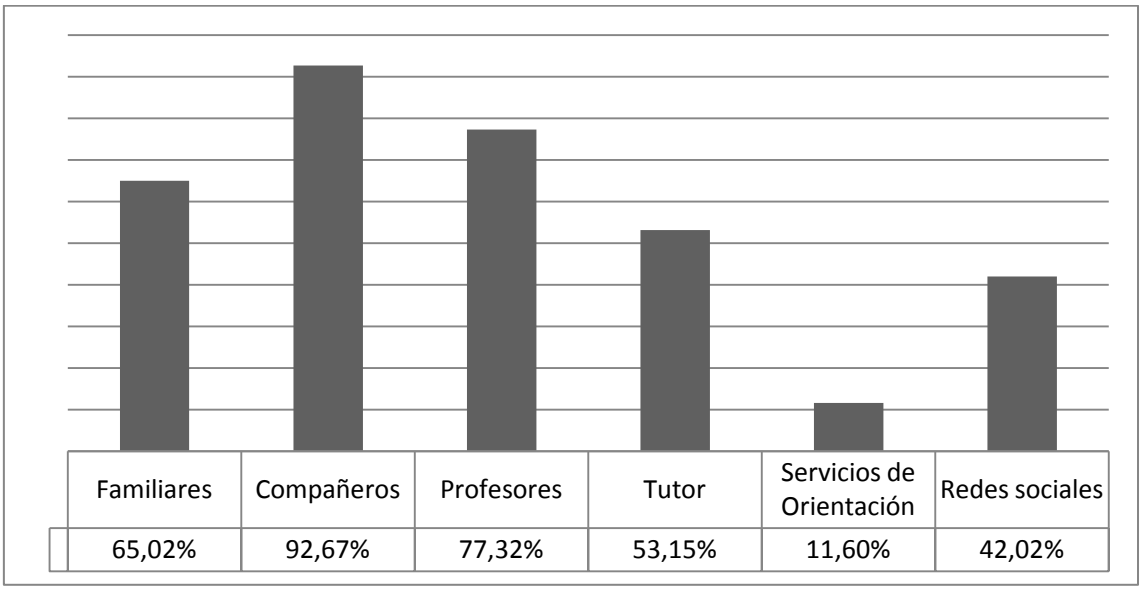


Gráfico 6.4. Personas o figuras a las que acuden los estudiantes cuando precisan información.

Frente a estos resultados, encontramos que, en otros contextos con mayor tradición en el desarrollo de la tutoría universitaria, los estudiantes recurren en mayor medida al tutor universitario, por ejemplo, el estudio de Cashmore, Scott y Cane (2012) en Reino Unido concluye que hasta el 70% de estudiantes recurre a su tutor, mientras que sólo un 49% recurre a la familia y un 44% a sus compañeros, lo que muestra según los autores, que la mayoría de estudiantes entiende que la tutoría es el primer recurso de ayuda y apoyo. También es verdad que el contexto anglosajón tiene una dilatada

experiencia en tutoría universitaria -tal como muestra Salmerón Pérez (2002) en su análisis de la orientación universitaria a nivel europeo-, entendida como un continuo y favorecedora del desarrollo integral.

En cambio, otros estudios realizados en nuestro contexto exponen datos parecidos a los nuestros, como el de García Antelo (2010) que muestra que los estudiantes acuden antes a familiares, compañeros o amigos, e incluso a internet, que a sus tutores o servicios de orientación universitarios; o el de Méndez García (2007) en el que se afirma que los estudiantes se informan acerca de los servicios de orientación principalmente a través de sus compañeros (82.9%), mientras que sólo un pequeño porcentaje lo hace a través de los profesores (22.3%) o a través de otros responsables o agentes universitarios (13.4%). Estas diferencias entre el contexto de la Universidad española y la británica entendemos que se debe a la mayor tradición de la segunda en relación a la orientación y tutoría universitaria.

En cuanto al conocimiento que tienen los estudiantes que acuden a cada una de estas figuras sobre los servicios de información, la prueba *U* de Mann Whitney muestra diferencias significativas únicamente en los estudiantes que afirman acudir al tutor y entre aquellos que afirman acudir a los servicios de orientación, en el resto de los casos no se encontraron diferencias significativas con $p \leq .05$ (tabla 6.25).

En la tabla 6.25 se exponen los resultados de la prueba *U* de Mann Whitney en la comparación entre aquellos estudiantes que afirman acudir al tutor universitario y los que afirman no hacerlo. Encontramos que aquellos estudiantes que afirmaron acudir al tutor universitario cuando necesitan de algún tipo de información tienen un mayor conocimiento de todos los servicios de orientación planteados (p=.000).

Creemos que esto muestra la íntima interrelación que existe entre la orientación y la tutoría universitaria, haciéndose necesario que, en la planificación tanto de la tutoría como de los servicios de orientación, se tenga en cuenta dicha relación, que debe aprovecharse en aras de la calidad, tal y como ya hemos visto que propone el modelo EFQM.

Tabla 6.25

Conocimiento de los servicios según acuden o no al tutor. Prueba U de Mann Whitney.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	*U* Mann Whitney (Z) Sig.
Centro de Orientación e Información de Empleo	Si	514	521.12	267853.50	97343.500 (-4.747) .000
	No	453	441.89	200174.50	
Servicio de Información Universitario	Si	512	524.77	268682.00	94582.000 (-5.177) .000
	No	453	435.79	197413.00	
Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal	Si	513	516.98	265209.50	99020.500 (-4.245) .000
	No	453	445.59	201851.50	
Servicio de Relaciones Internacionales	Si	513	511.52	262410.00	101820.000 (-3.698) .000
	No	453	451.77	204651.00	

Quizás es algo más obvio, pero no deja de ser interesante la comparación en el conocimiento de los servicios de orientación entre aquellos que afirman acudir a los mismos en busca de información y aquellos que no lo hacen. La prueba *U* de Mann Whitney muestra con una *p*=.000 que los primeros conocen en mayor medida los diferentes servicios, tal y como se puede apreciar seguidamente en la tabla 6.26.

Tabla 6.26

Conocimiento de los servicios entre estudiantes que acuden a ellos.U Mann Whitney.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney (Z) Sig.
Centro de Orientación e Información de Empleo	Si	113	593.26	67038.50	36695.500 (-4.590) .000
	No	861	473.62	407786.50	
Servicio de Información Universitario	Si	113	621.65	70246.00	33262.000 (-5.695) .000
	No	859	468.72	402632.00	
Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal	Si	113	596.95	67455.50	36165.500 (-4.734) .000
	No	860	472.55	406395.50	
Servicio de Relaciones Internacionales	Si	113	568.29	64216.50	39404.500 (-3.642) .000
	No	860	476.32	409634.50	

Como decíamos antes, estos datos pueden parecer algo obvios, pero muestran la relación entre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación y el uso que hacen de ellos, lo que no deja de ser interesante a la hora de planificar el alcance de los servicios que prestan entre los estudiantes universitarios, así como su difusión.

6.3.4 A modo de síntesis

A lo largo de este cuarto objetivo hemos podido comprobar un conocimiento muy bajo por parte de los estudiantes sobre los servicios de orientación universitarios, alcanzando destacar los siguientes elementos:

- El grado de conocimiento de los diferentes servicios es diferente, siendo muy bajo en todos, el SIU es el más conocido por los estudiantes.
- El conocimiento de dichos servicios es diferente según la titulación de los estudiantes, siendo los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes los conocen en mayor medida.
- En cuanto al curso de los estudiantes, aparecen diferencias en el conocimiento de dos de los servicios de orientación, el COIE y el SRI, siendo en ambos casos los estudiantes de tercer curso quienes más información tienen.
- Los estudiantes que afirman acudir a su tutor o a los servicios de orientación cuando necesitan algún tipo de información disponen de un mayor conocimiento sobre los servicios de orientación.
- Un porcentaje muy bajo de estudiantes afirma acudir a los servicios de orientación (11.6%) cuando necesita algún tipo de información, mientras que un 92.67% acude a compañeros, un 77.32% a profesores y un 53.15% a sus tutores.

6.4 Quinto objetivo:

Comparar las demandas que los estudiantes realizan a los servicios de orientación de la Universidad y a la tutoría universitaria

Desde las universidades se viene prestando orientación, asesoramiento e información desde una serie de servicios universitarios, aunque hemos visto anteriormente cómo una gran mayoría de estudiantes no conoce o conoce muy poco el funcionamiento de los mismos. En los últimos años, con la tutoría universitaria desde los planteamientos del *Proceso de Bolonia*, se pretende dar respuesta a las demandas y necesidades de información y orientación de los alumnos. En este quinto objetivo nos planteamos analizar las demandas de orientación que hacen los estudiantes a los servicios universitarios y a la propia tutoría universitaria, con el propósito último de plantear acciones de mejora que refuercen el papel y funcionamiento de unos y otros y analizar detalladamente las diferencias en estas suplicas entre estudiantes de los distintos Grados participantes en el estudio y en los diferentes cursos.

Para este fin, en el cuestionario se diseñó una serie de seis ítems, referidos a diferentes cuestiones relacionadas con la orientación e información acerca del centro y de la integración en el mismo, el desarrollo académico, itinerario formativo, el desarrollo personal y el profesional, que los estudiantes debían valorar en la medida en que los demandan a los servicios de orientación o a la tutoría universitaria de su centro.

6.4.1 Diferencias en las demandas planteadas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria

En la tabla 6.27 se expresan los porcentajes de respuesta de los ítems referidos a las demandas de los estudiantes a los servicios de orientación, de la que se puede

destacar que hasta un 40.39% de estudiantes demanda *Mucho* a los servicios de orientación que faciliten su proyección profesional y transición al mundo laboral, mientras que este porcentaje cae en el resto de ítems planteados de forma considerable.

Tabla 6.27
Porcentaje de respuestas en demanda a servicios de orientación.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios.	9.14%	14.33%	31.15%	33.75%	11.63%
2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro.	12.28%	16.34%	26.12%	33.09%	12.17%
3. Ayuda en mi desarrollo académico.	7.71%	7.50%	21.35%	40.10%	23.33%
4. Que me guíen en mi itinerario formativo.	6.88%	9.06%	18.96%	40.10%	25.00%
5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad).	12.38%	12.38%	24.97%	32.57%	17.69%
6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral.	7.37%	6.13%	11.94%	34.16%	40.39%

Como podemos apreciar en la tabla anterior (6.27), las principales demandas de los estudiantes a los servicios de orientación se centran en la transición al mundo laboral (40.39%), seguido de la demanda de apoyo académico y de orientación en el itinerario formativo (23% y 25%, respectivamente), elementos que forman parte de los ámbitos académico y profesional de la orientación universitaria, mientras que las demandas en el ámbito de la orientación personal son bastante inferiores, aproximadamente un 18%. Del mismo modo, en la tabla 6.28 se muestran los porcentajes de respuestas en relación a las demandas que los estudiantes plantean, en esta ocasión, a la tutoría universitaria.

Tabla 6.28

Porcentaje de respuestas en demanda a la tutoría universitaria.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios.	4.32%	16.26%	33.33%	33.95%	12.14%
2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro.	5.68%	20.43%	31.37%	32.82%	9.70%
3. Ayuda en mi desarrollo académico.	2.48%	6.41%	19.34%	46.43%	25.34%
4. Que me guíen en mi itinerario formativo.	2.37%	7.84%	23.81%	41.75%	24.23%
5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad).	7.84%	14.85%	30.21%	32.37%	14.74%
6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral.	4.32%	11.21%	23.25%	33.74%	27.47%

Comprobamos como también son los ámbitos académico y profesional los que centran las demandas de los estudiantes a la tutoría universitaria, mientras que en relación al ámbito personal la demanda es muy inferior, lo que corrobora el estudio de Sanz Díaz (2012), que encuentra que desde la tutoría sólo se está desarrollando el ámbito académico.

Seguidamente, en la tabla 6.29 se presentan los estadísticos (media y desviación típica) para los ítems referidos tanto a los servicios de orientación como a la tutoría universitaria. Se confirma que el alumnado lo que más demanda a los servicios de orientación es la facilitación de la proyección profesional e inserción en el mundo laboral ($\tilde{x}$=3.94), mientras que a la tutoría, la demanda con puntuaciones superiores está relacionada con la ayuda en el desarrollo académico ($\tilde{x}$=3.86).

Tabla 6.29

Porcentaje de respuestas en demanda a la tutoría universitaria.

	Demanda a servicios de orientación		Demanda a tutoría universitaria	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios	3.24	1.119	3.33	1.025
2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro	3.17	1.203	3.20	1.052
3. Ayuda en mi desarrollo académico	3.64	1.145	3.86	.952
4. Que me guíen en mi itinerario formativo	3.67	1.147	3.78	.979
5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad)	3.31	1.249	3.31	1.131
6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral	3.94	1.196	3.69	1.117

Para realizar la comparación entre las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria, se empleó el estadístico no paramétrico de *Wilcoxon*, que como puede apreciarse en la tabla 6.30 muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en los ítems 3, 4 y 6.

Tabla 6.30

Demandas a los servicios de orientación y a la tutoría. Prueba de Wilcoxon.

	Tutoría – Servicios de orientación	
	Z	Sig.
1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios	-1,904	,057
2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro	-,605	,545
3. Ayuda en mi desarrollo académico	-5,231	**,000**
4. Que me guíen en mi itinerario formativo	-2,190	**,029**
5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad)	-,001	,999
6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral	-5,801	**,000**

A la luz de estos resultados, nuestros participantes prefieren en mayor medida la tutoría universitaria para cuestiones relacionadas con su desarrollo académico y formativo, pero en cambio confían más en los servicios especializados en relación con la proyección profesional y la transición al mundo laboral.

Pensamos que una de las razones, puede ser que todavía no se está percibiendo, por parte de los estudiantes, que el ámbito de la orientación profesional también tiene un desarrollo en el seno de la tutoría universitaria, que perciben más cercana al desarrollo puramente académico.

En el gráfico 6.5 podemos apreciar las diferencias significativas que aparecen en los tres pares de ítems.

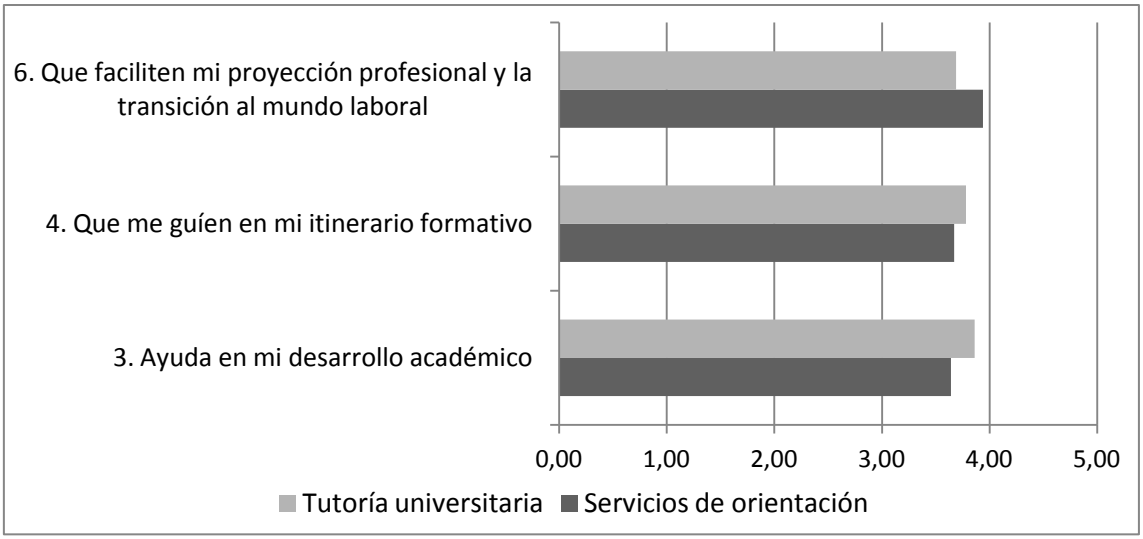


Gráfico 6.5. Comparación de las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria. Medias.

En el estudio de García Antelo (2010), contextualizado en la Universidad de Santiago de Compostela, también se analizan de modo comparado las demandas de los estudiantes a los servicios de orientación y a los tutores y hallamos algunas similitudes entre los resultados que hemos encontrado y los que arroja dicho estudio, como por ejemplo, el hecho de que en ambos casos los estudiantes prefieren los servicios de orientación para el ámbito de la orientación profesional; sin embargo, topamos con una diferencia en relación a la orientación académica. Igualmente, en el estudio de García Antelo (2010) los estudiantes muestran cierta preferencia por los servicios de orientación para solventar este apoyo académico, un 19.3% frente a un 12.1%, puesto que un 68.6% valoró que la función debe ser compartida, mientras que nuestros participantes valoran en mayor medida la tutoría universitaria para este ámbito.

Esta diferencia puede deberse al desarrollo que ha tenido la tutoría en los dos últimos años, con la puesta en práctica de los estudios de Grado y los Planes de Acción Tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que el estudio con el que estamos comparando los datos se realizó con estudiantes de diplomaturas y licenciaturas, mientras que en este estudio los participantes son estudiantes de Títulos de Grado, además también puede influir el hecho de que se trata de diferentes contextos y diferentes modos de enfocar la pregunta.

Un estudio cualitativo en la Universidad de Leicester (Cashmore, Scott & Cane, 2012) ofrece algunas de las razones por las que los estudiantes realizan unas demandas diferentes a los servicios de orientación que a sus tutores, a través del relato de una estudiante que afirma haber empleado más los servicios de orientación que el tutor. Pensamos que el desconocimiento de las posibilidades de la tutoría puede dificultar su empleo:

> *"I did use the Counselling service but I wouldn't have used my tutor as an initial route to that because I felt that it was a separate thing that was related to the academic side of university..."* (Cashmore, Scott & Cane, 2012, p. 47)

6.4.2 Demandas a los servicios de orientación según titulación

En un análisis más detallado, es interesante conocer las diferencias en las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria entre los estudiantes de diferentes titulaciones participantes en el estudio.

En primer lugar, comparamos mediante la prueba *H* de Kruskal Wallis las diferencias en las demandas a los servicios de orientación, donde encontramos que existen diferencias significativas ($p \leq .05$) en la demanda de *Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios*, *guía en el itinerario formativo* y *facilitación de la proyección profesional y transición al mundo laboral.*

En la tabla 6.31 se exponen los estadísticos referidos al ítem *Información sobre la organización y la estructura del centro,* en la que apreciamos que quienes realizan esta demanda a los servicios de orientación son en menor medida los estudiantes del Grado en Infantil, seguidos de los estudiantes en Pedagogía, Educación Primaria y Educación Social (obteniéndose en todos los grados una media superior a 3).

Tabla 6.31

Demanda de información sobre la estructura del centro a los servicios de orientación. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	375	3.35	504.97	
Grado en Infantil	273	3.05	436.65	
Grado en Pedagogía	163	3.21	474.81	
Grado en Educación Social	152	3.36	514.50	
	963	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		12.958	3	.005

En la tabla 6.32 desplegamos los datos referidos al segundo de los ítems, en los que hallamos diferencias significativas entre titulaciones, referido a la *Guía en el itinerario formativo*, en la que apreciamos que, en este caso, son los estudiantes del Grado de Educación Infantil ($\tilde{x}$=3.46), quienes menos realizan este tipo de demandas a los servicios de orientación, mientras que los estudiantes del Grado en Pedagogía ($\tilde{x}$=3.97), son quienes más lo hacen. Tiene cierto sentido esto último, dada la mayor amplitud de campos ocupacionales y profesionales dentro de los estudios en Pedagogía.

Tabla 6.32

Demanda de guía en el itinerario formativo a los servicios de orientación. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	375	3.72	490.22	
Grado en Infantil	272	3.46	435.65	
Grado en Pedagogía	162	3.97	544.53	
Grado en Educación Social	151	3.62	468.44	
	960	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		18.093	3	.000

Por último, en la tabla 6.33 se ofrecen los estadísticos referidos a las diferencias entre los estudiantes de los diferentes Grados en cuanto a la demanda de *Facilitación de la*

proyección profesional y transición al mundo laboral y apreciamos cómo son los estudiantes del Grado en Pedagogía ($\tilde{x}$=4.19) los que en mayor medida realizan esta demanda a los servicios de orientación, seguidos de los estudiantes de Primaria ($\tilde{x}$=3.95), Educación Social ($\tilde{x}$=3.93) e Infantil ($\tilde{x}$=3.78).

Tabla 6.33
Demanda de facilitación de la proyección profesional y transición al mundo laboral. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	376	3.95	484.53	
Grado en Infantil	273	3.78	450.04	
Grado en Pedagogía	162	4.19	525.94	
Grado en Educación Social	152	3.93	486.32	
	963	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		8.651	3	.034

Consideramos que estos resultados son debidos a las mismas causas antes comentadas, al existir una mayor amplitud de campos formativos, ocupacionales y profesionales de los estudios en Pedagogía, existe una mayor indefinición profesional que incita que estos estudiantes planteen en mayor medida este tipo de petición.

6.4.3 Demandas a la tutoría universitaria según titulación

Tras comparar las diferencias en las demandas a los servicios de orientación, se ha realizado el análisis de estas diferencias entre estudiantes de distintos Grados a la tutoría universitaria, encontrándose diferencias significativas ($p \leq .05$) en cinco de las exigencias planteadas en el cuestionario: A*daptación e integración en el centro; Ayuda en el desarrollo académico; Guía en el itinerario formativo; Desarrollo personal,* y *Facilitación de la proyección profesional y transición al mundo laboral.* La única demanda donde no se pudieron demostrar diferencias significativas fue en la relacionada con *Información sobre la organización y estructura del centro, además del plan de estudios.* En las tablas 6.34 a 6.38 presentamos los estadísticos para cada una de las demandas en las que aparecen diferencias significativas.

En la tabla 6.34 presentamos los estadísticos referidos a la primera de las demandas: *Adaptación e integración en el centro*, en la que podemos apreciar que quienes realizan en mayor medida esta demanda a la tutoría universitaria, con una *p*=.032, son los estudiantes de Pedagogía.

Tabla 6.34
Demanda adaptación e integración en el centro. Por titulaciones.
Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	3.14	468.55	
Grado en Infantil	272	3.32	515.49	
Grado en Pedagogía	163	3.29	506.87	
Grado en Educación Social	154	3.06	448.60	
	969	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		8.809	3	.032

Igualmente, en la tabla 6.35 se presentan los datos referidos a la demanda de *Desarrollo académico*, en la que vemos que son los estudiantes de Pedagogía quienes también la realizan en mayor medida ($\tilde{x}$=2.97).

Tabla 6.35
Demanda de desarrollo académico a la tutoría universitaria. Por titulaciones.
Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	376	3.77	463.32	
Grado en Infantil	273	3.81	464.66	
Grado en Pedagogía	164	4.15	564.31	
Grado en Educación Social	154	3.82	483.26	
	967	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		19.326	3	.000

Del mismo modo, en la tabla 6.36 se ofrecen las diferencias en cuanto a la demanda de *guía en el itinerario formativo*, repitiendo que con *p*=.005 se encuentran diferencias

significativas, siendo también los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=4.03) quienes plantean una mayor petición.

Tabla 6.36
Demanda de Guía en el itinerario formativo a la tutoría universitaria. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	378	3.70	467.10	
Grado en Infantil	274	3.74	470.74	
Grado en Pedagogía	164	4.03	551.99	
Grado en Educación Social	154	3.76	486.12	
	970	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		12.935	3	.005

Pensamos de nuevo, que esta mayor solicitud por parte de los estudiantes de Pedagogía, puede estar provocada también por la variedad de perfiles e itinerarios formativos en el campo de la Pedagogía, mucho mayor que en las otras titulaciones. En los Libros Blancos de Magisterio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005a), por una lado, y de Pedagogía y Educación Social por otro (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005b), podemos comprobar esta diferencia de perfiles de inserción profesional, mostrando éste último que los titulados en Pedagogía trabajan en ámbitos muy variados: docencia escolar (31%), orientación escolar y familiar (11%), educación no formal (18%), recursos humanos (7%), formación (8%), gestión de la formación (3%), coordinación y gestión (13%), pedagogía terapéutica (5%), etc.; este mismo estudio también muestra que los titulados en Educación Social se insertan laboralmente en un amplio abanico de ocupaciones: tiempo libre (11.4%), drogodependencias (7.9%), menores y familias (15%), orientación socio-laboral (5%), coordinación y gestión (20%), ámbito formativo (16.4%), educación no formal (8.6%), etc.

Por otra parte, en la tabla 6.37 se aprecian los estadísticos referidos a la comparación en la demanda de *Desarrollo personal* a la tutoría universitaria, destacando que en

este caso, son también los estudiantes de Pedagogía quienes en mayor medida demandan que la tutoría universitaria les ayude en su desarrollo personal.

La razón puede estar en los propios contenidos trabajados en la titulación, relacionados con la tutoría y la orientación, que hace que estos alumnos tiendan a demandar más el desarrollo personal a la tutoría universitaria que el resto de los estudiantes.

Tabla 6.37
Demanda de Desarrollo personal a la tutoría universitaria. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	379	3.23	467.58	
Grado en Infantil	274	3.35	495.36	
Grado en Pedagogía	164	3.66	563.92	
Grado en Educación Social	153	3.07	428.18	
	970	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		22.699	3	.000

Por último, vemos en la tabla 6.38 la comparación en la demanda de los estudiantes por titulaciones a la tutoría universitaria de *Facilitación de proyección profesional y Transición al mundo laboral*, en la que apreciamos que en este caso son también los estudiantes de Pedagogía quienes en mayor medida realizan esta demanda a la tutoría universitaria ($\tilde{x}$=3.98), seguido curiosamente de Educación Infantil ($\tilde{x}$=3.72), que inicialmente parece que su transición esta mas definida que, por ejemplo, la de Educación Social.

Tabla 6.38

Demanda de facilitación de proyección profesional y transición al mundo laboral. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	3.62	471.23	
Grado en Infantil	275	3.72	489.91	
Grado en Pedagogía	164	3.98	556.07	
Grado en Educación Social	153	3.51	443.73	
	972	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		15.956	3	.001

Hemos visto como, en general, los estudiantes del Grado en Pedagogía realizan mayores demandas a la tutoría universitaria, si las comparamos con los estudiantes de los otros Grados de la misma facultad. Este hecho puede deberse a dos razones ya comentadas, tales como una cierta indefinición profesional de los estudios de Pedagogía, con mayor campo de trabajo que los estudios de Magisterio, pero con dificultades para definir los perfiles profesionales; así como a una posible sensibilización de los estudiantes de Pedagogía con la orientación y la tutoría, dados los contenidos que trabajan en su titulación, muy relacionada con estos tópicos, lo que nos estaría mostrando que el conocimiento de la orientación y la tutoría, sus finalidades, objetivos y ámbitos de actuación puede influir en una mayor demanda de las mismas. Por ello, sería interesante incluir en el diseño y planificación del POT formación en este sentido.

6.4.4 Demandas a servicios de orientación según el curso

Tras la comparación entre titulaciones, se ha realizado una comparación entre las demandas que plantean a los servicios de orientación los estudiantes de diferentes cursos, encontrando diferencias significativas (p<=.05) en cuatro de ellas: *Información sobre la organización y estructura del centro, Facilitar la adaptación e integración al centro, Ayuda en el desarrollo académico* y *Guía en el itinerario formativo. Faciliten la proyección profesional y transición al mundo laboral.* Las únicas demandas en la que no se encontraron diferencias significativas entre estudiante de diferentes cursos fueron

las relacionadas con el *Desarrollo personal* y con la *Facilitación de la proyección profesional y transición al mundo laboral.*

Resulta como menos curioso, que no se encuentren diferencias en esta última demanda, puesto que los estudiantes de tercero están a un año de terminar sus estudios y comenzar su inserción laboral pareciendo lógico que se preocuparan en mayor medida que los del resto de cursos de su inserción en el mundo laboral. En las tablas 6.39 a 6.42 presentamos los estadísticos para cada una de las demandas en las que aparecen diferencias significativas.

En primer lugar, presentamos en la tabla 6.39 las diferencias analizadas mediante la prueba *H* de Kruskal Wallis en cuanto a demanda de *Información sobre la organización y estructura del centro*, encontrando diferencias significativas (*p*=.002) entre los diferentes cursos, siendo curiosamente los estudiantes de tercer curso ($\tilde{x}$=3.38), quienes en mayor medida plantean esta demanda, seguidos por los estudiantes de primer curso, algo más lógico por la situación de inicio o ingreso en la que se encuentran ($\tilde{x}$=3.26) y no tanto los estudiantes de tercero que ya cuentan con más experiencia en la cultura universitaria.

Tabla 6.39
Demanda de Información sobre organización y estructura a los servicios de orientación. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	301	3.26	487.19	
Segundo curso	322	3.09	441.80	
Tercer curso	340	3.38	515.48	
	963	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		12.698	2	.002

En segundo lugar, comparamos la demanda a los servicios de orientación de *Adaptación e integración en el centro*, encontrando diferencias significativas con una *p*=.008, siendo lógicamente los estudiantes de primer curso los que realizan esta demanda en mayor medida ($\tilde{x}$=3.28), por esa situación inicial antes aludida.

Tabla 6.40

Demanda de Adaptación e integración al centro. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	300	3.28	506.02	
Segundo curso	322	3.00	443.41	
Tercer curso	339	3.22	494.56	
	961	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		9.759	2	.002

En tercer lugar, realizamos la comparación en relación a la demanda de *Ayuda en el desarrollo académico*, donde se encontraron diferencias significativas con *p*=.005 entre los estudiantes de los diferentes cursos, siendo los de tercero quienes lo realizan en mayor medida ($\tilde{x}$=3.77), no existiendo mucha diferencia entre medias, como se puede apreciar seguidamente en la tabla 6.41.

Tabla 6.41

Demanda de Desarrollo académico a los servicios de orientación.
Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	301	3.56	460.35	
Segundo curso	319	3.56	459.57	
Tercer curso	340	3.77	517.97	
	960	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		10.543	2	.005

Y en último lugar, contrastamos entre los diferentes cursos la demanda de *Guía en el itinerario formativo*, encontrando diferencias significativas con *p*=.001. Tal y como puede apreciarse en la tabla 6.42 son los estudiantes de tercer curso los que afirmaron en mayor medida realizar esta petición a los servicios de orientación ($\tilde{x}$=3.82).

Tabla 6.42

Demanda de Guía en el itinerario formativo a los servicios de orientación.Por cursos Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	299	3.66	471.61	
Segundo curso	322	3.53	444.99	
Tercer curso	339	3.82	522.06	
	960	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		14.479	2	.001

Tal y como hemos analizado, las demandas de los estudiantes a los servicios de orientación varían según el curso del estudiante, encontrando que son los estudiantes de tercer curso quienes presentan más variedad de peticiones y con mayor intensidad.

Estos resultados corroboran el estudio de Sánchez García, Guillamón Fernández, Villalba Vílchez, Martín Cuadrado y Pérez González (2008) que señalan que los destinatarios principales de los servicios de orientación de las universidades españolas son los alumnos de últimos cursos o incluso los recién titulados, debido, según las conclusiones del estudio, a su propia organización desde el modelo de servicios, en el que se atiende principalmente a aquellas personas que acuden o demandan orientación.

6.4.5 Demandas a la tutoría universitaria según el curso

Finalmente, para el cumplimiento de este objetivo se realiza una comparación de las demandas planteadas, en este caso, a la tutoría universitaria según el curso del estudiante. Dicha comparación se ha realizado mediante la prueba *H* de Kruskal Wallis, que sólo ha mostrado, con una $p \leq .05$, diferencias significativas en la petición de *Información sobre la organización y estructura del centro, así como de la titulación*. Parece lógico que los estudiantes de primer curso ($\tilde{x}$=3.49), demanden en mayor medida que el resto de estudiantes información acerca del centro y la titulación que cursan, hecho que les ayudará en su integración a la vida universitaria.En la tabla 6.43 se exponen los resultados de esta demanda distribuidos por cursos.

Tabla 6.43

Información sobre la organización y estructura del centro, así como de la titulación a la tutoría universitaria.Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	307	3.49	526.19	
Segundo curso	322	3.19	449.86	
Tercer curso	343	3.32	485.37	
	972	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		12.671	2	.002

El propio hecho de que sólo aparezcan diferencias en uno de los ítems propuestos en relación a demandas a la tutoría universitaria según el curso de los estudiantes, frente a las diferencias que encontramos en las demandas por cursos a los servicios de orientación, puede dar una muestra de la cercanía de la tutoría universitaria a los estudiantes en comparación con los servicios de orientación.

6.4.6 A modo de síntesis

A lo largo de este objetivo hemos comprobado que existen diferencias en las demandas que el alumnado solicita a los servicios de orientación y a la tutoría, según el curso y el Grado. Creemos que estas diferencias deben de tenerse en cuenta a la hora de realizar la planificación de la acción tutorial en el centro y el diseño de actuaciones de los propios servicios de orientación, con el fin de adecuar sus intervenciones a las demandas de cada uno de sus públicos objeto. También hemos podido apreciar que el ámbito personal de la orientación y la tutoría, es demandado escasamente por el alumnado, en contraposición a los otros ámbitos, el académico o el profesional, en línea con lo que exponen otros estudios en los que los estudiantes muestran también una mayor valoración de la necesidad de recibir orientación en éstos ámbitos que en el de orientación personal, como por ejemplo en los trabajos de Campoy Aranda y Pantoja Vallejo (2000) y García Antelo (2010). En este último incluso se afirma que el profesorado universitario también valora la necesidad del ámbito personal de la orientación universitaria en menor medida que las relacionadas con los ámbitos académico y profesional.

6.5 Sexto objetivo:

Analizar la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de tutoría universitaria (Personal, grupal y virtual) y comparar la frecuencia de utilización

Actualmente, frente a un único tipo de tutoría universitaria, la clásica tutoría presencial desarrollada normalmente en el despacho del profesor, la universidad del S.XXI contempla varias modalidades, tales como la tutoría grupal, que no sólo reconoce al tutor interactuar con un número más o menos elevado de estudiantes, con lo que se incrementa la eficiencia de su actividad, sino que también permite a los estudiantes interactuar entre ellos (Gairín Sallán *et al.*, 2005; Zabalza Beraza, 2003), o bien, la tutoría virtual, que facilita aprovechar las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para facilitar la acción tutorial (Bierema y Merriams, 2000; Monserrat Pera *et al.*, 2007). Ante esta diversidad de modalidades, nos surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Conocen los alumnos la utilidad de las distintas modalidades de tutoría? Y para contestar a dicha pregunta nos planteámos el sexto objetivo de nuestro trabajo: "A*nalizar qué percepción tienen los estudiantes acerca de la utilidad de cada una de dichas modalidades así como la utilización que hacen de ellas".*

Por esta razón, se incluyeron en el cuestionario seis cuestiones en las que los estudiantes tenían que valorar en una escala likert de 1 a 5 la utilidad que perciben en cada una de las modalidades de tutoría planteadas, así como el grado de utilización que hacen de ellas. En primer lugar analizamos los porcentajes de respuesta a los seis ítems (tabla 6.44), que nos permitió apreciar como en general, muy pocos estudiantes creen que las diferentes modalidades de tutoría presentadas no son *nada* útiles. La

tutoria grupal es a la que menos utilidad le dan (6.89%) y sin embargo, aproximadamente un 20% de estudiantes, afirma no utilizarlas en absoluto.

Tabla 6.44
Tipos de tutoría.Porcentaje de respuestas en percepción de utilidad y frecuencia de utilización.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Utilidad de la Tutoría Presencial/individual	1.34%	2.47%	9.87%	37.92%	48.41%
Utilidad de la Tutoría Grupal	3.09%	8.95%	26.75%	41.26%	19.96%
Utilidad de la Tutoría Virtual	6.89%	13.36%	27.34%	29.60%	22.82%
Frecuencia de utilización de la Tutoría Presencial/individual	18.85%	33.99%	31.82%	12.36%	2.99%
Frecuencia de utilización de la Tutoría Grupal	22.08%	29.62%	28.90%	16.62%	2.79%
Frecuencia de utilización de la Tutoría Virtual	18.16%	20.74%	21.57%	25.59%	13.93%

Mediante la prueba de *Friedman,* comprobamos que existen diferencias significativas (*p*=.000) en la percepción de utilidad de los estudiantes sobre las tres modalidades de tutoría, siendo la tutoría presencial/individual la que se percibe más útil (48.41%, responden mucho), seguida de cerca de la tutoría grupal (un 41.26%, responden que bastante) y muy lejos de la virtual (con un 29.60% que vuelven a responder que bastante).

Respecto a la frecuencia de utilización de las modalidades presencial y grupal, un 2.99% y un 2.79% de estudiantes respectivamente, afirma emplearla mucho, frente al 13.93% que ofrece esta respuesta en relación a la tutoría virtual. Destaca el importante número de estudiantes, que afirman no utilizar *nada* la tutoría presencial (18.85%), grupal (22.08%) o virtual (18.16%), pese a que, por el contrario, el porcentaje de quienes no las ven *nada* útil oscila entre el 1.34% en el caso de la tutoría presencial y el 6.89% de la tutoría virtual. Esto nos estaría indicando una distancia muy grande entre la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre la tutoría universitaria y sus

diferentes modalidades y el empleo real que hacen de ellas, asumiendo que existen diferentes barreras que limitan o dificultan el acceso del alumnado a la tutoría Entendemos que éstas están relacionadas, tanto con el propio alumnado, como con el profesorado y la propia institución universitaria, como se señala en diferentes estudios teóricos (Castillo Arredondo, 2008; García Nieto *et al.*, 2005; García Valcárcel, 2008; Sobrado Fernández, 2008). En la tabla 6.45 se ofrecen los estadísticos y podemos apreciar como la media de la tutoría individual es superior al resto de modalidades.

Tabla 6.45
Percepción de utilidad de diferentes tipos de tutoría. Prueba de Friedman

	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
Tutoría Presencial/individual	973	4.30	.845	2.43
Tutoría Grupal	972	3.66	.994	1.83
Tutoría Virtual	973	3.48	1.178	1.74
	972	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		427.059	2	.000

También se empleó la prueba de *Friedman* para comprobar si existen diferencias en la frecuencia de utilización de los tres tipos de tutoría, arrojando un índice de significación *p*=.000, lo que nos indica claramente que sí existen dichas diferencias, siendo en este caso la tutoría virtual la más empleada frente al resto, en la tabla 6.46 pueden apreciarse los estadísticos, destacando la mayor utilización de la tutoría virtual ($\tilde{x}$=2.96).

Tabla 6.46
Frecuencia de utilización de diferentes tipos de tutoría. Estadísticos.

	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
Tutoría Presencial/individual	971	2.47	1.026	1.83
Tutoría Grupal	969	2.48	1.092	1.90
Tutoría Virtual	969	2.96	1.322	2.27
	969	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		162.087	2	.000

En estos resultados apreciamos que, pese a que los estudiantes perciben que la tutoría personal/individual es la más útil frente a las modalidades grupal y virtual, emplean ésta última con mayor frecuencia, probablemente por las mayores facilidades que ésta ofrece para la comunicación con el tutor, o quizá porque ya son generaciones de alumnos cibernéticos y hacen un uso habitual de las TIC.

De todos modos, y como afirman Monserrat Pera *et al.* (2007, p. 51), *"no tenemos que mirar tanto la comparativa entre tutoría cara a cara y tutoría virtual, si no que debemos de entender la e-tutoría como un proceso propio, teniendo en cuenta las posibilidades y retos que nos proporciona"* o entender más bien la importante potencialidad de la integración de las tres modalidades de tutoría, personal, grupal y virtual, más allá de la utilización exclusiva de uno u otro modelo.

6.5.1 Comparación de la utilidad percibida con la utilización de las tres modalidades de tutoría universitaria

Seguidamente, para comprobar las diferencias entre utilidad percibida de cada uno de los tipos de tutoría y la utilización efectiva que hacen los estudiantes de ellas, se aplicó la prueba de *Wilcoxon* para cada uno de los pares de ítems referidos a cada tipo de tutoría (utilidad percibida y utilización).

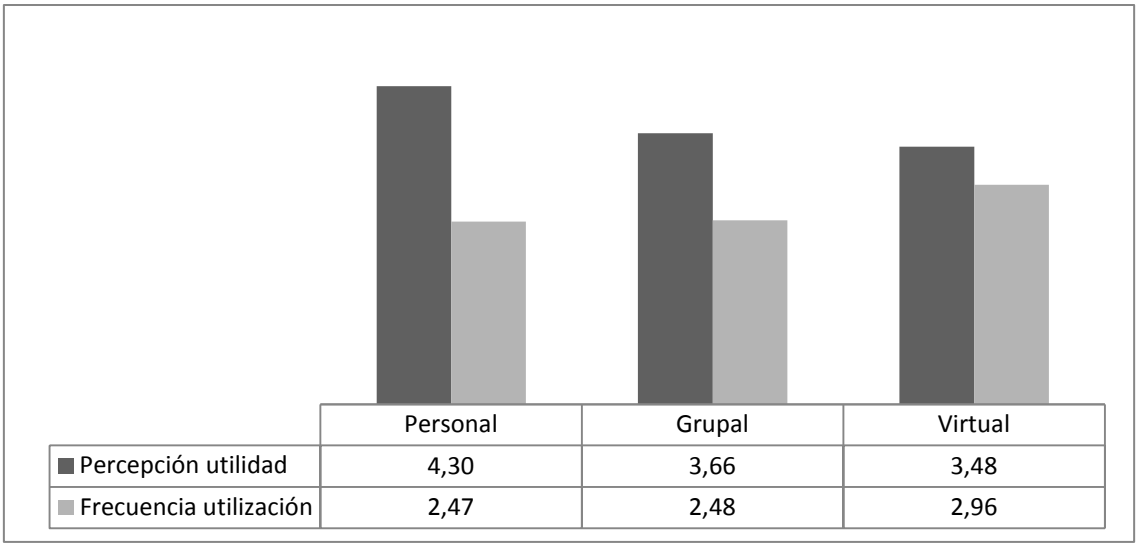
En la tabla 6.47, de una manera global, se puede apreciar que para las tres modalidades de tutoría curiosamente es menor la utilización que la utilidad percibida por los estudiantes (p=.000)

Tabla 6.47

Frecuencia utilización – utilidad percibida. Tres tipos de tutoría. Prueba Wilcoxon.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z (Sig)
Frecuencia utilización – Utilidad percibida de la tutoría presencial individual.	Rangos negativos	859	440.96	378781	-25.563 (.000)
	Rangos positivos	14	194.29	2720	
	Empates	97			
	Total	970			
Frecuencia utilización – Utilidad percibida de la tutoría grupal	Rangos negativos	699	378.09	264283.5	-22,236 (.000)
	Rangos positivos	42	253.04	10627.5	
	Empates	226			
	Total	967			
Frecuencia utilización – Utilidad percibida de la tutoría virtual	Rangos negativos	460	313.96	144420.5	-11.718 (.000)
	Rangos positivos	154	288.21	44384.5	
	Empates	354			
	Total	968			

Igual que en objetivos anteriores, en el gráfico 6.15 podemos apreciar globalmente, las diferencias entre los tres tipos de tutoría en cuanto a utilidad percibida y frecuencia de utilización, siendo el caso de la tutoría personal/ individual, donde encontramos mayores diferencias entre utilización y percepción de utilidad, es decir, la perciben como útil, pero no la utilizan más por ello.



	Personal	Grupal	Virtual
Percepción utilidad	4,30	3,66	3,48
Frecuencia utilización	2,47	2,48	2,96

Gráfico 6.6. Percepción de utilidad y utilización de diferentes tipos de tutoría. Medias.

Deberíamos preguntarnos por esta baja utilización de la tutoría personal/individual, cuando, sin embargo, es la que tiene mayor percepción de utilidad por los estudiantes. Este hecho puede ser debido a problemas relacionados con la comunicación con el profesorado, las dificultades para encontrar horarios compatibles, e incluso podría corresponder a la dificultad para generar una adecuada relación con el tutor, como señala Lobato Fraile *et al.* (2004) en su estudio sobre tutoría universitaria, o bien, a los propios miedos y timidez por parte de los estudiantes, como señala el estudio de García Valcarcel (2008), o simplemente no ven la ultilidad de la tutoria individual, más allá de aclarar dudas o consultas concretas.

6.5.2 Diferencias en la percepción de utilidad de las diferentes modalidades según el curso de los estudiantes

Se comparó la percepción de utilidad de la tutoría personal/individual, grupal y virtual, según el curso en el que están los participantes en el estudio, mediante la prueba *H* de Kruskal Wallis, encontrando diferencias significativas con $p \leq .05$ únicamente en el caso de la tutoría virtual.

En la tabla 6.48 podemos apreciar que son los estudiantes de tercer curso los que perciben mayor utilidad a la tutoría virtual ($\tilde{x}$=3.67), seguidos por los estudiantes de segundo curso ($\tilde{x}$=3.52), siendo los estudiantes de primer curso quienes la ven menos útil ($\tilde{x}$=3.22), respuesta lógica por el conocimiento de la tutoría a los largo de la permanencia en el centro.

Tabla 6.48

Percepción de utilidad de la tutoría virtual. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	307	3.22	425.88	
Segundo curso	323	3.52	497.02	
Tercer curso	343	3.67	532.26	
	973	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		25.377	2	.000

Podemos ver que la percepción de utilidad de la tutoría virtual se incrementa con la experiencia de los estudiantes en la universidad. Parece que a través del empleo de esta modalidad de tutoría, éstos se percatan de las posibilidades que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo de la tutoría universitaria. En este sentido, Ortega Sánchez (2007) nos recuerda la importancia de formar al alumnado en la gestión y utilización de las herramientas virtuales que van a ser empleadas en entornos formativos virtuales, con el objetivo de que el alumnado, pueda aprovechar verdaderamente todas las potencialidades que Monserrat Pera *et al.* (2007) destacan de la tutoría virtual.

6.5.3 Diferencias en la percepción de utilidad de diferentes modalidades de tutoría universitaria según la titulación

Con el objetivo de determinar posibles diferencias en cuanto a la percepción de utilidad y utilización de las diferentes modalidades de tutoría universitaria, se aplicó la prueba *H* de Kruskal Wallis que con $p \leq .05$ determinó que entre las diferentes titulaciones existen diferencias significativas en todos los casos

En la tabla 6.49 presentamos las diferencias y estadísticos de la comparación realizada en cuanto a la percepción de utilidad de la tutoría personal/individual, donde apreciamos que con un nivel de significación de $p=.003$, son los estudiantes de Pedagogía quienes tienen una mayor percepción de utilidad de la tutoría personal/individual ($\tilde{x}=4.49$), seguidos de los estudiantes de Educación Social ($\tilde{x}=4.37$),

mientras que los estudiantes de los Grados en Primaria e Infantil son los que tienen una menor percepción de utilidad ($\tilde{x}$=4.22 y 4.24, respectivamente).

De todos modos es destacable que en todos los casos las puntuaciones medias superan la puntuación cuatro, es decir, que en general los estudiantes de todas las titulaciones participantes valoran de modo muy alto la utilidad de esta modalidad de tutoría, tal y como muestran también los estudios de Álvarez Pérez (2005-2006) y de Lobato Fraile *et al.* (2005), donde se concluye con los beneficios o bondades de esta modalidad de tutoría.

Tabla 6.49
Percepción de utilidad de la tutoría personal/individual. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	4.22	466.57	
Grado en Infantil	276	4.24	466.40	
Grado en Pedagogía	164	4.49	543.18	
Grado en Educación Social	153	4.37	514.67	
	973	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		13.872	3	.003

En cuanto a la percepción de utilidad de la tutoría grupal, en la tabla 6.50 se muestran que son los estudiantes del Grado en Infantil ($\tilde{x}$=3.80) los que obtienen una mayor puntuación, seguidos de los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=3.67) y Educación Social ($\tilde{x}$=3.77). En este caso, encontramos puntuaciones más bajas que respecto a la tutoría virtual en todas las titulaciones (tabla 6.51).

Tabla 6.50

Percepción de utilidad de la tutoría grupal. Por titulaciones.
Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	379	3.51	448.74	
Grado en Infantil	276	3.80	525.85	
Grado en Pedagogía	164	3.67	479.01	
Grado en Educación Social	153	3.77	517.08	
	972	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		15.755	3	.001

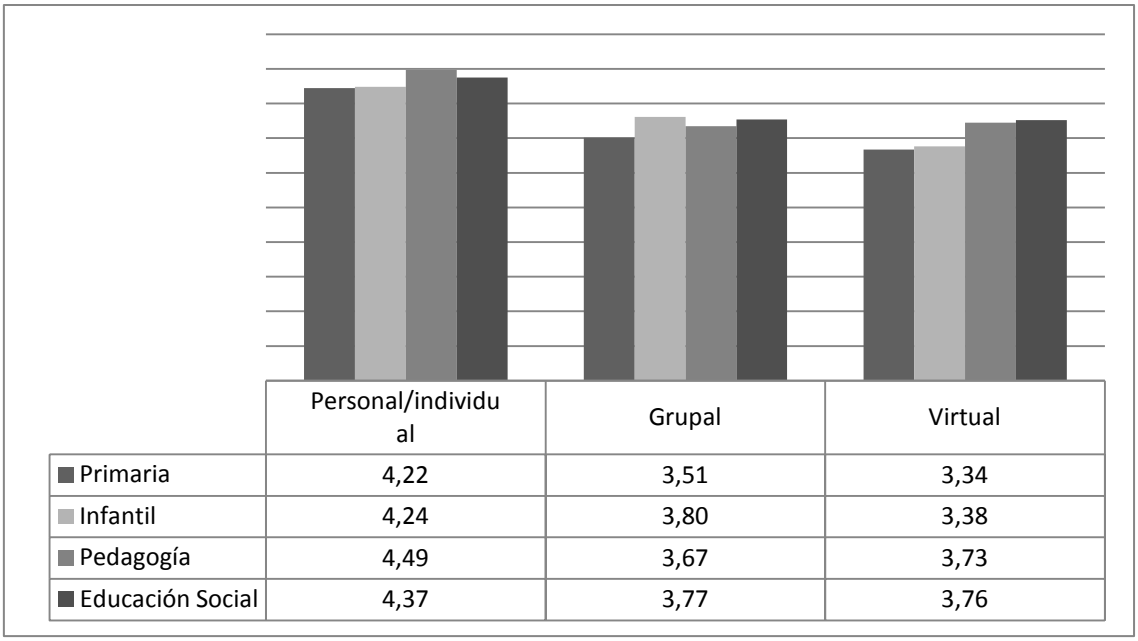
En relación a la percepción de utilidad de la tutoría virtual por parte de estudiantes de diferentes titulaciones, apreciamos en la tabla 6.51 que con una *p*=.000 son los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=3.73) y Educación Social ($\tilde{x}$=3.76) quienes obtienen mayores puntuaciones.

Tabla 6.51

Percepción de utilidad de la tutoría virtual. Por títulos de Grado.
Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	3.34	451.25	
Grado en Infantil	276	3.38	464.28	
Grado en Pedagogía	164	3.73	543.41	
Grado en Educación Social	153	3.76	556.31	
	972	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		25.419	3	.000

A continuación, en el gráfico 6.7 se ofrecen de modo integrado las diferencias entre titulaciones que hemos analizado a lo largo de este objetivo.



	Personal/individual	Grupal	Virtual
Primaria	4,22	3,51	3,34
Infantil	4,24	3,80	3,38
Pedagogía	4,49	3,67	3,73
Educación Social	4,37	3,77	3,76

Gráfico 6.7. Percepción de utilidad de modalidades de tutoría. Por títulos de Grado.

De este gráfico global podemos destacar las siguientes conclusiones parciales:

- Los estudiantes de todas las titulaciones valoran más la tutoría presencial/individual, mientras que la modalidad menos valorada, también en todas las titulaciones, es la virtual.

- Son los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes valoran en mayor medida la utilidad de las modalidades personal y virtual, mientras que son los estudiantes del Grado en Infantil quienes perciben una mayor utilidad en la tutoría grupal, lo que debería ser tenido en cuenta a la hora de diseñar los planes de acción tutorial diferenciados por titulaciones.

Finalmente, nos ha parecido interesante analizar las diferencias en percepción de utilidad y utilización que los estudiantes con necesidades de apoyo educativo mantienen respecto del resto de estudiantes, resultados que presentamos a continuación.

6.5.4 Diferencias en percepción de utilidad y utilización de diferentes modalidades de tutoría universitaria en alumnos con necesidades de apoyo educativo

Los estudiantes con necesidades de apoyo educativo pueden encontrar especialmente útil o utilizar más alguna de las modalidades de la tutoría universitaria debido a sus dificultades individuales, por lo que se ha realizado una comparación mediante la prueba *U* de Mann Whitney de la percepción de utilidad y utilización de las tres modalidades de tutoría planteadas en el cuestionario por parte de estos alumnos y aquellos que no tienen esta necesidad de apoyo. Con el resultado de que con $p \leq .05$ encontramos diferencias en cuanto a la percepción de utilidad de la tutoría personal/individual, mientras que en cuanto a la utilización de las tres modalidades sólo se encontraron diferencias en la tutoría virtual.

En la tabla 6.52 se muestran los estadísticos de la prueba *U de Mann Whitney* para los dos casos en que aparecieron diferencias significativas.

Tabla 6.52
Percepción de utilidad y utilización de modalidades de tutoría. Por necesidades específicas de apoyo educativo. Prueba U de Mann Whitney.

	¿Necesidad específica de apoyo educativo?	N	Rango promedio	Suma de rangos	*U* Mann Whitney (Z) Sig.
Percepción de utilidad de la tutoría personal/individual	Si	13	615.58	8002.50	3892.500 (-2.315)
	No	908	458.79	416578.50	.021
Utilización de la tutoría virtual	Si	12	626.00	7512.00	3426.000 (-2.249)
	No	905	456.79	413391.00	.024

Estos resultados nos muestran una mayor percepción de utilidad por parte de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo de la tutoría personal/individual, algo que entendemos lógico, puesto que desde la cercanía del contacto presencial con el tutor pueden resolver mejor sus necesidades específicas, pero sólo una mayor

utilización de la tutoría virtual, que es la herramienta a través de la cual finalmente solventan sus necesidades de apoyo y orientación.

Si bien es cierto que la tutoría virtual puede realizar interesantes aportaciones a la relación tutorial con los estudiantes con estas necesidades educativas, tampoco es posible prescindir de la relación personal y directa entre tutor y estudiante, máxime cuando los propios estudiantes señalan su utilidad.

6.5.5 A modo de síntesis

A lo largo de este sexto objetivo hemos analizado la percepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad de la tutoría personal, grupal y virtual, además de realizar una comparación con el empleo de las mismas, destacando el hecho de que mientras que la tutoría presencial/individual es la más útil desde el punto de vista de los estudiantes, la modalidad virtual es la que emplean con mayor frecuencia. Del análisis realizado también podemos extraer las siguientes conclusiones parciales:

- En relación a las tres modalidades, la frecuencia de utilización es inferior a la utilidad percibida por los estudiantes en relación a cada una de ellas.
- Los alumnos de cursos superiores perciben una mayor utilidad de la tutoría virtual, mientras que no aparecen estas diferencias en las otras modalidades de tutoría.
- Aparecen diferencias entre los estudiantes de distintos Grados en su percepción de utilidad sobre las modalidades de tutoría, siendo los estudiantes de Pedagogía y Educación Social, quienes valoran más la personal y virtual, mientras que los estudiantes de educación Infantil valoran más que el resto la modalidad grupal.
- Los estudiantes con necesidades de apoyo educativo valoran más que el resto la tutoría personal/individual, pero no difieren en cuanto a la frecuencia de utilización, mientras que sí lo hacen en frecuencia de utilización de la tutoría virtual.

6.6 Séptimo objetivo:

Discriminar las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes para la tutoría universitaria relacionadas en la plataforma virtual de la Universidad de Murcia

En capítulos anteriores de este trabajo hemos expuesto las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta para la tutoría universitaria. En este séptimo objetivo nos planteamos analizar qué herramientas virtuales de las que tienen a su disposición emplean los estudiantes en relación a la tutoría universitaria, para ello en el cuestionario se presenta a los participantes una serie de seis herramientas virtuales que tienen a su disposición en el entorno del aula virtual de la Universidad de Murcia, pidiéndoles que valoren su utilización en referencia a la tutoría universitaria en una escala *likert* de cinco puntos.

En el análisis general de las herramientas virtuales (tabla 6.53), se observa que la herramienta más empleada por los estudiantes es *Recursos*, utilizada *mucho* por un 64.2% de estudiantes, mientras que sólo un 0.9% y un 0.4% emplean en esta misma proporción las herramientas *Foros* y *Chat,* respectivamente.

Tabla 6.53
Utilización de herramientas virtuales. Porcentajes de respuesta.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Recursos	3,6%	3,8%	6,0%	22,4%	64,2%
Anuncios	12,4%	12,1%	14,9%	25,1%	35,6%
Mensajes privados	7,7%	13,2%	23,7%	32,5%	22,9%
Foros	60,0%	26,0%	10,4%	2,7%	0,9%
Chat	78,0%	15,9%	4,7%	0,9%	0,4%
Correo electrónico	13,0%	12,7%	14,7%	26,2%	33,4%

Mediante la prueba de *Friedman* se ha podido determinar que estas diferencias son significativas (*p*=.000). En la tabla 6.54 se muestran los estadísticos.

Tabla 6.54
Utilización de herramientas virtuales. Prueba de Friedman.

	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
Recursos	965	4.40	1.007	5.02
Anuncios	965	3.60	1.392	4.13
Mensajes privados	965	3.49	1.196	4.02
Foros	965	1.58	.845	2.02
Chat	965	1.30	.641	1.69
Correo electrónico	965	3.54	1.399	4.12
	Chi cuadrado	gl		Sig.
	2882.724	5		.000

De la relación de herramientas virtuales que estudiantes y tutores disponen para comunicarse, encontramos que se emplean preferentemente aquellas herramientas de tipo uni o bidireccional, tales como *Recursos* ($\tilde{x}$=4.40)*, Anuncios* ($\tilde{x}$=3.60) y *Mensajes privados* ($\tilde{x}$=3.49), mientras que aquellos instrumentos o recursos menos utilizadas son los que permiten una comunicación multidireccional y por tanto un trabajo y una orientación de tipo colaborativo, como los *Foros* o *Chat*, con medias de 1.58 y 1.30, respectivamente.

Del mismo modo que concebimos que las modalidades presencial, virtual y grupal de la tutoría van a permitir trabajar diferentes contenidos enriqueciéndose unas a otras, dentro de la tutoría virtual, diferentes herramientas, por su configuración, van a posibilitar un tipo de comunicación y por tanto de tutoría, posibilitando una relación más jerárquica, como las herramientas a través de las cuales el tutor puede enviar documentos a los estudiantes, pero éstos no tienen más función que la de receptores pasivos, u otras más colaborativas, que posibilitan funciones más distribuidas, como los foros de discusión en los que tutores y estudiantes pueden realizar aportaciones, discutir y retroalimentar opiniones de los estudiantes con una menor diferencia de rol.

6.6.1 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales según la titulación

En los análisis diferenciales realizados a través de la prueba *H de Kruskal Wallis* encontramos diferencias significativas ($p \leq .05$) en la utilización de tres de las herramientas virtuales por parte de los estudiantes de diferentes titulaciones: *Recursos*, *Mensajes privados* y *Foros*. En las siguientes tablas (6.55 a 6.57) se muestran los datos relativos a estas diferencias aparecidas y posteriormente se ofrece una visión de conjunto en el gráfico 6.18.

En la tabla 6.55 se muestra la utilización de la herramienta *Recursos* por parte de los estudiantes de los cuatro títulos de Grado participantes en el estudio, donde puede apreciarse que los estudiantes Pedagogía son quienes utilizan en mayor medida esta herramienta ($\tilde{x}$=4.70), mientras que son los estudiantes del Grado en Educación Infantil ($\tilde{x}$=4.21) quienes la emplean en menor medida.

Tabla 6.55
Utilización de la herramienta Recursos en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	4.38	477.50	
Grado en Infantil	275	4.21	451.59	
Grado en Pedagogía	164	4.70	560.24	
Grado en Educación Social	153	4.46	492.56	
	972	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		22.145	3	.000

En cuanto al empleo de la herramienta *Mensajes privados,* evidenciamos en la tabla 6.56 que son de nuevo los estudiantes del *G*rado en Pedagogía quienes la emplean en mayor medida ($\tilde{x}$=3.97), mientras que en este caso son los estudiantes del Grado en Educación Primaria ($\tilde{x}$=3.20) quienes la utilizan menos.

Tabla 6.56

Utilización de la herramienta Mensajes privados en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	3.20	418.11	
Grado en Infantil	276	3.57	502.88	
Grado en Pedagogía	164	3.97	594.84	
Grado en Educación Social	153	3.61	513.87	
	973	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		52.550	3	.000

Por último, en relación a la herramienta *Foros,* observamos en la tabla 6.57 que en este caso son los estudiantes del Grado en Educación Primaria ($\tilde{x}$=1.67) quienes la emplean más, seguidos por los estudiantes del Grado en Educación Social ($\tilde{x}$=1.62), aunque en todos los casos con puntuaciones muy bajas, con una media por debajo de 2, indicativo de poca utilización.

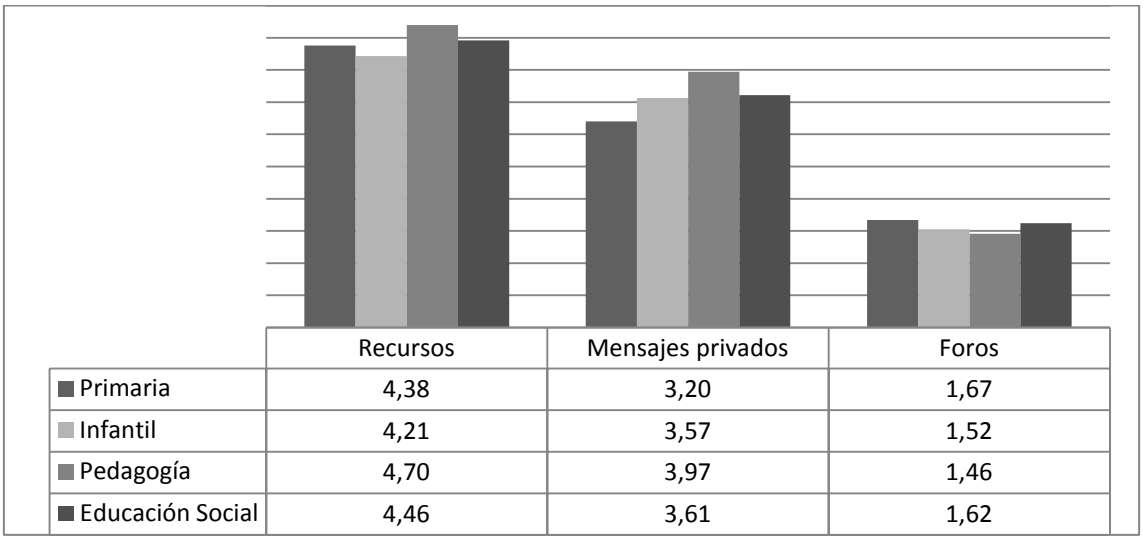
Tabla 6.57

Utilización de la herramienta Foros en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	380	1.67	507.46	
Grado en Infantil	275	1.52	467.04	
Grado en Pedagogía	164	1.46	446.59	
Grado en Educación Social	152	1.62	509.16	
	971	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		10.142	3	.017

Finalmente, presentamos en el gráfico 6.18 el resumen global de la utilización de estas herramientas en las que aparecen diferencias significativas según el Titulo de Grado de procedencia, apreciando que tanto para la herramienta *Recursos* como para la herramienta *Mensajes privados* son los estudiantes de Pedagogía quienes obtienen

mayores puntuaciones ($\tilde{x}$=4.70 y 3.97, respectivamente), mientras que en el tercer caso, relacionado con la utilización de la herramienta *Foros* son los estudiantes del Grado en Educación Primaria ($\tilde{x}$=1.67) quienes obtienen mayores puntuaciones.



	Recursos	Mensajes privados	Foros
Primaria	4,38	3,20	1,67
Infantil	4,21	3,57	1,52
Pedagogía	4,70	3,97	1,46
Educación Social	4,46	3,61	1,62

Gráfico 6.8. Diferencias entre títulos de Grado en utilización de herramientas virtuales. Medias

Como podemos apreciar en el gráfico 6.8 y en las tablas de la 6.55 a la 6.57, pese a que la tendencia es la misma en todas las titulaciones participantes, una mayor utilización de las herramientas unidireccionales frente a las multidireccionales, aparecen determinadas diferencias en el empleo de tres de las herramientas: *Recursos, Mensajes privados* y *Foros*, apreciando que en el caso de las dos primeras herramientas son los estudiantes de Pedagogía quienes la emplean en mayor medida, mientras que estos mismos son quienes menos utilizan la herramienta *Foros.*

6.6.2 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales según el curso

Ahondando en este objetivo, hemos analizado posibles diferencias en la utilización de las diferentes herramientas virtuales, según el curso en que se encuentran los estudiantes. Para ello se ha empleado la prueba *H* de Kruskal Wallis ha determinado que existen diferencias significativas ($p \leq .05$) en el empleo de las herramientas *Recursos*, *Anuncios* y *Foros*, como veremos detalladamente en las páginas siguientes.

A continuación presentamos tres tablas donde aparecen los datos referidos al uso /utilización de esas tres herramientas por cursos y posteriormente un gráfico donde se

representan los resultados de forma global. En la tabla 6.58 se observan los datos referidos a la utilización de la herramienta *Recursos*, de los que destacamos el hecho de que son los estudiantes de primer curso quienes utilizan la herramienta *Recursos* en mayor medida ($\tilde{x}$=4.52), mientras que los estudiantes de tercero son quienes menos lo hacen ($\tilde{x}$=4.35), con una significación de *p*=.013.

Tabla 6.58

Utilización de la herramienta Recursos en diferentes cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	306	4.52	519.63	
Segundo curso	323	4.33	473.70	
Tercer curso	343	4.35	469.00	
	972	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		8.656	2	.013

En relación a la utilización de la herramienta *Anuncios*, observamos en la tabla 6.59 que son de nuevo los estudiantes de primer curso ($\tilde{x}$=3.86), quienes emplean en mayor medida esta herramienta (*p*=.000).

Tabla 6.59

Utilización de la herramienta Anuncios en diferentes cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	305	3.86	536.54	
Segundo curso	322	3.43	453.33	
Tercer curso	342	3.52	468.86	
		Chi cuadrado	Gl	Sig.
		16.739	2	.000

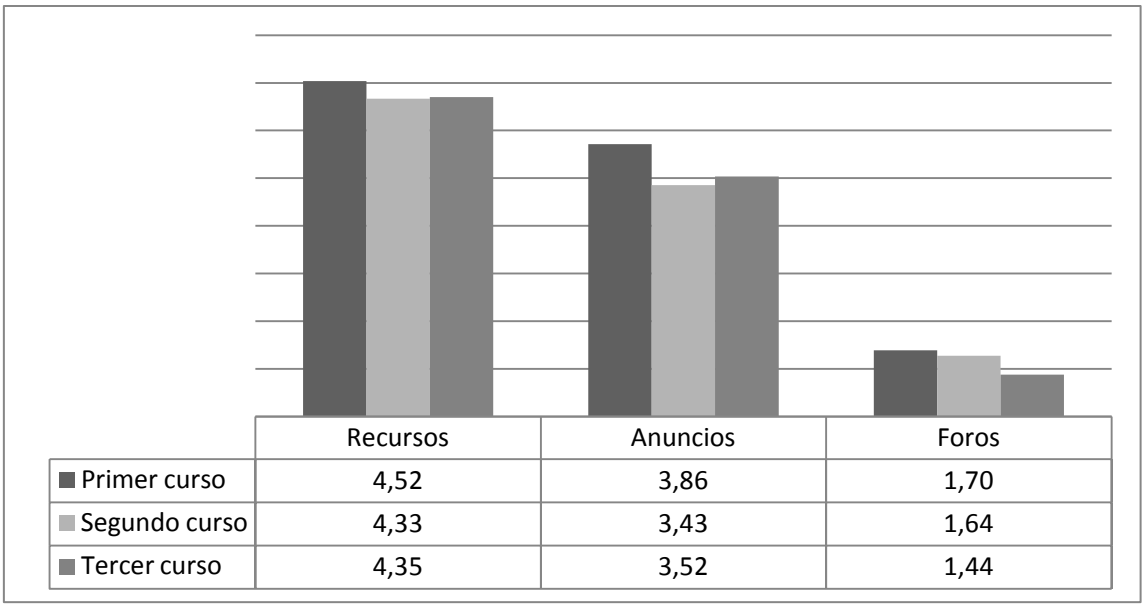
Por último, en referencia a la utilización de la herramienta *Foros*, podemos ver en la tabla 6.60 que son también los estudiantes de primer curso ($\tilde{x}$=1.70) quienes afirman emplear en mayor medida esta herramienta (*p*=.000).

Tabla 6.60

Utilización de la herramienta Foros en diferentes cursos.Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Primer curso	305	1.70	505.29	
Segundo curso	323	1.64	510.21	
Tercer curso	343	1.44	446.05	
	971	*Chi* cuadrado	gl	Sig.
		14.130	2	.000

Finalmente, presentamos el gráfico 6.9 en el que se representan globalmente las diferencias encontradas en la utilización de las herramientas *Recursos, Anuncios* y *Foros* por parte de los estudiantes de diferentes títulos de Grado y apreciamos claramente que en los tres casos son los estudiantes de primer curso quienes afirman utilizar en mayor medida las herramientas virtuales.



	Recursos	Anuncios	Foros
Primer curso	4,52	3,86	1,70
Segundo curso	4,33	3,43	1,64
Tercer curso	4,35	3,52	1,44

Gráfico 6.9. Diferencias entre estudiantes de diferentes cursos en la utilización de herramientas virtuales. Medias

Estos datos, que muestran una menor utilización por parte de los estudiantes de cursos más avanzados de las herramientas virtuales para la tutoría universitaria, contrastan con el estudio de Hernández Jorge, Acosta Jorge, Rodríguez Gutiérrez, González García y Borges Díaz (2003) en el que, al contrario de nuestro estudio, se

muestra un mayor empleo de la tecnología por los estudiantes de cursos avanzados para la comunicación, mientras que los estudiantes de primeros cursos la emplean principalmente desde un enfoque lúdico. Entendemos que este descenso en la utilización de las herramientas virtuales puede deberse a una mala utilización de las mismas, o a una falta de respuesta por parte del profesorado, de modo que los estudiantes que entienden que estas herramientas pueden ser útiles dejen de hacerlo así y reduzcan su empleo.

6.6.3 Diferencias en la utilización de herramientas virtuales entre estudiantes de 25 años o más y estudiantes menores de dicha edad

En la fundamentación teórica de este trabajo, hemos visto que la actual heterogeneidad del alumnado universitario es uno de los elementos que demandan un mayor desarrollo de la tutoría universitaria con el objetivo de atender de modo más individualizado a las necesidades de todos los estudiantes. También percibimos que los estudiantes de mayor edad presentan unas dificultades específicas, por lo que la tutoría universitaria debe hacer un esfuerzo especial con estos alumnos. (Gairín Sallán *et al.*, 2003-2004; García Nieto, 2008).

Por ello, en este objetivo también analizamos las diferencias en la utilización de las herramientas virtuales para la tutoría universitaria comparando dos grupos de estudiantes, por un lado aquellos menores de 25 años y por otro lado el grupo de estudiantes con 25 años o más.

La prueba *U* de Mann Whitney ha encontrado diferencias significativas ($p \leq .05$) en la utilización de dos de las herramientas virtuales analizadas: *Recursos* y *Anuncios.* En la tabla 6.61 se muestran los datos relacionados con el empleo de ambas, mientras que en el gráfico 6.10 se presentan las puntuaciones medias referidas al uso de ambas herramientas por parte de los dos grupos de estudiantes.

Tabla 6.61

Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según grupos de edad. Prueba Mann Whitney.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney (Z) Sig.
Recursos	<25 años	863	496.48	428463.50	38419.500 (-3.666) .000
	≥ 25 años	109	407.47	44414.50	
Anuncios	<25 años	862	492.31	424374.50	39812.500 (-2.391) .017
	≥ 25 años	107	426.08	45590.50	

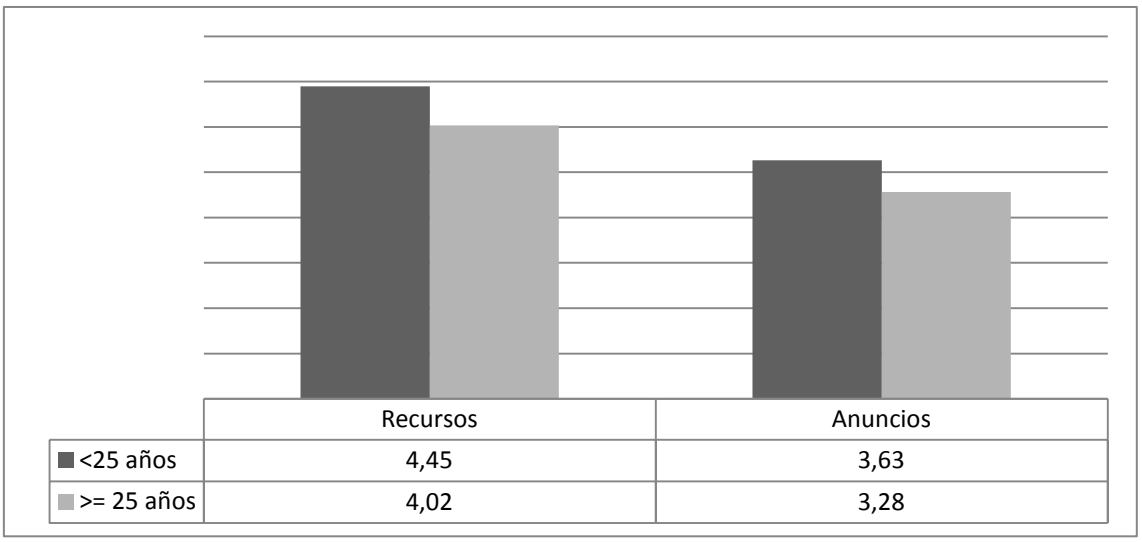


Gráfico 6.10. Diferencias en la utilización de las herramientas Recursos y Anuncios por grupos de edad. Medias.

Observamos que para las dos herramientas en que aparecen diferencias significativas son los estudiantes más jóvenes, aquellos menores de 25 años, quienes las emplean en mayor medida ($\tilde{x}$=4.45 y 4.02 en *Recursos* y *Anuncios,* respectivamente). Ésta es precisamente una de las dificultades de los estudiantes de mayor edad, que no dominan y emplean en la misma medida que los más jóvenes las herramientas de comunicación a su disposición, cuando podrían convertirse en las herramientas que rompieran las dificultades específicas que anteriormente comentábamos.

6.6.4 Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según la modalidad de acceso a la Universidad

Si anteriormente hemos analizado las diferencias en el empleo de las herramientas virtuales según grupos de edad, en este apartado se analizan posibles diferencias en su empleo por parte de los estudiantes según la modalidad de acceso a la Universidad, teniendo en cuenta los que lo hicieron vía Bachillerato, Formación Profesional, acceso a mayores de 25 años, otras titulaciones universitarias e incluso a través de un programa Erasmus. El análisis de la utilización de las herramientas virtuales por parte de estos grupos de estudiantes mediante la prueba *H* de Kruskal Wallis muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en el uso de una de las herramientas: *Recursos*, como se puede apreciar en la tabla 6.62.

Tabla 6.62
Utilización de la herramienta Recursos según la modalidad de acceso a la Universidad. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Bachillerato	696	4.48	487.13	
Formación profesional	198	4.22	439.03	
Acceso mayores de 25 años	30	3.90	387.85	
Otra titulación	19	4.26	442.13	
Erasmus	3	5.00	643.00	
	946	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		12.758	4	.013

De estos resultados, ofrecidos en la tabla 6.62, podemos destacar en primer lugar que los estudiantes Erasmus fueron quienes puntuaron más alto en utilización de esta herramienta, aunque tomamos este dato con cierta reserva puesto que, como se observa, sólo participaron tres estudiantes de este grupo y no es un número representativo.

En segundo lugar, estimamos que los estudiantes que provienen de la modalidad de acceso para mayores de 25 años, un grupo con ciertas necesidades específicas de apoyo y orientación, son quienes afirman emplear esta herramienta en menor medida

($\tilde{x}$=3.90), mientras que son los estudiantes provenientes de Bachillerato, el grupo mayoritario y por tanto con menores necesidades de orientación e individualización, son quienes la emplean mas ($\tilde{x}$=4.48), después de los estudiantes Erasmus, como ya comentábamos anteriormente.

6.6.5 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales entre estudiantes que compatibilizan los estudios con actividad laboral remunerada y quienes no lo hacen

Actualmente, un buen número de estudiantes compatibiliza sus estudios con algún tipo de actividad laboral remunerada, bien porque son trabajadores que han decidido retomar o iniciar sus estudios universitarios, y no pueden o no desean dejar su actividad laboral, o bien porque son estudiantes que deciden mantener una actividad laboral por alguna razón (Soler Julve *et al.*, 2009). Entendemos que por diversos motivos, este tipo de estudiantes va a precisar de una atención y apoyo específico por parte de la tutoría universitaria, tanto por la dificultad en organizar horarios para asistir a algunas clases, reunirse con compañeros para elaborar trabajos conjuntos, como por disponer de menor tiempo para el trabajo individual que el resto de estudiantes e incluso tener dificultades añadidas para comunicarse con el profesorado y los tutores.

Mediante la prueba *U* de Mann Whitney*,* se ha analizado si existen diferencias entre estos dos grupos de estudiantes en la utilización de las herramientas virtuales que tienen a su disposición, puesto que se constituyen como una de las soluciones a alguna de las dificultades que se presentan a este alumnado que disponen de menos tiempo.

Con esta prueba se hallan diferencias significativas ($p \leq .05$) en el empleo de dos herramientas: *Recursos* y *Anuncios.* La tabla 6.63 muestra los estadísticos de la prueba *U* de Mann Whitney, mientras en el gráfico 6.21 ofrecemos las puntuaciones medias de las herramientas en las que existen diferencias significativas.

Tabla 6.63

Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según actividad laboral. Prueba U de Mann Whitney.

	¿Desarrolla actividad laboral?	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney (Z) Sig.
Recursos	Sí	240	446.62	107189.00	78269.000 (-2.911) .004
	No	730	498.28	363746.00	
Anuncios	Sí	239	443.68	106040.00	77360.000 (-2.664) .008
	No	728	497.24	361988.00	

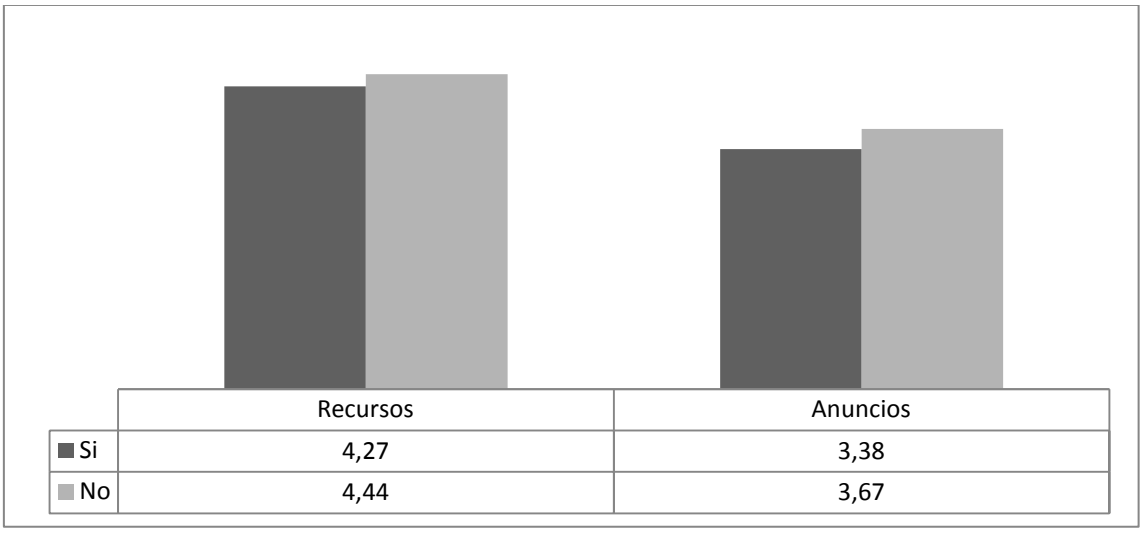


Grafico 6.11. Utilización de herramientas virtuales por estudiantes con actividad laboral. Medias

Como se puede valorar, en los dos casos donde aparecen diferencias significativas, son precisamente los estudiantes que no desarrollan ninguna actividad laboral remunerada quienes afirman emplearlas más, cuando inicialmente entendemos que debería de ser al contario, puesto que éstos disponen de menos tiempo y tienen más dificultades para acceder al contacto directo con el tutor. En este sentido, creemos que desde la tutoría universitaria debería hacerse un esfuerzo por acceder a este grupo de estudiantes aprovechando especialmente este tipo de herramientas, que en muchas ocasiones van a solventar las dificultades de tiempo y espacio en la comunicación estudiante-tutor.

Las herramientas virtuales van a permitir a los estudiantes con mayores dificultades para acceder de modo presencial al tutor universitario, como por ejemplo aquellos

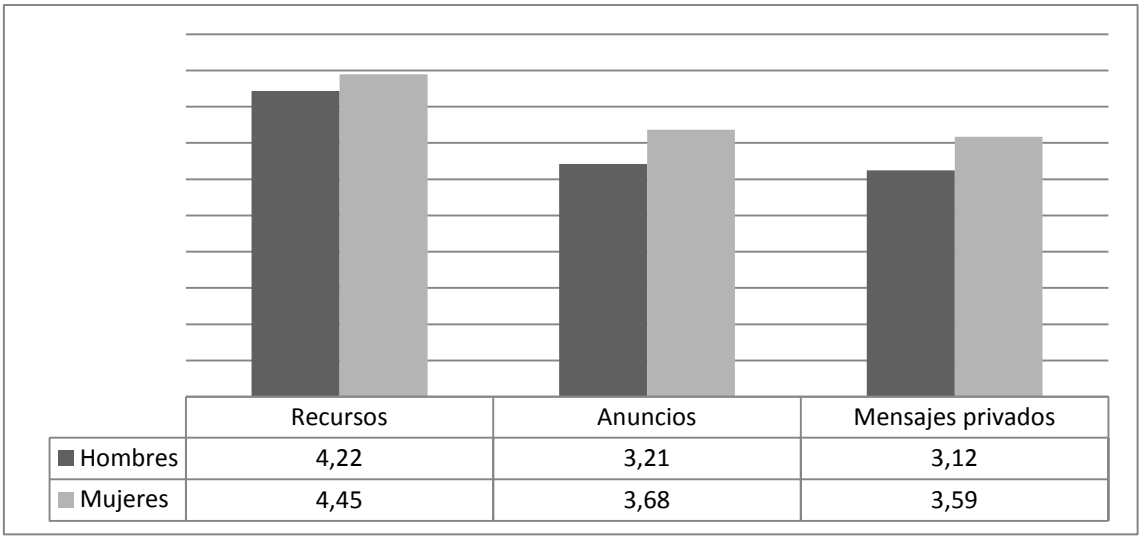
que desarrollan una actividad laboral, una mayor cercanía y posibilidad de contacto con el tutor, superando las barreras de espacio y tiempo. Si para todos los estudiantes la tutoría virtual puede ser una interesante herramienta, para aquellos que trabajan va a convertirse casi indispensable para mantener un contacto fluido con el tutor y esto es importante, teniendo en cuenta que algunas investigaciones han demostrado que aquellos estudiantes que compatibilizan estudios con trabajo suelen abandonar antes los estudios, como por ejemplo el trabajo de Yorke y Longden (2008).

6.6.6 Diferencias en la utilización de las herramientas virtuales según sexo

Sin ser prioritario en esta investigación, se ha comparado la utilización de las diferentes herramientas virtuales para la tutoría universitaria entre hombres y mujeres con el objetivo de conocer mejor posibles diferencias. Para ello se ha empleado la prueba *U* de Mann Whitney, que ha detectado diferencias significativas ($p \leq .05$) en el empleo de tres de las herramientas: *Recursos*, *Anuncios* y *Mensajes privados*. En la tabla 6.64 se revelan los estadísticos de la prueba *U* de Mann Whitney mientras que en el gráfico 6.12, se aprecian las puntuaciones medias de hombres y mujeres respecto a la utilización de las tres herramientas mencionadas, destacando que, en los tres casos en que se encuentran dichas diferencias, son las mujeres quienes afirman emplearlas en mayor medida que los hombres.

Tabla 6.64
Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según sexo.
Prueba U de Mann Whitney.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney (Z) Sig.
Recursos	Hombres	171	427.01	73018.00	58312.000 (-3.220) .001
	Mujeres	787	490.91	386343.00	
Anuncios	Hombres	171	399.49	68312.00	53606.000 (-4.255) .000
	Mujeres	784	495.13	388178.00	
Mensajes privados	Hombres	171	396.65	67827.50	53121.500 (-4.484) .000
	Mujeres	788	498.09	392492.50	



	Recursos	Anuncios	Mensajes privados
Hombres	4,22	3,21	3,12
Mujeres	4,45	3,68	3,59

Gráfico 6.12. Diferencias en el empleo de herramientas virtuales por sexo.

Deducimos que estas diferencias pueden deberse tanto a una mayor necesidad de la mujer en la comunicación fluida con el tutor como al estilo del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de éstas. En este sentido, el estudio de Hernández Jorge *et al.* (2003) concluye que existen diferencias entre hombres y mujeres en el empleo de estas tecnologías, mientras los hombres las emplean más para otras cuestiones (lúdicas y recreativas) y disponen de mayores conocimientos acerca de diferentes programas informáticos, las mujeres realizan un empleo diferente de las mismas, más centrado en el trabajo, el estudio y la comunicación. En este mismo estudio también se asevera que las mujeres aprecian en estas herramientas algunas potencialidades tales como la autonomía que proporcionan y la capacidad que aportan de acceder a diferentes materiales, mientras que sus temores en torno al empleo de la misma, se centran en las posibles barreras de la comunicación virtual que ofrece la no presencialidad.

6.6.7 A modo de síntesis

Del análisis que hemos realizado en torno a este séptimo objetivo, podemos destacar las siguientes conclusiones parciales:

- De las diferentes herramientas virtuales a disposición de tutores y estudiantes, éstos últimos utilizan para la tutoría, en mayor medida aquellas que facilitan una

comunicación uni o bi-direccional, en comparación con otras herramientas que facilitan una comunicación multidireccional como los *Foros* o el *Chat*.

- Aparecen diferencias significativas entre titulaciones en el empleo de tres de las herramientas analizadas, *Recursos, Mensajes privados* y *Foros,* siendo en los dos primeros casos los estudiantes de Pedagogía quienes más las utilizan y en el tercero de ellos son los estudiantes de Educación Primaria y los de Educación Social quienes lo hacen más.

- En relación al curso de los estudiantes también aparecen algunas diferencias, concretamente en las herramientas *Recursos, Anuncios* y *Foros*, siendo en esta ocasión los estudiantes de primer curso quienes más las emplean.

- Los estudiantes mayores de 25 años emplean en menor medida las dos herramientas virtuales más utilizadas por el conjunto de los estudiantes: *Recursos* y *Anuncios.*

- También se hallan diferencias en el empleo de la herramienta *Recursos,* según la modalidad de acceso de los estudiantes, siendo los estudiantes que acceden desde el acceso para mayores de 25 años o desde la Formación Profesional quienes menos la emplean y los estudiantes que provienen de Bachillerato quienes le dan un mayor uso.

- Paradójicamente, aquellos estudiantes que compaginan su actividad universitaria con un trabajo remunerado emplean menos que el resto las herramientas *Recursos* y *Anuncios.*

- En la comparación por sexos, hemos encontrado que las mujeres emplean más que los hombres tres de las herramientas virtuales: *Recursos, Anuncios* y *Mensajes privados.*

6.7 Octavo objetivo:

Conocer y analizar las competencias profesionales y personales que demandan los estudiantes a sus tutores

La función tutorial es inherente a la función docente, pero esto no significa que las competencias puramente docentes sean suficientes para cubrir las necesidades de la tutoría universitaria, sino que ésta exige al profesorado universitario el desarrollo de nuevas competencias. Para García Nieto (2008), éstas se resumen en cinco bloques, competencia cultural, pedagógica, investigadora, tecnológica, e interpersonal. Esta demanda de nuevas competencias al profesor universitario puede ser una de las dificultades para el adecuado desarrollo de la tutoría en los centros, por lo que en este trabajo se vió necesario analizar las competencias que se le demandan al tutor, con el propósito de poder establecer planes de formación acordes con ellas. Para este fin, en el cuestionario se diseño una escala que hemos denominado *Demanda de competencias al tutor*, conformada por un total de nueve ítems, y que está compuesta por dos subescalas basadas en el análisis factorial:

- Subescala A: *Demanda de competencias personales y participativas en el tutor,* compuesta por cinco ítems.
- Subescala B: *Demanda de competencias técnicas y metodológicas en el tutor*, compuesta por cuatro ítems.

En el gráfico 6.23, se muestra la comparación entre las puntuaciones medias de las tres escalas, mientras que en la tabla 6.65, se muestra la comparación realizada mediante la prueba de *Wilcoxon,* entre las puntuaciones de las dos subescalas, la referida a competencias personales y participativas y la referida a competencias técnicas y metodológicas, hallándose diferencias significativas entre ambas (*p*=.000).

Si bien, de forma general, las puntuaciones de ambas subescalas son bastante altas, esta prueba muestra que los estudiantes demandan a sus tutores más competencias personales y participativas, tales como saber formular y encajar críticas, compromiso con la función tutorial o cercanía con los estudiantes, por lo que, sin olvidar el resto, deberían de tenerse en cuenta estas competencias a la hora de diseñar planes de formación del profesorado y de tutores universitarios. Los estudiantes están demandando una mayor cercanía por parte del tutor, así como un trato más personalizado y no tanto, aunque también, grandes conocimientos o que dominen vasta información acerca de la organización de la Universidad, becas, cursos de formación, prácticas, etc.

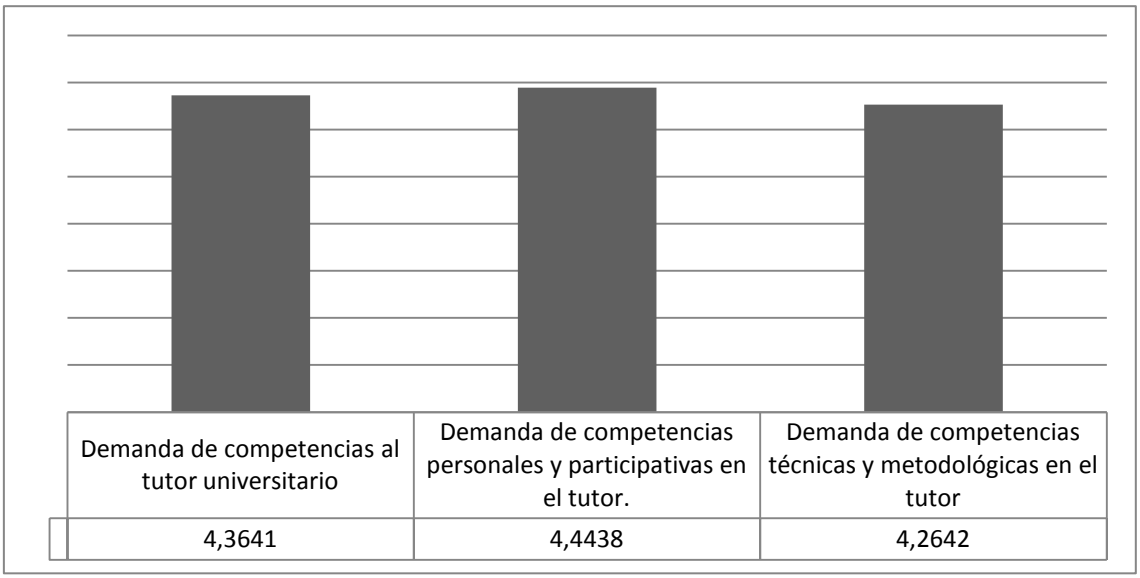


Gráfico 6.13. Puntuaciones medias escala y subescalas demanda de competencias.

Tabla 6.65
Competencias técnicas y metodológicas Vs. Personales y participativas. Wilcoxon.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z (Sig.)
Competencias técnicas y metodológicas - Competencias personales y participativas	Rangos negativos	494	389.40	192364.00	-10.009 (.000)
	Rangos positivos	240	322.42	77381.00	
	Empates	236			
	Total	970			

Esta diferencia entre las competencias que los estudiantes valorarían en sus tutores y las que creen que verdaderamente desarrollan, demanda que los centros

universitarios inviertan tiempo y esfuerzo en la formación de sus tutores, entendiendo que la tutoría universitaria va a requerir de competencias diferentes a las tradicionalmente exigidas al profesorado universitario.

6.7.1 Demanda de competencias a los tutores según la titulación

Mediante la prueba *H* de Kruskal Wallis, se han explorado posibles diferencias en la demanda de competencias a los tutores por parte de los estudiantes de diferentes titulaciones, comparando las respuestas de éstos, tanto en la escala global de demanda de competencias como en las dos subescalas. Como puede observarse en la tabla 6.66 esta prueba no muestra diferencias significativas en ninguna de las escalas.

Tabla 6.66
Demanda de competencias según titulación. Prueba H de Kruskal Wallis.

		N	Rango promedio	Chi cuadrado (gl) sig.
Demanda de competencias al tutor	Primaria	379	467.21	3.071 (3) .381
	Infantil	275	490.27	
	Pedagogía	163	507.36	
	Educación Social	153	498.95	
	Total	970		
Demanda de competencias personales y participativas	Primaria	379	476.37	.711 (3) .871
	Infantil	275	492.55	
	Pedagogía	163	488.83	
	Educación Social	153	491.89	
	Total	970		
Demanda de competencias técnicas y metodológicas	Primaria	379	461.09	7.592 (3) .055
	Infantil	275	483.05	
	Pedagogía	163	528.10	
	Educación Social	153	504.97	
	Total	970		

6.7.2 Demanda de competencias a los tutores según el curso

Tanto la propia experiencia acumulada con la tutoría universitaria y con los tutores como la propia evolución personal pueden hacer que las demandas de los estudiantes de diferentes cursos sean diferentes, por lo que dentro de este objetivo nos ha interesado detectar esas posibles diferencias, para lo que se ha empleado la prueba *H* de Kruskal Wallis. En cuanto a la escala global de demanda de competencias al tutor, como puede verse en la tabla 6.67, esta prueba determina la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes de diferentes cursos (*p*=.000), siendo los estudiantes de primer curso quienes arrojaron puntuaciones inferiores.

Tabla 6.67
Demanda de competencias al tutor. Por cursos. H de Kruskal Wallis.

	N	Rango promedio	*Chi* cuadrado (gl) sig.
Primer curso	305	438.77	
Segundo curso	323	486.04	16.028
Tercer curso	342	526.66	(2) .000
Total	970		

En relación a la demanda de competencias personales y participativas, se estima en la tabla 6.68 que también aparecen diferencias significativas (*p*=.005), siendo también los estudiantes de primer curso quienes puntúan más bajo en la demanda de este tipo de competencias al tutor universitario.

Tabla 6.68
Demanda de competencias personales y participativas, por cursos.H de Kruskal Wallis.

	N	Rango promedio	*Chi* cuadrado (gl) sig.
Primer curso	305	445.04	
Segundo curso	323	492.62	10.801
Tercer curso	342	514.86	(2) .005
Total	970		

En último lugar, la tabla 6.69 muestra que también aparecen diferencias en la demanda de competencias técnicas y metodológicas al tutor entre estudiantes de los

diferentes cursos (*p*=.000), siendo de nuevo los estudiantes de primer curso quienes arrojan puntuaciones más bajas.

Tabla 6.69
Demanda de competencias técnicas y metodológicas, por cursos. Prueba H de Kruskal Wallis.

	N	Rango promedio	*Chi* cuadrado (gl) sig.
Primer curso	305	447.05	
Segundo curso	323	473.01	16.036
Tercer curso	342	531.58	(2) .000
Total	970		

Como resumen de las diferencias entre estudiantes de diferente curso en las puntuaciones de la escala y subescalas, referidas a las demandas de competencias al tutor, se ofrece el gráfico 6.14 que muestra las puntuaciones medias de los estudiantes de los tres cursos.

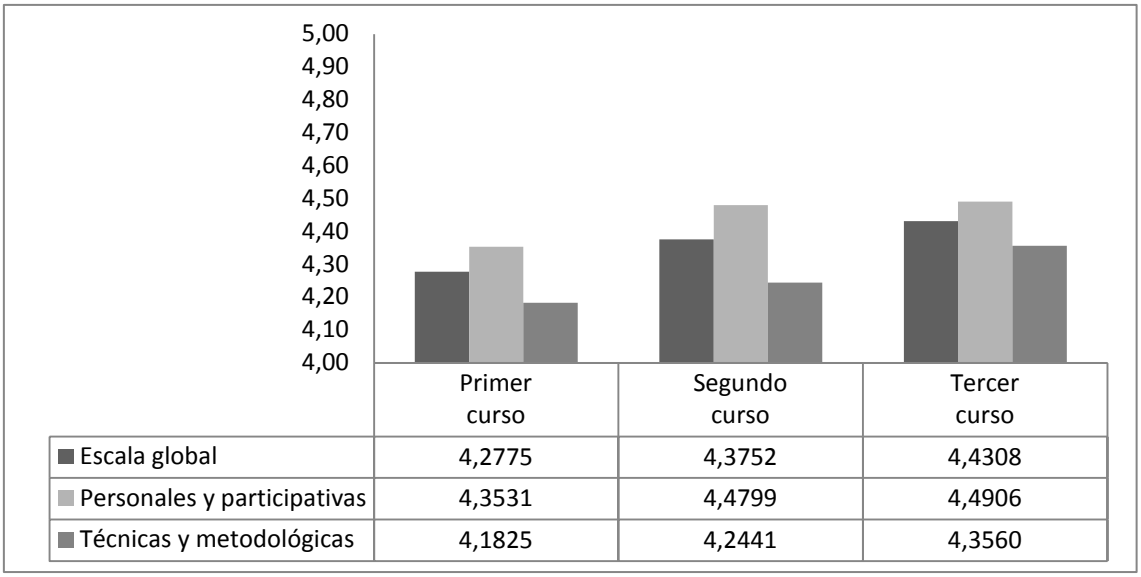


Gráfico 6.14. Puntuaciones medias escalas de demanda de competencias. Por curso.

Se observa que en los tres casos, demanda global de competencias, demanda de competencias de tipo personales y participativas y demanda de competencias personales y metodológicas, las puntuaciones son más altas en cursos superiores. Esto se puede explicar por una mayor exigencia de los estudiantes en cuanto a las

competencias que deben tener sus tutores conforme alcanzan mayor experiencia universitaria y por tanto más cultura universitaria.

6.7.3 Demanda de competencias al tutor entre estudiantes que consideran la tutoría importante para su formación universitaria y quienes no lo hacen

En el cuestionario también se incluye una pregunta dicotómica en la que se solicita a los participantes que respondan si creen que la tutoría es importante en su formación universitaria. La mayor parte de los mismos contestó afirmativamente (86.17%), aunque destaca todavía ese aproximado 14% de estudiantes que contestó de modo negativo.

Mediante la prueba *U* de Mann Whitney hemos comparado las puntuaciones de las escalas referidas a demanda de competencias al tutor, entre el primer grupo de estudiantes y el grupo de estudiantes que no consideran importante la tutoría para su formación universitaria. En la tabla 6.70, observamos que en la escala global aparecen diferencias significativas con *p*=.001, siendo superior esa demanda de competencias en aquellos estudiantes que entienden que la tutoría es importante en su formación. Evidentemente estos alumnos si creen en su importancia, exigiendo unos mínimos en sus tutores.

Tabla 6.70
Escala demanda de competencias al tutor. Estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación universitaria. U de Mann Whitney.

¿Es importante la tutoría en tu formación universitaria?	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media	U de Mann-Whitney (Z) Sig.
Si	835	497.39	415317.00	4.3830	45603.000
No	134	407.82	54648.00	4.2222	(-3.456)
Total	969				.001

Igualmente, hemos comparado entre los dos grupos las puntuaciones de la subescala referida a las competencias personales y participativas, apareciendo también

diferencias significativas (*p*=.000), siendo los estudiantes que entienden que la tutoría universitaria es importante en su formación quienes arrojan puntuaciones mayores (tabla 6.71).

Tabla 6.71

Escala demanda de competencias personales y participativas. Estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación universitaria. U de Mann Whitney.

¿Es importante la tutoría en tu formación universitaria?	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media	*U* de Mann-Whitney (Z) Sig.
Si	835	498.14	415946.00	4.4633	44974.000
No	134	403.13	54019.00	4.2947	(-3.732)
Total	969				.000

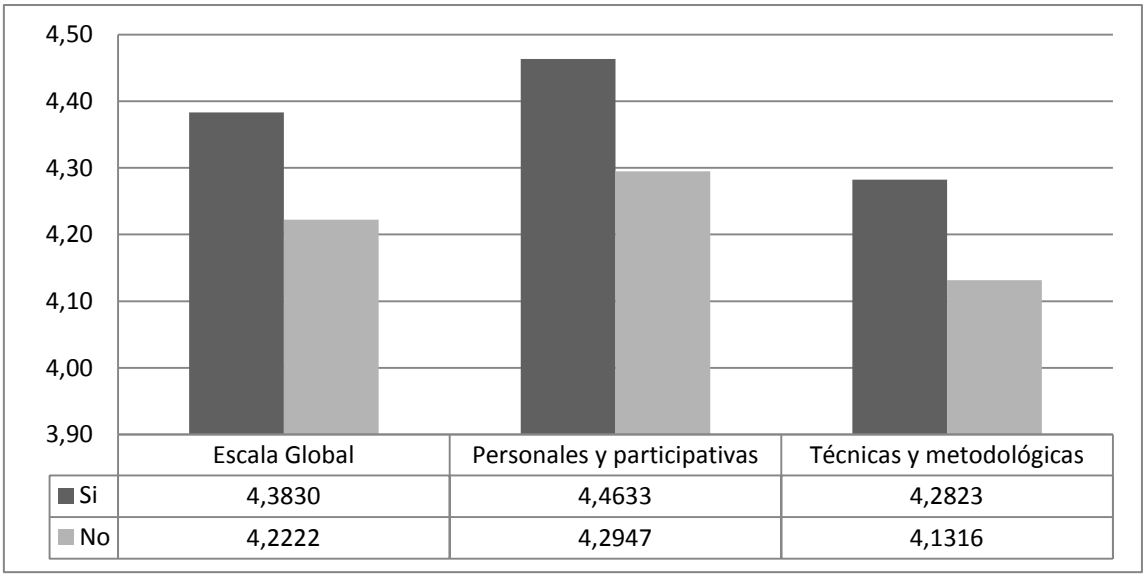
En cuanto a la demanda de competencias técnicas y metodológicas también aparecen diferencias significativas (*p*=.008), tal y como se puede apreciar en la tabla 6.72, donde de nuevo se valora que también son los estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación quienes plantean más demandas de este tipo de competencias.

Tabla 6.72

Escala demanda de competencias técnicas y metodológicas. Estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación universitaria. U de Mann Whitney.

¿Es importante la tutoría en tu formación?	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media	*U* de Mann-Whitney (Z) Sig.
Si	835	494.41	412836.00	4.2823	48084.000
No	134	426.34	57129.00	4.1316	(-2.647)
Total	969				.008

En el gráfico 6.15, se muestran las puntuaciones medias para las tres escalas de los dos grupos de estudiantes, observando, como ya hemos ido analizando en las tablas anteriores, que en las tres escalas son siempre los estudiantes que entienden que la tutoría es importante en su formación universitaria quienes obtienen mayores puntuaciones medias.



	Escala Global	Personales y participativas	Técnicas y metodológicas
Si	4,3830	4,4633	4,2823
No	4,2222	4,2947	4,1316

Gráfico 6.15. Puntuaciones medias de las escalas demandas de competencias. Estudiantes que entienden que la tutoría es importante en su formación universitaria.

Esta mayor demanda de competencias al tutor por parte de aquellos estudiantes que entienden que la tutoría es importante en su formación universitaria nos recuerda la importancia de programar y desarrollar estrategias adecuadas de difusión de la función tutorial, así como de motivación hacia la misma por parte de los estudiantes y la necesidad de un buen plan de formación inicial y continua en el profesorado universitario en materia de tutoria universitaria.

6.7.4 Demanda de competencias al tutor en estudiantes mayores de 25 años

Como ya hemos comentado reiteradamente, los estudiantes que no están en las franjas de edad mayoritarias o habituales en la Universidad presentan unas necesidades y dificultades específicas; por ello, se ha analizado mediante la prueba *U* de Mann Whitney si presentan un mayor nivel de demanda de competencias a sus tutores. Tal y como puede verse en la tabla 6.73 esta prueba no ha detectado diferencias significativas ($p \leq .05$) entre los dos grupos comparados en ninguna de las tres escalas analizadas (escala de demanda de competencias al tutor, subescala de demanda de competencias personales y participativas y subescala de demanda de competencias técnicas y metodológicas).

Tabla 6.73
Estadísticos U de Mann Whitney escala y subescalas de demanda de competencias al tutor. Estudiantes mayores de 25 años.

	Demanda de competencias al tutor	Competencias personales y participativas	Competencias personales y participativas
U de Mann-Whitney	44933.000	43682.500	47141.000
Z	-.860	-1.337	-.058
Sig.	.390	.181	.954

Es interesante comprobar que no es tanto la experiencia personal de los estudiantes, por su edad, la que les hace ser más exigentes en la demanda de competencias a sus tutores, como su experiencia en la Universidad, puesto que, como veíamos anteriormente, son los estudiantes de cursos superiores quienes plantean mayores exigencias a éstos en cuanto a las competencias que manejan.

6.7.5 Demanda de competencias al tutor en estudiantes que compatibilizan un trabajo remunerado con los estudios

Paralelamente, es razonable pensar que aquellos estudiantes que además de sus estudios universitarios realizan algún tipo de actividad remunerada pudieran ser más exigentes en cuanto a la demanda de competencias en sus tutores; sin embargo, el análisis con la prueba *U* de Mann Whitney en las escalas de demanda de competencias al tutor no muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en ninguna de ellas, tal y como pude comprobarse en la tabla 6.74.

Tabla 6.74
Estadísticos U de Mann Whitney escala y subescalas de demanda de competencias al tutor. Estudiantes que compatibilizan trabajo remunerado y estudios.

	Demanda de competencias al tutor	Competencias personales y participativas	Competencias personales y participativas
U de Mann-Whitney	80789.500	81487.500	82684.500
Z	-1.821	-1.663	-1.324
Sig.	.069	.096	.185

6.7.6 A modo de síntesis

En este objetivo hemos profundizado en las competencias que los estudiantes demandan a sus tutores universitarios, destacando el hecho de que la escala que hemos utilizado para recoger y analizar la información, así como las dos subescalas que la componen, han arrojado valores altos, lo que indica que los estudiantes entienden que la labor del tutor va a implicar la puesta en juego de diferentes competencias. Del mismo modo, podemos destacar las siguientes conclusiones parciales:

- Siendo las puntuaciones de las dos subescalas bastante altas, la demanda de competencias personales y participativas es superior a la de competencias técnicas y metodológicas.

- Los estudiantes de cursos superiores puntúan más alto, tanto en la escala global de demanda de competencias como en las dos subescalas referidas a competencias personales y participativas y a competencias técnicas y metodológicas.

- Aquellos estudiantes que afirman que la tutoría es importante en su formación universitaria, puntúan más alto tanto en la escala global como en las dos subescalas.

- No aparecen diferencias en demanda de competencia entre estudiantes de diferentes titulaciones, entre estudiantes mayores de 25 años o menores de dicha edad, ni entre aquellos estudiantes que desarrollan alguna actividad remunerada con los que no.

6.8 Noveno objetivo:

Comparar la utilización que los estudiantes realizan de las diferentes modalidades de tutoría

Si es interesante conocer la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre las diferentes modalidades de tutoría, también lo es detenerse a comparar la utilización que los estudiantes realizan de cada una de ellas. Para ello se diseñó una escala de utilización de la tutoría universitaria, compuesta por nueve ítems y en el cuestionario se pidió a los participantes que la cumplimentaran en relación a la utilización que realizan de las tres modalidades de tutoría. Los ítems contemplados en la escala son: Información (1); seguimiento académico (2); orientación en el itinerario formativo-profesional (3); orientación sobre la inserción socio-laboral (4); orientación personal (5); resolución de conflictos (6); toma de decisiones (7); ayuda en las transiciones (8); y atención a los alumnos con necesidades esecpíficas de apoyo educativo (9).

6.8.1 Comparación de la utilización de las diferentes modalidades de tutoría para cada una de las funciones/actividades señaladas en la escala

En un análisis general se ha valorado mediante la prueba de *Friedman,* la diferente utilización de cada modalidad de tutoría para cada uno de los ítems presentados, resultando que en todos ellos se aprecian diferencias significativas ($p \leq .05$).

En la tabla 6.75 se muestran los resultados de dicha prueba con el primer ítem, referido a *Información*, en el que apreciamos que existen diferencias significativas con $p=.000$. De forma general, los estudiantes emplean más la tutoría virtual que el resto para recibir información, algo que parece lógico dadas las ventajas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para transmitir grandes cantidades de

información con comodidad y sin problemas, superando las barreras de espacio y tiempo.

Tabla 6.75
Utilización de modalidades de tutoría para Información. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	*Chi*-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	961	3.36	1.84	149.220 (2) .000
Grupal	961	3.41	1.93	
Virtual	961	3.78	2.23	

En el análisis del segundo de los ítems, *Seguimiento académico,* también se hallan diferencias significativas (*p*=.000). La tabla 6.76 muestra que la modalidad menos empleada es la grupal ($\tilde{x}$=2.97), pero es curioso que la modalidad con media superior sea la virtual ($\tilde{x}$=3.31), cuando podríamos entender que la tutoría personal ($\tilde{x}$=3.08) podría ser la más adecuada para este seguimiento académico de los estudiantes por parte del tutor, ya que es más cercana, más directa y evita malas interpretaciones.

Tabla 6.76
Utilización de modalidades de tutoría para Seguimiento académico. Prueba de Friedman.

	N	Media	Rango promedio	Chi-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	962	3.08	1.93	68.392 (2) .000
Grupal	962	2.97	1.90	
Virtual	962	3.31	2.17	

En cuanto al tercer ítem, relacionado con la *Orientación en el itinerario formativo y profesional*, observamos como los estudiantes emplean en mayor medida (*p*=.001) la tutoría personal / individual ($\tilde{x}$=2.74) que las otras modalidades, posiblemente debido a que cuando precisan de orientación a la hora de tomar decisiones sobre su itinerario de formación y desarrollo profesional, los estudiantes recurren al contacto directo con el tutor, aunque es cierto que no hay grandes diferencias entre medias, pero la prueba de *Friedman* arroja un nivel de significación *p*=.001, tal como podemos apreciar en la tabla 6.77.

Tabla 6.77

Utilización de modalidades de tutoría para Orientación itinerario formativo-profesional. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	Chi-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	948	2.74	2.08	14.972
Grupal	948	2.60	1.96	(2)
Virtual	948	2.58	1.96	.001

En cuanto a la *Orientación para la inserción socio laboral*, aparecen diferencias significativas *p*=.000 (tabla 6.78). En esta ocasión, los estudiantes emplean también más la modalidad de tutoría personal/individual que el resto ($\tilde{x}$=2.55), siendo la tutoría virtual la modalidad que obtiene una media inferior ($\tilde{x}$=2.29).

Tabla 6.78

Utilización de modalidades de tutoría para Orientación inserción socio laboral. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	*Chi*-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	951	2.55	2.11	39.620
Grupal	951	2.44	1.98	(2)
Virtual	951	2.29	1.91	.000

Para la *Orientación personal*, según se comprueba en la tabla 6.79, los estudiantes emplean menos la modalidad grupal ($\tilde{x}$=2.47) en relación con las modalidades presencial y virtual, siendo en este caso, la modalidad personal la que obtiene una puntuación media superior ($\tilde{x}$=2.81), no distando mucho de la tutoría virtual ($\tilde{x}$=2.77).

Tabla 6.79

Utilización de modalidades de tutoría para Orientación personal. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	Chi-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	962	2.81	2.08	67.283
Grupal	962	2.47	1.83	(2)
Virtual	962	2.77	2.08	.000

En cuanto al ítem relacionado con la *Resolución de conflictos* (tabla 6.80), existen diferencias significativas en la utilización que los estudiantes hacen de las tres modalidades de tutoría con ese fin (*p*=.000), para esta cuestión los estudiantes, lógicamente, emplean más la tutoría grupal ($\tilde{x}$=2.84).

Tabla 6.80
Utilización de modalidades de tutoría para Resolución de conflictos. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	*Chi*-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	959	2.62	1.95	53.449
Grupal	959	2.84	2.14	(2)
Virtual	959	2.56	1.91	.000

En relación a la *Orientación* para *la toma de decisiones*, podemos observar en la tabla 6.81 que con la prueba de *Friedman* se encuentran diferencias significativas (*p*=.000) siendo la modalidad grupal la más utilizada por los estudiantes ($\tilde{x}$=2.76).

Tabla 6.81
Utilización de modalidades de tutoría para toma de decisiones. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	*Chi*-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	959	2.60	1.96	30.952
Grupal	959	2.76	2.11	(2)
Virtual	959	2.56	1.93	.000

En la tabla 6.82 se muestran los resultados de la comparación de la utilización de las tres modalidades en relación a la A*yuda en las transiciones*, donde aparecen diferencias significativas con *p*=.000, siendo la tutoría virtual la menos empleada para esta función ($\tilde{x}$=2.44). Para este cometido, los participantes, se decantan más por la tutoría personal ($\tilde{x}$=2.47).

Tabla 6.82

Utilización de modalidades de tutoría para ayuda en las transiciones. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	*Chi*-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	957	2.47	2.06	28.358 (2) .000
Grupal	957	2.44	2.04	
Virtual	957	2.31	1.90	

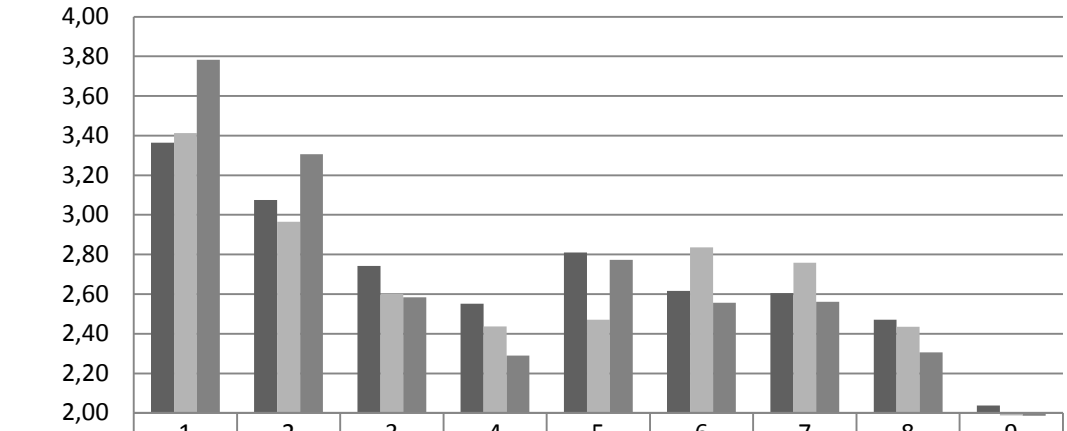
Por último, en la tabla 6.83 apreciamos que también aparecen diferencias significativas en las modalidades de tutoría más empleadas para la A*tención a necesidades especiales de apoyo educativo* (*p*=.000), para la que los estudiantes emplean en mayor medida la tutoría personal/individual ($\tilde{x}$=2.04), con puntuaciones más bajas que en ítems anteriores, pues las medias obtenidas en la modalidad grupal y virtual son inferiores a 2 ($\tilde{x}$=1.99 y 1.85, respectivamente)

Tabla 6.83

Utilización de modalidades de tutoría para ayuda en las transiciones. Prueba de Friedman

	N	Media	Rango promedio	*Chi*-cuadrado (gl.) Sig.
Personal/Individual	957	2.04	2.05	30.185 (2) .000
Grupal	957	1.99	2.03	
Virtual	957	1.85	1.91	

Finalmente, para una mayor comprensión y visión de conjunto, en el gráfico 6.16 se ofrecen de modo resumido los datos que se han analizado en este objetivo, destacando especialmente el hecho que para lo que los estudiantes emplean más y además con una diferencia notable, las diferentes modalidades de la tutoría, es para recoger *información* y posteriormente para el *seguimiento académico.*



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Personal	3,36	3,08	2,74	2,55	2,81	2,62	2,60	2,47	2,04
Grupal	3,41	2,97	2,60	2,44	2,47	2,84	2,76	2,44	1,99
Virtual	3,78	3,31	2,58	2,29	2,77	2,56	2,56	2,31	1,85

1. Información.
2. Seguimiento académico.
3. Orientación en el itinerario formativo- profesional.
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.
5. Orientación personal.
6. Resolución de conflictos.
7. Toma de decisiones.
8. Ayuda en las transiciones.
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Gráfico 6.16. Utilización para diferencias funciones de las modalidades de tutoría. Medias.

De las diferencias que hemos hallado y que podemos ver en el gráfico anterior es destacable el hecho de que dependiendo de la necesidad o función de la tutoría los estudiantes emplean las tres modalidades en diferentes medidas. Este hecho nos indica la necesidad de emplear y potenciar todo el abanico posible de modalidades de tutoría universitaria, diversificando las actuaciones en la medida de lo posible.

6.8.2 Utilización de las diferentes modalidades de tutoría por titulación

En un análisis más detallado de este objetivo, nos hemos detenido en comparar la utilización de las diferentes modalidades de tutoría según la titulación de los estudiantes. Para ello, se ha empleado la prueba *H* de Kruskal Wallis*,* que con $p \leq .05$ ha determinado que en las tres modalidades analizadas existen diferencias, tal como podemos comprobar en la tabla 6.84.

Tabla 6.84

Utilización de las diferentes modalidades de tutoría por titulación. H de Kruskal Wallis.

	Titulación	N	Rango promedio	Media	*Chi* cuadrado (gl) Sig.
Personal / individual	Educación Primaria	379	467.46	2.6397	9.727 (3) .021
	Educación Infantil	271	472.64	2.6583	
	Pedagogía	166	545.13	2.8832	
	Educación Social	152	481.92	2.6943	
	Total	968		2.6952	
Grupal	Educación Primaria	378	460.26	2.5614	13.776 (3) .003
	Educación Infantil	274	493.98	2.6986	
	Pedagogía	166	551.61	2.8699	
	Educación Social	152	460.79	2.5842	
	Total	970		2.6565	
Virtual	Educación Primaria	380	459.24	2.5718	21.798 (3) .000
	Educación Infantil	273	459.02	2.5760	
	Pedagogía	166	569.24	2.9327	
	Educación Social	152	510.46	2.7715	
	Total	971		2.6660	

Observamos, que en todos los casos son los estudiantes del Grado en Pedagogía quienes obtienen puntuaciones superiores, mientras que son los del Grado en Educación Primaria quienes obtienen las medias más bajas en las tres modalidades.

6.8.3 Utilización de las diferentes modalidades de tutoría según el curso de los estudiantes

Igualmente, también hemos comparado mediante la prueba *H de Kruskal Wallis,* la utilización de las diferentes modalidades de tutoría por los estudiantes de diferentes cursos. Dicha prueba no muestra que existan diferencias significativas, con $p \leq .05$, en su empleo por parte de los estudiantes de diferentes cursos, tal y como se aprecia en la tabla 6.85.

Tabla 6.85
Utilización de las diferentes modalidades de tutoría según el curso de los estudiantes. H de Kruskal Wallis.

	curso	N	Rango promedio	Media	*Chi* cuadrado (gl) Sig.
Personal / Individual	Primer curso	304	498.60	2.7417	4.732 (2) .094
	Segundo curso	322	456.83	2.6027	
	Tercer curso	342	498.02	2.7411	
	Total	968		2.6952	
Grupal	Primer curso	306	497.92	2.7047	5.878 (2) .053
	Segundo curso	322	454.75	2.5446	
	Tercer curso	342	503.34	2.7188	
	Total	970		2.6565	
Virtual	Primer curso	305	481.55	2.6557	4.422 (2) .110
	Segundo curso	323	464.80	2.5899	
	Tercer curso	343	509.92	2.7467	
	Total	971		2.6660	

6.8.4 Utilización de las diferentes modalidades de tutoría en estudiantes mayores de 25 años

Ya hemos visto que los estudiantes de mayor edad constituyen un grupo cada vez más numeroso entre el alumnado universitario, presentando además unas necesidades específicas de apoyo y orientación debido a algunas dificultades específicas. En este apartado, se analiza el uso que hacen estos estudiantes de las diferentes modalidades de la tutoría universitaria en comparación con el resto de estudiantes. Para ello, se ha empleado la prueba *U* de Mann Whitney, que como puede verse en la tabla 6.86 ha detectado diferencias significativas ($p \leq .05$) en la utilización de las tres modalidades de tutoría.

Tabla 6.86

Utilización modalidades de tutoría. Estudiantes mayores de 25 años. Prueba U de Mann Whitney.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	*U* Mann Whitney (Z) Sig.
Personal individual	<25 años	859	494.42	424704.50	38296.500 (-3.100) .002
	>=25 años	109	406.34	44291.50	
Grupal	<25 años	860	502.90	432495.50	32334.500 (-5.415) .000
	>=25 años	110	349.45	38439.50	
Virtual	<25 años	861	499.71	430252.50	35548.500 (-4.266) .000
	>=25 años	110	378.67	41653.50	

Destaca que en los tres casos son los estudiantes del grupo de mayor edad quienes menos emplean la tutoría, siendo, como ya hemos visto en anteriores capítulos de este trabajo, que este tipo de estudiantes presentan unas necesidades específicas de apoyo y orientación. En el gráfico 6.17 podemos valorar las medias de las tres escalas, apreciando de modo más gráfico la diferencia en la utilización de los dos grupos de edad.

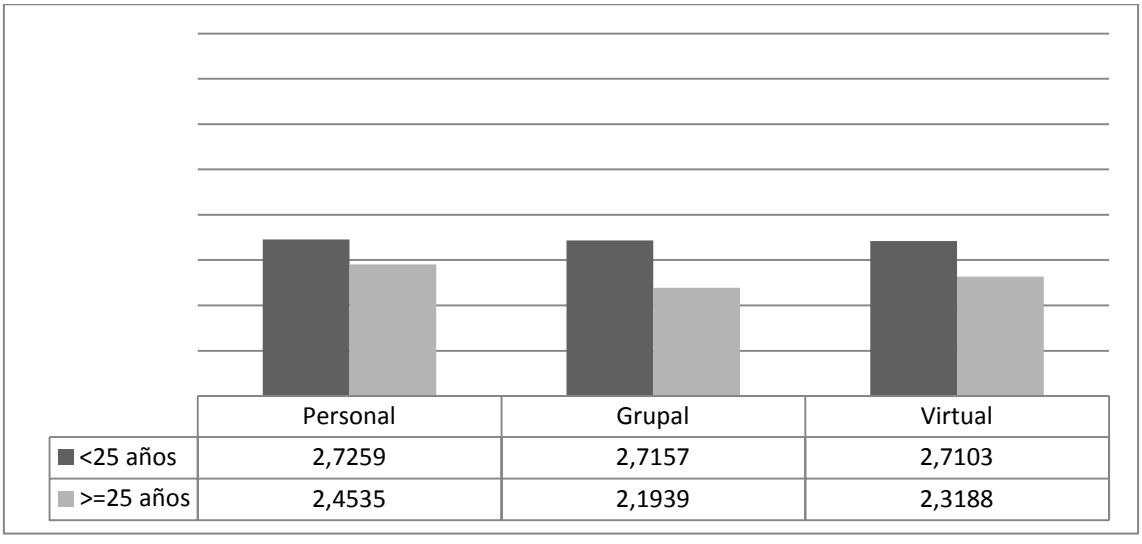


Gráfico 6.17. Utilización modalidades de tutoría. Grupos de edad.

Es importante señalar la menor utilización por parte de los estudiantes de mayor edad de las tres modalidades de tutoría. Pensamos que estos estudiantes no están

aprovechando las posibilidades de la tutoría, bien por desconocimiento de sus potencialidades o bien por una deficiente organización y planificación de una acción tutorial que dé respuestas a las necesidades de orientación específicas de este colectivo.

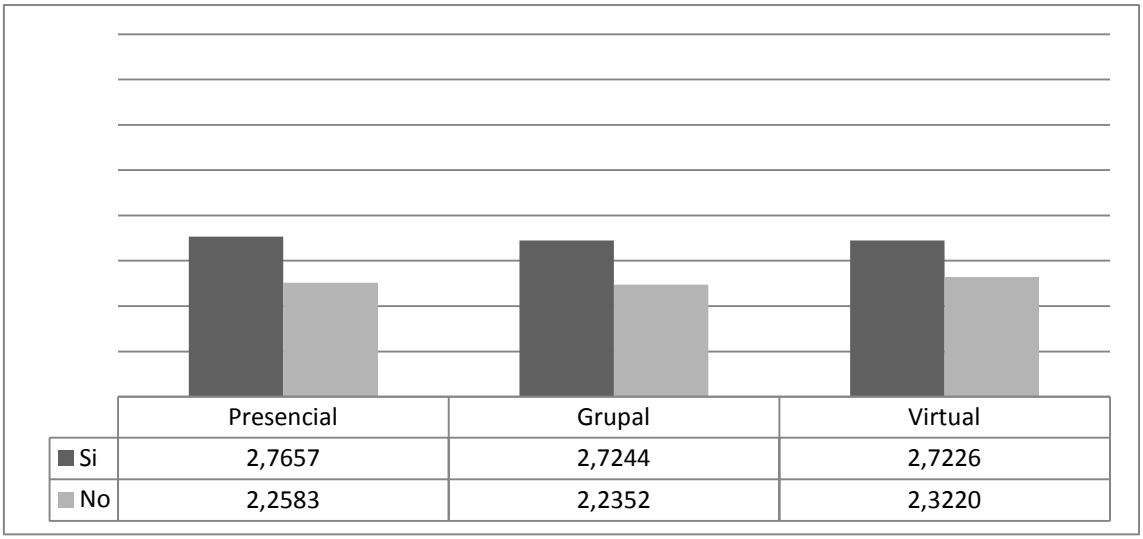
6.8.5 Utilización de la tutoría presencial, grupal y virtual en estudiantes que afirman que la tutoría es importante en su formación universitaria

Un importante porcentaje de estudiantes (86.3%) afirma en el cuestionario que la tutoría universitaria es importante en su formación, pero tenemos que reconocer un porcentaje de estudiantes que afirma no creer que sea importante (13.7%). Se ha comparado la utilización de las diferentes modalidades de tutoría universitaria entre estos dos grupos de estudiantes, mediante la prueba *U* de Mann Whitney, que muestra diferencias significativas (*p*=.000) en el uso de las tres modalidades.

En la tabla 6.87 y en el gráfico 6.18 podemos observar las diferencias y podemos apreciar que son aquellos estudiantes que creen que la tutoría universitaria es importante quienes más la emplean o usan. Este hecho parece una obviedad, pero es necesario tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y difundir los Planes de Acción Tutorial de los centros, dándole importancia a la motivación de los estudiantes hacia la tutoría, que va a tener un peso importante en su posterior utilización.

Tabla 6.87
Utilización modalidades de tutoría en alumnos que consideran importante la tutoría en su formación. Prueba U de Mann Whitney.

¿Considera importante la tutoría?		N	Rango promedio	Suma de rangos	*U* Mann Whitney (Z) Sig.
Presencial / individual	Si	836	505.04	422214.50	37167.500 (-5.922) .000
	No	131	349.72	45813.50	
Grupal	Si	838	503.70	422096.50	39222.500 (-5.265) .000
	No	131	365.41	47868.50	
Virtual	Si	837	501.81	420016.50	42007.500 (-4.552) .000
	No	133	382.85	50918.50	



	Presencial	Grupal	Virtual
Si	2,7657	2,7244	2,7226
No	2,2583	2,2352	2,3220

Gráfico 6.18. Utilización modalidades de tutoría en alumnos que consideran importante la tutoría en su formación. Medias

Como puede apreciarse, las diferencias son similares en el empleo de las tres modalidades de tutoría, pese a que la utilización de la tutoría no es muy alta en ninguno de los casos, se reduce en el caso de aquellos estudiantes que entienden que la tutoría no es importante en su formación. Esta información reclama una actuación dentro del Plan de Acción tutorial tendente a mejorar el conocimiento y la motivación de los estudiantes hacia la función tutorial en la Universidad, de modo que conozcan las diferentes aportaciones que ésta puede hacer a su formación universitaria.

6.8.6 Relación entre el uso de las diferentes modalidades de tutoría

Finalmente, siguiendo con el análisis pormenorizado, analizamos las relaciones en el empleo de las diferentes modalidades, es decir, si los estudiantes utilizan todas las modalidades de tutoría o se decantan por alguna de ellas. Para ello hemos analizado el coeficiente de correlación *Rho de Spearman* (tabla 6.88), observando que para las tres relaciones aparecen índices de correlación significativos con una correlación positiva, que entenderíamos moderada o alta, según el caso.

Tabla 6.88

Correlación Escalas de utilización de las diferentes modalidades de tutoría. Rho de Spearman.

		Presencial / Individual	Grupal	Virtual
Presencial / Individual	Coeficiente	1.000		
	Sig. (bilateral)	.		
Grupal	Coeficiente	.698	1.000	
	Sig. (bilateral)	.000	.	
Virtual	Coeficiente	.613	.595	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	

Estas correlaciones parecen indicarnos que no existen unas preferencias personales absolutas por una modalidad u otra de la tutoría, sino que los estudiantes que más uso hacen de un tipo de tutoría, también hacen un mayor uso de las otras dos modalidades, aunque también puedan existir otras variables moduladoras de este empleo en las diferentes modalidades.

De este modo, parece que la utilización de una modalidad u otra no depende únicamente de preferencias personales de los estudiantes, sino también de otros elementos, tales como el contenido a tratar en la tutoría, por lo que debe tenerse en cuenta por parte de los tutores y en el diseño del Plan de Acción Tutorial la necesidad de utilizar el máximo abanico posible de modalidades de tutoría, teniendo en cuenta que desde cada una de las modalidades se puede responder de modo más adecuado a diferentes necesidades de los estudiantes.

6.8.7 A modo de síntesis

De la comparación que hemos realizado de la utilización que hacen los estudiantes de la tutoría individual, grupal y virtual podemos extraer las siguientes conclusiones parciales:

- Los estudiantes emplean en mayor medida las tres modalidades de tutoría para aquellos contenidos de la tutoría más relacionados con el ámbito académico, (*Información* y *Seguimiento académico*)

- Teniendo en cuenta la puntuación de las escalas de utilización de la tutoría personal/individual, grupal y virtual, aparecen diferencias en el uso por parte de los estudiantes de diferentes titulaciones, siendo los de Pedagogía quienes las emplean en mayor medida y los estudiantes del Grado en Educación Primaria quienes los hacen en menor medida.

- En las tres modalidades de tutoría son los estudiantes de mayor edad (grupo de estudiantes de más de 25 años) quienes realizan una menor utilización.

- Aquellos estudiantes que afirman que la tutoría es importante en su formación universitaria emplean en mayor medida las tres modalidades planteadas.

- Aparece una correlación positiva moderada o alta entre las puntuaciones de las escalas de utilización de las tres modalidades de tutoría.

También hemos podido determinar que, dependiendo del contenido o necesidad de la tutoría, los estudiantes emplean en mayor o menor medida, una u otra modalidad, lo que nos hace ver la importancia del empleo coordinado de todas ellas, de modo que se pueda dar respuesta a las diferentes necesidades de orientación y tutoría de los estudiantes desde la modalidad más adecuada para cada caso.

6.9 Décimo objetivo:

Estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con la tutoría universitaria

El estudio cuantitativo de este trabajo finaliza con el décimo objetivo que hace referencia a la satisfacción, como ya vimos en la parte teórica, en los modelos de gestión de la calidad más empleados internacionalmente (Modelo Malcom Baldrige, Modelo EFQM, Modelo ISO 900, etc.), se considera la satisfacción de los clientes o usuarios como uno de sus pilares básicos, pese a que el propio término cliente o usuario pueda generar cierta polémica o discusión al traer al ámbito de lo educativo terminologías propias de las gestión de mercado (Torres Santome, 2001) En este sentido parece indiscutible la necesidad de medir, analizar y discutir la satisfacción de los estudiantes universitarios (nuestros clientes) en relación, además, con otros procesos educativos de los que forman parte, con la tutoría universitaria.

Por ello, se planteó en esta investigación este décimo objetivo, dirigido a analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la tutoría universitaria y para lo cual se diseñó una escala de medición de la satisfacción, que en otro apartado de este trabajo ya se ha analizado en cuanto a su fiabilidad y validez de constructo mediante el *alfa* de Cronbach y el análisis factorial (véase capítulo 5, apartado 5.3.6).

Dado que la escala está compuesta por dos subescalas, basadas en el análisis factorial, que hemos denominado *Subescala de satisfacción con el tutor universitario* y *Subescala de satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría universitaria*, comenzamos el análisis de resultados de este objetivo con la comparación de los resultados obtenidos en ambas escalas de forma general, continuando con la comparación de los niveles de satisfacción de los estudiantes de diferentes titulaciones

y diferentes cursos y finalmente presentamos la comparación de las satisfacción de los estudiantes de diferentes grupos de edad.

6.9.1 Comparación de los resultados de las dos subescalas de satisfacción, con el tutor y con la organización y los contenidos de la tutoría universitaria.

La comparación de los resultados de ambas escalas se ha realizado mediante la prueba de *Wilcoxon*, que permite la comparación de dos pares de variables como éstas. En la tabla 6.89 podemos observar que aparecen diferencias (*p*=.000), mientras que en el gráfico 6.28 se muestran las puntuaciones medias. Consideramos que el nivel de satisfacción con el tutor universitario ($\tilde{x}$=3.56) es superior que el que muestran los estudiantes hacia la propia organización y contenidos trabajados en la tutoría ($\tilde{x}$=2.85).

Tabla 6.89
Comparación satisfacción con el tutor y con la organización y los contenidos de la tutoría.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z (sig.)
Satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría – Satisfacción con el tutor universitario.	Rangos negativos	811	508.26	412199.00	-23.699 (.000)
	Rangos positivos	121	186.60	22579.00	
	Empates	31			
	Total	963			

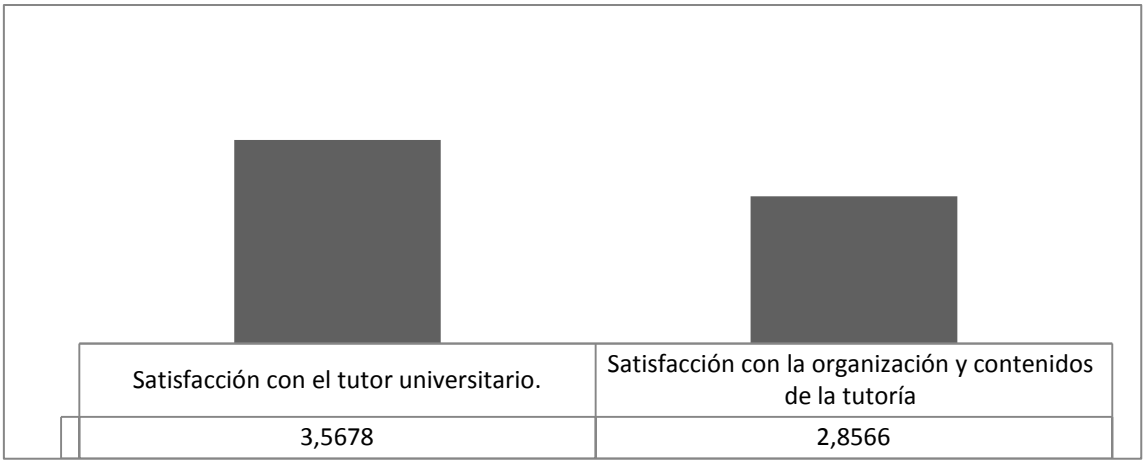


Gráfico 6.19. Subescalas de satisfacción. Tutor universitario y Organización y contenidos de la tutoría universitaria. Medias

De esta mayor satisfacción de los estudiantes con el tutor universitario que con la organización y los contenidos trabajados en la tutoría universitaria, deducimos un importante compromiso de los tutores con la función tutorial, que se ha sabido transmitir a los estudiantes, incrementando su satisfacción, y a la vez un pobre desarrollo y organización de la misma, que parece haber dejado de lado ciertos contenidos o ámbitos de trabajo, tales como el desarrollo personal o profesional.

Estos resultados confirman los datos obtenidos por Álvarez Pérez y González Afonso (2010), que encuentran una mayor satisfacción de los estudiantes con el tutor ($\tilde{x}$=4.8) que con las actividades realizadas ($\tilde{x}$=4.4), aunque con niveles de satisfacción muy superiores a los que arrojan los participantes en nuestro estudio. Entendemos que este mayor nivel de satisfacción que muestran los participantes en dicho estudio, se debe a que estos autores evalúan un programa bien diseñado y estructurado y con una cierta experiencia.

De este modo, en la comparación detallada de los ítems que componen la Escala de Satisfacción, encontramos que los ítems peor valorados son aquellos relacionados con el insuficiente tratamiento en la tutoría universitaria de los contenidos relacionados con el desarrollo personal y profesional del estudiante (ítem 29 y 30), así como la frecuencia de los encuentros con el tutor (ítem 19), mientras que los mejor valorados son los relacionados con las habilidades interpersonales del tutor (ítem 4), su disponibilidad (ítem 8) y el clima de confianza generado por el tutor (ítem 12) (véase la tabla 6.90).

Tabla 6.90

Items de la escala de satisfacción. Estadísticos descriptivos.

Nº	Ítem	N	Media	Desv. típ.
1	Creo que mi tutor/as es competente con su función	961	3.47	1.203
2	Mi tutor/a tiene suficiente información para ejercer su función	960	3.60	1.156
4	Mi tutor/a tiene buenas habilidades interpersonales	961	3.74	1.104
6	Estoy satisfecho/a con el apoyo recibido con mi tutor/a	957	3.35	1.212
7	Estoy satisfecho/a con la labor desempeñada por mi tutor/a	955	3.44	1.195
8	El tutor/a se ha mostrado disponible	962	3.74	1.155
9	El tutor/a ha dado respuesta a mis necesidades	958	3.49	1.164
10	Mi tutor/a se ha mostrado accesible	960	3.71	1.149
11	Mi tutor/a se ha esforzado por ayudarme	959	3.49	1.161
12	El tutor/a ha logrado crear un clima de confianza.	957	3.64	1.223
13	Las tutorías se han desarrollado en un ambiente adecuado para la comunicación y el diálogo	957	3.57	1.177
14	Creo que puedo confiar en mi tutor/a	957	3.57	1.175
17	Mi tutor/a se muestra accesible	955	3.61	1.141
19	Estoy satisfecho con la periodicidad de las tutorías	955	2.76	1.150
22	Creo que las tutorías están bien organizadas	955	2.84	1.132
23	En general estoy satisfecho/a con la tutoría universitaria	959	2.97	1.168
24	En la tutoría he recibido asesoramiento sobre todos los temas de interés	958	2.95	1.196
26	La tutoría ha satisfecho mis expectativas	958	2.97	1.146
27	La información académica que me ha proporcionado mi tutor me parece suficiente	959	3.05	1.145
28	La tutoría ha contribuido a mejorar mi desarrollo académico	961	2.83	1.205
29	En la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo profesional	963	2.69	1.200
30	En la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo personal	959	2.66	1.190

6.9.2 Comparación de los niveles de satisfacción de los estudiantes de diferentes titulaciones

En el análisis pormenorizado, se presenta una comparación en los niveles de satisfacción, tanto de la Escala de satisfacción con la tutoría universitaria como de las subescalas referidas a la satisfacción con el tutor y con la organización y contenidos de la tutoría universitaria, entre los estudiantes de diferentes titulaciones. Para ello se ha empleado la prueba *H* de Kruskal Wallis que permite comparar las puntuaciones en una variable de varias puntuaciones. En las siguientes tablas (6.92 a 6.94) se aprecia que dicha prueba ha encontrado diferencias significativas, tanto en la Escala de satisfacción con la tutoría universitaria como en las dos subescalas ($p \leq .05$).

De la misma manera, en la tabla 6.91 se muestra la aplicación de la prueba con la Escala de satisfacción con la tutoría, así como las puntuaciones medias, pudiendo valorar una $p=.000$. Apreciamos que son los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}=3.41$) y Educación Social ($\tilde{x}=3.42$) quienes obtienen medias superiores.

Tabla 6.91
Escala de satisfacción con la tutoría. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	373	3.1327	444.03	
Grado en Infantil	275	3.1694	461.77	
Grado en Pedagogía	166	3.4135	543.84	
Grado en Educación Social	150	3.4266	548.28	
	964	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		25.077	3	.000

Por otro lado, en la tabla 6.92 se presentan los estadísticos referidos a la subescala de satisfacción con el tutor universitario, donde hallamos una $p=.002$.

Tabla 6.92

Escala de satisfacción con el tutor. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	373	3.4896	458.85	
Grado en Infantil	275	3.4494	459.13	
Grado en Pedagogía	166	3.7402	519.01	
Grado en Educación Social	150	3.7982	543.76	
	964	Chi cuadrado	Gl	Sig.
		14.756	3	.002

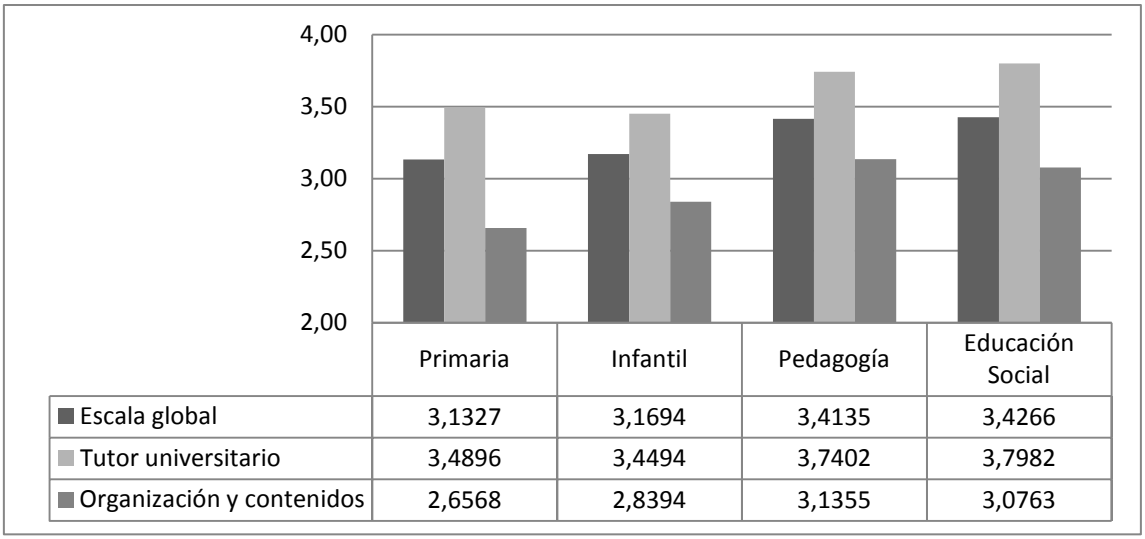
Finalmente, en la tabla 6.93 se muestran los estadísticos referidos a la subescala de satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría universitaria, que muestra también una *p*=.000.

Tabla 6.93

Escala de satisfacción con el tutor. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis

	N	Media	Rango promedio	
Grado en Primaria	373	2.6568	428.34	
Grado en Infantil	274	2.8394	472.54	
Grado en Pedagogía	166	3.1355	564.34	
Grado en Educación Social	150	3.0763	541.60	
	963	*Chi* cuadrado	Gl	Sig.
		35.687	3	.000

Seguidamente, en el grafico 6.20 ofrecemos las puntuaciones medias de los estudiantes de las diferentes titulaciones, tanto en la escala global como en las subescalas referidas a la satisfacción con el tutor y con la organización y contenidos de la tutoría universitaria, para tener una visión de conjunto.



	Primaria	Infantil	Pedagogía	Educación Social
Escala global	3,1327	3,1694	3,4135	3,4266
Tutor universitario	3,4896	3,4494	3,7402	3,7982
Organización y contenidos	2,6568	2,8394	3,1355	3,0763

Gráfico 6.20. Escalas de satisfacción por títulos de Grado. Medias.

Consideramos que en todos los títulos de Grado sigue el mismo esquema, arrojando mayores puntuaciones la escala referida al tutor universitario y menores puntuaciones la referida a la organización y los contenidos tratados en la tutoría. También destaca que son los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes obtienen mayor puntuación en las tres, mientras que los estudiantes de los Grados en Educación Primaria e Infantil muestran menores niveles de satisfacción.

6.9.3 Resultados de las escalas de satisfacción según el curso de los estudiantes

Profundizando en este análisis detallado, se pasó a analizar posibles diferencias en los niveles de satisfacción entre los estudiantes de diferentes cursos. Para ello se ha empleado la prueba *H* de Kruskal Wallis que con p≤.05 no ha detectado diferencias significativas, tal y como podemos apreciar en la tabla 6.94.

Tabla 6.94

Escalas de satisfacción por curso. H de Kruskal Wallis

	Escala de satisfacción con la tutoría universitaria	Subescala de satisfacción con el tutor	Subescala de satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría
Chi cuadrado	.013	.741	2.194
Gl.	1	1	1
Sig. asintót.	.908	.389	.139

Esta ausencia de diferencias muestra que la satisfacción del estudiante con la tutoría y con el tutor universitario no depende tanto de sus propias experiencias anteriores con la tutoría universitaria, o las diferentes necesidades de orientación y tutoría que presentan, sino también con la organización, gestión y contenidos trabajados en la tutoría que reciben en el presente, además de con el trabajo y cercanía del propio tutor.

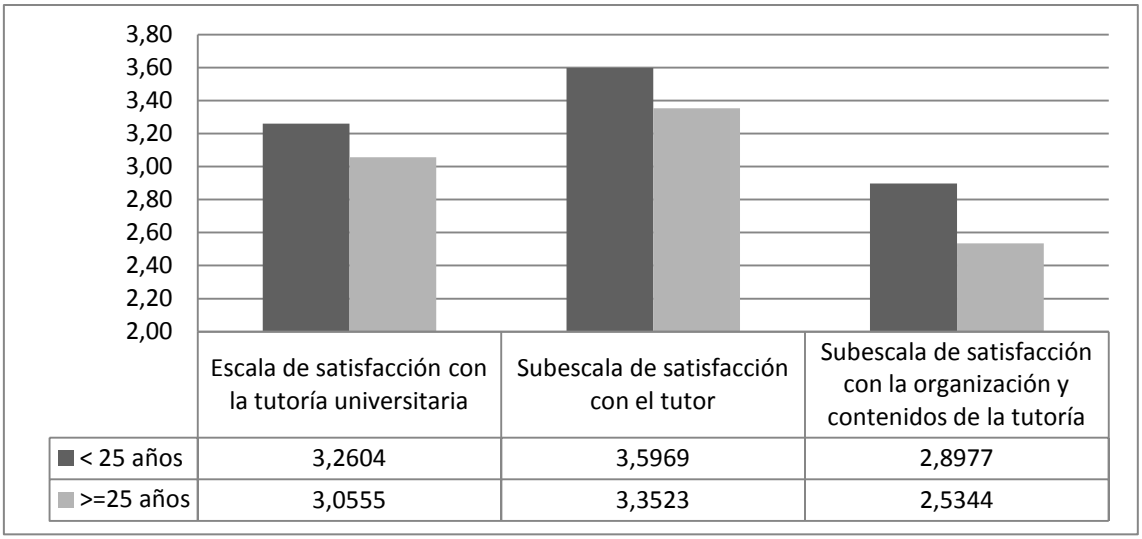
6.9.4 Satisfacción con la tutoría en estudiantes mayores de 25 años

Finalmente, hemos ido analizando a lo largo de este trabajo la necesidad de la tutoría universitaria para los estudiantes con mayor edad, por ello, también creemos interesante realizar una comparación en los niveles de satisfacción de los estudiantes mayores y menores de 25 años. Esta comparación se ha realizado mediante la prueba *U de Mann Whitney* que ha encontrado diferencias significativas entre ambos grupos ($p \leq .05$) en las tres escalas de satisfacción.

En la tabla 6.95 se estiman los estadísticos de la prueba y junto con el gráfico 6.21 podemos apreciar que los estudiantes menores de 25 años muestran mayores niveles de satisfacción, tanto con el tutor universitario ($\tilde{x}$=3.59) como con la organización y contenidos tratados en la tutoría ($\tilde{x}$=2.89).

Tabla 6.95
Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según grupos de edad. Prueba Mann Whitney.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney (Z) Sig.
Escala de satisfacción con la tutoría universitaria	<25 años	855	491.91	420581.50	38553.500 (-2.939) .003
	>= 25 años	109	408.70	44548.50	
Subescala de satisfacción con el tutor	<25 años	855	489.72	418706.50	40428.500 (-2.254) .024
	>= 25 años	109	425.90	46423.50	
Subescala de satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría	<25 años	854	494.26	422094.00	36077.000 (-3.830) .000
	>= 25 años	109	385.98	42072.00	



	Escala de satisfacción con la tutoría universitaria	Subescala de satisfacción con el tutor	Subescala de satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría
< 25 años	3,2604	3,5969	2,8977
>=25 años	3,0555	3,3523	2,5344

Gráfico 6.21. Niveles de satisfacción en estudiantes mayores de 25 años. Medias.

Entendiendo la satisfacción como la percepción de los estudiantes de que se han cubierto sus necesidades, se puede explicar, que los estudiantes de mayor edad, muestren un nivel menor de satisfacción, puesto que presentan en principio un mayor número de necesidades, o al menos diferentes a la de los estudiantes más jóvenes.

La dificultad en mantener los estudios en este tipo de estudiantes, es mucho mayor que en los estudiantes jóvenes, puesto que tienen una menor presión social y familiar, y además suelen tener diferentes responsabilidades, tanto en el plano laboral como en el familiar. Es preciso conseguir que se vea incrementado su nivel de satisfacción con la tutoría universitaria, ya que redundará en una menor tasa de fracaso académico en este perfil de estudiante que habitualmente es superior a la de los estudiantes de menor edad (Ministerio de Educación, 2009-2010). La preocupación acerca de este tipo de estudiantes universitarios, lleva a algunos centros universitarios a diseñar actuaciones directamente dirigidas a estudiantes de mayor edad. En este sentido, Thomas (2012) describe en un estudio sobre buenas prácticas en la retención de estudiantes universitarios, un programa de la Universidad de Hull (Reino Unido) en el que se ofrecían actividades de tipo social como almuerzos y comidas de trabajo que, según los propios participantes, incrementan su seguridad, mejoran sus posibilidades de integración e incluso demuestra que aquellos estudiantes participantes continuaron sus estudios en mayor medida que quienes no lo hicieron.

6.9.5 A modo de síntesis

Del análisis de resultados que hemos realizado en torno a la satisfacción de los estudiantes con la tutoría universitaria, podemos destacar las siguientes conclusiones parciales:

- La satisfacción de los estudiantes con la tutoría universitaria es medio baja, teniendo en cuenta que la subescala referida a la satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría es inferior a la que se refiere al propio tutor.

- En ambas escalas, aparecen diferencias en el nivel de satisfacción de los estudiantes de las distintas titulaciones participantes, siendo los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes muestran una mayor satisfacción.

- En la comparación por cursos, no se han encontrado diferencias significativas en los niveles de satisfacción.

- En la comparación por grupos de edad (mayores y menores de 25 años), encontramos que los estudiantes más jóvenes muestran mayores niveles de satisfacción tanto en relación con el tutor universitario como con la organización y contenidos de la tutoría.

Resumen

Tras el capítulo quinto de este trabajo, dedicado a abordar las cuestiones metodológicas de la investigación realizada, en este capítulo se han presentado los resultados del análisis cuantitativo, realizado con el propósito de responder a nueve de los objetivos de investigación planteados, desde el segundo hasta el décimo de ellos:

2. *Conocer y describir diferentes perfiles de estudiantes en las titulaciones participantes en el estudio, según su perfil vocacional y la compatibilización de los estudios con alguna actividad laboral.*
3. *Estudiar el grado de conocimiento y compromiso de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria.*
4. *Analizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia.*
5. *Comparar las demandas que los estudiantes realizan a los servicios de orientación de la Universidad y a la tutoría universitaria.*
6. *Analizar la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de tutoría universitaria (personal, grupal y virtual) y comparar la frecuencia de utilización.*
7. *Discriminar las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes para la tutoría universitaria relacionadas en la plataforma virtual de la Universidad de Murcia.*
8. *Conocer y analizar las competencias profesionales y personales que demandan los estudiantes a sus tutores.*
9. *Comparar la utilización que los estudiantes realizan de las diferentes modalidades de tutoría.*

10. Estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con la tutoría universitaria

En el análisis de resultados en torno a este objetivo hemos encontrado un pobre desarrollo de la tutoría universitaria, muy centrado en el ámbito académico de la tutoría y olvidando los ámbitos personal y profesional de la misma.

Hemos podido detectar, en este sentido, un cierto empobrecimiento de la tutoría y sus posibilidades, en el desarrollo que está teniendo en el contexto de nuestra investigación. Se ha detectado un bajo conocimiento e información de los estudiantes sobre los servicios de orientación universitarios y acerca de la tutoría, hecho que demanda acciones institucionales en aras de mejorar la difusión de los servicios universitarios y de la tutoría, sus propósitos, ámbitos de trabajo y potencialidades.

También hemos encontrado que el alumnado universitario es exigente en cuanto a la formación y competencias que deben tener sus tutores, destacando las demandas en relación a competencias personales y participativas, por encima de las de tipo técnico o metodológico.

Finalmente, hemos detectado un nivel medio-bajo de satisfacción de los estudiantes con la tutoría, que decrece sensiblemente en relación a la satisfacción con la organización y los contenidos tratados en la tutoría. Entendemos que estos bajos niveles de satisfacción del estudiante con la tutoría, son fruto del pobre desarrollo de la misma, el bajo nivel de información que tienen acerca de ella y del hecho de que los ámbitos personal y profesional estén teniendo poco desarrollo.

Estudio cualitativo: Resultados y discusión

[7]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

En el enunciado del propósito general de esta investigación, se cita expresamente la intención de conocer, valorar y analizar tanto la percepción como el empleo de la tutoría universitaria por parte de los estudiantes de la Facultad de Educación, que en la concreción de los objetivos se define en *analizar las fortalezas y debilidades de la tutoría universitaria tal y como las perciben los estudiantes, así como las propuestas de mejora que realizan los mismos.*

Dentro del marco de esta investigación, consideramos que no tiene sentido analizar sin más la valoración, satisfacción y empleo de la tutoría por parte de los estudiantes sin conocer de primera mano sus percepciones y creencias acerca de la misma en un nivel más comprehensivo y cualitativo. Para ello, en el cuestionario se diseñaron tres cuestiones abiertas que de un modo sencillo y directo pretenden que los estudiantes, en dos de ellas, reflexionen sobre las debilidades y fortalezas de la tutoría universitaria, tal y como ellos las perciben, y una tercera cuestión, en la que se les solicita que propongan las acciones de mejora que consideren más adecuadas para el óptimo desarrollo y progreso de la función tutorial.

Con el fin de obtener una información válida en las preguntas que se incluyen en el cuestionario no se habla de debilidades, fortalezas y propuestas de mejora, sino que se cuestiona, a través de un lenguaje más directo y común a todos los participantes, sobre estas tres cuestiones:

- ¿*Qué es lo que me gusta de la tutoría?:* **Fortalezas**
- ¿*Qué no me gusta de la tutoría?:* **Debilidades**
- ¿*Qué propongo para mejorar la tutoría?:* **Propuestas de mejora**

Para analizar las respuestas a cada una de las preguntas se ha seguido el mismo procedimiento. Tras una primera lectura se ha establecido un listado de categorías en

las que pudieran incluirse todas la respuestas y posteriormente, en sucesivas lecturas se ha hecho un análisis de contenido de cada respuesta, asignando ésta a una categoría.

En los siguientes apartados se realiza un análisis y explicación detallada de las categorías utilizadas para la reducción de datos de las tres preguntas presentadas en el cuestionario. Además de la categorización de las respuestas, éstas se han cuantificado, por lo que también se representa, al finalizar cada uno de los apartados, un gráfico que muestra el peso porcentual de las respuestas incluidas en cada categoría en el total de respuestas a cada una de las preguntas, con el propósito de poder valorar la importancia dada por los estudiantes a cada tipo de propuesta, fortaleza o debilidad que perciben de la Tutoría Universitaria. A través de este análisis, conseguimos aproximarnos a la visión que tienen los estudiantes como informantes privilegiados del desarrollo de la tutoría universitaria en su centro. En el diseño futuro de propuestas de acción y Planes de Acción Tutorial, será necesario tener en cuenta tanto las debilidades que perciben y los aspectos que más valoran, así como las acciones de mejora que proponen.

Representamos en el grafico 7.1 una perspectiva general del porcentaje de respuesta obtenida en cada una de las tres preguntas abiertas realizadas en relación al total de participantes en el estudio, donde podemos apreciar un alto o moderado porcentaje de respuestas que nos permite categorizar las creencias, opiniones y percepciones de más de quinientos estudiantes para cada una de las preguntas abiertas realizadas.

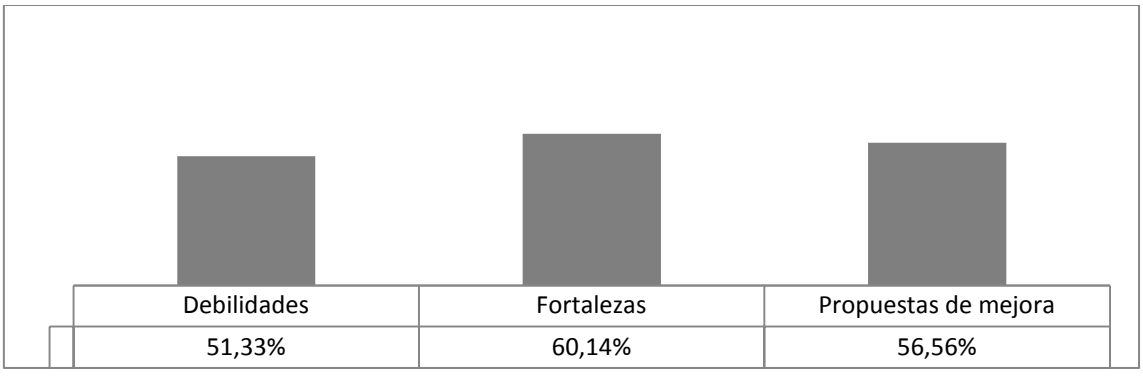


Gráfico 7.1 Porcentaje de respuestas a las preguntas abiertas.

7.1 Fortalezas de la Tutoría Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes

Entendemos por fortalezas aquellos elementos que van a contribuir a mejorar la calidad de la tutoría y, por ende, de la enseñanza universitaria, cuyo conocimiento nos va a permitir conocer mejor el funcionamiento actual de la tutoría y establecer líneas de mejora aprovechando las potencialidades y elementos positivos que de ella perciben los propios estudiantes.

En cuanto a las fortalezas de la tutoría universitaria, se agruparon 587 respuestas de los estudiantes en diez categorías, que incluyen desde una serie de críticas a la tutoría y su desarrollo, valoraciones de la propia existencia y conceptualización de la tutoría, los beneficios y potencialidades de la tutoría virtual y grupal, la individualización y cercanía con el profesorado que fomenta la tutoría, la resolución de dudas académicas, así como de conflictos con el profesorado. Posteriormente se analizaron de modo comparado la frecuencia de las respuestas en cada una de las categorías establecidas. A continuación presentamos el análisis de las diez categorías, así como de las respuestas que se han incluido en cada una de ellas.

Categoría 1: Críticas al desarrollo de la tutoría universitaria

En esta categoría se incluye todas las percepciones que hacen referencia a un posicionamiento crítico respecto a la tutoría. Pese a que se preguntaba expresamente a los participantes acerca de las fortalezas de la tutoría universitaria, o más específicamente sobre qué les ha gustado más sobre la misma, un buen grupo de alumnos, incluyó en sus respuestas críticas más o menos severas acerca de su desarrollo e implantación. Algunos de los estudiantes, con cierto grado de ironía incluso, más que criticarla cuestionan directamente su existencia como en las siguientes respuestas:

¿Qué tutoría? (Estudiante nº 126)

No tenemos tutorías (Estudiante nº 622)

Otros estudiantes, manifiestan haber tenido experiencias anteriores interesantes en relación a la tutoría, por lo que valoran sus potencialidades, pero que en el curso actual no se ha desarrollado de modo adecuado, dándonos una idea de la importancia de un adecuado diseño y planificación de la función tutorial, para que su desarrollo no dependa de la motivación o implicación de un determinado tutor:

> *En este año la tutoría no ha servido de nada, no hemos realizado ninguna de las sesiones destinada a la misma. Por el contrario el primer año fue muy positivo.* (Estudiante nº 679).

Categoría 2: Potencialidades de la tutoría virtual

En esta categoría se han incluido aquellas respuestas que valoran las posibilidades y potencialidades de las herramientas virtuales para la comunicación con los tutores y cómo estos estudiantes valoran la ruptura de las barreras de espacio y tiempo, tal y como se aprecia textualmente en estas respuestas:

> *Poder establecer contacto con los docentes por la vía de internet sin necesidad de desplazarme a la universidad* (Estudiante nº 160).
>
> *La tutoría virtual la puedes hacer desde casa y en cualquier momento* (Estudiante nº 179).
>
> *La tutoría virtual te da la opción de comunicarte en distintos lugares y zonas y horarios* (Estudiante nº 893).

Esto es una muestra de que los estudiantes son conscientes de las potencialidades de la tutoría virtual, pero conviene destacar el hecho, de que en la mayor parte de las respuestas se aprecia un uso y valoración de la tutoría virtual en relación a la tutoría meramente académica, como solución puntual de dudas sobre contenidos, es lo que podríamos denominar *tutoría incidental* o, en palabras de Cano González (2009, p. 183), *"la típica consulta de escaparate",* tal como podemos apreciar en las siguientes respuestas textuales, que más que de tutoría hablan de resolución de dudas:

> *Las tutorías electrónicas porque me permiten resolver dudas desde casa.* (Estudiante nº 533).

> *Permite solventar dudas y problemas de manera individual que en clase, por cuestión de tiempo y de no interrumpir, no se solucionan. Las tutorías virtuales permiten solucionar dudas esporádicas (*Estudiante nº 48).

En este sentido, vemos que las potencialidades de la modalidad de la tutoría virtual, van más allá de permitir la comunicación, pues rompe las barreras de espacio y tiempo y, puesto que puede facilitar el trabajo cooperativo, la transmisión de cantidades de información y la creación de espacios de aprendizaje, deberíamos reflexionar sobre el empleo que se hace de dichos espacios y herramientas virtuales, normalmente infrautilizados en sus potencialidades y que, como vimos anteriormente, pueden influir en el descenso de su utilización por parte de los estudiantes de últimos cursos.

Categoría 3: Resolución de dudas académicas

En esta categoría se han incluido las respuestas de aquellos estudiantes que afirman que los que más les gusta de la tutoría universitaria es que ha sido eficaz en le resolución de dudas, normalmente relacionadas con temas académicos, como se refleja en los siguientes ejemplos textuales:

> *La atención que prestan al alumno. Poder resolver tus dudas en cualquier momento. Aclaran preguntas y cosas que no se han entendido en la hora de clase (*Estudiante nº 637).

> *Es una buena forma de organizar el seguimiento académico, permite acceder a los profesores y tutores a cada necesidad (*Estudiante nº 677).

La literatura científica señala que una tutoría centrada en la resolución de dudas puntuales no es únicamente una problemática de la modalidad virtual de la misma, sino que en general los estudiantes suelen acudir al tutor, más que nada, por ese tipo de dudas inmediatas, en vez de utilizarla en un proceso a largo plazo que les ayude en su proyecto personal y profesional. Por tanto, entendemos que es prioritario mejorar y facilitar el conocimiento del alumnado en relación a la tutoría, así como su finalidad y potencialidades.

Categoría 4: Resolución de conflictos

Una de las funciones más valoradas por los estudiantes participantes en el estudio ha sido la de resolución de conflictos, habitualmente con otros profesores del grupo. En esta categoría se incluyen respuestas referidas a la mediación de conflictos con otros profesores, como las siguientes:

> *Aclaración de dudas con respecto al funcionamiento dentro de esta comunidad educativa, así como la resolución de cualquier problema con otros profesores (*Estudiante nº 195).
>
> *Brinda la oportunidad de tener voz ante el cuerpo docente* (Estudiante nº 712).
>
> *Que se puede utilizar para resolver conflictos de clase o expresar nuestras quejas (*Estudiante nº 429).

A la luz de este tipo de respuestas, valoramos la importancia que tiene para los estudiantes la función mediadora del tutor universitario, especialmente entre el grupo de estudiantes y el resto de profesores, función que destacan también otros analistas y estudios como los de Sobrado Fernández (2008) y Lázaro Martínez (2008), que señalan la resolución de posibles conflictos como uno de los contenidos y ámbitos de la tutoría a lo largo de la carrera, pero que va a precisar de formación en los profesores tutores, junto a otras técnicas y estrategias de la tutoría, como propone Lázaro Martínez (2008).

Categoría 5: Individualización y cercanía del tutor

Un gran número de analistas de la tutoría universitaria, pone de relieve su necesidad en base a la importancia de la personalización e individualización de la atención que se presta, en una universidad masificada y con tendencia a la despersonalización, tal y como se muestra en los estudios de Álvarez González (2008), Cano González (2008), García Nieto (2008), Gálvez *et al. (*2008) Rodríguez Espinar (2008) y Sanz Oro (2009). En este sentido, un importante número de alumnos refleja la capacidad de individualizar la atención al estudiante y acercar a docentes y alumnos de la tutoría universitaria

como una de sus grandes potencialidades y fortalezas, tal y como podemos apreciar en las respuestas de estos estudiantes:

> *De la tutoría me gusta que trates personalmente los problemas con el tutor y que esta persona intente ayudarte* (Estudiante nº 827).
>
> *El trato personal e individualizado entre el profesor y el alumno.* (Estudiante nº 647).

De entre todas las respuestas, algunas de ellas nos recuerdan la importancia del esfuerzo e implicación del tutor universitario por conseguir el clima de cercanía con los estudiantes para que sientan esa personalización en la atención:

> *Este año lo que más me ha gustado ha sido la cercanía que ha mostrado el tutor con nosotros. Al igual que el interés que ha mostrado en solucionar cualquier duda* (Estudiante nº 187).

En esta misma línea se mantiene el estudio de Rosenthal, Folse, Alleman, Boudreaux y Von Bergen (2000) que subraya la importancia de que los estudiantes mantengan una relación de cercanía con el profesorado, afirmando incluso que el hecho de que conozcan de modo cercano al menos a un profesor va a mejorar su satisfacción con la universidad e incrementar sus expectativas en el desarrollo de los estudios. Del mismo modo, el estudio de Cashmore, Scott y Cane. (2012) encuentra que aquellos estudiantes que disponen de un profesor con quien hablar de temas no siempre relacionados con cuestiones académicas tienen un mayor sentido de pertenencia a la universidad y mejores expectativas y actitudes.

Categoría 6: Contenidos y ámbitos tratados en la tutoría

En esta categoría se han incluido las respuestas de los estudiantes que afirman que lo que más les ha gustado de la tutoría ha sido la oportunidad de tratar diferentes temas, así como el hecho de haber recibido información o haber trabajado contenidos que en otro espacio no hubieran tenido ocasión. En este sentido algunos de los participantes hacen énfasis en haber recibido información de interés, tal y como se muestra en las afirmaciones siguientes:

> *La información dada en las tutorías que hemos tenido ya que se dieron cosas que desconocíamos por completo* (Estudiante nº 54).

> *Informarme de cosas que no se, además el tutor puede resolver dudas a nivel académico, laboral, etc.* (Estudiante nº 173).

Otro grupo de respuestas incluidas en esta categoría, hace énfasis en la importancia que ha tenido para los estudiantes recibir información acerca del propio funcionamiento de la Universidad y la titulación:

> *La información de los asuntos de la universidad* (Estudiante nº 233).

> *La información que transmite el alumno. Que resuelve las dudas de los alumnos en el amplio campo de la universidad* (Estudiante nº 246).

Igualmente, además de la información relacionada con la Universidad y la titulación, algunas de las respuestas incluidas en esta categoría, también hacen referencia al hecho de tratar otro tipo de temáticas que relacionaríamos más con el ámbito de desarrollo personal de la tutoría, tales como las siguientes:

> *Lo que me gusta de la tutoría es que puedo resolver mis dudas y exponer mis inquietudes* (Estudiante nº 527).

> *Se tratan temas que nos pueden ayudar en nuestra vida personal* (Estudiante nº 281).

Estas respuestas nos ofrecen la creencia de que los estudiantes que han tenido la oportunidad de trabajar diferentes temas o contenidos en la tutoría, aparte de los puramente académicos, la valoran de modo positivo**.** Como afirma García Nieto (2008, p. 23), en el aprendizaje integral que favorece la tutoría *"se deben trabajar ámbitos cognoscitivos, pero no sólo, ya que se convierte en prioritario el desarrollo de competencias que implican, además, destrezas, habilidades y actitudes".* De este modo interpretamos que el alumnado está de acuerdo con una concepción integradora de la tutoría en el ámbito universitario, que no debe abarcar únicamente el ámbito académico, como ha ocurrido tradicionalmente, sino también los ámbitos personal y profesional, abordando las múltiples necesidades de orientación del alumnado en educación superior.

Categoría 7: Orientación para la inserción profesional

Si en la categoría anterior se incluyeron las respuestas relacionadas con los temas tratados en la tutoría universitaria, en la actual categoría, se incluyen aquellas respuestas en las que se valora especialmente la potencialidad que tiene ésta en la orientación y el desarrollo profesional e inserción laboral, tal y como se puede apreciar en las siguientes respuestas que valoran haber recibido información acerca del futuro laboral y las salidas profesionales de la titulación:

> *Poder recibir información laboral para un futuro y las salidas profesionales* (Estudiante nº 67).
>
> *Puedes obtener información acerca de las salidas profesionales de la titulación y otros aspectos de más interés* (Estudiante nº 76).

Además de estas respuestas muy centradas en la simple recepción de información sobre las salidas profesionales de las titulaciones o sobe la inserción laboral, también encontramos una serie de respuestas que se relacionan más con la conceptualización amplia de la orientación profesional, en la que se da importancia al diálogo y al desarrollo, como se muestra en las siguientes respuestas:

> *El poder hablar de los temas que me preocuparon profesionalmente o de la formación que estoy recibiendo* (Estudiante nº 64).
>
> *Puede servir para orientar nuestras vidas e integrarnos en el mundo socio laboral satisfactoriamente así como desarrollar la actividad académica de la mejor manera posible* (Estudiante nº 861).

Este tipo de respuestas contradicen de algún modo los resultados de la reciente investigación de Amor Almedina (2012) en la que los estudiantes entienden que los contenidos relativos a la orientación profesional no deben ser tratados en el ámbito de la tutoría sino en los servicios especializados, como por ejemplo, el COIE, pero por otro lado encontramos estudios, como el de Sanz Saiz (2011), en los que se muestra que la demanda a este tipo de servicios suele centrarse, más que en el desarrollo profesional, en asuntos administrativos o burocráticos, como requisitos de matrícula, solicitud de becas, traslados de expedientes, etc. Siguiendo a Álvarez González (2008), asumimos,

respaldados por las respuestas de estos estudiantes, que la tutoría va a permitir al estudiante una mejor transición al mundo laboral, siempre que se desarrolle de modo integrado al propio proceso formativo del estudiante y no como algo anexo al mismo.

Categoría 8: Potencialidades de la tutoría grupal

La modalidad más tradicional de la tutoría universitaria es la presencial e individual, pero en los últimos años se han ido desarrollando dos nuevas modalidades, la tutoría virtual que, como ya hemos visto, que puede realizar algunas aportaciones interesantes en cuanto a la facilitación de la comunicación, y la tutoría grupal, que permite el contacto directo del tutor con la totalidad del grupo. Esta última modalidad, la grupal, permite una mayor eficiencia en la utilización del tiempo del tutor y de los estudiantes, pero, tal y como queda reflejado en las respuestas que se incluyen en esta categoría, no es sólo la eficiencia en el empleo del tiempo lo que da valor a esta modalidad, sino que encontramos otras potencialidades que se centran en la importancia del trabajo grupal, como manifiestan algunos participantes:

> *El hecho de que tengamos la oportunidad de poder expresarnos todos juntos conociendo así lo que piensan el resto de compañeros* (Estudiante nº 552).

> *La riqueza que hay en las tutorías grupales, porque los compañeros exponen dudas que también me conciernen y me pueden interesar aunque a mí no me haya ocurrido* (Estudiante nº 267).

En estas respuestas apreciamos como los estudiantes coinciden con las propuestas de Gairín Sallan *et al.* (2005) cuando señalan la tutoría grupal como un interesante espacio para trabajar preocupaciones compartidas, además del hecho de que el grupo se convierte en un soporte de la orientación, ampliando la interacción estudiante profesor con las interacciones entre los propios estudiantes. Castillo Arredondo (2008) también señala el interés específico de la modalidad grupal de la tutoría, para aquellos casos en que deban tratarse cuestiones relacionadas con la propia interacción del grupo de estudiantes.

Entendemos que son éstas las verdaderas potencialidades y virtudes de la tutoría grupal, la posibilidad de que la interacción con el tutor no sea únicamente bidireccional, sino enriquecerla con una relación multidireccional, así como el abordaje de cuestiones relativas a las interacciones dentro del propio grupo de estudiantes. Por supuesto esta modalidad de tutoría difiere de la individual principalmente en la gestión del trabajo por parte del tutor, que deberá tener en cuenta algunos aspectos como los señalados por Zabala Peñaflor (2003) y Gairín Sallan *et al.* (2005), que marcan la importancia de contextualizar los contenidos a trabajar grupalmente, entender la complejidad de un grupo de estudiantes, que estará conformado por diferentes subgrupos y estructuras de relaciones, así como la importancia de un compromiso por respetar los diferentes ritmos de trabajo y maduración presentes en el grupo.

Así, con todas sus potencialidades, y teniendo en cuenta las especificidades de esta modalidad de tutoría, el trabajo grupal se configura, a nuestro juicio y al de los participantes en este estudio, como una potente herramienta de orientación para determinadas necesidades del alumnado, aunque, por supuesto, deberá complementarse con la atención individual y personalizada en aquellos ámbitos y momentos en que se requiera.

Categoría 9: Variedad de modalidades de la tutoría universitaria

Además de las respuestas que se han centrado en valorar las potencialidades de las modalidades virtual y grupal de la tutoría universitaria, un grupo de estudiantes ha valorado especialmente la variedad de formas de acceso a la tutoría universitaria, lo que permite un acceso más sencillo al tutor y facilita trabajar diferentes temáticas:

> *Puede ser presencial o virtual y eso facilita el acercamiento* (Estudiante nº 903).
>
> *Tener un fácil acceso para elegir bien presencial, como virtual* (Estudiante nº 344).

Estas respuestas nos confirman la necesidad de que, más que una discusión acerca de cuál es la mejor modalidad de la tutoría, es necesario implantar la complementariedad

de las diferentes modalidades. Como vimos en el capítulo anterior, los participantes en este estudio emplean las diferentes modalidades de la tutoría planteadas para trabajar distintos contenidos o necesidades, lo que indica la importancia de potenciar todas las modalidades de la tutoría con el fin de cubrir las necesidades o carencias de orientación de los estudiantes. En este sentido, Montserrat Pera *et al.* (2007), en un estudio sobre tutoría virtual, señalan la importancia de no enfrentar las diferentes modalidades, sino valorar las potencialidades de cada una de ellas o, como manifiesta Castillo Arredondo (2008), debe emplearse el tipo de intervención que para cada caso se precise.

Evidentemente, también encontramos críticas al empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la tutoría, como las aportadas en un estudio cualitativo realizado por García Valcárcel (2008) que expresa que la pérdida de parte de información en la comunicación o la dificultad de generar el rol afectivo necesario en la tutoría, puede resolverse desde la complementariedad con la tutoría presencial.

Categoría 10: La propia concepción de la Tutoría Universitaria

Además de señalar potencialidades concretas de la tutoría universitaria, encontramos en algunas respuestas que hemos agrupado en esta categoría afirmaciones relacionadas con la valoración del propio concepto y existencia de la tutoría universitaria, tal y como lo muestran los siguientes estudiantes, que lo manifiestan de modo muy conciso y a la vez rotundo:

> *Su existencia y ayuda en determinados aspectos* (Estudiante nº 85).
>
> *La idea* (Estudiante nº 184).
>
> *Que exista* (Estudiante nº 743).

Otros estudiantes valoran el hecho de poder contar con un tutor como persona de referencia, poder contar con alguien con experiencia a quien acudir:

> *Que puedo tener a alguien experto que me aconseja y ayuda con los problemas o dudas que tengo y me informa de aspectos que no conozco y son de mi interés* (Estudiante nº 566).

Podemos contar con alguien que nos ayude cuando estamos confusos (Estudiante nº 770).

Para concluir con las fortalezas de la tutoría universitaria, percibidas por el alumnado de la Facultad de Educación, ofrecemos el gráfico 6.2, dónde representamos visualmente el porcentaje de respuestas que se incluye en cada una de las categorías que hemos enumerado, la categoría donde aparece un mayor número de respuestas es en la relacionada con la individualización de la atención y la cercanía del tutor universitario (35.95% de las respuestas), destacando el hecho de que combatir los problemas derivados de la masificación universitaria es una de las principales potencialidades de la Tutoría Universitaria, tal y como se afirma en la literatura sobre el tema (García González & Troyano Rodríguez, 2009; García Nieto, 2008; Rodríguez Moreno, 2002; Rumbo Arcas & Gómez Sánchez, 2011; Sanz Oro, 2004; Sanz Oro, 2009; entre otros) y como lo aprecian los estudiantes de modo mayoritario**.**

Después de la individualización y la cercanía del tutor universitario, la categoría en la que aparece un mayor número de respuestas es la relacionada con la resolución de dudas académicas (18.23%), lo que nos muestra el importante peso que los estudiantes otorgan todavía a la tutoría universitaria, relacionada con el desarrollo académico, por delante de otros ámbitos. Por otro lado, descubrimos que la resolución de conflictos es un ámbito importante de la tutoría universitaria, pues es la categoría que engloba más respuestas tras las dos anteriores (13.29% de las respuestas).

Igualmente, en cuanto a contenidos y temáticas tratadas en la tutoría, además de la resolución de dudas de tipo académico con un 7.67% de respuestas, encontramos un 3.24% de respuestas relacionadas con la importancia de la tutoría universitaria en el desarrollo profesional (véase gráfico 7.2).

Gráfico 7.2. Porcentaje de respuestas por categorías. Fortalezas de la Tutoría Universitaria.

Como podemos apreciar, es la capacidad de individualización y la cercanía con el tutor, los aspectos que más destacan los estudiantes. Esta capacidad individualizadora es un elemento fundamental, por el que se justifica la importancia y necesidad de la tutoría universitaria en el *Espacio Europeo de Educación Superior*. Siguiendo la Declaración de Lisboa de 2007, las universidades deben adoptar un enfoque de la enseñanza más centrado en el estudiante, lo que requerirá de esta individualización que valoran los estudiantes de la tutoría universitaria, pero esto no es posible, según dicha declaración, sin la adecuada formación y motivación del personal académico.

7.2 Debilidades de la Tutoría Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes

Entendemos por debilidades aquellos elementos que pueden estar dificultando un adecuado desarrollo de la tutoría universitaria en los centros, de modo que no dé respuestas a las necesidades de orientación que presenta el alumnado, por lo que su conocimiento va a permitir diseñar y establecer estrategias de acción, así como líneas de mejora que potencien la tutoría.

En cuanto a las debilidades señaladas por los estudiantes en el cuestionario, en el análisis se estableció un total de doce categorías que agrupan un total de 501 respuestas que fluyen desde la falta de información acerca de la tutoría universitaria, su escasa periodicidad y su incumplimiento, la escasez de tutores o excesiva ratio tutores-alumnos, hasta la falta de implicación con la tutoría tanto por parte de tutores como de los propios estudiantes. A continuación se detallan las doce categorías establecidas.

Categoría 1: Falta de información acerca de la tutoría universitaria

En esta categoría se incluyeron todas aquellas respuestas que señalaban la necesidad de una mayor información acerca de la tutoría universitaria, o directamente el hecho de que los estudiantes no conocen su funcionamiento, finalidades, objetivos, etc. En este sentido algunos de los estudiantes señalaban textualmente:

> *No hay demasiada información sobre en qué consiste o su finalidad* (Estudiante nº516).
>
> *Pienso que no hay suficiente información sobre la tutoría y realmente no tengo muy claro la finalidad de ella* (Estudiante nº513).

Uno de los estudiantes ahonda en el desconocimiento acerca de la tutoría universitaria y señala el hecho de que, dependiendo del tutor asignado, los estudiantes conocen mejor o peor la tutoría universitaria:

> *No se conoce bien. Depende de la actitud en gran medida del profesional que actúe como tutor* (Estudiante nº388).

Como vimos en el capítulo anterior, estudios como el de Méndez García (2007), resaltan que los estudiantes tienen poca información sobre los servicios de orientación y la propia tutoría y ello dificulta el uso de los mismos, por lo que estas respuestas de los estudiantes son un serio reflejo de un problema de base en la tutoría universitaria: el propio desconocimiento de los estudiantes acerca de la misma. Para mejorar esta situación, pensamos que en la planificación y diseño de los Planes de Acción Tutorial debe incluirse la difusión y sensibilización acerca de los mismos, tanto a nivel de centro, como institucionalmente, a través de la página web, con sesiones plenarias, jornadas de concienciación, etc.

Algunos centros universitarios han puesto en marcha actividades de difusión de sus servicios de orientación y de los Planes de Acción Tutorial, tales como la participación en redes sociales (Suárez Lantarón, 2012) o la realización de jornadas de acogida con el objetivo de informar sobre la tutoría en el centro (Leyva García, 2009), valoradas muy positivamente por el alumnado. No obstante, esta misma autora señala la importancia de la comunicación entre los propios estudiantes acerca de las potencialidades de la tutoría, textualmente dice que "*la satisfacción o insatisfacción del profesorado y alumnado participante constituye un factor relevante para el desarrollo y mantenimiento de la tutoría*" (Leyva García, 2009, p. 153).

Categoría 2: Escaso desarrollo de la tutoría. Necesidad de una mayor periodicidad.

En esta categoría se incluyeron las respuestas de los estudiantes que afirman que la tutoría universitaria tiene un escaso desarrollo, o bien que se hace necesaria una mayor frecuencia en los contactos con el tutor universitario. Un alumno, por ejemplo, enfatiza como principal debilidad de la tutoría universitaria:

> *La escasez de las tutorías, son poco frecuentes* (Estudiante nº 507).

Otro alumno afirma que una mayor frecuencia en los contactos redundaría en un mejor clima de confianza con los tutores:

> *Deberían haber más a lo largo del curso y así habría más confianza entre alumnos y tutores.* (Estudiante nº549)

Constatamos como los estudios de Braine y Parnell (2011) y el de Amor Almedina (2012) indican que los estudiantes también reclaman una mayor frecuencia en las tutorías como modo de potenciar y facilitar la relación tutorial, generando un mejor clima a través del conocimiento mutuo.

Categoría 3: Falta de implicación del profesorado

Un buen número de estudiantes señala la falta de compromiso e implicación de los profesores y tutores como una de las principales debilidades de la tutoría universitaria. Algunos de ellos puntean que debido a esa falta de interés de los tutores apenas se ha establecido contacto con ellos:

> *Este año casi no hemos conocido a nuestra tutora. Hay profesores que no le ponen interés* (Estudiante nº 355).

> *La falta de implicación por parte de algunos profesores* (Estudiante nº 357).

Incluso algún estudiante señala la propia motivación de los tutores, como una de las debilidades de la tutoría:

> *La poca ilusión con la que desempeñan la labor del tutor* (Estudiante nº 705).

Uno de los estudiantes llega a acusar no ya de dejadez por parte de los tutores sino, una decisión consciente por parte de una tutora en no implicarse:

> *La profesora no muestra interés por los problemas y decide no implicarse* (Estudiante nº 372).

Como afirma Campoy Aranda (2009), la función tutorial es inherente a la docente, por lo que no podemos considerar la posibilidad de que el profesorado haga dejación de sus funciones. Por ello, se vuelve prioritario establecer sistemas de motivación hacia la

función tutorial por parte del profesorado, muy centrado, por obligaciones externas, en tareas alejadas de la docencia y con repercusiones hacia la misma.

Del mismo modo, García Nieto (2008, p. 42) afirma que el profesor universitario como tutor *"puede resistirse a admitir este rol o encarnarlo de mala gana si simplemente lo vive como una nueva exigencia más que le viene impuesta"*, por lo que se hace necesario un importante trabajo formativo e informativo con el profesorado en aras de profundizar en la motivación hacia su función tutorial. Este compromiso, según Lázaro Martínez (2002), se vuelve, si cabe, más necesario en algunos ámbitos de la tutoría como el personal, en el que es necesario generar espacios de confianza entre tutor y alumno.

Categoría 4: Problemas relacionados con los horarios de la tutoría

Tradicionalmente, uno de los problemas que ha existido en la relación entre profesores y alumnos en la universidad ha sido el del cumplimiento de los horarios, como afirma Rodríguez Ortega (2008), el círculo vicioso generado por la inasistencia de los estudiantes a las tutorías y el incumplimiento de los tutores del horario asignado a las mismas, es uno de los elementos o factores que han causado la falta de desarrollo de la tutoría universitaria. En este sentido uno de los participantes afirma:

> *En algunos casos, algunos profesores ignoran estas peticiones para tutoría o simplemente vas en el horario establecido y no se encuentra en el despacho* (Estudiante nº 60).

En esta categoría se han recogido las diferentes respuestas relacionadas con los horarios de la tutoría, por un lado relacionadas con la escasez de horarios:

> *El horario que en algunos casos es muy escueto* (Estudiante nº 77).
>
> *La poca disponibilidad de horario* (Estudiante nº 520).
>
> *Lo que no me gusta es que tenga un horario establecido* (Estudiante nº 972).

Y por otro, un buen número de las respuestas que se han incluido en esta categoría señalan los problemas relacionados con el hecho de que en muchas ocasiones los horarios de las tutorías coinciden con los propios horarios de clase:

> *El horario no es muy flexible con el horario lectivo*. (Estudiante nº 608).
>
> *La mayoría de las tutorías coinciden con nuestro horario.* (Estudiante nº 602).

Los propios estudiantes entienden que las Tecnologías de la Información y la Comunicación podrían ser una ayuda en los conflictos con el horario, tal y como hacen estos alumnos, que además se quejan de que el profesorado no aprovecha las potencialidades de estas herramientas virtuales para solucionar los problemas relacionados con los horarios:

> *Escasa flexibilidad horaria. Coinciden en horario de clase. No hay suficiente compromiso con tutorías virtuales* (Estudiante nº 638).
>
> *Las horas puestas de tutoría se solapan en horas de clase y es imposible acceder a ellas. Los profesores responden tarde a las tutorías virtuales* (Estudiante nº 643).

En este sentido advertimos, por un lado, de la necesidad de un mayor compromiso del profesorado con la función tutorial, para la que se precisa una fuerte implicación y voluntad institucional de acompañamiento a los tutores y de facilitación de su trabajo, y por otro, de gestionar y planificar el horario de atención al alumnado en las tutorías, flexibilizándolo y respetando los horarios de clase (Cano González, 2008; González Alfaya, 2008; Rincón Igea, 2000; Sobrado Fernández, 2008), ya que estudios como los de Lobato Fraile, Arbizu Bacaicoa y Castillo Prieto (2004) o García Antelo (2010) señalan, como éste, la incompatibilidad con los horarios como uno de los problemas que dificultan el empleo de la tutoría en el alumnado universitario.

Además del cuidado por parte del profesorado y la institución en el diseño de los horarios de atención, de modo que facilite el acceso a los estudiantes, encontramos que el empleo de las herramientas virtuales puede ayudar puntualmente a superar estas dificultades a la hora de encontrar horarios compatibles entre el tutor y el

estudiante, aunque sin pretender sustituir la atención presencial por la comunicación virtual.

Categoría 5: Ratio alumnos tutor excesivamente elevada

Un grupo de estudiantes es consciente de que el número de estudiantes asignado a cada uno de los tutores es excesivo para que pueda desarrollarse de modo adecuado la función tutorial. En esta categoría se recogen las respuestas relacionadas con esta elevada ratio alumno-tutor, en la que aparecen respuestas como el siguiente alumno, que entiende que el tutor dispone de muy poco tiempo para cada alumno:

> *Al ser muchos alumnos para el mismo tutor los tiempos para cada uno están muy limitados y en ocasiones no es suficiente para exponer todas las dudas o preguntas* (Estudiante nº 431).

Por otro lado, algunos estudiantes hacen énfasis en la dificultad de realizar un verdadero seguimiento individual con una ratio elevada:

> *Desgraciadamente un tutor para una clase de 50 o 60 personas no puede prestar la suficiente atención a cada uno de los estudiantes. El seguimiento individual es difícil por no decir imposible* (Estudiante nº 512).

Otro de los estudiantes señala que la propia concepción de la tutoría universitaria no encaja con el desarrollo de la misma con tan pocos tutores:

> *Que está hecha para pocos alumnos y no para los cientos que somos* (Estudiante nº 710).

Como se desprende de los estudios de Zabalza Beraza y Cid Sabucedo (2006) y García Antelo (2010), el profesorado también señala las elevadas ratios como uno de los factores que pueden hacer fracasar la relación tutorial. Si tenemos que uno de los objetivos de la tutoría es personalizar e individualizar la formación, no tiene sentido que un tutor deba atender a grupos de más de 50 estudiantes, a los que no va a poder conocer y, menos aún, orientar adecuadamente. Frente a la escasez de recursos en la actual coyuntura de la universidad, en la que se hace poco viable la disminución de estas ratios, cobra un especial sentido atender a la variedad de modalidades de intervención en tutoría, puesto que empleando la tutoría grupal y virtual se hace

posible rentabilizar algunos esfuerzos del profesor-tutor. Con esto no queremos decir que la única potencialidad de estas modalidades de tutoría sea la de atender más rápido a un número alto de alumnos, ya que también presentan otras potencialidades, como hemos visto con anterioridad.

Categoría 6: Clima generado en la relación alumno tutor

Una de las bases para el adecuado desarrollo de la tutoría universitaria es el establecimiento de un adecuado clima de confianza mutua entre estudiantes y tutores. En esta categoría se han incluido las respuestas de aquellos estudiantes que afirman haber tenido problemas en la relación con los tutores y el clima generado por éstos.

Encontramos algunas respuestas que señalan dificultades en la tutoría debido a la ausencia de un clima de confianza:

> *No me gustan las tutorías porque no creo que tengamos suficiente confianza con los tutores* (Estudiante nº 837).
>
> *En ocasiones no tienes la suficiente confianza como para dar alguna queja de algún profesor por miedo a reprimendas* (Estudiante nº 639).
>
> *Aunque lo ha intentado, creo que no ha conectado del todo bien con el grupo la tutora, por lo que las tutorías no han ido del todo bien y no hemos terminado de resolver los problemas* (Estudiante nº 547).
>
> *En ocasiones no se tiene suficiente confianza con el tutor y hay temas que aunque me gustaría tratar no los hablo por vergüenza* (Estudiante nº 328).

Otras de las respuestas incluidas en esta categoría son algo más duras con la propia figura del tutor y con algunas de sus características personales que han podido dificultar la comunicación, el clima de trabajo y la propia relación tutorial:

> *Trato distante* (Estudiante nº 379).
>
> *Relación fría y distante con el tutor* (Estudiante nº 646).
>
> *Que no es personal ni cercana* (Estudiante nº 748).

Es en estas dificultades, relacionadas con el clima que se establece con el tutor, donde podemos encontrar una explicación al menor empleo de la tutoría presencial en relación a la modalidad virtual que hemos detectado en los participantes en este estudio, tal como queda reflejado en el capítulo anterior. Para el correcto desarrollo de la tutoría presencial se hace necesaria la presencia de una serie de condiciones, entre las que Campoy Aranda (2009) destaca precisamente el clima de confianza que debe generar el tutor y que también García Nieto (2008) señala como uno de los elementos en los que debe basarse una tutoría de calidad. En el estudio de Lázaro Martínez (2003) se señala también la capacidad de generar un clima positivo como una de las competencias que los estudiantes más demandan a sus tutores.

Por supuesto, la capacidad de generar dicho clima positivo en la relación con el estudiante va a depender de múltiples factores, tanto individuales, competencias inter e intrapersonales, como institucionales, con la presencia de una cultura organizativa generadora de adecuadas relaciones entre el profesorado y los estudiantes, que merece la pena potenciar dado que, como afirman García Nieto *et al.* (2005, p. 195), *"el tutor que sepa ganarse la confianza de su grupo de alumnos tendrá en sus manos la mejor arma para estimular, motivar, hacer reflexionar e influir positivamente en las opiniones y actitudes de los estudiantes".*

Categoría 7: Problemas en la utilización de los medios virtuales

Como hemos visto anteriormente, las TIC pueden realizar interesantes aportaciones a la tutoría universitaria, como por ejemplo, una mayor velocidad en la comunicación o la ruptura de algunas barreras de espacio y tiempo en ésta. Pese a estas potencialidades de la modalidad virtual de la tutoría, ésta no siempre se está empleando del modo más adecuado, si nos atenemos a las deficiencias que perciben los propios estudiantes y que agrupamos en esta categoría.

Por una parte, aparece un gran grupo de respuestas de los estudiantes que se quejan de la tardanza en contestar a los mensajes virtuales por parte de los tutores, o incluso de la falta de respuesta a algunos de ellos:

> *En ocasiones algunos profesores se retrasan mucho a la hora de contestar a las tutorías virtuales* (Estudiante nº 733).

Y por otra, encontramos algunos estudiantes que señalan que el profesorado aún no está concienciado de las potencialidades de la modalidad virtual de la tutoría universitaria:

> *Los profesores no están concienciados con este recurso virtual* (Estudiante nº 899).

También aparecen algunas respuestas en las que los estudiantes señalan algunas de las dificultades de la tutoría virtual, normalmente relacionadas con la frialdad de la comunicación virtual:

> *Que sea virtual, no se puede hablar de lo mismo cara a cara que por el ordenador* (Estudiante nº 619).

> *La tutoría virtual es muy fría, aunque los profesores contestan con rapidez a nuestras cuestiones* (Estudiantes nº 881).

Estas respuestas enfatizan la dificultad de la modalidad virtual de la tutoría para establecer el necesario contacto personal del estudiante con el tutor, como señala también Campoy Aranda (2009), la tutoría virtual parece menos adecuada para determinadas funciones relacionadas con el desarrollo personal o psicosocial del estudiante, pero sí puede emplearse como medio de comunicación entre sesiones presenciales, que de este modo incrementan la frecuencia del contacto con el alumnado. Más allá de una mera herramienta de contacto profesor-estudiante, empleada para no perder el contacto entre entrevistas individuales, creemos que, asumiendo cierta dificultad en las herramientas virtuales para asegurar la cercanía en la comunicación, sí que son un medio que combinado con la relación presencial, tanto individual como grupal, va a permitir enriquecer dicha relación.

Categoría 8: Falta de formación de los tutores

Aunque no en gran número, sí que ha aparecido un número de respuestas de estudiantes que señalan una falta de formación o incluso de información en los tutores para cumplir con su función, como estos estudiantes que afirman:

> *La tutoría tal como está diseñada no sirve de nada, además no tiene el tutor la información que el estudiante solicita* (Estudiante nº 194).

> *La mayoría de las veces no saben que responderte porque la universidad no lo tiene claro* (Estudiante nº 131).

Pensamos que una de las dificultades con las que se encuentra la tutoría universitaria, es la formación del profesorado en las competencias específicas que va a requerir la función tutorial, como señalan Lobato Fraile *et al.* (2005), el profesor accede a la función docente con un bagaje amplio en su formación técnica, pero con déficits en otro tipo de competencias más específicas. Además de las competencias metodológicas, personales y participativas, estas respuestas del alumnado participante parecen referirse a la necesidad de que el tutor disponga de información clave sobre la institución universitaria para ofrecerla a sus estudiantes, tal y como señala Molina Avilés (2004) que, entre otros contenidos de la formación a los tutores, señala la referida a una información adecuada acerca del funcionamiento de la organización.

Categoría 9: El tutor no siempre es profesor del grupo

En esta categoría se recogen una serie de respuestas que, sin ser muy numerosas, señalan una problemática común, el hecho de que en ocasiones el tutor de un grupo no sea profesor de los estudiantes, lo que lleva a una mayor distancia entre alumnos y tutor y a mayores complicaciones en la comunicación. Una de las razones por las que el tutor no es profesor del grupo es habitual y queda señalada en las siguientes respuestas:

> *Mi tutor es profesor del primer cuatrimestre y el 2º no tenemos contacto con él* (Estudiante nº 104).

> *El tutor no nos da clase durante todo el curso, ahí la dificultad de estar en contacto* (Estudiante nº 902).

No sólo el hecho de que el tutor no sea profesor a lo largo de todo el curso, constituye una debilidad, sino que en ocasiones puede ocurrir que no haya sido profesor de algunos de los alumnos:

> *Mi tutora de grupo es profesora de una asignatura a la que yo no asisto por tenerla aprobada, por esto ni conozco a la profesora, ni he hablado nunca con ella* (Estudiante nº 793).

Ciertamente es importante que el tutor de un grupo sea o haya sido profesor del mismo en al menos una materia, tal como señala también el estudio de Arias Hernández *et al.* (2005) pero, dado que algunas circunstancias, como el hecho de que las asignaturas tengan una duración cuatrimestral, o que determinados estudiantes no cursen alguna asignatura, tienen difícil solución, se hace preciso que se articulen sistemas que aseguren un contacto fluido del profesor tutor con todos los estudiantes, aunque no cursen su materia. Estos sistemas deben tenerse en cuenta en el PAT, estableciendo sesiones periódicas o incluso habilitando espacios virtuales a través de los cuales aquellos estudiantes que puedan acudir con menor frecuencia a la universidad puedan mantener un contacto periódico con el tutor.

Categoría 10: Temas o ámbitos tratados en la tutoría

Un determinado número de respuestas se incluyó en esta categoría, al estar relacionadas con la percepción de los estudiantes de que en su experiencia con la tutoría universitaria no se han tratado determinadas temáticas o ámbitos de la misma, destacando especialmente la información y orientación profesional:

> *Más información en general del ámbito profesional a la hora de salidas laborales* (Estudiante nº 443).

> *Todavía no tengo suficiente información sobre las salidas que puede tener el grado que estoy estudiando* (Estudiante nº 333).

Aunque no siempre las respuestas relacionadas con los contenidos de la tutoría se han centrado en los temas laborales o profesionales, sino que demandan una mejor organización y estructuración de los contenidos a trabajar, como los siguientes estudiantes que encuentran que los contenidos de la tutoría no están estructurados, lo que nos indica cierta falta de previsión y planificación en el trabajo de los tutores:

> *En algunas ocasiones no se estructuran los temas que van a tratar* (Estudiante nº 504).

Estas respuestas reclaman una mayor organización y planificación del trabajo de la tutoría, encontrándose con uno de los problemas que señala García Nieto (2008, p. 44) cuando indica que en la tutoría *"cabe casi todo, con el consiguiente riesgo de*

convertirse paradójicamente en una actividad carente de un contenido concreto". Para evitar esta dificultad, señalada también por los estudiantes, creemos que es necesario que desde el PAT del centro se articule una estructura de contenidos que deben ser trabajados en la tutoría, de modo que todos los estudiantes reciban información y orientación por parte de sus tutores en relación a todos los ámbitos de interés y a sus necesidades.

Para ello es posible revisar tanto estudios teóricos en los que se analizan los contenidos que debería abarcar la tutoría (Delgado Sánchez, 2009; Sobrado Fernández, 2008), como propuestas de diseño de Planes de Acción Tutorial como los de Leyva García (2009), Senise Barrio (2009) o Marchal Ortega (2009), incluso programas ya estructurados como el presentado por Álvarez Pérez (2005-2006) en el que estructura en torno a dieciséis actividades un programa de orientación y tutoría para estudiantes de nuevo ingreso y que ha sido valorado de modo positivo, tanto por los estudiantes como por los profesores que han participado en él.

Categoría 11: Falta de implicación de los estudiantes

Algunos de los estudiantes participantes son conscientes de que el adecuado desarrollo de la tutoría depende de todos los agentes implicados, no únicamente del profesorado universitario. En esta categoría se agrupan aquellas respuestas, que enfatizan que los problemas de la tutoría tienen su base en la falta de implicación de los propios estudiantes:

> *Pecamos de poca participación para hacer las tutorías más dinámicas, igual que ocurre en clase* (Estudiante nº 552).
>
> *Poca implicación de los alumnos* (Estudiante nº 554).

En estos dos ejemplos de respuestas apreciamos que algunos estudiantes también son conscientes de la importancia de su propia implicación para un adecuado desarrollo de la misma.

Estos resultados se contrastan con los ofrecidos en el estudio de Álvarez Pérez y González Afonso (2010, p. 253) que tras un programa de mentoría con los estudiantes se señala como una dificultad "*el desinterés que muestran muchos compañeros por*

todo lo que no tenga que ver con las clases", como una seria dificultad con la que se encuentra la tutoría universitaria.

Ciertamente es difícil hacer frente a una situación de desinterés del alumnado en relación a la tutoría universitaria, pero, si tenemos en cuenta que un porcentaje muy elevado de estudiantes no dispone de información en relación a la misma, se hace difícil que muestren interés y voluntad de emplearla. La motivación para la utilización de la tutoría debe provenir de un adecuado conocimiento de sus finalidades y funciones, los objetivos que persigue y de sus potencialidades. A partir de un conocimiento más profundo podremos despertar en los estudiantes el interés por la misma.

Categoría 12: Utilidad y eficiencia de la tutoría universitaria

Finalmente, en esta categoría se ha incluido un grupo de respuestas relacionadas con una percepción de falta de utilidad o eficiencia de la tutoría universitaria, aquellas en las que los estudiantes afirman sentir que la tutoría no ha dado respuesta a sus demandas o necesidades, como los siguientes estudiantes que afirman haber planteado cuestiones que no les han sido aclaradas:

> *En realidad no ha sabido, en mi caso adaptarse a mis necesidades* (Estudiante nº 897).

> *A veces recibo respuestas escasas a mi pregunta* (Estudiante nº 762).

En esta categoría también se incluyeron respuestas de estudiantes que afirmaron haber acudido a la tutoría con intención de resolver algún conflicto o problema y no fue resuelto:

> *Realmente no se suele solucionar nada y en la mayoría de ocasiones no se favorecen las pretensiones de los alumnos y si las de los profesores* (Estudiante nº 197).

Estas situaciones, pese a que pudieran ser puntuales, pueden llegar a tener un importante efecto en el desarrollo de la tutoría en una facultad, pues, como afirma Leyva García (2009, p. 153), "*la satisfacción o insatisfacción del profesorado y alumnado participante constituye un factor relevante para el desarrollo y*

mantenimiento de la tutoría", ya que a través de la comunicación entre los compañeros sobre situaciones insatisfactorias en la tutoría, puede generarse entre el alumnado un clima que rechace la función del tutor y sus posibilidades.

Por último, se incluye también en esta categoría una respuesta única, que cuestiona no ya la eficiencia de la tutoría universitaria, sino su propia necesidad, planteando como debilidad de la tutoría universitaria el propio hecho de que su propia existencia supone tratar a los estudiantes como niños o adolescentes más que como adultos:

> *La utilidad real del tutor en la universidad. No se debe tratar el alumnado como niños o adolescentes* (Estudiante nº 712).

Esta idea de que el desarrollo de la tutoría en la universidad no es necesaria puesto que sus estudiantes son adultos, sigue presente entre el profesorado y parte de los estudiantes, tal y como manifiestan Álvarez Pérez y González Afonso (2008) o Blanchard Giménez (2010), aunque poco a poco va desapareciendo y todos los agentes de la tutoría van adquiriendo consciencia de su importancia y necesidad en el ámbito universitario, prueba de ello es que sólo uno de los estudiantes participantes lo plantee en sus respuestas.

En el nivel universitario no puede asumirse una tutoría que infantilice al alumnado, más bien, la consideramos una acción orientadora que va a potenciar la autonomía del mismo, facilitando su propio proyecto personal y profesional. En este sentido se pronuncia Cano González (2008, p. 195) cuando afirma que la tutoría va a ayudar al estudiante a "*poner en práctica las herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje y el estudio con madurez y autonomía, y a enfrentarse a los procesos de transición a la vida activa".*

Para concluir con las debilidades percibidas por nuestros participantes, ofrecemos en el gráfico 6.3 el peso del número de respuestas en cada categoría respecto al total de respuestas obtenidas en la pregunta, donde apreciamos que destaca la necesidad de un mayor desarrollo de la tutoría, así como una mayor periodicidad de la misma (27.15% de las respuestas), los problemas relacionados con el horario, que por supuesto tienen una incidencia directa en la periodicidad del contacto tutor-alumno (21.36% de las respuestas) y la implicación de los tutores (13.37% de las respuestas).

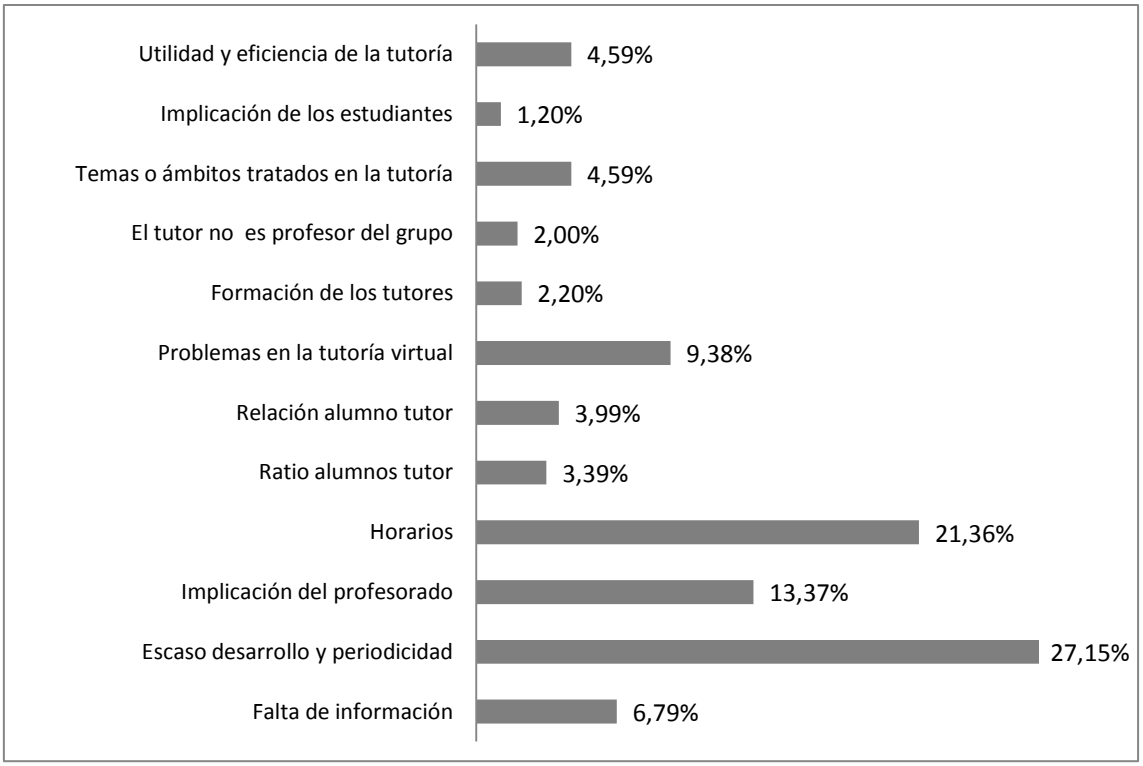


Gráfico 7.3. Porcentaje de respuestas por categorías. Debilidades de la Tutoría Universitaria.

7.3 Propuestas de mejora de la tutoría universitaria desde la perspectiva de los estudiantes

En último lugar analizamos las acciones de mejora que proponen los participantes en el estudio. En el cuestionario apareció un total de 551 propuestas que hemos organizado en trece categorías que incluyen acciones relacionadas con la necesidad de incrementar la frecuencia de los contactos con los tutores, propuestas de mejora relacionadas con la modalidad virtual, grupal y personal de la tutoría, con la formación e información a disposición de los tutores, el compromiso e implicación de los mismos así como de los propios estudiantes acerca de la tutoría, la necesidad de que haya más información sobre la propia tutoría e incluso algunas propuestas relacionadas con la obligatoriedad de la tutoría para los estudiantes o con ejercer acciones de control sobre los tutores. A continuación se detalla cada una de las categorías, así como las respuestas que se han incluido en cada una de ellas.

Categoría 1: Necesidad de una mayor frecuencia y potenciación de la tutoría universitaria

En esta primera categoría se incluyó un numeroso grupo de acciones de mejora relacionadas con la frecuencia del contacto entre tutores y estudiantes, tanto a nivel individual como grupal.

> *Hacerlas más periódicas de manera individual, prestando más atención a las necesidades y problemas de los alumnos* (Estudiante nº 814).

> *Hacer más tutorías durante el curso, que el tutor tenga un trato más directo con el alumno y que se interese más sobre los temas de clase* (Estudiante nº 422).

Una parte de las propuestas de mejora relacionadas con el incremento de la frecuencia de la tutoría incluye incluso propuestas concretas de periodicidad, semanales, quincenales o proponiendo un número mínimo anual:

> *Dedicar más tiempo a la semana a la tutoría* (Estudiante nº 310).
>
> *Más de 6 sesiones al año* (Estudiante nº 312).
>
> *Establecer una hora como mínimo cada quince días, donde poder consultar aquellas dudas que tengamos, ya sea individualmente o a nivel de grupo* (Estudiante nº 700).

Otras de las propuestas que quedan recogidas en esta categoría inciden en la necesidad de aumentar la frecuencia de las tutorías grupales e individuales frente a la modalidad virtual de la tutoría:

> *El tutor debería convocar más tutorías al menos una al mes, ya que durante el curso surgen muchas dudas, no recomiendo en absoluto la tutoría virtual* (Estudiante nº 845).

Como hemos visto en las citas reseñadas, la mayor parte de las propuestas de mejora incluidas en esta categoría nombran únicamente la frecuencia de la tutoría, aunque encontramos alguna propuesta que ahonda algo más en su propuesta y no sólo habla de una mayor periodicidad, sino también de la necesidad de dedicarle más tiempo. Es cierto que en cuanto a tiempo el funcionamiento de la tutoría no sólo va a depender de la frecuencia de los contactos con el tutor, sino también de modo muy importante del tiempo que se dedique a cada sesión:

> *Que el/la tutor/a se muestre más abierta a los problemas que surjan y realizarlas con algo más de periodicidad y más tiempo* (Estudiante nº 544).

En otros estudios, como el realizado por García González, Troyano Rodríguez y Martínez Pecino (2011), constatamos nuestros resultados, pues concluyen como propuesta fundamental de los estudiantes el aumento de la frecuencia de los contactos entre estudiantes y tutores como medio para mejorar la acción tutorial.

Para ello es necesario un esfuerzo no sólo del profesorado, sino también del propio centro, que debe articular los medios necesarios para que éste pueda disponer del tiempo y recursos para atender de modo periódico al alumnado que tiene asignado. En relación a esto, el estudio de García Antelo (2010) encuentra que hasta un 70% del profesorado universitario no accedería a ser tutor de un grupo esgrimiendo falta de tiempo, hecho que para Campoy Aranda (2009) es, junto a la formación del profesorado, una de las principales dificultades con las que se encuentra la tutoría en el ámbito universitario.

Categoría 2: Propuestas relacionadas con la tutoría virtual

La utilización de herramientas telemáticas es ya un hecho en la tutoría universitaria, configurando lo que hemos denominado tutoría virtual. En la sociedad de la comunicación, los estudiantes han asumido con naturalidad, a pesar de sus limitaciones, el empleo de las diferentes herramientas virtuales en la comunicación con sus tutores universitarios. Buena muestra de ello, es que una parte de las propuestas de mejora están relacionadas con esta modalidad.

Una parte de las acciones de mejora incluidas en esta categoría están relacionadas con la necesidad de que los tutores respondan más rápidamente a los mensajes que les envían los estudiantes:

> *Que los tutores tuviesen la obligación de contestar las tutorías en un tiempo máximo determinado como podría ser 48 horas* (Estudiante nº 412).

> *Un mayor compromiso por parte de la comunidad docente a la hora de contestar a las tutorías virtuales con rapidez* (Estudiante nº 733).

Otras de las respuestas son incluso algo más críticas y no demandan ya una mayor rapidez en las respuestas de los tutores, sino simplemente que contesten, lo que da una idea de las dificultades en la comunicación con los tutores que han podido encontrar los estudiantes:

> *Que contesten cuando se les mande el mensaje* (Estudiante nº 594).

> *En tutorías virtuales saber con certeza que el profesor habrá leído un correo a una determinada fecha* (Estudiante nº 638).

Además de este tipo de propuestas relacionadas con la contestación a los mensajes enviados a los tutores, los estudiantes también proponen otro tipo de acciones, tales como mejorar la formación de estudiantes en el uso de las herramientas telemáticas o incluso relacionadas con la propia gestión y configuración del aula virtual:

> *Alguna clase que nos explique que son las tutorías virtuales* (Estudiante nº 49).

> *Propongo simplificar el aula virtual, que haya algo más de contacto por parte del tutor con el curso y que las horas de tutoría se muestren en el aula virtual* (Estudiante nº 829).

Desde una visión más amplia de las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el empleo en la tutoría universitaria, entendemos que estas respuestas de los estudiantes son algo reduccionistas, puesto que casi exclusivamente demandan una mayor frecuencia y rapidez en la contestación de mensajes virtuales. Creemos que además de este tipo de contacto, podrían aportarse numerosas propuestas de un empleo más enriquecido de estas tecnologías para la tutoría, tal como el empleo de foros de discusión, tablones de anuncios, etc., aunque este trabajo debe construirse sobre una base sólida de confianza mutua entre el tutor y el estudiante, ya que, como afirman Montserrat Pera *et al.* (2007, p. 45), "*la e-tutoría puede no ser un proceso oportuno si una o las dos partes no son conscientes de responder rápidamente para informar u orientar*". Además de este compromiso mutuo que es necesario establecer, es imprescindible que el estudiante sepa manejar de modo adecuado las herramientas telemáticas que tiene a su disposición, tanto en su parte técnica, acceso y utilización de las herramientas, como en los usos sociales de las mismas: no pretender la contestación a un correo electrónico de modo inmediato, mantener discursos, adecuados en forma, en foros compartidos, o incluso identificar adecuadamente el asunto en los correos electrónicos.

Todo ello va a demandar una adecuada formación del estudiante en el entorno virtual empleado en su Universidad, además de en otras herramientas que pueda emplear con su tutor. Por supuesto, esta formación debería estar sistemáticamente programada en el Plan de Acción tutorial del Centro.

Categoría 3: Mejora de la formación de los tutores y de la información a su disposición

Como hemos visto anteriormente en otro apartado de este trabajo, una de las dificultades en el desarrollo de la tutoría universitaria es la demanda al docente de una nueva serie de competencias relacionadas específicamente con la tutoría universitaria, que van más allá de las competencias puramente docentes. En esta categoría se incluyen aquellas propuestas de mejora que están relacionadas con la necesidad de una mejor formación del tutor universitario, tanto en lo concerniente a competencias relacionadas con la tutoría universitaria, conceptualización, metodología, etc., como con el dominio de la información necesaria para el desarrollo de su trabajo.

Como hemos comentado, algunas de las respuestas incluidas en la categoría se centran en la necesidad de que los tutores manejen las competencias tanto técnicas como metodológicas directamente relacionadas con la tutoría:

> *La persona que ejerza de tutor sea una persona preparada para ello* (Estudiante nº 194).
>
> *Los profesores que se encarguen de ello sepan cómo hacerlo y que los sintamos cercanos para que nos den confianza* (Estudiante nº 826).

Este tipo de respuestas señalan directamente uno de los principales problemas de la tutoría, también manifestado por Lobato Fraile *et al.* (2005) al indicar el déficit de formación pedagógica de base del docente universitario. Igualmente, Zabalza Beraza (2003) hace hincapié en esta cuestión cuando, entre otros dilemas en relación a la formación del profesorado, enfrenta la formación en el propio ámbito de conocimiento con aquella más centrada en competencias pedagógicas y didácticas. Siguiendo a estos autores, más allá de los conocimientos técnicos de su especialidad, la formación del profesorado universitario también debe atender a las competencias que van a tener que desplegar en el aula o en la relación tutorial.

En este sentido, alguno de los estudiantes propone una acción de mejora que consideramos muy interesante relacionada con la creación de alguna unidad o departamento encargada de gestionar la formación e información a disposición de los

tutores, entendiendo que éstos no siempre tienen que dominar todas las competencias e información necesaria para desarrollar su función:

> *Se comprende que al ser un profesor puede estar ocupado, y estaría bien que un organismo orientador que le ayude en temas que superen sus competencias y conocimientos* (Estudiante nº 327).

Esta propuesta puede resolverse a partir de la integración de los servicios universitarios en los PAT de las diferentes Facultades, aportando formación especializada a los profesores tutores.

Categoría 4: Contenidos y temas a trabajar en la Tutoría Universitaria

En esta categoría se incluyen las propuestas de diferentes temas y contenidos que los estudiantes consideran necesario e importante trabajar en el seno de la tutoría universitaria. Algunos de los temas o contenidos propuestos están relacionados con información sobre la propia estructura de la universidad u otro tipo de información relacionada con becas, matrículas, etc., dentro de lo que numerosos autores denominan como tutoría burocrática o administrativa, como vimos en el marco teórico de este trabajo. Así textualmente nuestros participantes expresan:

> *Más información sobre el proyecto fin de grado, la posibilidad de un nuevo cambio de ley universitario, mas información sobre numerosas becas, los créditos CRAU. Información sobre los másters que cursa la UMU* (Estudiante nº 421).

> *Más información sobre aspectos como los del alumno interno, colaboración con proyectos de universidad, etc.* (Estudiante nº 496).

> *Informarnos más sobre el plan de servicio de información universitaria* (Estudiante nº 850).

Además de estas demandas de información sobre la propia universidad y su funcionamiento, los estudiantes también proponen tratar más aspectos relacionados con su desarrollo profesional y futura inserción laboral:

> *Aportar información complementaria sobre posibles salidas profesionales* (Estudiante nº 529).

> *Que se dé más información sobre las salidas profesionales que tendremos cuando acabemos la carrera* (Estudiante nº 286).
>
> *Un poco más de información acerca del mundo laboral además de información académica* (Estudiante nº 299).

Por último, debemos destacar las respuestas de algunos estudiantes que consideran necesario el diálogo entre tutores y estudiantes para determinar los temas a trabajar en la tutoría universitaria:

> *Los profesores deberían preguntar qué temas le gustaría tratar a los alumnos, para satisfacer mejor sus necesidades* (Estudiante nº 80)
>
> *El diseño de las grupales lo realicen el tutor junto con los alumnos para poder abordar mejor lo que ellos quieren trabajar y hacer* (Estudiante nº 533).

Categoría 5: Ampliación y flexibilización de los horarios para la tutoría

Ya hemos comentado con anterioridad que uno de los problemas para el desarrollo de la tutoría universitaria ha sido siempre la concreción de los horarios para la misma, así como el círculo vicioso generado entre la inasistencia de los estudiantes a la tutoría y la no observancia del profesorado de los horarios establecidos para ella. En esta categoría, se incluyen aquellas demandas de los estudiantes referidas a la necesidad tanto de ampliar los horarios de atención como de adecuarlos a las posibilidades de los estudiantes, situándolos en franjas horarias más adecuadas que permitan la asistencia a las tutorías sin dejar de asistir a clases.

Pese a todo, observamos ciertas discrepancias entre las propuestas de los alumnos, puesto que algunas de las respuestas dan importancia a que los horarios no coincidan con las horas de clase, mientras que otros solicitan que no se pongan en las horas de descanso o en horarios fuera de las franjas habituales de asistencia de los estudiantes a la universidad:

> *Debería haber menos horas de clase y así dedicar más tiempo a tutorías, lo que no puede ser es que tenga que faltar a clase para ir a una tutoría* (Estudiante nº 494).

> *Las tutorías no coincidan con las clases y que se encuentren en el mismo horario en el que se tienen las clases* (Estudiante nº 570).
>
> *Establecer unos horarios que convengan a todo el mundo* (Estudiante nº 773).

Vistas esta serie de propuestas relacionadas con los horarios y su flexibilidad, pensamos que sería necesario que se estableciera un diálogo entre cada grupo de estudiantes y su tutor, con el objeto de negociar una franja horaria semanal que permitiera tanto la organización del trabajo del propio profesor como la asistencia de los estudiantes sin faltar a clase y sin que les suponga viajes extra al campus universitario.

Categoría 6: Mayor información sobre tutoría universitaria

Uno de las problemáticas que hemos encontrado sobre la tutoría universitaria es el desconocimiento acerca de la misma por parte de los estudiantes, siendo ellos mismos conscientes de este déficit, por lo que proponen en las respuestas que se agrupan en esta categoría una mayor difusión de la misma, sus objetivos, finalidades etc.:

> *Conocer qué es la tutoría* (Estudiante nº 45).
>
> *Ampliar la información a todos los alumnos para que la conozcamos mejor* (Estudiante nº 388).
>
> *Sé que tenemos un tutor, pero no sé para qué sirve. Podría informarse más a los alumnos al inicio del curso para qué se puede usar la tutoría* (Estudiante nº 970).

Además de solicitar información acerca de la tutoría universitaria y de las funciones del tutor, algunos estudiantes también reclaman que se potencie y fomente la motivación para su uso, tal y como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

> *Debería haber más información sobre los beneficios de esta, para fomentar de esta manera su uso* (Estudiante nº 405).
>
> *Que nos vendan para qué sirve una tutoría…* (Estudiante nº 706).

Como vimos en el capítulo anterior, y puede apreciarse también en otros estudios, como por ejemplo el de Méndez García (2007), el desconocimiento de los servicios de orientación y tutoría por parte de los estudiantes es muy alto, lo que va a condicionar su utilización y la motivación y el interés del alumnado. De nuevo insistimos en la necesidad de que desde el PAT, se diseñe una estrategia de difusión, información y concienciación acerca de las potencialidades e importancia de la tutoría para el alumnado universitario, en la que debe implicarse toda la institución. En el estudio de García Antelo (2010) también encontramos que una parte importante del alumnado (59%) ve necesario mejorar la información de que disponen sobre los beneficios y la importancia de la tutoría e incluso un 67% entiende que es necesario que desde las facultades se estimule y potencie el interés del alumnado por las mismas.

Categoría 7: Propuestas relacionadas con el tutor universitario

En esta categoría se incluyen diferentes propuestas que guardan relación con la figura del tutor universitario, desde las características que debería tener, el modo de seleccionarlo o hasta algunas propuestas más críticas y que solicitan directamente que les cambien el tutor que tienen asignado:

> *Cambiar el tutor* (Estudiante nº 372).
>
> *Que nos cambien la tutora* (Estudiante nº 400).

Estas críticas tan serias, que muestran una alta exigencia del alumnado hacia los tutores las encontramos también en el estudio de Aguilera García (2010) en el que se muestra que hasta un 88% de los estudiantes participantes elegiría sólo al 21% de sus profesores como tutor.

Como decíamos, no todas las propuestas de mejora son tan duras como éstas anteriores, sino que algunos estudiantes proponen también cuestiones como la asignación de un tutor fijo para todo el tiempo que esté un estudiante en la universidad, o relacionadas con los propios criterios de selección y asignación de los tutores:

> *Se contraten profesionales relacionados verdaderamente con mi titulación. Y que esto no sea por excelentísima titulación sino por trayectoria laboral* (Estudiante nº 492).

> *Asignar un tutor fijo durante los cuatro años del grado y que este permanezca en continuo contacto con los estudiantes* (Estudiante nº 675).

> *Se eligieran correctamente en base a unos parámetros, los tutores de los cursos y que se ocupen y preocupen de sus alumnos ya no solo en el cuatrimestre que de clase sino todo el año* (Estudiante nº 805)

> *Que el tutor sea un profesor que esté dando una asignatura anual para que sea más accesible* (Estudiante nº903)

Podemos ver algunas respuestas incluso contradictorias, puesto que algunos de los estudiantes piden un tutor constante a lo largo de los estudios, mientras que otros entienden que es mejor que el tutor esté impartiendo una asignatura al grupo de estudiantes.

Por último, otras de las propuestas relacionadas con la figura del tutor universitario inciden en la necesidad de reducir la ratio tutor-alumnos:

> *Menos alumnos por aula y por tutor para ejercer bien el trabajo que conlleva* (Estudiante nº 710).

> *Propongo que las clases sean más reducidas o que exista más de un tutor por clase, para así prestar un servicio individual y grupal mejorado* (Estudiante nº 512).

Como hemos visto anteriormente, según varios estudios (Zabalza Beraza & Cid Sabudedo, 2006; García Antelo, 2010), el profesorado también siente que una de las principales dificultades a las que se enfrentan en su función tutorial, son las elevadas ratios con las que tienen que trabajar. Pero, como afirmábamos anteriormente, puede resultar complicado en el contexto económico actual resolver esta situación, por lo que podemos plantear alternativas como el empleo de modalidades de intervención como la tutoría grupal o el uso de las herramientas virtuales.

Categoría 8: Mayor implicación, compromiso y cercanía por parte de los tutores

El desarrollo de la tutoría universitaria, va a requerir de algunas competencias personales y participativas más allá del puro conocimiento técnico acerca de la tutoría o de la información sobre la institución universitaria o las salidas laborales de la titulación, además de una fuerte implicación y compromiso con la misma. En este sentido, buena parte de los participantes han realizado propuestas de mejora de la tutoría universitaria en las que se demanda ese necesario compromiso, implicación y actitud de cercanía de los tutores con el alumnado:

> *Con algunos tutores no existe suficiente confianza por lo que sería bueno un trato más cercano y agradable* (Estudiante nº 427).

> *Elegir los tutores por conciencia, no porque les ha tocado serlo, puesto que lo que sucede es insatisfacción por parte del alumnado u sentirnos como una clase huérfana* (Estudiante nº 59).

> *Propondría que los profesores trataran de involucrarse un poco más con los alumnos ya que en ocasiones da la impresión de que les son indiferentes* (Estudiante nº 51).

Este tipo de respuestas nos recuerdan de nuevo la importancia de la formación del profesorado para el cumplimiento de la función tutorial que debe asumir desde su rol como docente, que no debe basarse únicamente en aspectos técnicos y metodológicos de la tutoría, sino también en aquellas competencias personales y participativas que la tutoría reclama y entre las que García Nieto (2008, p. 45) destaca "*un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal, etc*." y que Campoy Aranda (2009, p. 93) sintetiza denominándolas "*tener una personalidad o perfil humano adecuado".*

Algunos de los estudiantes perciben la necesidad de que no sólo sea el tutor quien esté motivado o implicado con la función tutorial, sino también el resto de docentes y órganos del centro universitario:

> *Mas implicación por parte de los órganos superiores (departamento, profesores,..)* (Estudiante nº 197).

Esta respuesta nos recuerda algunos de los principios de calidad de los modelos EFQM e ISO 9000, que hablan de la importancia de un liderazgo comprometido por parte de todos los órganos de la institución. En una institución tan compleja como la universitaria es necesario un liderazgo distribuido, pero comprometido con los fines educativos de la universidad y con la tutoría universitaria.

Categoría 9: Implicación de los estudiantes

Si en la categoría anterior se incluía un grupo de respuestas relacionadas con la necesidad de una mayor implicación de los tutores con sus estudiantes, en esta categoría se incluyen las respuestas relacionadas con la implicación del otro agente principal de la tutoría universitaria: el estudiante.

Ciertamente no aparecen muchas respuestas de este tipo, pero es importante reseñar el hecho de que un grupo de estudiantes se haga consciente de la importancia de la motivación e implicación de ellos mismos en el adecuado desarrollo de la tutoría en la universidad, como estos alumnos que sugieren la necesidad de una mayor participación:

> *Más comunicación por parte de nosotros con el profesor* (Estudiante nº 61).
>
> *Mayor participación por parte de los alumnos* (Estudiante nº 537).

Otros estudiantes, sin embargo, sugieren en sus respuestas que la implicación y participación debe ir de la mano de los dos, es decir, de tutores y de estudiantes:

> *Mayor participación tanto por parte del alumno como del profesor para que se lleve a cabo las tutorías* (Estudiante nº 525).
>
> *Que tanto el profesor como nosotros pongamos de nuestra parte para mejorar* (Estudiante nº 722).

En este sentido, un estudiante resume que es necesario un mayor interés por parte de los estudiantes en la tutoría, pero que es el tutor quien debe motivar y despertar dicho interés:

> *Que haya un mayor interés por parte de los alumnos y que el tutor nos despierte ese mayor interés* (Estudiante nº 524).

Indudablemente, es el profesor quien debe asumir un papel principal en la motivación del estudiante, pero entendemos que resulta difícil responder a esta demanda cuando el profesorado se encuentra con una deficiente formación o cuando a veces ni siquiera conoce las potencialidades, ámbitos y propósitos de la tutoría. Consideramos que es desde el plano institucional, con un adecuado liderazgo y compromiso organizativo, desde el que se tiene que potenciar la tutoría, puesto que encontramos desmotivación tanto en el alumnado como en el profesorado, que no siempre ve bien reconocido su esfuerzo en la función tutorial.

Categoría 10: Propuestas relacionadas con la tutoría grupal

La modalidad grupal de la tutoría universitaria es junto a la modalidad virtual, una de las modalidades más novedosas, frente al contacto tradicional entre profesor y estudiante realizado de modo presencial y habitualmente en el despacho del propio profesor. Esta modalidad de tutoría, además de sus potencialidades en relación a la eficiencia, puesto que permite al tutor atender en una sola sesión al grupo-clase al completo, presenta también otras potencialidades a las que los estudiantes no son ajenos, tal y como señala uno de los estudiantes que valora el hecho de poder compartir información, dudas e intereses con sus compañeros:

> *Realizar más tutorías grupales y así poder conocer otros aspectos o dudas de los compañeros y solucionar las nuestras* (Estudiante nº 67).

Además de esta valoración directa de alguna de las posibilidades de la tutoría grupal, en el resto de respuestas incluidas en la categoría los estudiantes reclaman una mayor frecuencia de la misma, incluso proponen que se estructuren tal y como se hace en el *Módulo O:*

> *Realizar muchas más tutorías grupales a lo largo del curso para informarnos tanto de las cuestiones académicas como profesionales* (Estudiante nº 163).
>
> *Unas horas de actividades grupales, tipo modulo 0* (Estudiante nº 294).

Además de la escasa frecuencia y estructuración de las sesiones grupales de tutoría, uno de los problemas con los que nos encontramos es la masificación en las mismas, puesto que un tutor tiene que atender en una sesión a un grupo clase al completo, que

según la titulación y curso puede alcanzar hasta los 50 u 80 estudiantes. Uno de los participantes señala muy acertadamente esta dificultad:

> *Que las tutorías grupales sean menos numerosas.* (Estudiante nº 272).

Categoría 11: Obligatoriedad de la tutoría

Uno de los dilemas con los que nos encontramos a la hora de hablar de tutoría en la universidad, es el de la posibilidad de que sean de obligatoria asistencia para los estudiantes. En general, los autores que han tratado el tema suelen manifestar que es más importante una motivación verdaderamente intrínseca para acudir a la tutoría, pero no cierran del todo la posibilidad y conveniencia de que se establezcan unos mínimos obligatorios de asistencia para el estudiante (Álvarez y González, 2005; García Valcárcel, 2008). Algunas de las propuestas de mejora de nuestros participantes, se han encaminado en establecer tutorías obligatorias:

> *Que se realicen de forma obligatoria dentro del horario semanal de las clases, ya sean una vez a la semana o cada 15 días* (Estudiante nº 586).

> *Tener una sesión de tutoría obligatoria cada alumno con el profesor* (Estudiante nº 647).

El estudio de García Valcárcel (2008) concluye que al menos una parte del profesorado también entiende que las tutorías deberían ser obligatorias. Éste puede ser un debate interesante e imposible de resolver de modo definitivo, por lo que debería desarrollarse en cada centro aunando criterios y llegando a acuerdos para cada Plan de Acción Tutorial.

Categoría 12: Conceder mayor importancia a la tutoría individual y personal

A lo largo de este trabajo hemos ido analizando en diferentes capítulos las potencialidades de las nuevas modalidades de la tutoría universitaria como la modalidad grupal y la virtual, que posibilitan el contacto del tutor con los estudiantes de un modo más eficiente, rápido y superando, en el caso de la tutoría virtual, las barreras de espacio y tiempo, etc. Sin embargo, no debe olvidarse que la tutoría presencial e individual, el contacto directo entre profesor y estudiante, continúa

siendo el espacio en el que se puede construir una relación profunda de apoyo y orientación.

Un grupo de respuestas que se han incluido en esta categoría recuerda la importancia de esta modalidad de tutoría y la importancia de que se tenga más en cuenta:

> *Que la mayoría sean individuales* (Estudiante nº 332).
>
> *Simplificar el aula virtual y que se amplíen las horas de tutoría personal* (Estudiante nº 825).

Como podemos ver en las siguientes respuestas, algunos de los estudiantes no sólo proponen realizar más sesiones de tutoría presencial e individual, sino que también comparan su utilidad con la modalidad virtual que, aunque es valorada por su inmediatez, entienden que debe utilizarse en menor medida que el contacto directo:

> *Personalmente, las tutorías personalizadas y grupales en los despachos de los profesores, las considero necesarias (por experiencia). Ayudan más que la comunicación a través del ordenador* (Estudiante nº 358).
>
> *Que los profesores contesten antes a la tutoría y que sean más de tipo personal que virtual* (Estudiante nº 546).
>
> *Quitar más electrónicas y poner más personales, aunque con la electrónica se puede contactar en cualquier momento* (Estudiante nº 445).

Categoría 13: Control de los tutores

Finalmente, si uno de los problemas de la tutoría más señalados por los estudiantes es la falta de implicación y compromiso de los tutores, algunas de las propuestas de los participantes en el estudio están relacionadas con el establecimiento de sistemas de control de su actividad, como podemos observar en las siguientes respuestas:

> *Que se tenga un control sobre los profesores a que estén en su despacho en las horas, puesto que son remuneradas* (Estudiante nº 168).
>
> *Hacer tutorías obligatorias. Mayor control al profesorado. Que los profesores presten más atención a las verdaderas necesidades de los demás y que se esfuercen por informarse* (Estudiante nº 199).

También encontramos estudiantes que no distinguen entre estudiantes o tutores a la hora de proponer medidas de control y sancionadoras:

> *Una mejoría de la tutoría sería establecer todo tipo de sanciones a quien no cumpla con ellas* (Estudiante nº 680).

Para concluir, al igual que presentamos en las fortalezas y debilidades, ofrecemos en relación a las propuestas de mejora el gráfico 7.4, donde se aprecia de forma visual el porcentaje global de respuesta.

Apreciamos como la categoría con un mayor porcentaje de respuesta es la relacionada con la necesidad de establecer una mayor frecuencia de realización de las tutorías (30.49% de las respuestas), seguida de la relacionada con la implicación y el compromiso del tutor universitario (17.97% de las respuestas) y las que reclaman una mayor amplitud y flexibilización de los horarios de la tutoría (13.97%).

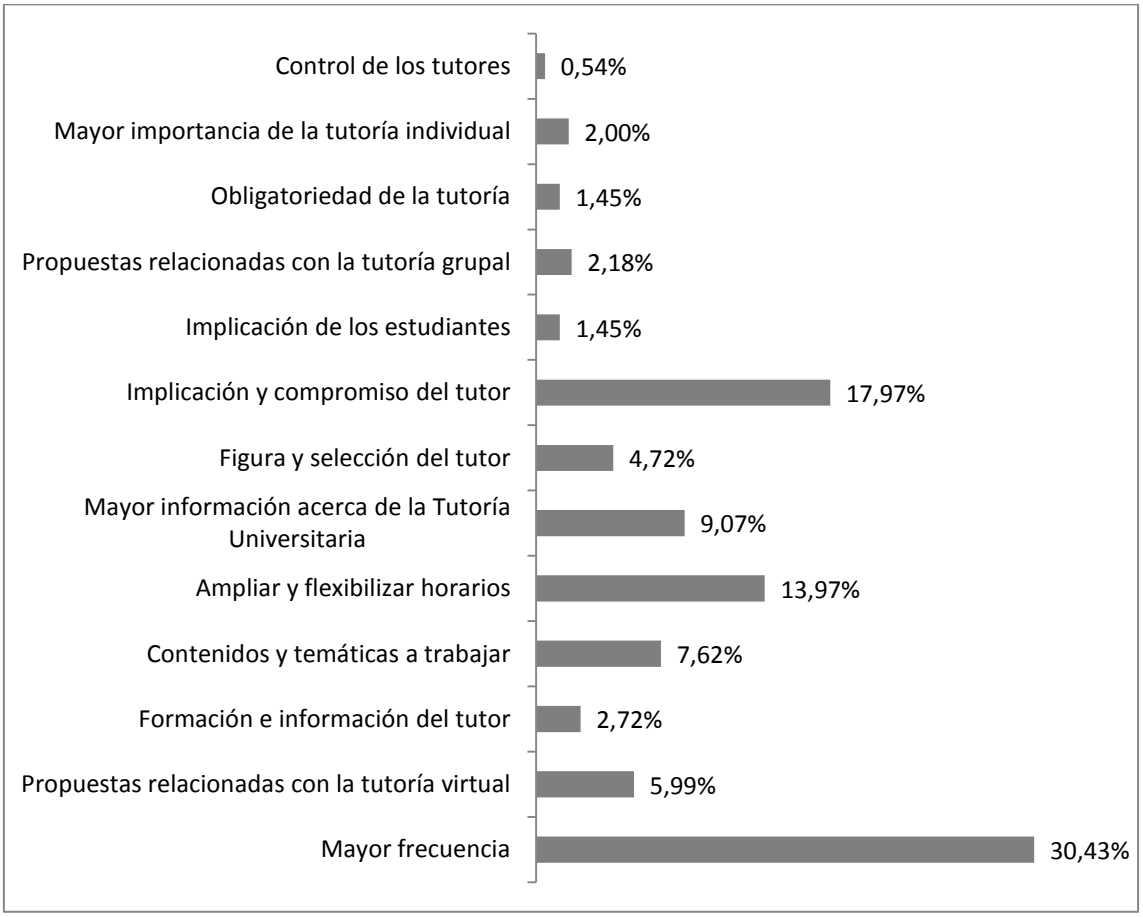


Gráfico 7.4. Porcentaje de respuestas por categorías. Propuestas de mejora.

Como podemos observar en el análisis de frecuencia de aparición de las propuestas de mejora, el incremento de la frecuencia de contacto con el tutor y una mayor implicación y compromiso de éste son las principales posibilidades de mejora de la tutoría según los participantes en este estudio. Por lo que el tutor como agente de la tutoría se convierte en la principal línea de mejora sobre la que podemos actuar, enriqueciendo la relación tutorial.

Ante esto nos encontramos con una situación compleja a nivel institucional debido, entre otros elementos, a los cambios producidos por el *Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*, a través del que se amplía la docencia de una parte del profesorado, de acuerdo (Preámbulo, párrafo 6) a "*la intensidad y excelencia de su actividad investigadora",* sin tener en cuenta la dedicación previa a tareas docentes y tutoriales.

Entendemos que en relación a la tutoría, la relación de los estudiantes con sus tutores y la demanda del alumnado de una mayor frecuencia e implicación de los profesores en la tutoría, este Decreto-Ley va tener al menos las siguientes consecuencias negativas:

- Disminución de horas que el profesorado va a poder dedicar a la función tutorial, debido a que debe asumir un mayor número de horas semanales de clase.
- Una mayor esfuerzo del profesorado centrado en tareas investigadoras en aras de conseguir las evaluaciones de los sexenios de investigación que en nada valoran las horas de trabajo invertidas en la preparación y desarrollo de la relación tutorial con sus estudiantes, tanto en el seno de su asignatura como en la tutoría de titulación.

Resumen

En este capítulo se analizan los resultados en torno al último objetivo propuesto para esta investigación: *analizar las fortalezas y debilidades de la tutoría universitaria tal y como las perciben los estudiantes, así como las propuestas de mejora que realizan.*

En el recorrido por las respuestas de los estudiantes a las tres preguntas abiertas que se les plantearon hemos podido analizar sus percepciones y creencias acerca de la tutoría universitaria, tal y como la perciben ellos, deteniéndonos en sus fortalezas, debilidades y en las líneas de mejora que proponen.

En relación a las fortalezas de la tutoría los estudiantes señalan principalmente su capacidad de individualización y personalización de la enseñanza universitaria, además de la importancia para la resolución de conflictos, cuestiones académicas, etc.

En cuanto a las debilidades de la tutoría universitaria, los estudiantes destacan especialmente la baja frecuencia en su utilización, lo que evidencia la necesidad de una mejor planificación que impulse su empleo por parte de profesores y estudiantes. También señalan como una importante debilidad determinados problemas con los horarios, tales como dificultad para concertarlos con el profesorado, coincidencia con horarios de clase, etc.

Y finalmente, en relación a las líneas de mejora, los participantes realizan muchas propuestas, principalmente dirigidas a incrementar la frecuencia de las tutorías, la ampliación y flexibilización de los horarios, además de diferentes propuestas que inciden en la necesidad de mejorar la implicación del profesorado en su función tutorial.

Conclusiones, limitaciones, fortalezas e implicaciones

[8]

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Introducción

Finalizamos este trabajo de investigación con este capítulo en el que se trata de ofrecer las conclusiones más relevantes del trabajo realizado, analizando sus propias limitaciones y ofreciendo algunas propuestas que contribuyan a la mejora de la tutoría en el ámbito de la universidad, con la intención de concienciar a la comunidad universitaria de la necesidad de una tutoría de calidad, es decir, facilitando que se convierta verdaderamente en el elemento o factor de calidad universitaria del que hablan diferentes autores (Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa & López Aguilar, 2012; Álvarez Rojo, 2001; Cano González, 2008; Gallego Matas, 1999; García Nieto, 2008; Herrera Torres & Enrique Mirón, 2008; Lázaro Martínez, 2008; Martínez Serrano, 2009; Michavila Pitarch & García Delgado, 2003; Perandones González & Lledó Carreres, 2009; Pino Juste & Soto Carballo, 2010; Rodríguez Espinar, 2008; o Salmerón Pérez, 2001).

En el primer apartado, extraemos las conclusiones más relevantes del trabajo realizado, complementando la discusión realizada en capítulos anteriores y destacando finalmente dos tipos de conclusiones; en primer lugar, relacionadas con una perspectiva global de la tutoría y en segundo lugar, relacionadas con la práctica de la tutoría en el contexto en que se ha desarrollado la investigación.

En un segundo apartado, señalamos algunas de las limitaciones de la investigación y proponemos nuevas preguntas de investigación en torno al desarrollo de la tutoría universitaria.

Finalmente, en el tercer apartado, señalamos algunas propuestas de mejora que contribuyan, desde el conocimiento generado en este trabajo de investigación, a la mejora de la tutoría en el contexto universitario.

8.1 Conclusiones

En este trabajo hemos planteado un análisis de la tutoría universitaria en un momento en que ha cobrado un importante auge tanto en la planificación de las universidades como en el interés de los investigadores que han llevado a cabo multitud de estudios en relación a ella, como por ejemplo los de Álvarez Pérez (2012), Álvarez Pérez *et al.* (2012), Álvarez Pérez y González Afonso (2010), Delgado Sánchez (2009), García Antelo (2010), García Nieto *et al.* (2004), García Valcárcel (2008), Herrera Torres y Enrique Mirón (2008), Lázaro Martínez (2008), Lobato Fraile (2003), Monserrat Pera *et al.* (2007), Rodríguez Espinar (2008), Sanz Díaz (2012), Sanz Oro (2009) o Sobrado Fernández (2008), entre otros. A lo largo de todo el trabajo, se defiende que la tutoría es un decisivo factor de calidad de la institución universitaria y hemos podido comprobar cómo va a hacer aportaciones muy interesantes en relación a los diferentes principios de calidad definidos en los modelos de calidad más importantes en nuestro contexto. Tanto de la fundamentación teórica de esta tesis, como del trabajo empírico realizado, podemos extraer diferentes conclusiones apoyadas de la discusión con otros estudios y trabajos afines en la temática, para ello seguiremos los objetivos de investigación planteados en el mismo.

En cuanto al **primero de los objetivos**, en el que nos planteamos *diseñar, analizar y validar un instrumento de valoración de la satisfacción de los estudiantes con la tutoría universitaria (Cuestionario de Tutoría Universitaria- CUSTU)*, hemos presentado, en el quinto capítulo, el proceso de diseño y análisis técnico de dicho instrumento, con la intención de utilizarlo como un instrumento o herramienta para la medición y evaluación de la satisfacción de los participantes sobre la tutoría universitaria.

La versión inicial de la escala de satisfacción estaba formada por 30 ítems, pero tras el análisis realizado se ha reducido a un total de 22. En el análisis técnico comprobamos

que presenta un nivel alto de fiabilidad, puesto que se obtiene un *alfa* de cronbach de .973.

La escala global de satisfacción, está compuesta por dos subescalas basadas en el análisis factorial realizado, que denominamos *Escala de Satisfacción con el tutor universitario* y *Escala de satisfacción con la organización y contenidos de la tutoría.*

En la primera subescala, relacionada con la satisfacción con el tutor, se incluyen ítems tales como: *Mi tutor se ha esforzado por ayudarme*, *mi tutor/a tiene suficiente información para ejercer su función*, *estoy satisfecho/a con el apoyo recibido con mi tutor/a*, etc. y obtiene un *alfa* de cronbah de .967, que consideramos muy alto.

En la segunda de las subescalas, relacionada con la satisfacción con la organización y contenidos tratados en la tutoría, se incluyen ítems como *estoy satisfecho con la periodicidad de las tutorías*, *creo que las tutorías están bien organizadas, la tutoría ha satisfecho mis expectativas, la tutoría ha contribuido a mejorar mi desarrollo académico*, etc., y obtiene también una alta fiabilidad (a*lfa* de Cronbach=*.944)*

Tras los análisis técnicos realizados con la escala, consideramos que disponemos de un adecuado instrumento de medición de la satisfacción de los estudiantes sobre la tutoría universitaria, que hemos empleado en el décimo objetivo de esta investigación, en el que nos propusimos estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los participantes. Teniendo en cuenta la importancia que, desde los principales modelos de calidad analizados en este trabajo (Modelos EFQM e ISO 9000) se otorga a la medición y evaluación de la satisfacción, esta escala puede contribuir a la mejora de la calidad de la tutoría y, por tanto, de la enseñanza universitaria y del aprendizaje en dicho contexto.

Consideramos que más allá de los datos arrojados en este trabajo por la *Escala de Satisfacción*, y por las dos subescalas basadas en el análisis factorial que la componen, que muestran unos altos niveles de fiabilidad, podría utilizarse para abarcar otros estudios en distintos Grados y poder así contrastar nuestros resultados en diferentes campos o áreas de conocimiento de la Educación Superior.

En el **segundo objetivo** nos planteamos *conocer y describir diferentes perfiles de estudiantes en las titulaciones participantes en el estudio, según su perfil vocacional y la compatibilización de los estudios con alguna actividad laboral*, como modo de conocer algunas de las necesidades de orientación específicas de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En el análisis realizado en torno a este objetivo encontramos algunos resultados que deben tenerse en cuenta a la hora de definir, diseñar e implementar la acción orientadora y tutorial a través del Plan de Orientación y Tutorías de la Facultad de Educación:

- En relación a la modalidad de acceso a los estudios universitarios, que puede marcar diferentes necesidades y niveles de motivación, se aprecian diferencias entre los estudiantes de diferentes títulos de Grado, siendo los estudiantes de Pedagogía quienes inician sus estudios mayoritariamente desde el Bachillerato (90.96%), mientras que los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Social muestran los mayores porcentajes de acceso a través de la prueba de acceso para mayores de 25 años (5.02% y 4.61% respectivamente)

- Por otro lado, en cuanto al rendimiento académico, encontramos que son los estudiantes de Educación Primaria quienes obtienen mejores notas tanto en las Pruebas de Acceso a la Universidad ($\tilde{x}$=8.44) como en los propios estudios universitarios ($\tilde{x}$=7.57), mientras que los estudiantes de Pedagogía son quienes obtienen medias inferiores ($\tilde{x}$=6.61 en Pruebas de Acceso a la Universidad y $\tilde{x}$=6.60 en los propios estudios universitarios), lo que debería implicar algún tipo de intervención orientadora al respecto, tal como apoyo a los procesos de estudio a través de estrategias de aprendizaje.

- Además, también hemos analizado un importante elemento que trata de la motivación y vocación de los alumnos hacia la titulación que cursan, deteniéndonos en aspectos como la posición en la que solicitaron su titulación tras las pruebas de acceso. En este análisis encontramos que la gran mayoría de estudiantes de Educación Primaria (85.91%) e Infantil (93.92%), accedieron en primer lugar, mientras que en el caso de Pedagogía hasta un 34.36% lo hicieron en segundo lugar y un 32.52% en tercera posición. Estos datos nos indican la

necesidad de establecer una línea de trabajo en el Plan de Acción Tutorial relacionada con la atención y motivación con los estudios a los alumnos de primeros cursos de esta titulación, que se encuentran en grave riesgo de abandono por desmotivación. Ahondando en esta cuestión encontramos también que un gran número de estudiantes afirman acceder a este título de Grado por la nota de corte en el acceso y que hasta un 17.47% afirma que no tiene un especial interés en la profesión. Entendemos que estos datos plantean relevantes necesidades a la tutoría, puesto que como se desprende de los estudios de Bethencourt Benítez *et al.* (2008) y Marín Sánchez *et al.* (2000), la motivación hacia la titulación cursada es uno de los rasgos que va a influir de modo determinante en el éxito académico, más allá, incluso, de factores de tipo intelectual.

- Otro de los elementos que condicionan la vida académica de los estudiantes es la compatibilización con la actividad laboral (Ariño Villaroya *et al.*, 2009; Corominas Rovira, 2001; Soler Julve, 2010, entre otros), puesto que puede generar interferencias con la actividad de estudio, asistencia a clase y la realización de trabajos académicos. Encontramos que un 24.85% de estudiantes realiza alguna actividad de este tipo, siendo los estudiantes de Educación Social quienes los hacen en mayor medida (38.31%). De nuevo entendemos que desde el POT debe prestarse una especial atención a situaciones que afectan a un importante porcentaje de estudiantes y que además afecta de modo desigual a estudiantes de diferentes titulaciones, teniendo en cuenta además que diferentes investigaciones (Porto y Di Gresia, 2004; Pike, Kuh & Massa-McKinley, 2009) muestran que compaginar trabajo y estudios afecta al rendimiento académico.

Ante estos resultados, consideramos que en el diseño del POT deben tenerse en cuenta estas características de los estudiantes, adecuando las respuestas que la tutoría ofrece a los estudiantes de cada uno de los títulos Desde un convencimiento puramente institucional, puede entenderse que la tutoría pretende la individualización y personalización de la enseñanza y la atención al estudiante. Como hemos podido comprobar en el séptimo capítulo, los estudiantes valoran especialmente de la tutoría esa capacidad individualizadora o personalizadora, suponiendo hasta un 35.95% de las

fortalezas señaladas por los participantes en el estudio en sus respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario.

En el **tercer objetivo** nos propusimos *estudiar el grado de conocimiento y compromiso de los estudiantes en relación a la tutoría universitaria*, ya que, dado que en la Universidad española no ha habido una gran tradición respecto de la tutoría y la orientación, más allá de acciones que no pasan de lo puntual y anecdótico, nos encontramos con algunas dificultades para su implantación, en muchos casos debido a que los propios estudiantes desconocen su finalidad o las acciones que se definen en el PAT de sus centros.

Hallamos un bajo conocimiento por parte del alumnado participante tanto en relación a la tutoría en términos generales como al POT de la facultad y las actividades que éste incluye. En relación a este plan, los estudiantes muestran conocerlo muy poco (hasta un 32.85% afirma no conocerlo *nada*, mientras que un 38.72% afirma conocerlo poco), es paradójico que más del 30% desconozca el POT, a pesar de la difusión del mismo. Además, también encontramos un bajo nivel de compromiso y de información relacionada con la tutoría universitaria. En relación al conocimiento de los estudiantes sobre la tutoría universitaria podemos señalar estos aspectos y más concretamente algunos elementos clave:

- Aparecen diferencias significativas en el conocimiento de los estudiantes sobre tutoría universitaria, siendo los de Educación Social ($\tilde{x}$=2.98) y Pedagogía ($\tilde{x}$=2.98) quienes disponen de mayor información frente a los de Educación Infantil ($\tilde{x}$=2.52) y Primaria ($\tilde{x}$=2.53).

- Localizamos estas mismas diferencias en cuanto al conocimiento de los estudiantes sobre el POT del centro, arrojando una $\tilde{x}$=2.27 en los estudiantes de Pedagogía y Educación Social y $\tilde{x}$=1.93 y 1.87 los de Educación Primaria e Infantil respectivamente.

- El compromiso con la tutoría de los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=2.60) y Educación Social ($\tilde{x}$=2.50) también es superior respecto al alumnado de Educación Infantil ($\tilde{x}$=2.06) y Primaria ($\tilde{x}$=2.15).

- Este mayor conocimiento y compromiso de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social se traduce en una mayor frecuencia de utilización ($\tilde{x}$=2.41 y $\tilde{x}$=2.54, respectivamente) respecto a los estudiantes de Primaria ($\tilde{x}$=2.07) e Infantil ($\tilde{x}$=2.12).

- En cuanto al curso de los participantes no aparecen diferencias en el nivel de información y conocimiento sobre la tutoría y el PAT del centro, mientras sí que aparece una mayor frecuencia de utilización en el alumnado de cursos superiores, con una media de 2.38 de los estudiantes de tercero, frente a una media de 2.02 de los estudiantes de primer curso.

En investigaciones llevadas a cabo en otras universidades españolas, encontramos algunos datos similares a éstos, como por ejemplo, bajos niveles de conocimiento sobre la tutoría y una baja frecuencia de utilización de la misma (Amor Almedina, 2012; García Antelo, 2010; Rumbo Arcas *et al.*, 2009; entre otros). Entendemos que este profundo desconocimiento y compromiso en relación a la tutoría universitaria por parte de los estudiantes se constituye como uno de los principales escollos para su desarrollo, pero, a la vez, en uno de los más importantes elementos de mejora en los que trabajar desde los centros universitarios. En este sentido, los estudiantes proponen una mayor difusión de la tutoría universitaria entre el alumnado, explicando las funciones del tutor universitario, los beneficios y potencialidades de su empleo, etc., por lo que entendemos que es prioritario que el POT incida en esta necesidad y planifique de un modo adecuado la difusión del mismo, de modo que todos los estudiantes puedan aprovechar la inversión y el esfuerzo realizado por los centros universitarios en la organización de la tutoría.

En el **cuarto objetivo** nos propusimos *analizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los servicios de orientación de la Universidad de Murcia*, y comprobamos que el desconocimiento de la tutoría universitaria mostrado en el anterior objetivo se extiende también a los servicios de orientación. Respecto a los mismos hemos encontrado que un importante porcentaje de estudiantes, afirma desconocer absolutamente alguno de ellos, tal como el Centro de Orientación e Información de Empleo (48.77%), el Servicio de Información Universitario (37.47%), el

Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (45.74%) o el propio Servicio de Relaciones Internacionales (55.79%).

Este desconocimiento generalizado no sólo supone una importante pérdida de eficiencia en la inversión pública realizada en estos servicios, sino una pérdida de oportunidades en la formación y orientación personal y profesional de los estudiantes que no acuden a éstos, provocado en muchas ocasiones, como ya hemos visto, por desconocimiento acerca de los mismos y las actividades que ofrecen. En este sentido, hallamos que sólo un 11.60% de estudiantes acude a dichos servicios cuando necesita algún tipo de información u orientación, mientras que una gran mayoría acude a sus compañeros (92.67%) o a sus profesores (77.32%). Otros estudios (Méndez García, 2007; Mora Galiana, 2008; Sanz Díaz, 2012; o Suárez Lantarón, 2012) también han explorado la información y conocimiento de los estudiantes sobre los servicios de orientación universitarios, hallando que la mayor parte de los mismos sólo disponen de una información superficial acerca de éstos y que prefieren recurrir a la familia o compañeros ante una necesidad de información, al igual que nuestro estudio.

En el análisis del conocimiento de los estudiantes sobre los servicios de orientación conjugamos algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta:

- Los estudiantes de cursos superiores conocen más dichos servicios; esto nos lleva a pensar que los participantes van conociéndolos más a través de la experiencia que a partir de un plan determinado de difusión de los mismos desde el ingreso en el centro. En este sentido, vimos en el primer capítulo de esta tesis que los estudiantes de primer curso van a tener unas necesidades específicas de orientación y tutoría, por lo que entendemos que ya desde los primeros cursos deberían conocer los distintos servicios de orientación y tutoría que la universidad les ofrece para un buen desarrollo académico, personal y profesional.

- Igualmente, hemos podido comprobar que los estudiantes que acuden al tutor universitario, conocen en mayor medida los servicios de orientación y que dicho conocimiento influye de modo positivo en la utilización de dichos servicios. Estos resultados nos muestran que es preciso una coordinación entre la tutoría ejercida por el tutor, bien en el aula o bien individualmente, y los servicios de orientación

de la universidad para promover y propulsar el desarrollo integral del alumnado, estableciendo una planificación coordinada y un establecimiento de alianzas, como proponen los modelos de calidad analizados en el marco teórico de este trabajo.

Entendemos que este deficitario conocimiento de los estudiantes sobre los servicios de orientación puede deberse a una ineficaz planificación en la comunicación institucional de estos servicios y a la escasez de los recursos con los que están dotados, tal y como señala el estudio de García Segorbe *et al.* (2003).

En el **quinto objetivo** nos propusimos *comparar las demandas que los estudiantes realizan a los servicios de orientación de la Universidad y a la tutoría universitaria*, encontrando que los estudiantes prefieren acudir a los servicios de orientación para cuestiones relacionadas con la proyección profesional y la transición al mundo laboral, mientras que para cuestiones relativas a la orientación académica y formativa prefieren acudir al tutor universitario, en consonancia con otros estudios como los de Amor Almedina (2012) o el de Cashmore *et al.* (2012).

Es interesante conocer las diferencias en las demandas a una modalidad u otra de la orientación universitaria, para así poder planificar las respuestas que tanto desde los servicios de orientación como desde los Planes de Acción Tutorial deben ofrecer a los estudiantes y sus necesidades. No obstante, no debe olvidarse que la tutoría puede ofrecer una respuesta más cercana y por tanto más ajustada a las necesidades concretas de los estudiantes, incluso en el ámbito de la orientación profesional. Como afirma Álvarez González (2008), sólo es posible hacer frente a los retos a los que se enfrenta el estudiante en su formación si la tutoría pasa a ser *"una acción integrada en el proceso educativo, como un elemento aglutinador y de ayuda en el proceso formativo del estudiante"* (p. 85).

Como **sexto objetivo** nos planteamos *analizar la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre los diferentes tipos de tutoría universitaria (personal, grupal y virtual) y comparar la frecuencia de utilización,* apreciando que los estudiantes entienden que la personal/individual es más útil ($\tilde{x}$=4.30), seguida de la tutoría grupal ($\tilde{x}$=3.66) y en último lugar de la modalidad virtual de la tutoría ($\tilde{x}$=3.48), hecho que

contrasta con la realidad de su utilización, ya que la tutoría virtual es la más utilizada por los estudiantes ($\tilde{x}$=3.75 en la tutoría virtual frente a una $\tilde{x}$=2.48 y 2.47 en la tutoría grupal y personal, respectivamente).

En este trabajo no pretendemos destacar una modalidad de tutoría sobre otra pues, como ya hemos señalado en el primer capítulo de esta tesis, las tres modalidades tienen potencialidades específicas, por lo que pensamos que la situación ideal sería la combinación adecuada de la tutoría individual y grupal con el empleo de medios virtuales, enriqueciéndose mutuamente. De todos modos, entendemos que algo está fallando si los estudiantes entienden que la modalidad presencial es más útil y, sin embargo emplean en mayor medida la tutoría virtual. Puede hacernos pensar que no se ha entendido la potencialidad de las herramientas virtuales aplicadas a la tutoría o bien se está usando en mayor medida debido únicamente a la facilidad de su empleo y para evitar el trabajo en mayor profundidad que exigen las modalidades presenciales, tanto grupales como individuales.

En este sentido podríamos hablar de *blended tutoring*, si hacemos un símil con el extendido concepto de *blended learning*, que combina la enseñanza presencial con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la que la idea clave es "*la selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa*" (Bartolomé Pina, 2004, p. 13).

Siguiendo esta idea clave, el *blended tutoring* consistiría en la utilización de cada medio o modalidad de tutoría más adecuada para cada necesidad de orientación: compartir información, reflexionar, cuestionar, recomendar lecturas, etc., pudiendo demandar la utilización de diferentes medios e incluso la combinación de varios de ellos como, por ejemplo, recomendar a través de medios virtuales una serie de lecturas, discutir acerca de las mismas en foros virtuales y continuar la discusión en sesiones grupales o incluso individuales en el despacho del tutor.

Respecto al **séptimo objetivo** nos propusimos *discriminar las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes para la tutoría universitaria, relacionadas en la plataforma virtual de la Universidad de Murcia,* destacando en el análisis que los estudiantes utilizan en diferente medida las distintas herramientas virtuales de las que

disponen en el aula virtual de la Universidad de Murcia para la tutoría. Encontramos que usan en mayor medida las herramientas que facilitan una comunicación más unidireccional, tales como *Recursos* ($\tilde{x}$=4.40) y *Anuncios* ($\tilde{x}$=3.60), que mejoran la comunicación desde el profesor al grupo de alumnos, o las herramientas que posibilitan la comunicación bidireccional, tal como *Mensajes privados* ($\tilde{x}$=3.49) o *Correo electrónico* ($\tilde{x}$=354), mientras que las herramientas menos empleadas son aquellas que posibilitan el intercambio multidireccional, facilitando la comunicación del grupo y el tutor de un modo más colaborativo, tal como los *Foros* ($\tilde{x}$=1.58) y *Chat* ($\tilde{x}$=1.30).

La menor utilización de este tipo de herramientas multidireccionales muestra el tipo de intercambio y comunicación en la que se está centrando la tutoría virtual, un simple intercambio de información más que la discusión compartida o el aprendizaje y desarrollo grupal que potencien una verdadera comunidad del conocimiento, tal y como proponen Gairín Sallán, Rodríguez Gómez y Armengol Asparó (2007). En una investigación centrada en la tutorización de asignaturas en la UNED (Santoveña Casal, 2007), encontramos también que el *Chat* es la herramienta menos empleada por tutores y estudiantes, apreciándose un mayor uso de los foros, dadas, en ese caso, las características de la educación a distancia.

Del mismo modo en que en el objetivo anterior afirmábamos que la importancia no radica en el empleo de una modalidad u otra de tutoría, sino en el enriquecimiento conjunto con el uso combinado, en el caso de las herramientas de comunicación virtual ocurre lo mismo, no se trata de la utilización de una tutoría virtual, sino del aprovechamiento de diferentes herramientas que proporcionan diferentes tipos de comunicación e interacción. Como afirma Gallego Matas (2007, p. 144), "*la diferencia reside en el modelo didáctico y no tanto en la modalidad basada en la tecnología".*

En relación al empleo de las herramientas virtuales, hemos podido apreciar que los estudiantes mayores de 25 años usan las herramientas *Recursos* ($\tilde{x}$=4.02) y *Anuncios* ($\tilde{x}$=3.28), instrumentos unidireccionales, en menor medida que el resto de estudiantes ($\tilde{x}$=4.45 y 3.63, respectivamente). También podemos concluir que no han aparecido diferencias significativas en la utilización de las herramientas bi o multidireccionales.

Igualmente, encontramos estas mismas diferencias en el caso de estudiantes que compatibilizan sus estudios con alguna actividad laboral, es decir, estos participantes utilizan estas herramientas en menor medida que sus compañeros.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo y en diferentes estudios consultados, el alumnado de mayor edad presenta algunas dificultades específicas en su carrera universitaria, por lo que la tutoría universitaria debería prestar una especial atención. Esto mismo ocurre con aquellos estudiantes que compatibilizan sus estudios con trabajo remunerado que, según Yorke y Longden (2008), también presentan dificultades específicas y tienen una mayor probabilidad de fracaso y abandono universitario.

En el **octavo objetivo** nos planteamos *conocer y analizar las competencias profesionales y personales que demandan los estudiantes a sus tutores,* desde el convencimiento de que la función tutorial va a exigir al profesorado la puesta en práctica de nuevas competencias que van más allá de las que la función docente tradicional le ha exigido.

En el análisis de resultados ha destacado especialmente la demanda de competencias personales y participativas ($\tilde{x}$=4.44) por encima de las competencias técnicas y metodológicas ($\tilde{x}$=4.26), lo que nos lleva a valorar la importancia que tiene para la tutoría universitaria la relación personal con el tutor, más allá de los conocimientos técnicos que éste demuestre. Siguiendo a Zabalza Beraza (2003), nos encontramos en relación a esta formación con un dilema, enfrentando la necesidad de formación generalista (pedagógica y didáctica) a una formación más específica relacionada con el ámbito de conocimiento, de lo que se deduce la importancia de la formación de los docentes en las distintas competencias que van a tener que desplegar en su trabajo como tutores.

Profundizando en este objetivo podemos destacar algunos resultados:

- No aparecen diferencias significativas en la demanda de competencias de los estudiantes a sus tutores, entre los participantes de diferentes títulos de Grado.

- En la comparación por cursos, encontramos que son los estudiantes de cursos superiores quienes presentan unos mayores niveles de exigencia con las competencias de sus tutores, asumiendo que se debe tanto a su mayor experiencia como cultura universitaria (con $\tilde{x}$=4.27 y 4.43 de la escala global, en los estudiantes de primer y tercer curso, respectivamente).

- Aquellos estudiantes que muestran un mayor compromiso e interés por la tutoría se muestran más exigentes con las competencias de sus tutores ($\tilde{x}$=4.38), frente a aquellos estudiantes que no se sienten comprometidos con la misma o consideran que no es importante en su formación universitaria ($\tilde{x}$=4.22).

- No aparecen diferencias en la exigencia de competencias al tutor entre estudiantes mayores de 25 años y los estudiantes más jóvenes.

Estos resultados nos muestran que la experiencia universitaria y el conocimiento y compromiso con la tutoría van a influir en la exigencia y demanda que realiza el alumnado a sus tutores en cuanto a las competencias que deben poner en juego.

En el **noveno objetivo** hemos realizado una comparación de *la utilización que los estudiantes realizan de la tutoría individual, grupal y virtual,* de la que podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Los participantes en la investigación emplean en mayor medida tanto la modalidad personal/individual, como la grupal y virtual, para aquellos contenidos relacionados con el ámbito académico de la tutoría (*Información* y *Seguimiento académico*), en orden a lo que señalan otras investigaciones (Sanz Díaz, 2012; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008). Los contenidos para los que menos se emplean las tres modalidades son *orientación para la inserción socio-laboral,* resolución de conflictos, *ayuda en las transiciones* y *atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.*

- En la comparación por títulos de Grado encontramos que son los estudiantes de Pedagogía quienes emplean en mayor medida las tres modalidades de tutoría (presencial, $\tilde{x}$=2.88; grupal, $\tilde{x}$=2.86 y virtual, $\tilde{x}$=2.93), siendo los estudiantes del

Grado de Educación Primaria quienes lo hacen en menor medida (presencial, $\tilde{x}$=2.63; grupal, $\tilde{x}$=2.56 y virtual, $\tilde{x}$=2.57).

- Los estudiantes de mayor edad (mayores de 25 años) emplean las tres modalidades de tutoría en menor medida que el resto de estudiantes, lo que supone un hándicap para la tutorización de estos estudiantes que, por sus características personales, presentan una necesidad especial de apoyo y orientación.

- Aparece una correlación positiva moderada - alta en las puntuaciones de las tres modalidades de tutoría, lo que nos estaría indicando que, más que preferencias personales por una modalidad u otra, aquellos participantes que emplean más una de las modalidades también lo hace con el resto de modalidades, entendiendo que los diferentes tipos responden a distintas necesidades de tutorización.

Dependiendo del contenido a trabajar en la tutoría, los estudiantes emplean unas modalidades u otras, como por ejemplo en el caso de la *resolución de conflictos*, usan más la modalidad grupal ($\tilde{x}$=2.84) que la personal ($\tilde{x}$=2.62) o la virtual ($\tilde{x}$=2.56), mientras que en el caso de la *orientación sobre la inserción socio-laboral*, utilizan más la personal ($\tilde{x}$=2.55), seguida de la grupal ($\tilde{x}$=2.44) y la virtual ($\tilde{x}$=2.29). Estos resultados nos indican la necesidad de potenciar todas las modalidades de tutoría de que disponemos, entendiendo que la tutoría personal, grupal e individual tienen cada una determinadas potencialidades y que los estudiantes emplean en mayor medida una de ellas para cada contenido, o ámbito de la tutoría, o según las necesidades de los mismos.

Dada la importancia que desde los modelos de calidad EFQM e ISO 9000 se otorga a la medición de la satisfacción dentro de la evaluación para la mejora de la calidad, en el **décimo objetivo** nos propusimos *estudiar y analizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con la tutoría universitaria,* para lo que hemos empleado la *Escala de Satisfacción con la tutoría universitaria*, diseñada y analizada como respuesta al primer objetivo de esta investigación, y las dos subescalas basadas en el análisis factorial, que la componen.

En este análisis encontramos un mayor nivel de satisfacción de los estudiantes con el tutor universitario ($\tilde{x}$=3.56) que con la organización y contenidos trabajados en la tutoría ($\tilde{x}$=2.86), aunque consideramos que, en ninguno de los dos casos, el nivel de satisfacción es adecuado.

De un análisis más pormenorizado podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Tanto en la escala global como en la subescala referida al tutor y la referida a la organización y contenidos de la tutoría, son los estudiantes de Pedagogía ($\tilde{x}$=3.41 en la escala global) y Educación Social ($\tilde{x}$=3.42 en la escala global) quienes arrojan mayor puntuaciones, frente a los de Educación Primaria e Infantil, con medias de 3.13 y 3.16, respectivamente.

- No se han encontrado diferencias significativas en los niveles de satisfacción de los estudiantes de diferentes cursos.

- Aparecen mayores niveles de satisfacción con la tutoría en aquellos estudiantes más jóvenes, tanto en la escala referida al tutor ($\tilde{x}$=3.59), como en la referida a la organización y contenidos de la tutoría ($\tilde{x}$=2.89), en comparación con los estudiantes mayores de 25 años que obtienen en la primera subescala una media de 3.35 y de 2.53 en la segunda.

Estos datos revelan un bajo nivel de satisfacción del alumnado respecto de la organización y contenidos trabajados en la tutoría, mostrando un pobre desarrollo de la tutoría, muy alejado de las propuestas de los diferentes estudios teóricos (Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez *et al.*, 2012; Apodaca Urquijo & Lobato Fraile, 1997; Cano González, 2008; Lázaro Martínez, 2008; Michavila Pitarch & García Delgado, 2003; Perandones González & Lledó Carreres, 2008; Rodríguez Espinar, 2008; Salmerón Pérez, 2001; entre otros) que relacionan la tutoría universitaria como un elemento de calidad en la educación superior.

En el **undécimo objetivo** recurrimos a las percepciones y creencias de los propios implicados y participantes en esta investigación, puesto que nos planteamos *analizar las fortalezas y debilidades de la tutoría universitaria tal y como las perciben los estudiantes, así como las propuestas de mejora que realizan los mismos.* La primera

conclusión que extraemos es la importancia de contar con el alumnado en el diseño y mejora de los planes de acción tutorial en la Universidad, debido a las interesantes e importantes aportaciones y críticas que realizan a su desarrollo.

En cuanto a las *fortalezas* señaladas por los participantes, encontramos que una parte importante del alumnado es consciente de la capacidad de la tutoría para individualizar y personalizar el aprendizaje universitario, puesto que aproximadamente un 36% de las respuestas señalan esta fortaleza, también señalada por la mayoría de los analistas y estudios teóricos (García González & Troyano Rodríguez, 2009; García Nieto, 2008; Lázaro Martínez, 2008; Rincón Igea, 2000; Rodríguez Moreno, 2002; Sanz Oro, 2009; Sobrado Fernández, 2008; entre otros)

Además, señalan diferentes tipos de fortaleza en la tutoría, tales como el apoyo y resolución de dudas académicas (18.23% de las respuestas); la función de resolución de conflictos (13.29%), tanto en el seno del grupo clase, como con el profesorado; función que también Lázaro Martínez (2008) y Sobrado Fernández (2008) destacan de la tutoría universitaria; las potencialidades del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (9.71%), o la capacidad de la tutoría de aportar información y orientación en diferentes ámbitos que no se tratan en el devenir cotidiano de la vida universitaria (7.67%), entre otras categorías.

El análisis de las respuestas ofrecidas nos muestra que el alumnado es consciente en parte de las posibilidades de la tutoría, pero que aún centra mucho sus potencialidades en el ámbito académico, dando poco peso al desarrollo personal o profesional, tal y como se muestra también en otros estudios, como por ejemplo los de Álvarez Pérez y González Afonso (2008), García González y Troyano Rodríguez (2009) y el de Sanz Díaz (2012), entre otros.

En relación a las *debilidades* señaladas por los participantes, encontramos en primer lugar un importante número de respuestas que señalan un escaso desarrollo y periodicidad de los contactos con el tutor (27.15% de las respuestas). Esto nos muestra que en la práctica la tutoría no es una realidad cotidiana, sino algo más bien puntual y que todavía no ha sido incorporado en el quehacer diario de la Universidad.

Otra de las debilidades que señala el alumnado con mayor frecuencia (21.36%), son las dificultades con los horarios para la asistencia a las tutorías, problema señalado también por el profesorado en diversos estudios, como el de Álvarez Pérez (2012), en el que hasta un 70% de los docentes señala el horario como una de las dificultades que había tenido, o el de Rodicio García y Prieto Vigo (2010), en el que los tutores "*reclaman que el horario de clases no coincida con el de tutorías para facilitar el acceso a las mismas de los alumnos, que esos horarios se respeten y que las condiciones organizativas mejoren"* (p. 111).

Ante estas conclusiones de nuestro estudio, debemos tener en cuenta, entre otros elementos, que la institución universitaria debe proveer para el desarrollo de la tutoría (instalaciones, formación del profesorado, organización, etc.). En este sentido, Cano González (2008) señala también la organización de horarios y tiempos para la atención y trabajo directo con el estudiante tutorizado, que no puede ser dejado al azar o buena voluntad del docente, sino que debe ser adecuadamente previsto.

Podemos apreciar también que el alumnado encuentra toda una serie de dificultades en torno a la figura del tutor, señalando una falta de implicación (13.37%), dificultades en generar un clima de confianza con el tutor (3.99%), déficits en su formación en la función tutorial (2.20%) o problemas más puntuales como, por ejemplo, el hecho de que puntualmente el tutor no sea profesor del grupo o de un estudiante en particular (2%). Comprobamos que el docente como tutor centra un importante porcentaje de las críticas y debilidades señaladas por el alumnado, por lo que conviene recordar las características principales que Sobrado Fernández (2008) señala en el tutor: compromiso con la tutoría; respeto por el alumnado, habilidades de comunicación, formación en el ámbito de la tutoría; capacidad de trabajo en equipo; así como una cierta sensibilidad por la innovación educativa.

Desde la importancia que el alumnado señala a la figura del tutor, dentro de las debilidades de la tutoría, y las características que debería tener, como señala Sobrado Fernández (2008), entendemos que es preciso un esfuerzo institucional en el fortalecimiento de esta función en el profesorado universitario, reconociendo el esfuerzo que supone este nuevo rol; formando al profesorado, tanto en competencias

técnicas como metodológicas, personales y participativas; proporcionando espacios de cooperación con el resto del profesorado y equipo de tutores, y generando una cultura compartida que sitúe al estudiante en el centro de la preocupación de los centros universitarios, desde la que la tutoría se convierte en la principal herramienta de trabajo e integración de la formación universitaria.

En relación a las *propuestas de mejora*, observamos que el alumnado reclama principalmente un aumento de la frecuencia de las tutorías (30.43%), seguido de diferentes propuestas relacionadas con la mejora de la implicación y compromiso del tutor (17.97%), así como la necesidad de aumentar y flexibilizar los horarios de las tutorías (13.97%), como medio de facilitar el acceso de los estudiantes a la misma.

Además, encontramos otras propuestas más minoritarias, pero que también sería interesante tener en cuenta, como diferentes aportaciones metodológicas acerca del modo de conducir las modalidades virtual y grupal de la tutoría; prestar una mayor importancia y aumentar la frecuencia de la tutoría individual, o propuestas de diferentes contenidos para trabajar en el seno de la tutoría, tales como salidas profesionales, los Trabajos Fin de Grado, másteres, créditos CRAU e incluso información sobre la propia universidad y los servicios que ofrece. En estas propuestas de contenidos a trabajar en la tutoría, se percibe que el alumnado entiende que la tutoría es el espacio en el que puede ser informado y orientado acerca de diferentes ámbitos de su interés, pero que, en la realidad, no se está cumpliendo.

Finalmente, tras el análisis de los principales resultados y conclusiones de los diferentes objetivos planteados en este estudio y del análisis teórico realizado en la primera parte de esta tesis, podemos extraer algunas conclusiones generales que deberían ser tenidas en cuenta, tanto en el diseño de los Planes de Acción Tutorial, como en las prácticas de los propios tutores, y que presentamos en dos ejes: primero, en relación a la organización de la tutoría desde una perspectiva general y posteriormente, en relación a la realidad concreta del desarrollo de la tutoría en el ámbito de nuestro estudio.

8.1.1 Conclusiones desde una perspectiva global de la Tutoría Universitaria

En este primer eje señalamos algunas conclusiones generales en torno a la realidad, desarrollo y necesidades de mejora de la tutoría universitaria en el contexto de la Universidad española, teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes estudios y analistas revisados a lo largo de este trabajo de investigación, conclusiones que podemos concretar en:

- La tutoría en el ámbito universitario se convertirá en un elemento de calidad de la enseñanza universitaria, si cumple con determinados requisitos que hagan que podemos hablar también de una tutoría de calidad. Si la tutoría no se organiza de modo adecuado y no tiene en cuenta las necesidades de todos los implicados, no podrá constituirse verdaderamente en el factor de calidad que tantos analistas han reclamado (Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez *et al.*, 2012; Álvarez Rojo, 2001; Apodaca Urquijo & Lobato Fraile, 1997; Cano González, 2008; Gallego Matas, 1999; García Nieto, 2008; Herrera Torres & Enrique Mirón, 2008; Lázaro Martínez, 2008; Martínez Serrano, 2009; Michavila Pitarch & García Delgado, 2003; Perandones González & Lledó Carreres, 2009; Pino Juste & Soto Carballo, 2010; Rodríguez Espinar, 2008; Salmerón Pérez, 2001).

- Las necesidades de orientación y apoyo de los estudiantes universitarios no son puntuales y si consideramos que el propósito final de la tutoría es el desarrollo integral del estudiante, ésta debe desarrollarse como un proceso continuo que responda a las necesidades de los estudiantes en los diferentes momentos de su evolución, teniendo en cuenta su proceso madurativo y el estadio de su carrera profesional y personal en la que se encuentran. Por ello, entendemos que la tutoría no puede estar compuesta por una suma de acciones poco conexas, improvisadas y desarrolladas desde la voluntariedad y buena disposición de un grupo más o menos numeroso de profesores, sino que debe suponer un conjunto integrado de acciones planificadas que tengan como objetivo el desarrollo del estudiante en los planos académico, personal y profesional. Frente a una tutoría universitaria centrada exclusivamente en el desarrollo académico del estudiante,

consideramos que para poder hablar de calidad en la tutoría, y siguiendo la concepción de calidad educativa de Pérez Juste (2005, p. 15), la tutoría debe dirigirse a *"formar la persona, formar **toda** la persona, formar **cada** persona"*, teniendo en cuenta no sólo a todos los estudiantes y las diferencias entre los mismos, sino todos los ámbitos, sin descuidar el profesional y personal.

- Uno de los tópicos más importantes del conocido como *Proceso de Bolonia* es el relacionado con el enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante. Ello supone situar al alumnado en el foco central de la enseñanza universitaria. Por esta razón, desde la tutoría universitaria, debe también entenderse que el estudiante es el actor principal de su evolución y aprendizaje. Ello no supone dejar toda la carga de la responsabilidad en el alumnado, sino que subraya la importancia de acompañarlo en su camino de maduración, facilitando que pueda tomar sus propias decisiones.

- Del mismo modo que de la definición de calidad educativa de Pérez Juste (2005) se desprende la necesidad de atender los diferentes ámbitos de desarrollo del estudiante, una tutoría universitaria de calidad debe atender también las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, conociendo sus necesidades no únicamente como grupo, sino de modo individual y ofreciendo respuestas individualizadas a sus necesidades de orientación.

- La tutoría, como proceso básico de la formación universitaria no puede funcionar de modo independiente del resto de acciones educativas y organizaciones que van a estar implicadas en la formación, el desarrollo y la inserción profesional de los estudiantes, por lo que en el diseño de los Planes de Acción Tutorial debe tenerse muy en cuenta la relación con otras organizaciones de interés, tanto propias de la universidad, como los servicios de orientación e información al estudiante, servicios de apoyo académico y personal, unidades de calidad, etc.; como con organizaciones externas, pero que van a tener una importante influencia en el desarrollo del alumnado, tales como organizaciones empresariales, profesionales, sindicales, etc.

8.1.2 Conclusiones desde la realidad concreta del desarrollo de la tutoría en este estudio

En este segundo eje, destacamos las conclusiones más relevantes, que podemos extraer de la investigación en relación al contexto concreto de la misma, la tutoría en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia:

- Pese a la importancia que se ha otorgado en diferentes estudios, tanto teóricos como empíricos, además de los determinantes legislativos que establecen la tutoría universitaria como un derecho del estudiante y una obligación para las instituciones universitarias, observamos un desarrollo más bien pobre, una baja utilización de la misma y un escaso conocimiento por parte de los estudiantes acerca de sus potencialidades.

- El alumnado dispone de un bajo nivel de conocimiento del Plan de Orientación y Tutorías del centro, así como de los servicios de orientación que la universidad les ofrece, lo que corrobora los resultados de estudios realizados en otras universidades (Amor Almedina, 2012; Méndez García, 2007; Rumbo Arcas & Gómez Sánchez, 2009; entre otros)

- Pese a que se considera que la tutoría debe abarcar tanto el ámbito académico, como el profesional y personal, la demanda de orientación de los estudiantes al tutor se centra en cuestiones académicas.

- Pese a que los estudiantes entienden que la modalidad más útil de la tutoría es la presencial/individual, la que más emplean es la modalidad virtual, posiblemente debido a las facilidades que esta modalidad ofrece, pero que puede estar empobreciendo la relación tutorial.

- Dentro de la modalidad virtual de la tutoría, los estudiantes emplean en mayor medida las herramientas telemáticas que permiten una comunicación uni o bidireccional, empleando en menor medida otras herramientas como *Foros* o *Chat,* que permiten una comunicación multidireccional y facilitan la creación de verdaderas redes de aprendizaje colaborativo.

- Los estudiantes son conscientes de la importancia de la formación de sus tutores en la función tutorial, ya que presentan importantes niveles de demanda de competencias en los mismos, especialmente las personales y participativas.

- Los estudiantes emplean las diferentes modalidades de tutoría para diferentes ámbitos de trabajo, como, por ejemplo, para la resolución de conflictos emplean en mayor medida la tutoría grupal.

- El nivel de satisfacción del alumnado respecto de la tutoría, un importante elemento de calidad desde los modelos EFQM e ISO 9000, es medio-bajo, siendo inferior la satisfacción con la organización y contenidos tratados que con el propio tutor.

- Los estudiantes mayores de 25 años, uno de los grupos a los que la tutoría debería prestar una especial atención, presentan una menor utilización de la tutoría, tanto en la modalidad presencial como en las modalidades grupal y virtual, que el resto de estudiantes, pese a las especiales necesidades que entendemos que tienen estos estudiantes. Además este grupo de estudiantes presenta un nivel de satisfacción inferior al resto.

8.2 Limitaciones y prospectiva. Interrogantes abiertos

Es necesario en un trabajo de investigación acotar y reconocer las limitaciones de la misma, entendiendo que todo trabajo y estudio debe ser delimitado, focalizando sus esfuerzos de modo racional. Entendemos que esta tesis presenta algunas limitaciones, principalmente las siguientes:

- El estudio se ha centrado en la información aportada únicamente por uno de los dos principales agentes de la tutoría universitaria, el estudiante; dejando al margen a los profesores tutores. Entendemos que también sería deseable e interesante disponer de la perspectiva del tutor respecto al desarrollo de su trabajo, pero en este estudio se obvió, con el objetivo de centrarse en el objeto de la tutoría, el alumnado.

- Con el propósito de poder profundizar, esta tesis se ha centrado en un contexto concreto, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, considerando que se trata de la Facultad más numerosa de esta Universidad, tanto en número de estudiantes, como de títulos de Grado. Asumimos como limitación el hecho de que el desarrollo en otros contextos, dentro de la misma universidad, con otras culturas organizativas, necesidades y modalidades organizativas de la tutoría puede ser diferente al que encontramos en esta facultad.

Toda investigación trata de responder a unos interrogantes, pero siempre dejará nuevas preguntas y cuestiones abiertas. En este trabajo hemos pretendido abarcar unos pocos interrogantes, principalmente relacionados con la pregunta con la que hemos dado nombre y título a esta tesis: *Tutoría Universitaria ¿Un elemento de calidad?,* pero a la vez se nos han ido despertando nuevas cuestiones que podrían ser el centro de futuras investigaciones para la mejora de la calidad de la tutoría y la

enseñanza universitaria, por lo que a continuación nos proponemos identificar algunas de estas posibles líneas de interés para la investigación, destacando la importancia de la investigación alrededor de la tutoría y la orientación universitarias para su mejora continua:

La satisfacción del estudiante con la tutoría

Como hemos comprobado a lo largo de esta tesis, la satisfacción es uno de los elementos y criterios de la calidad del desarrollo de la tutoría, por lo que debe ser medida y evaluada. En este trabajo hemos diseñado y analizado un instrumento de medición, que entendemos que puede ser válido para su utilización en otras facultades y universidades, previa validación en dichos contextos.

¿Tutoría voluntaria u obligatoria?

Uno de los temas de discusión habitual en el diseño de los Planes de Acción Tutorial suele ser si la participación en los mismos por parte de los estudiantes debe ser o no obligatoria. Ante este dilema suelen darse opiniones enfrentadas formadas normalmente sobre supuestos teóricos y éticos, pero no se ha desarrollado aún suficiente investigación acerca del tema que muestre diferencias de resultados y un análisis en profundidad acerca del tema, por lo que podría convertirse en una futura línea de investigación que aportara datos que permitan tomar decisiones acertadas acerca de esta cuestión.

Interrogantes relacionados con el profesor tutor

Esta investigación se ha centrado especialmente en uno de los agentes de la tutoría universitaria: los estudiantes, pero el otro agente, el tutor, también merece un trabajo de investigación en profundidad, puesto que se presentan muchos temas de interés tales como su formación, la motivación que tienen hacia su función, la satisfacción con el trabajo que realizan o el apoyo institucional que reciben.

La dirección de trabajos académicos

Con la implantación de los grados y postgrados universitarios los estudiantes van a tener que desarrollar trabajos académicos para obtener su título universitario (Trabajo

Fin de Grado o Trabajo Fin de Máster), que van a ser supervisados por un tutor asignado a tal fin. De este modo, en los próximos años, tanto estudiantes como docentes universitarios, van a tener que adaptarse a una nueva tarea en la que la relación de supervisión y tutoría va a ser el eje fundamental que permita que se desarrolle con éxito. Entendemos que esta relación tutorial tan específica va a necesitar también de un cuerpo de investigación y conocimiento que permita su evolución, detectando áreas de mejora así como buenas prácticas, tales como el contrato entre estudiante y tutor que propone Derounian (2011), visto en el marco teórico de este trabajo.

La universidad debe debatir su objeto y sentido en pleno S.XXI, para así acomodase y adaptarse a los nuevos retos y desafíos que la actual sociedad le requiere. Este debate afecta no sólo al qué, sino también al cómo y para qué deben producirse cambios estructurales, curriculares y metodológicos, y detenerse en analizar cómo aquejan estos cambios a los docentes y a los alumnos, sobre todo en cuanto a qué y cómo deben aprender, cuestionando en qué y cómo han de modificar la práctica docente y, razonablemente, qué formación es necesaria para adquirir o mejorar sus competencias profesionales y personales. Es en este escenario, donde la tutoría universitaria, tiene mucho que ofrecer y más si la vinculamos a un modelo de calidad.

En este contexto de renovación universitaria fruto del EEES parece oportuno reflexionar a cerca de la función tutorial en la comunidad universitaria, pues como se ha justificado a lo largo del trabajo presentado, el profesor deja de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas. (Santos Guerra, 2007).

Ante esta nueva concepción de la función del profesor universitario, la tutoría (académica, personal o profesional) alcanza especial relevancia y es necesario una formación inicial y continua en esta temática, no solo para concienciar de esta función del profesor sino para dotar a la tutoría de contenido y sentido integral en el contexto de la educación superior, pues como señala Zabalza Beraza (2003), que el profesor sepa comunicarse y relacionarse con los estudiantes, creando un clima positivo, manifestando sensibilidad hacia las necesidades y problemas que pueda plantear cada

alumno, así como tutelar adecuadamente al alumnado para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos, son competencias que ha de poseer el profesorado universitario, de esta forma la tutoría es un derecho de los alumnos que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento, a su formación y a su desarrollo.

En un espacio abierto y flexible, tal como plantea el EEES, se ha de contemplar la atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes como una forma de aumentar la motivación de las aulas y la calidad de las instituciones universitarias, que deben ir ajustándose a las demandas de la sociedad actual. En este marco de calidad universitaria que se ha venido implantando, las agencias de acreditación de la calidad de las universidades, tanto de ámbito estatal como autonómico, han de establecer diferentes planes de evaluación de la calidad de las titulaciones y en estos planes se deben instaurar indicadores relacionados con la acción tutorial desempeñada por los docentes universitarios.

En definitiva, la nueva función tutorial universitaria, debe dar por superada la concepción de la tutoría centrada sólo en resolver dudas de la asignatura , para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio, pues ésta ha de ser entendida como todo el conjunto de actividades, estrategias y metodologías orientadoras que desarrolla el profesor-tutor con los estudiantes, ya sea en grupo o individualmente, para ayudarles a planificar su desarrollo académico, personal y profesional.

No obstante, somos conscientes que la tutoría, entraña una especial dificultad para el profesor universitario, por la falta de tradición en nuestro contexto y por las características personales y de formación específica que se le exigen al tutor, especialmente en tutorías que van más allá de lo estrictamente académico o profesional. A pesar de esta dificultad, como señala Lázaro Martínez (2003), un profesor que tenga la capacidad de escuchar y, no sólo de dictar, explicar y exponer, dispone ya de una primera condición esencial en la tarea tutorial.

8.3 Implicaciones educativas y propuestas de mejora

Todo trabajo de investigación pretende generar conocimiento, pero a la vez este conocimiento debe resultar útil no sólo en el ámbito de conocimiento desde el que se desarrolla, sino en el propio contexto en el que se ha llevado a cabo.

Señalan Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2001) que uno los grandes problemas éticos de la investigación educativa sería privar a los participantes de los beneficios de la misma, por lo que tendríamos un problema de tipo ético si, a partir de esta investigación, obviáramos señalar algunas aplicaciones que, de los resultados y conclusiones, podrían realizarse en el contexto del Plan de Orientación y Tutorías de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, el contexto concreto en el que se ha trabajado.

Por ello, en este apartado se pretende señalar algunos elementos fundamentales de mejora de la acción tutorial en dicho centro, extraídos del análisis que hemos realizado en este trabajo:

- El PAT debe convertirse verdaderamente en la base del trabajo de la tutoría en la facultad. En su diseño deben participar todos los agentes que van a tener una implicación en el desarrollo del mismo, órganos de gobierno del centro, profesores y alumnado, de modo que recoja las percepciones y aportaciones de todos los estamentos y suponga un acuerdo global en cuanto al funcionamiento de la tutoría. En este mismo sentido se manifiestan Cano González (2008) y García Nieto (2008), cuando afirman la necesidad de que el PAT sea un documento consensuado e institucionalmente aceptado, para lo que se hace necesario que los órganos colegiados y unipersonales universitarios, fomenten la construcción de un Plan de Acción Tutorial que "*comprometa a toda la comunidad académica y sea*

deseado por la mayoría de sus docentes, por su planificación adaptada a la propia realidad peculiar de cada caso, así como por su diseño, realización y evaluación en los términos que colectivamente se estimen más apropiados" (Cano González, 2008, p. 200).

- El PAT debe construirse sobre la base de un diagnóstico serio de necesidades, conociendo los diferentes perfiles de estudiantes presentes en la Facultad y las necesidades concretas de cada uno de dichos perfiles. Debe constituirse en un documento que gestiona y organiza la acción tutorial para todos los estudiantes del centro, entendiendo que no es posible hablar de calidad en educación sin que se potencie la atención y formación de todos los estudiantes.

- Desde el centro universitario debe asumirse un compromiso a nivel institucional en torno a la tutoría universitaria como un elemento de calidad. Como señala Jiménez Rodríguez (2010), universidades, facultades y departamentos deben eliminar las barreras a las que se enfrentan los Planes de Acción Tutorial, potenciar la formación del profesorado y promover activamente la implantación de la función tutorial y todas aquellas iniciativas relacionadas con la orientación y el apoyo al alumnado.

- Debe potenciarse entre tutores y estudiantes el uso de las diversas modalidades de tutoría, presencial, grupal y virtual, desde el convencimiento de que se complementan entre sí y que cada una de ellas va a realizar importantes aportaciones a la relación del tutor con el alumnado. Como hemos visto en esta investigación, el empleo de cada tipo suele ir asociado a diferentes contenidos, por lo que debe aprovecharse el amplio abanico de modalidades disponibles, facilitando que la tutoría responda a las diferentes necesidades de los estudiantes.

- Teniendo en cuenta que una parte importante del alumnado dispone de poca información sobre la tutoría universitaria o los servicios de orientación, entendemos que es importante diseñar e implementar un adecuado plan de difusión de los mismos, que debería ir más allá de acciones puntuales de información. Para ello, deberían emplearse canales de comunicación más abiertos e interactivos, dentro de los que podríamos proponer el empleo de las redes

sociales, tal y como ya hacen algunos servicios universitarios (Suárez Lantarón, 2012). Como muestra el estudio de Méndez García (2007), el mayor conocimiento de la tutoría y los servicios de orientación, conllevará una mayor utilización de los mismos por parte de los estudiantes.

- El docente es una de las figuras clave en la tutoría, por lo que sus necesidades deben ser tenidas en cuenta. En la actualidad el profesor universitario se encuentra bajo varias presiones; por un lado, las diferentes evaluaciones, acreditaciones, etc., que marcan una necesidad de investigar y publicar, y por otro se encuentra con una importante carga de trabajo docente, preparación e impartición de asignaturas, evaluación, etc. Por ello precisa un reconocimiento y valoración de la figura del tutor, en cuanto a tiempo de dedicación, reconocimiento como carga docente, etc. Otro importante elemento de mejora en relación al profesorado es la formación, teniendo en cuenta que tanto el profesorado novel como el más veterano no dispone de formación específica en la función tutorial, por lo que entendemos que va a ser necesario un adecuado plan de formación de tutores, que contemple tanto las competencias técnicas y metodológicas, como las personales y participativas.

Entendemos que todas estas mejoras que hemos señalado no van a poder abordarse con una mínima garantía de éxito si no es desde una planificación estratégica desde cada una de las universidades, a través de la que todas las instancias universitarias, partiendo desde el propio rectorado, trabajen coordinadamente en torno a líneas comunes, en el convencimiento de que la función tutorial es, a la vez, parte inherente de la función docente y un elemento clave de la calidad universitaria, que no puede dejarse a la improvisación, ni a la actuación descoordinada de los diferentes centros, facultades y servicios universitarios, sino que debe emanar de unos principios generales y estratégicos señalados por las más altas autoridades de cada universidad.

Un Plan de Acción Tutorial institucional debe afrontar a varios retos:

- Exige de un personal comprometido, ético, calificado y en actualización permanente.
- Los medios necesarios para su realización.

- Apoyo institucional con una dirección clara de objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Esta planificación de la acción tutorial debería atender los diferentes niveles que propone Cano González (2008): Universidad, facultades y titulaciones, a los que quizás nosotros añadiríamos un cuarto nivel de planificación, el del propio grupo-clase, desde los que deberían tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Una adecuada evaluación de necesidades que, como señala García Nieto (2008) deben contemplarse de modo global e integrador, velando por el desarrollo integral del estudiante.

- Análisis y potenciación de las relaciones entre los diferentes centros, departamentos, servicios y unidades implicadas en la orientación y tutoría universitaria, asegurando una perfecta coordinación y aprovechando las sinergias generadas entre ellos.

- Generación de un compromiso, compartido por todos los estamentos y niveles institucionales, en torno a la tutoría universitaria, su concepción, propósitos y finalidades.

Pese a las diferentes dificultades para el adecuado desarrollo de la tutoría, entendemos que en la actualidad disponemos de dos importantes elementos que las universidades pueden tomar como referencia e impulso para la mejora de la tutoría: por un lado, el desarrollo del *Proceso de Bolonia* supone una oportunidad como punto de inflexión que implica una exigencia de cambio. Para ello se hace necesario que desde las universidades, el profesorado y los propios estudiantes, no se tome esta integración en el *Espacio Europeo de Educación Superior* como una cuestión burocrática, sino como una exigencia y un reto a través del que la universidad va a responder a las necesidades y demandas que le plantea la sociedad y; por otro lado, la propia normativa, que señala la tutoría como un derecho del estudiante y una obligación para la institución universitaria, además de definirla y conceptualizarla, supone un impulso para superar su escasa tradición en nuestro contexto y la pobre implicación en la misma de una parte del alumnado y el profesorado.

Finalmente, entendemos que esta planificación institucional debería abordar con un carácter de mínimos, entre otros elementos, los siguientes:

- Es necesario realizar, institucionalmente, una evaluación de la necesidad de recursos que la tutoría demanda, entre los que Sobrado Fernández (2008) destaca el análisis de la carga académica del profesorado y los departamentos implicados, espacios, horarios, concesión de créditos de docencia, etc.

- Iniciar y mantener acciones dirigidas a paliar el importante desconocimiento de docentes y estudiantes en torno a la tutoría, sus finalidades, propósitos y potencialidades, organizando jornadas, seminarios de trabajo y congresos, en los que además de formar al profesorado y los estudiantes se puedan compartir experiencias y buenas prácticas. El apoyo a este tipo de acciones contribuirá a generar un importante cuerpo de conocimiento en torno a la tutoría, asignándole también una mayor impronta académica.

- La Universidad debe asumir un compromiso de apoyo a la función tutorial de su profesorado, lo que implica, como mínimo, reconocer el trabajo que realizan dentro de los planes de ordenación docente.

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

[Referencias bibliográficas]

Abascal Fernández, E., & Franco Manero, M. A. (2002) Análisis textual de encuestas: Aplicación al estudio de las motivaciones de los estudiantes en la elección de su titulación. *Metodología de Encuestas, 4*(2), 195-209. Recuperado de http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/924/865

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio.* Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.* Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007a). *Guía de Evaluación del diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/9521/110565/file/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007b). Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/9522/110570/file/audit_doc02_directrices_070621.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007c). Herramientas para el Diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/9523/110575/file/audit_doc03_herramientas_070621.pdf

Alañón Rica, M. T. (2000). *La función tutorial*. Madrid: ICE - Universidad Politécnica de Madrid.

Almajano Pablos, M. P., & Bertrán Alberti, E. (1999, diciembre). *Formación de tutores de Universidad*. Comunicación presentada en el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: La calidad de la docencia en la universidad. Santiago de Compostela, España.

Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 77-88.

Álvarez González, M., & Fita Lladó, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Revista Bordón, 57* (1), 5-27.

Álvarez González, M., & Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En AA.VV, *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Hacia el tercer milenio, cambio educativo y educación para el cambio* (pp. 637-686). Madrid: SEP.

Álvarez Pérez, P., Alegre de la Rosa, O., & López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *18*(2), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n2_3.htm

Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza.* Madrid: EOS.

Álvarez Pérez, P. (2005-2006). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: El Programa "Velero". *Contextos Educativos, 8-9*, 281-293.

Álvarez Pérez, P. (2012a). Los planes de tutoría de carrera: Una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar, 48*(2), 247-266.

Álvarez Pérez, P. (2012b). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.* Madrid: Narcea.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2005a). La tutoría académica en la enseñanza superior: Una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8* (4), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1230039381.pdf

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2005b). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar, 36*(1), 107-128.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre los modelos de tutoría universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22* (1), 49-70.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas, 16*, 238-256.

Álvarez Pérez, P., & Jiménez Betancourt, H. (Eds.) (2003). *Tutoría universitaria.* La Laguna: Universidad de La Laguna.

Álvarez Rojo, V. (2001). La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Ágora Digital*, *1*(2), 1-13. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/alvarez_rojo.htm

Álvarez Rojo, V. *et al.* (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20* (3), 270-283.

Álvarez Rojo, V., & García Jiménez, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.215-248). Málaga: Aljibe.

Álvarez Rojo, V., & Lázaro Martín, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria.* Málaga: Aljibe.

American Psychological Association (2002). *American Psychological Association Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct.* Recuperado de http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=1

Apodaca Urquijo, P., & Lobato Fraile, C. (1997). *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación.* Barcelona: Alertes.

Arbizu Bacaicoa, F., Lobato Fraile, C., & Castillo Prieto, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica, 10*(1), 7-21.

Arias Hernández, M., Álvarez Pérez, P., García Andrés, M., Cabrera Figueroa, J., Martín del Río, M. D., & Robayna Delgado, M. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: Un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16*(2), 319-331.

Arranz Val, P. (2007). *Los Sistemas de Garantía de Calidad en la Educación Superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de Grado en Empresa* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://dspace.ubu.es:8080/tesis /handle/10259/78

Asociación Europea de Estudiantes (2008). *Towards 2020: A Students – Centered Bologna Process.* Recuperado de http://www.bologna.ro/a/upfolders/462-towards-2020-a-student-centred-bologna-process.pdf

Ballesta Pagán, F. J., Izquierdo Rus, T., & Romero Sánchez, B. E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, *29*(2), 353-368. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/ view/133101

Bartolomé Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *23*, 7-20. Recuperado de http://www.lmi.ub.es/personal/ bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf

Bausela Herreras, E. (2004). La función orientadora en el marco de la Universidad. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, *3*(1), 109-200.

Bausela Herreras, E. (2004). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León. *XXI, Revista de Educación, 6*, 171-179.

Bayley, G. (2010). *Tutoring strategies: A case study comparing learning center tutors and academic department tutors* (Tesis Doctorial). Recuperado de http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Bailey_uncg_0154D_10378.pdf

Beder, S. (1997). *Addressing the issues of social and academic integration for first year students: A discussion paper*. Recuperado de http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec97/beder1.htm

Benavent Oltra, J. (2002). La orientación universitaria en España: Evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En V. Álvarez Rojo & A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y Orientación Universitaria* (pp. 401-432). Aljibe: Málaga.

Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Pearson Educación.

Bethencourt Benítez, J. T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J. A., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas del abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 16*(3), 603-622. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espannol/Art_16_223.pdf

Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). Virtual mentoring: Using technology to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education, 26* (3), 211-227.

Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación, 9*(11), 9-25.

Bisquerra Alzina, R., & Filella Guiu, G. (2003). Tutoría virtual sobre modelos de orientación psicopedagógica. *Ágora Digital, 1*(6), 1-7. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/miscelanea/pdf_6/bisquerra.pdf

Blanchard Giménez, M. (2010). ¿Tiene sentido la acción tutorial en la Universidad?: Una estrategia educativa a favor de estudiante y para la mejora de la calidad. *Crítica, 969*, 70-75.

Bloxham, S. (2012). 'You can see the quality in front of your eyes': Grounding academic standards between rationality and interpretation. *Quality in Higher Education*, *18*(2), 185-204.

Boronat Mundina, J., Castaño Pombo, N., & Ruiz Ruiz, E. (2005, noviembre). *La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario*. Comunicación presentada en el IX Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente, ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, España.

Braine, M. E., & Parnell, J. (2011). Exploring student's perceptions and experience of personal tutors. *Nurse Education Today*, *31*(8), 904-910.

Breen, R., & Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education, 43*(6), 693-725.

Bricall Masip, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000.* Madrid: CRUE. Recuperado de http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm

Brock, T. (2011). Young adults and Higher Education: Barriers and breakthroughs to success. *The Future of Children, 20*(1), 109-132.

Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital, 1*(1), 1-14. Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01articulos/miscelanea/buendia.PDF

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J. T., Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12*(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm

Cáceres González, P., & Rodríguez Monzonís, M. C. (2001, septiembre). *Análisis y evaluación del programa de acogida en la universidad Politécnica de Valencia*. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la Sociedad del Conocimiento. A Coruña, España.

Calle Márquez, M. G., & Saavedra Guzmán, L. R. (2009). Tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Revista de Humanidades Tabula Rasa*, 11, 309-328.

Campillo Díaz, M., & García Molina, J. (2009). El concepto de campo profesional: El caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciéncies de la Educació,* 1, 157-172.

Campoy Aranda, T. (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. En A. Pantoja Vallejo & T. Campoy Aranda (Coords.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (pp.73-100). Jaén: Universidad de Jaén.

Campoy Aranda, T., & Pantoja Vallejo, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 11*(19), 77-106. Recuperado de http://www.doredin.mec.es/documentos/008200130055.pdf

Cano González, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de Convergencia Europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 185-206.

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(1), 181-204.

Cashmore, A., Scott, J., & Cane, C. (2012). *"Belonging" and "intimacy" factors in the retention of students – an investigation into the student perceptions of effective practice and how that practice can be replicated.* Leicester: University of Leicester. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-retention/Leicester_What_Works_Final_Report.pdf

Castelló Badía, M., Iniesta Codina, A., Pardo Estruch, M., Liesa Hernández, E., & Martínez Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education, 63*(1), 97-115.

Castillo Arredondo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 139-164.

Castillo Arredondo, S., Torres González, J. A., & Polanco González, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa: formación y práctica*. Madrid: UNED-Pearson Prentice Hall.

Castillo Ceballos, G. (2000). *De la Universidad al puesto de trabajo*. Madrid: Pirámide.

Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, *53*(5)*,* 487-505*.*

Cianfrani, C., Tsiakals, J., & West, J. (2002). *ISO 9001:2000 Comentada.* Madrid: AENOR.

Cid Sabucedo, A., & Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa, 24* (2), 395-421.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: La Muralla.

Colás Bravo, M. P. (2009). Competencias científico técnicas para acometer una investigación cualitativa. En M. P. Colás Bravo, L. Buendía Eisman, & F. Hernández Pina (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 97-140). Barcelona: Davinci Continental.

Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando las metas.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/ Bergen_ES.pdf

Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Comunicado de Bucarest (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area.* Recuperado de

http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf

Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/London_Communique_18May2007.pdf

Comunicado de Lovaina (2009). *El proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década.* Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf

Comunicado de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Coriat Benarroch, M., & Sanz Oro, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *19*(1), 127-151.

Croft, N., & Dougherty, R. (2007). Mantener la credibilidad de la certificación ISO 9001:2000. *ISO Management Systems. Revista internacional de las normas ISO 9000 e ISO 14000, 7* (5), 31-34.

Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area.* EUA Publications: Bruselas. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/EUA_Trends_V_for_web.pdf

Cruce, T., & Hillman, N. (2012). Preparing for the Silver Tsunami: The demand for Higher Education among older adults. *Research in Higher Education*, *5*(6), 593-613.

De la Orden Hoz, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *ESE: Estudios sobre educación*, *16*, 17-36. Recuperado de http://hdl.handle.net/10171/9157

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: MEC – Universidad de Oviedo.

Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de Glasgow (2005). *Universidades fuertes para una Europa fuerte.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf

Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: El papel de las universidades.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf

Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Declaración de Lisboa (2007). *Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común.* Recuperado de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

Declaración de Praga (2009). *Las universidades europeas: Mirando al futuro con confianza.* Recuperado de http://eees.universia.es/documentos/ asociacion-universidad-europea

Declaración de Viena-Budapest (2010). *Declaration on the European Higher Education Area.* Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

Decreto 85/2004, de 27 de agosto, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 6 de septiembre de 2004.

Delgado Sánchez, J. A. (2009). El Plan de Acción Tutorial. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp.71-96). Madrid: Síntesis.

Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education, 12*(2), 91-100.

Dimitriadis Damoulis, Y. (2008). El trabajo colaborativo en grupo: La nueva figura del tutor académico. En I. Rodríguez Escanciano (Coord.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: Claves para la renovación pedagógica* (pp.69-78). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Domínguez Alonso, F. J. (Coord.) (2004). *Calidad de la enseñanza y espacio tutorial: La tutoría como instrumento dinamizador en el proceso de aprendizaje.* Alicante: ICE - Vicerrectorado de Convergencia Europea y de Calidad de la Universidad de Alicante.

Dommartin, A. (2003). ISO 9001:2000 y Modelo de excelencia EFQM: "El suelo y el techo de la casa corporativa". *ISO Management Systems, 3*(1), 14-16.

Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de los estudiantes. *Estudios Pedagógicos XXXIII, 1*(1)*,* 7-27.

Dorio Alcaraz, I., & Torrado Fonseca, M. (2006). La evaluación del Plan de Acción Tutorial. En M. Álvarez González (Ed.) & C. Castilla Elena (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.263-288). Madrid: MEC.

Echeverría Samanes, B. (2008). Configuración de la profesionalidad. En B. Echeverría Samanes (Coord.), *Orientación Profesional* (pp. 23-124). Barcelona: UOC.

Echeverría Samanes, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor". En M. Álvarez & R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (pp.1-17). Barcelona: Editorial PRAXIS.

EFQM (2010). *Modelo EFQM de excelencia. Las Organizaciones Excelentes logran y mantienen niveles superiores de rendimiento que satisfacen o exceden las expectativas de todos sus grupos de interés.* Bruselas: EFQM Publications.

EFQM (2012). *EFQM Annual Report 2011-2012.* Recuperado de http://www.efqm.org/en/PdfResources/EFQM%20Annual%20Report%202011%20v1.0.pdf

Escudero Muñoz, J. M. (1999). Calidad de la educación: Entre la seducción y las sospechas. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa - HEURESIS, 2*(5), 1-23. Recuperado de http://www2.uca.es/HEURESIS/ heuresis99/v2n5.pdf

Escudero Muñoz, J. M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía, 285*, 77-84.

Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, *20-21*(1), 21-38.

Escudero Muñoz, J. M. (2012). La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: Condiciones, progresos, resultados e interrogantes. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Innovación en la Universidad: políticas, prácticas y retóricas* (pp. 53-85). Madrid: Graó.

Esteve Comas, J., & Tomàs i Folch, M. (2001). La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa (RELIEVE)*, *7* (1), 23-35. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/ v7n1/RELIEVEv7n1_2.htm

Farrell, J. P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R. Arnove & C. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of global and the local.* Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Fernández Luna, J. M. (2009). Plan de Acción Tutorial de la ETSIIT. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp. 205-233). Madrid: Síntesis.

Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la Universidad. En F. Michavila & J. García (Eds.), *La Tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 67-84). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid - Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

Filella Guiu, G. *et al.* (2001, septiembre). *La acción tutorial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.* Comunicación Presentada en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la Sociedad del Conocimiento. A Coruña, España.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (1999). *A handbook for teaching and learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.

Gairín Sallán, J., Feixas Condom, M., Guillamón Ramos, C., & Quinquer Vilamitjana, D. (2005). *El Pla de Tutoría a la Universitat.* Barcelona: UAB

Gairín Sallán, J., Feixas Condom, M., Guillamón Ramos, C., & Quinquer Vilamitjana, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (1), 61-77.

Gairín Sallán, J., Feixas, M., Franch, J. Guillamón, C., & Quinquer, D. (2003-2004). Elementos para la elaboración del plan de tutoría en la Universidad. *Contextos educativos*, (6-7), 21-42.

Gairín Sallán, J., Rodríguez Gómez, D., & Armengol Asparó, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión del conocimiento. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 8*(2), 55-68. Recuperado de http://campus.usal.es/ ~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf

Gallego Arrufat, M. J. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *8* (2), 137-161. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf

Gallego Matas, S. (1997). Perfil del tutor universitario. En P. Apodaca Urquijo, F. Arbizu Bacaicoa, C. Lobato Fraile, & C. Olalde (Eds.), *Comunicaciones del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 67-74). Leioa: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

Gallego Matas, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional*. Barcelona: Laertes.

Gálvez Criado, A. *et al.* (2008). ¿Qué son las tutorías y qué entendemos por acción tutorial? En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 27-44). Málaga: Universidad de Málaga.

García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://hdl.handle.net/10347/2840

García González, A. J., & Troyano Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria, 3*, 1-10. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/3

García Jiménez, M. V., Alvarado Izquierdo, J., & Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, *12*(2), 248-252. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/558.pdf

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 21-48.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., & Guardia González, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MECD.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., & Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

García Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa, 14* (2), 1-13. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/ RELIEVEv14n2_3.htm

Garvía Segorbe, C., Martínez Juárez, M., & Rubio Espín, M. (2003). *Estudio cualitativo inicial de los servicios de orientación en la Universidad de Murcia*. En L. Buendía, T. Pozo, D. González, & C. Sánchez (Coords.), *XI Congreso nacional de modelos de investigación educativa. Investigación y sociedad* (pp.465-474). Granada: AIDIPE.

Gento Palacios, S. (2002). La evaluación de la satisfacción educativa en un enfoque de calidad institucional. En S. Castillo Arredondo (Coord.), *Compromiso de la evaluación educativa.* Madrid: Pearson Educación.

Gento Palacios, S., & Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica, 12*(2), 16-27.

Gibney, A., Moore, N., Murphy, F. & O'Sullivan, S. (2011). The first semester of university life; "will I be able to manage it at all?". *Higher Education, 62* (3), 351-366.

Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas, 20*. Recuperado de http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm

Gómez Sánchez, T., & Rumbo Arcas, B. (2009, noviembre). *La acción tutorial en la enseñanza universitaria. La experiencia de la Universidad de A Coruña.* Comunicación presentada en el Congreso UNIVEST 2009, Girona, España. Recuperado de http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1838/240.pdf?sequence=1

González Alfaya, E. (2008, junio). *Estudio comparado sobre la tutorización de los estudiantes Universitarios. Estudios de caso: Universidad de Santiago de Compostela (España) y Universita' degli studi di Torino (Italia).* Comunicación presentada en el Congreso UNIVEST 2009. Girona, España. Recuperado de http://dugioc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2018/236.pdf?sequence=1

González López, I., & Marín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *15*(2), 299-315.

González Sanmamed, M. (2012). *Análisis del practicum en los planes de estudio de Maestro y de profesorado de secundaria: Hacia un modelo innovador de formación docente.* Informe final de proyecto en el programa Estudios y Análisis del Ministerio de Educación. Recuperado de http://equipoeira.net/practicum/

González Sanmamed, M., & Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 285-306.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Goodland, S. (1995). *Students as tutors and mentors*. Londres: Kogan Page.

Grebennikov, L., & Shah, M. (2012). Investigating attrition trends in order to improve student retention. *Quality Assurance in Education, 20*(3), 223-236.

Guerrero Romera, C. (2011). Los servicios de orientación de la enseñanza superior en Europa: Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada, 17*(1), 219-238. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/09_guerrero.pdf

Haugh, G., & Kirstein, J. (1999). *Trends in learning structures in Higher Education (I).* Bruselas: EUA Publication. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/ acebook/Trends_all.pdf

Haugh, G., & Tauch, C. (2001). *Trends in learning structures in Higher Education (II).* Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/ acebook/Trends_all.pdf

Hernández Franco, V., & Torres Lucas, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad*. Informe Técnico. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf

Hernández Jorge, C., Acosta Jorge, M. C., Rodríguez Gutiérrez, E., González García, E., & Borges Díaz, M. (2003). Uso de las TICs y percepción de la teleformación en alumnado universitario: una perspectiva diferencial en función del género y del ciclo de la carrera*. Interactive Educational Multimedia*, *3*(1), 1-19. Recuperado de http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c7/Use_and_Perception_of_ ICTs_(SPA).pdf

Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales.* Murcia: DM.

Hernández Sampieri, R., Fernández- Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Herrera Torres, L. & Enrique Mirón, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *12*(2), 12-18.

Herrera Gutiérrez, E., Pérez Manzano, A., Ruiz Ochoa, J., Sánchez López, J.J., Casanova Saavedra, E., & Zamora Arenas, J. (2009). *Guía de recursos para estudiantes universitarios con necesidades especiales*. Murcia: EDITUM.

Howell, G., & Buck, J. (2012). The adult student and course satisfaction: What matters most? *Innovative Higher Education, 37*(3), 215-226.

Hrastinski, S., & Aghaee, N. M. (2012). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education and Information Technologies, 17*(4), *451-464.*

Hume Figueroa, M. (2008). El servicio de atención psicológica de la Universidad de Castilla La Mancha en el Campus de Toledo. *Docencia e Investigación*, *33*(18), 1-15.

Ibáñez López, P. (2002). Orientación y atención a la diversidad en la Universidad. En V. Álvarez Rojo & A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y Orientación Universitaria* (pp.283-304). Aljibe: Málaga.

Instituto Nacional de Estadística (2012) *Encuesta de Población Activa del tercer trimestre de 2012.* Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase&L=0

ISO (2009). *Selection and use of the ISO 9000 family of standards.* Genève: ISO Central Secretariat. Recuperado de http://www.iso.org/iso/iso_9000_selection_and_use-2009.pdf

Jiménez Rodríguez, J. (2010). Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(1), 37-44. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-1%20-%20Jorge%20Jimenez.pdf

Lázaro Martínez, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación, 8*(1), 233-252.

Lázaro Martínez, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.249-282). Malaga: Aljibe.

Lázaro Martínez, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavila & J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: CAM – Cátedra UNESCO.

Lázaro Martínez, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 109-138.

Ledesma Reyes, M., & Marrero Acosta, J. (2009). Universidad, mercado y docencia en las sociedades neoliberales. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp.21-44). Madrid: Síntesis.

Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 11 de mayo de 2005.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2001.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 13 de abril de 2007.

Leyva García, A. (2009). Plan de Acción Tutorial en las diplomaturas de Ciencias de la Salud. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp.133-186). Madrid: Síntesis.

Lobato Fraile, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la diversidad. En P. R. Álvarez & H. Jiménez (Comp.), *Tutoría Universitaria* (51-77). La Laguna: Universidad de la Laguna.

Lobato Fraile, C., Arbizu Bacaicoa, F., & Castillo Prieto, L. (2004). Representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Revista Educación XX1, 7*, 135-168.

Ministerio de Educación (2011). *Avance de datos estadísticos 2009-2010.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/universitaria/alumnado.html

Magna Charta Universitatum (1988). Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf

Marchal Ortega, A. (2009). Plan de Acción Tutorial para la Titulación de Química. En A. Pantoja Vallejo & T. Campoy Aranda (Coords.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (pp.151-170). Jaén: Universidad de Jaén.

Marín Sánchez, M., Infante Rejano, E., & Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad. Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de Psicología, 32*(3), 505-517. Recuperado de http://www.espiraldelconocimiento.co/images/articulos/fracaso_motivacion_col.pdf

Martínez Clares, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. En B. Echeverría Samanes (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 223-299). Barcelona: UOC.

Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Pérez Cuso, J. (2012). Implicaciones del EEES en el desarrollo de la tutoría universitaria. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó, M. I. Sánchez-Mora Molina, *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 91-104). Murcia: EDITUM.

Martínez Muñoz, M., & Laborda Molla, C. (2004, julio). *Adecuar asignaturas al sistema europeo de créditos. Diseño de dos asignaturas y de su experimentación en la FCE de la UAB durante el curso 03 – 04.* Comunicación presentada en el III Congreso Internacional "Docència Universitària i Innovació". Girona, España. Recuperado de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/adecuar_asiganturas.pdf

Martínez Serrano, M. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio de Educación Superior. *XXI Revista de Educación, 11*(1), 235-244.

Masjuan Codina, J. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers, 5*, 97-133. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n76/02102862n76p97.pdf

Mensaje de Salamanca (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Salamanca2001.pdf

Michavila Pitarch, F. (2004). Pedagogía, educación e innovación. En F. Michavila & J. Martínez (Eds.), *La profesión del profesor de universidad* (pp. 61-74). Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid.

Molina Avilés, M. (2004). La tutoría: Una estrategia para mejorar la calidad de la Educación Superior. *Universidades, 1*(28), 35-39.

Monreal Gimeno, M. C. (1999, diciembre). *La tutoría soporte de la educación: la tutoría en la Universidad*. Comunicación presentada en el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad. Santiago de Compostela, España.

Monserrat Pera, S., Gisbert Cervera, M., & Isus Barado, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la* Información*, 8*(2), 31-54.

Mora Galiana, R. (2008). *Conducta y asesoramiento vocacional/preprofesional de los estudiantes universitarios: variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10093/mora.pdf?sequence=1

Mora Ruiz, J. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B., & Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica.* Madrid: La Muralla.

Moreno Alego, J. (2007). *Guía para la aplicación del modelo EFQM de excelencia en entidades de acción social.* Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de:

http://www.fundacionluisvives.org/servicios/publicaciones/detalle/24638.html.es

Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P, & Abalde Paz, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8*(2), 103-134. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm

Murillo Torrecilla, F. J. (2004). Equidad en educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(1), 1-4. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55120101.pdf

Novella Cámara, A., Forés Miravalles, A., Rubio Serrano, L., Costa Cámara, S., Gil Pasamontes, E., & Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(1), 453-474. Recuperado de http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/230/274

OCDE (2009). *La educación superior en Chile.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/La%20Educaci%F3n%20Superior%20en%20Chile0407.pdf

Ortega Sánchez, I. (2007). El tutor virtual: Aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la* Información, *8*(2), 100-115. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_ortega.pdf

Pantoja Vallejo, A. (2009). Un modelo de orientación y tutoría para la Universidad. En A. Pantoja Vallejo & T. Campoy Aranda (Coords.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (pp.101-126). Jaén: Universidad de Jaén.

Pantoja Vallejo, A., & Campoy Aranda, T. (2009). *Planes de Acción Tutorial en la Universidad.* Jaén: Universidad de Jaén.

Pastor Monsálvez, J. M. (2011). Movilidad internacional. En A. Ariño & R. Llopis (Dirs.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp.209-232). Madrid: MEC.

Perandones González, T. M., & Lledó Carreres, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: Experiencias en el Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. En R. Roig Vila (Coord.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp.359-368). Alicante: Marfil.

Pérez Cusó, F. J., Martínez Juárez, M., & Martínez Clares, P. (2011, septiembre). *Una nueva oportunidad: La tutoría virtual.* Comunicación presentada en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Educación en un mundo en red. Madrid, España.

Pérez Fernández, J. A. (2004). *Gestión por procesos. Cómo utilizar ISO 9001:2000 para mejorar la gestión de la organización.* Madrid: ESIC.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18*(2), 261-287.

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI Revista de Educación, 4*, 43-76.

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la Educación, Calidad en la Educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI, 8*, 11-33.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles competénces pour enseigner*. Paris: ESF.

Pike, G., Kuh, G. & Massa-McKinley, R. (2009). First-Year students' employment, engagement and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *45*(4), 1012-1034.

Pino Juste, M., & Soto Carballo, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente. Estudio de caso. *Bordón, 62*(1), *155-166.*

Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, (32), 93-114.

Ramírez García, A., & Lorenzo Guijarro, E. (2009). Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en Andalucía. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(2), 23-45.

Rascón Gómez, M. T. (2008). Reflexiones finales sobre la acción tutorial en la universidad y algunas propuestas de mejora. En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 189-196). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 2010.

Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2012.

Reichert, S, G., & Tauch, C. (2003). *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area.* Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf

Reichert, S, G., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna.* Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf

Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education, 63*(6), 685-700.

Rincón Igea, B. del (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad.* Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Rodicio García, M. L., & Prieto Vigo, N. (2010). Los grupos departamentales de calidad en la UDC: Marco para la adaptación de la tutoría al EEES. *Enseñanza & Teaching, 28* (1), 97-114.

Rodrigo Giménez, M., Gabriel Molina, J., García Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción de abandono de los estudios de Psicología. *Anales de Psicología, 28* (1), 113-119.

Rodríguez Espinar, S. (2001). La calidad en la enseñanza universitaria. *Ágora Digital, 1*(2), 1-16. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/rodriguez_espinar.PDF

Rodríguez Espinar, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez González (Ed.) & C. Castilla Elena (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-26). Madrid: MEC.

Rodríguez Espinar, S., Álvarez González, M., Echeverría Samanes, B., & Marín Gracia, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa.* Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2008). *Manual de Tutoría Universitaria* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: EUB.

Rodríguez Ortega, N. (2008). La tutoría universitaria como objeto de investigación: concepto y praxis. En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 15-25). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

Rosenthal, G., Folse, E., Alleman, N., Boudreaux, D., Soper, B., & Von Bergen, C. (2000). The one-to-one survey: traditional versus non-traditional student satisfaction with professors during one-to-one contacts. *College Student Journal, 34*(2), 315-321.

Rumbo Arcas, B., & Gómez Sánchez, T. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 4*(1), 13-34.

Sadler, I. (2012). The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education. *Higher Education, 64*(2), 147-160.

Said Rücker, P. B. (2011). Rol de los progenitores en el acceso a la Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa, 29* (1), 157-169.

Salmerón Pérez, H. (2001). Los servicios de orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Ágora Digital, 1*(2), 1-18. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/salmeron.PDF

Salmerón Pérez, H. (2002). Orientación universitaria en los ámbitos europeos y anglosajón. En V. Álvarez Rojo & A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación* universitaria (pp. 433-458). Málaga: Aljibe.

Salmerón Pérez, H., & López, V. (Coords.) (2000). *Orientación Educativa en las universidades.* Granada: GEU.

Salmerón Pérez, H., Ortiz Jiménez, L., & Rodríguez Fernández, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16*(2), 225-256.

Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: Resultados de un análisis comparativo. *Mentoring & Coaching, 3*, 13-30.

Sánchez Ávila, C., Macías Sánchez, J., & Almendra Guarasa, A. (2003, julio). *Una iniciativa en sistemas de mentorías en la Universidad: el proyecto mentor en la ETSI de telecomunicación de la UPM.* Comunicación presentada en las I Jornadas sobre Enseñanza en las Escuelas de Telecomunicación Universidad Politécnica de Valencia. Valencia, España.

Sánchez García, M. F., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vílchez, E., Martín Cuadrado, A. M., & Pérez González, J. (2008). Situación actual de los Servicios de Orientación Universitaria. Estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez López, A., & Suarez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación, 356*, 719-732.

Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía, 9*(15), 87-107.

Santana Vega, L., & Álvarez Pérez, P. (2002). La orientación académica en la Universidad. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.195-214). Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2007). El buscador de manantiales. Perfil del tutor de Medicina. En L. Cabero (Coord.), *Manual para tutores de MIR* (pp. 49- 72). Madrid: Médica Panamérica.

Santoveña Casal, S. (2007). La tutorización de los cursos virtuales de la Diplomatura de Educación Social de la UNED. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *8*(2), 212-224. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf

Sanz Díaz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa, 30*(1), 145-160.

Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea, 2*, 65-95.

Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.

Sanz Saiz, G. (2011, mayo). *Prospectiva y análisis de los SIOU. Síntesis de resultados*. Ponencia presentada en el X Encuentro de los Servicios de Información y Orientación Universitarios. Oviedo, España. Recuperado de http://siou.um.es/documentos/oviedo/prospectiva-siou.pdf

Sebastián Ramos, A., & Sánchez García, M. F. (1999). La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI, 2*, 245-263.

Senise Barrio, O. (2009). Plan de Acción Tutorial para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (ADE). En A. Pantoja Vallejo & T. Campoy Aranda (Coords.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (pp.127-150). Jaén: Universidad de Jaén.

Sobrado Fernández, L. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sobrado Fernández, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22* (1), 89-108.

Soler Javaloy, P. (2008). *Factores psicosociales explicativos del voluntariado universitario.* (Tesis Doctoral). Recuperado de *http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/7756*

Soler Julve, I., Ariño Villaroya, A., & Llopis Goig, R. (2009, noviembre). *Perfiles y regímenes de dedicación de los estudiantes universitarios.* Comunicación presentada en el Congreso UNIVEST 2009. Girona, España. Recuperado de http://dugidoc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2018/236.pdf?sequence=1

Soler Julve, I., Ariño Villaroya, A., & Llopis Goig, R. (2010, julio). *Los estudiantes universitarios. Perfiles, orientaciones y procesos de cambio.* Comunicación presentada en el X Congreso Español de Sociología: Sociología y Sociedad en España. Hace treinta años, dentro de treinta años. Pamplona, España.

Suárez Lantarón, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis Doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/2242

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education.* Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas: EUA Publications.

Tejedor Tejedor, F. J., & García Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: Final report from the What Works? Student Retention &*

Success programme. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/retention/What_works_final_report.pdf

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Madrid: Morata.

Torrubiano Galante, J., Fernández Velasco, D., & González Miguel, D. (2011). *Modelos de evaluación para la administración local.* Madrid: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.

Toscano Cruz, M. (2004). *Estudio sobre la orientación académica para el tránsito del Bachillerato a la Universidad de Huelva.* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2784

UNE 66176 *Sistemas de gestión de la calidad. Guía para la medición, seguimiento y análisis de la satisfacción del cliente.* Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación, 2005.

UNE-EN ISO 9000:2000 *Sistemas de gestión de la calidad: fundamentos y vocabulario.* Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación, 2000.

UNE-EN ISO 9001:2008 *Sistemas de gestión de la calidad: requisitos.* Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación, 2009.

UNE-EN ISO 9004:2000 *Sistemas de gestión de la calidad: directrices para la mejora del desempeño.* Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación, 2000.

UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*. Madrid: UNESCO – Santillana.

Universidad de Barcelona (2004). *Documento Marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Autor. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/accion_tutorial/documento_marco-tutoria_en_UB.pdf.

Universidad de León (2012). *Resultados de la encuesta de satisfacción del Plan de Acción Tutorial del curso 2011-2012.* Recuperado de

http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/PAT_ULE_11-12-115-0-0-2012-12-04-12-41-24.pdf

Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E., & Romero Rodríguez, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112.

Vidal García, J., Díez Flórez, G., & Vieira Aller, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa, 20* (2), 431-448.

Villayandre, A., & Pérez Cuervo, J. (Dir.) (2000). *Tutoría de iguales en Congrés d'Orientació Universitaria 1998.* Barcelona: Edicions UB.

Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, *62*(4), 467-481.

Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK* (Informe Final). Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/

Zabala Peñaflor, C. (2003). *Guía práctica para la tutoría grupal.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón, 58*(2), 247-277.

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Anexo A:

Instrumento de recogida de información

Anexo A: Cuestionario de Utilización y Satisfacción con la Tutoría Universitaria.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUESTIONARIO DE UTILIZACIÓN Y SATISFACCIÓN SOBRE TUTORÍA UNIVERSITARIA (CUSTU)

El objetivo de este cuestionario es conocer la percepción que tienes de la Tutoría Universitaria como estudiante de la Facultad de Educación de la UMU y así poder valorar la misma y proponer acciones de mejora que garanticen tu desarrollo académico, profesional y personal. Para ello es imprescindible tu colaboración y que contestes con sinceridad, responsabilidad y precisión a una serie de preguntas relacionadas con la Tutoría Universitaria y sus modalidades. Las respuestas a este cuestionario se tratarán con absoluta confidencialidad, pidiéndote el nº de DNI con el objetivo de poder contrastar la evolución de tus impresiones en próximos cursos.

INSTRUCCIONES: Además de algunas preguntas de identificación, y cinco ítems con dos alternativas de respuesta, la mayoría de los ítems de este cuestionario tienen cinco opciones de respuesta, que podrían ponderarse de la siguiente manera:

1	2	3	4	5
Nada	**Poco**	**Regular**	**Bastante**	**Mucho**
<20%	**20%-40%**	**40%-60%**	**60%-80%**	**>80%**

RECUERDA QUE ES IMPORTANTE QUE CONTESTES A TODAS LAS PREGUNTAS.
Gracias por tu participación y tu tiempo.

1. Datos personales:

D.N.I.	Titulación:	Curso:	Grupo

Edad:	Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer	¿Tienes beca de estudios? ☐ SI ☐ NO

Acceso a la Universidad	☐ Bachillerato ☐ FP ☐ Mayores de 25 años ☐ Otra titulación universitaria ☐ERASMUS

Nota de Selectividad: _____ Nota media del curso anterior_____

¿Tienes alguna necesidad específica de apoyo educativo? ☐ SI ☐ NO
Indica la causa:_____

¿Cómo es tu nivel de asistencia a la Universidad?	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
	<20%	20%-40%	40%-60%	60%-80%	>80%

2. Datos generales:

¿En qué opción pusiste esta titulación a la hora de elegir carrera?		
¿Realizas algún tipo de trabajo remunerado?	SI	NO
¿Ves la tutoría como algo necesario en tu formación universitaria?	SI	NO
¿Consideras necesario el trabajo del tutor universitario?	SI	NO
¿Dispones de ordenador en casa? (Vivienda habitual durante el curso)	SI	NO
¿Dispones de conexión a internet en casa? (Vivienda habitual durante el curso)	SI	NO

3. ¿Elegiste esta titulación por alguno de los siguientes motivos?

1. Facilidad de los estudios	SI	NO
2. Reconocimiento social de la profesión	SI	NO
3. Interés por la profesión	SI	NO
4. Oportunidades laborales	SI	NO
5. No tenía otra opción, por la nota de corte en el acceso.	SI	NO

4. Cuando necesitas algún tipo de orientación e información, ¿a quién acudes?

1. Familiares	SI	NO
2. Compañeros	SI	NO
3. Profesores	SI	NO
4. Tutores	SI	NO
5. Servicios de orientación (COIE, SAOP, SIU, etc.)	SI	NO
6. Redes sociales (Facebook, Tuenti, etc.)	SI	NO

5. Conocimiento e información inicial sobre Tutoría Universitaria (Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones)	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Tengo suficiente información sobre tutoría universitaria (Qué es, a quién se dirige, de qué o quiénes depende...)	1	2	3	4	5
Conozco el Plan de Acción Tutorial de mi centro	1	2	3	4	5
Estoy comprometido/a con la tutoría universitaria	1	2	3	4	5
Utilizo frecuentemente la tutoría	1	2	3	4	5
Domino las herramientas informáticas más habituales (Ofimática, foros, internet, chat, etc.)	1	2	3	4	5

6. ¿Conoces los siguientes servicios de orientación y asesoramiento de la UMU?

Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE)	1	2	3	4	5
Servicio de Información Universitario (SIU)	1	2	3	4	5
Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP)	1	2	3	4	5
Servicio de Relaciones Internacionales (SRI)	1	2	3	4	5

7. ¿Qué demandas a los mencionados servicios de orientación y asesoramiento de la UMU?	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios	1	2	3	4	5
2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro	1	2	3	4	5
3. Ayuda en mi desarrollo académico	1	2	3	4	5
4. Que me guíen en mi itinerario formativo	1	2	3	4	5
5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad)	1	2	3	4	5
6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral	1	2	3	4	5

8. ¿Qué UTILIDAD ves en los siguientes tipos de tutoría?

Tutoría Personal/Individual	1	2	3	4	5
Tutoría Grupal	1	2	3	4	5
Tutoría Virtual	1	2	3	4	5

9. ¿Con qué FRECUENCIA utilizas cada tipo de tutoría?

Tutoría Personal/Individual	1	2	3	4	5
Tutoría Grupal	1	2	3	4	5
Tutoría Virtual	1	2	3	4	5

10. En el aula virtual de la Universidad de Murcia, y en relación a la tutoría virtual ¿Qué herramientas usas y con qué frecuencia?

1.Recursos	1	2	3	4	5
2.Anuncios	1	2	3	4	5
3.Mensajes privados	1	2	3	4	5
4. Foros	1	2	3	4	5
5.Chat	1	2	3	4	5
6. Correo electrónico. (Fuera del aula virtual)	1	2	3	4	5

11.- ¿Para qué crees que es importante la tutoría universitaria?	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. Para darme información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios.	1	2	3	4	5
2. Para facilitarme la adaptación e integración al centro.	1	2	3	4	5
3. Para ayudarme en mi desarrollo académico.	1	2	3	4	5
4. Para guiarme en mi itinerario formativo.	1	2	3	4	5
5. Para favorecer mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad).	1	2	3	4	5
6. Para facilitarme mi proyección profesional y la transición al mundo laboral.	1	2	3	4	5

12. ¿Qué demandas a la tutoría universitaria?					
1. Información.	1	2	3	4	5
2. Seguimiento académico.	1	2	3	4	5
3. Orientación en el itinerario formativo- profesional.	1	2	3	4	5
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	1	2	3	4	5
5. Orientación personal.	1	2	3	4	5
6. Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
7. Toma de decisiones.	1	2	3	4	5
8. Ayuda en las transiciones.	1	2	3	4	5
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5

13. ¿Qué características y competencias profesionales esperas que tenga un tutor/a?					
1. Conocimientos generales sobre tutoría universitaria.	1	2	3	4	5
2. Conocimientos sobre la estructura y organización de la titulación, así como de la Universidad de Murcia en general (servicios, oferta de actividades...).	1	2	3	4	5
3. Conocimientos sobre la proyección social y profesional de la titulación.	1	2	3	4	5
4. Aplicación de recursos y técnicas propios de la tutoría (cuestionarios, entrevistas, trabajo cooperativo...).	1	2	3	4	5
5. Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivista...).	1	2	3	4	5
6. Buenas relaciones intra e interpersonales.	1	2	3	4	5
7. Saber formular y encajar críticas.	1	2	3	4	5
8. Compromiso con la función tutorial.	1	2	3	4	5
9. Actitud de cercanía con los estudiantes.	1	2	3	4	5

14. ¿Para qué utilizas la tutoría personal/individual?	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. Información.	1	2	3	4	5
2. Seguimiento académico.	1	2	3	4	5
3. Orientación en el itinerario formativo- profesional.	1	2	3	4	5
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	1	2	3	4	5
5. Orientación personal.	1	2	3	4	5
6. Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
7. Toma de decisiones.	1	2	3	4	5
8. Ayuda en las transiciones.	1	2	3	4	5
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5

15. ¿Para qué utilizas la tutoría grupal?					
1. Información.	1	2	3	4	5
2. Seguimiento académico.	1	2	3	4	5
3. Orientación en el itinerario formativo- profesional.	1	2	3	4	5
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	1	2	3	4	5
5. Orientación personal.	1	2	3	4	5
6. Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
7. Toma de decisiones.	1	2	3	4	5
8. Ayuda en las transiciones.	1	2	3	4	5
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5

16. ¿Para qué utilizas la tutoría virtual?					
1. Información.	1	2	3	4	5
2. Seguimiento académico.	1	2	3	4	5
3. Orientación en el itinerario formativo- profesional.	1	2	3	4	5
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	1	2	3	4	5
5. Orientación personal.	1	2	3	4	5
6. Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
7. Toma de decisiones.	1	2	3	4	5
8. Ayuda en las transiciones.	1	2	3	4	5
9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5

17. SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA UNIVERSITARIA (Puntúa las opciones de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones)	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. Creo que mi tutor/as es competente con su función	1	2	3	4	5
2. Mi tutor/a tiene suficiente información para ejercer su función	1	2	3	4	5
3. Mi tutor/a no tiene suficientes habilidades personales para ejercer su función	1	2	3	4	5
4. Mi tutor/a tiene buenas habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
5. La relación con el tutor/a ha sido fría y distante	1	2	3	4	5
6. Estoy satisfecho/a con el apoyo recibido con mi tutor/a	1	2	3	4	5
7. Estoy satisfecho/a con la labor desempeñada por mi tutor/a	1	2	3	4	5
8. El tutor/a se ha mostrado disponible	1	2	3	4	5
9. El tutor/a ha dado respuesta a mis necesidades	1	2	3	4	5
10. Mi tutor/a se ha mostrado accesible	1	2	3	4	5
11. Mi tutor se ha esforzado por ayudarme	1	2	3	4	5
12. El tutor/a ha logrado crear un clima de confianza.	1	2	3	4	5
13. Las tutorías se han desarrollado en un ambiente adecuado para la comunicación y el diálogo	1	2	3	4	5
14. Creo que puedo confiar en mi tutor/a	1	2	3	4	5
15. Me ha costado establecer contacto con mi tutor/a	1	2	3	4	5
16. Dispongo de suficiente información acerca de la tutoría universitaria	1	2	3	4	5
17. Mi tutor/a se muestra accesible	1	2	3	4	5
18. No me ha quedado muy clara la finalidad de las tutorías	1	2	3	4	5
19. Estoy satisfecho con la periodicidad de las tutorías	1	2	3	4	5
20. Creo que hay pocas tutorías a lo largo del curso	1	2	3	4	5
21. Sería necesario tener más contactos con el tutor/a	1	2	3	4	5
22. Creo que las tutorías están bien organizadas	1	2	3	4	5
23. En general estoy satisfecho/a con la tutoría universitaria	1	2	3	4	5
24. En la tutoría he recibido asesoramiento sobre todos los temas de interés	1	2	3	4	5
25. He echado de menos tratar algunas cuestiones en la tutoría	1	2	3	4	5
26. La tutoría ha satisfecho mis expectativas	1	2	3	4	5
27. La información académica que me ha proporcionado mi tutor me parece suficiente	1	2	3	4	5
28. La tutoría ha contribuido a mejorar mi desarrollo académico	1	2	3	4	5
29. En la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo profesional	1	2	3	4	5
30. En la tutoría se han tratado de modo suficiente temas relacionados con el desarrollo personal	1	2	3	4	5

Para finalizar el cuestionario te pedimos que en el siguiente cuadro indiques aquellos aspectos que te gustan de la tutoría universitaria, aquellos aspectos que no te gustan, y que indiques las posibles mejoras que podrían hacerse para su mejor desarrollo e implantación

Qué es lo que me gusta de la tutoría:	**Qué no me gusta de la tutoría:**
Qué propongo para mejorar la tutoría:	

Si deseas más información acerca de esta investigación puedes dirigirte al equipo de trabajo a través del siguiente correo: javierperezcuso@um.es

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo A: Cuestionario de Utilización y Satisfacción con la Tutoría Universitaria.

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Anexo B:

Plan de Orientación y Tutorías de la Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Curso 2011-2012

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PLAN DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍAS (POT)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso Académico 2011/2012

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del Plan de Orientación y Tutorías que se desarrolla en la Facultad de Educación define las acciones dirigidas a orientar a sus estudiantes sobre todos los aspectos relativos al desarrollo de la enseñanza en cada una de las titulaciones que imparte. Asimismo, se realiza con el ánimo de mejorar de forma continua el aprendizaje de los/as estudiantes. Son, por tanto, dos dimensiones a las que quiere dar respuesta este Plan teniendo en cuenta el desarrollo socio-educativo del alumnado al que se dirige: por una parte, la dimensión que se refiere a las capacidades del alumnado, esto es, ayudar a aprender a aprender al alumnado, lo que se inscribe en el marco de no sólo el aprendizaje de contenidos sino también habilidades, técnicas y procedimientos; por otra parte, aquellas actuaciones que tienen que ver con el asesoramiento académico y laboral, es decir, que el alumnado conozca todas las alternativas que puede ofrecer el Sistema Educativo –y sobre todo en su etapa universitaria- y también las salidas profesionales a las que puede optar en su futuro más o menos próximo en el tiempo.

Junto con otras acciones educativas que se desarrollan en la Facultad, este Plan pretende promover la calidad de las titulaciones implantadas y desarrolladas en nuestro centro. Ya que las acciones programadas se encuadran, en concreto, dentro de dos procesos claves del Sistema de Garantía Interno de Calidad: Orientación a Estudiantes (PC05) y Orientación Profesional (PC10).

Las distintas actividades de orientación se refieren a acciones de acogida, tutoría y apoyo a la formación, así como a la dimensión profesional de dicha formación. La principal preocupación del Plan de Orientación y Tutorías que se presenta es proporcionar al alumnado la información y orientación necesaria e imprescindible para su integración en la vida universitaria –conocimiento de los diferentes servicios y actividades- y en el desarrollo de sus estudios.

2. TITULACIONES IMPLICADAS

Durante este curso 2011/2012, las titulaciones implicadas en el Plan de Orientación y Tutorías serán:
-Grado en Maestro de Educación Infantil (Primer, segundo y tercer curso)
-Grado en Maestro de Educación Primaria (Primer, segundo y tercer curso)
-Grado en Educación Social (Primer, segundo y tercer curso)
-Grado en Pedagogía (Primer, segundo y tercer curso)
-Licenciado Pedagogía (Cuarto y Quinto curso)
-Licenciado Psicopedagogía (Primer y Segundo curso)

-Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.
-Master Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria.

El elevado número de alumnos/as de la Facultad de Educación es una variable que condiciona la planificación del Plan de Orientación y Tutorías. Por ello, dicho Plan se ha estructurado en torno a los diferentes cursos y titulaciones.

Por una parte, se encontrarían aquellas acciones dirigidas al grupo-clase y, por otra parte, aquellas otras que se dirigen a cursos completos. Asimismo, se dividen a su vez en distintos tipos de acciones según su naturaleza: así pueden ser acciones de acogida, de tutoría propiamente dicha o de apoyo a la formación y orientación profesional.

3. OBJETIVOS DEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y TUTORIA

El propósito general de este Plan es facilitar al estudiante su integración en la vida universitaria, el desarrollo de su formación integral facilitando su aprendizaje así como también proporcionar asesoramiento para una favorable futura inmersión laboral.

Los objetivos concretos en los que se basa el Plan son los que siguen:

*Proporcionar información sobre los diferentes servicios que ofrece la Universidad de Murcia para el alumnado de nuevo ingreso.

*Informar sobre diferentes aspectos relativos a la Facultad de Educación, en lo que respecta a estructura y organización, para el alumnado de nuevo ingreso;

*Constituir el equipo de tutores/as de los cursos y grupos (primer, segundo y tercer curso en todos sus grupos) de las titulaciones de estudios de Grado de la Facultad de Educación;

*Desarrollar la primera toma de contacto entre tutores/as y alumnado;

*Facilitar información y orientación sobre acceso al mercado laboral al alumnado que se encuentre realizando los últimos cursos de sus estudios universitarios;

*Proporcionar asesoramiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a todo el alumnado de la Facultad de Educación;

*Facilitar información al alumnado para favorecer su toma de decisiones académico-profesionales; y, por último,

*Revisar y evaluar la actuación de orientación y tutoría realizada.

4. ACCIONES Y CRONOGRAMA DEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y TUTORIA

De los objetivos enunciados anteriormente se derivan un conjunto de actuaciones que, se detallan a continuación, especificando la acción orientadora concreta, los destinatarios y la fecha prevista para su realización.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

OBJETIVOS	ACCIONES	DESTINATARIOS/AS	FECHA
**Proporcionar información sobre los diferentes servicios que ofrece la Universidad de Murcia.* **Informar sobre diferentes aspectos relativos a la Facultad de Educación, en lo que respecta a estructura y organización*	**Jornadas de Acogida** **Módulo 0**	Alumnos/as de primer curso de las titulaciones: -Grado de Educación Primaria -Grado de Educación Infantil	15/09/2011- 21/09/2011
		-Grado de Pedagogía -Grado de Educación Social	05/10/2011- 07/10/2011
**Constituir el equipo de tutores/as de la Facultad de Educación*	**Designación de tutores/as y reunión grupal de tutores/as con coordinadores de titulación y Vicedecanas de Estudiantes y Relaciones Institucionales y de Innovación y Calidad**	Todos los/as Coordinadores/as y Tutores/as de las diferentes titulaciones de Grado	Durante la primera quincena de septiembre 2011

UNIVERSIDAD DE MURCIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Desarrollar la primera toma de contacto entre tutores/as y alumnado*	**Presentación de tutores/as a los diferentes grupos de <u>primer curso.</u> Primera sesión presencial de tutoría.**	Alumnado de las Titulaciones de Grado en Maestro de Educación Primaria y Grado en Maestro de Educación Infantil	Grupos de mañana 15/09/2011 Grupos de tarde 19/09/2011
		Alumnado de las Titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social	06/10/2011
	Presentación de tutores/as a los diferentes grupos de <u>segundo y tercer curso.</u> Primera sesión presencial de tutoría.	Alumnado de las Titulaciones de Grado en Maestro de Educación Primaria; Grado en Maestro de Educación Infantil; Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social	Entre la segunda quincena de septiembre y primera quincena de octubre 2011 Siguiendo huecos en el calendario para el POT, a elegir horario por los/as tutores/as previo aviso al alumnado
Durante el curso académico, los tutores y tutoras tendrán, al menos, una sesión al comienzo del segundo cuatrimestre con su grupo de alumnos, y aquellas que se consideren necesarias, a petición de los estudiantes.			

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Proporcionar asesoramiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	**Ponencia explicativa sobre el plan de estudios y el acceso a las menciones en el 4.º curso.**	Alumnado de 2 y 3er curso del Grado en Maestro de Educación Primaria	Durante el mes de noviembre 2011
	Desarrollo de curso de formación: "Cómo superar el curso: técnicas de estudio"	Todo el alumnado que cursa sus estudios en la Facultad de Educación	Primera quincena de Noviembre Martes 15/11/11 (12 h.)
*Facilitar información y orientación sobre acceso al mercado laboral *Facilitar información al alumnado para favorecer su toma de decisiones profesionales	**Panel de experiencias laborales: salidas profesionales de Pedagogía**	Alumnado de los tres cursos del Grado en Pedagogía	Durante primera quincena de Noviembre Jueves 10/11/11 (19h.)
	Conferencia: "Salidas profesionales: diseña tu futuro"	Alumnado de segundo curso de Grado en Maestro de Educación Primaria, Grado en Maestro de Educación Infantil, Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social. Alumnado de cuarto y quinto curso de Licenciatura de Pedagogía y primero y segundo de Licenciatura en Psicopedagogía	Marzo 2012 Martes 13/03/2012 (13 h.)
	Conferencia: "Acceso al Empleo público. Oposiciones"	Alumnado de tercer curso de Grado en Maestro de Educación Primaria y Grado en Maestro de Educación Infantil y alumnado del Máster Universitario en Investigación e Innovación en	Segunda quincena de abril 2012 Martes 24/04/2012 (18 h.)

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

		Educación Infantil y Educación Primaria	
	Conferencia: "Acceso al Empleo público. Oposiciones"	Alumnado de cuarto y quinto curso de Licenciatura. en Pedagogía, de segundo curso de Psicopedagogía y del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.	Marzo-abril 2012 Jueves 26/04/11 (18 h.)
	Mesa redonda con empleadores (empresas vinculadas al ámbito educativo) y/o antiguos alumnos.	Alumnado de último curso de las Titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía.	Jueves 26/04/11 (18 h.)
**Revisar la actuación de orientación y tutoría realizada*	**Reunión de tutores/as para la valoración de tutoría y análisis de necesidades para el próximo curso 2012/2013**	Equipo de tutores/as de todas las titulaciones de Grado	Primera quincena del mes de Junio de 2012

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

4. DESARROLLO DEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍAS

4.1. Tutores/as para las titulaciones de Grado

Los/as tutores/as de todas y cada una de las titulaciones de Grado serán elegidos/as desde la Comisión de la Titulación y correspondiente de entre el profesorado que imparta docencia en la Titulación y en el grupo correspondiente.

4.2. Funciones de los tutores/as

1. Facilitar y apoyar la integración de todo el alumnado que cursa estudios de Grado en la Facultad de Educación en el ámbito universitario en lo referente al aspecto académico-personal y profesional.

2. Conocer y valorar las necesidades y dificultades –intentando aportar información o posibles alternativas de solución- que en los aspectos anteriormente citados incluidos presente el alumnado.

3. Desarrollar y evaluar las distintas actividades que se incluyen en este Plan de Orientación y Tutorías.

4.3. Tareas a realizar por los tutores/as

a. Estar en contacto –a través de la plataforma AULA VIRTUAL y/o correo electrónico- y convocar periódicamente al alumnado del grupo en las horas establecidas en el horario para:

- a.1. recoger demandas e inquietudes del alumnado
- a.2. informar de las actividades organizadas por la Facultad de Educación –de interés para la Titulación- y dar difusión de las mismas

b. Orientar al alumnado ante cualquier dificultad relacionada con el desarrollo del curso.

c. Trabajar con el alumnado el documento de Realización de Trabajos Académicos

4.4. Actuaciones propias del/de la tutor/a de grupo

-Dar información académica al alumnado sobre la titulación, no de las asignaturas o materias concretas, para lo que se pueden dirigir al profesor de la asignatura o al coordinador de la misma.

-Ser mediador ante dificultades, demandas y necesidades entre el grupo de alumnos/as y el coordinador/a de la titulación en cuestión.

-Derivar al alumnado a otros centros y servicios que puedan atender sus necesidades de carácter personal y/o profesional.

Murcia, 14 de Septiembre de 2011

Tutoría Universitaria

¿Un elemento de calidad?

Índice de figuras, gráficos y tablas

Figuras

Figura 1.1. Conceptualización de Tutoría Universitaria 30

Figura 1.2. Momentos de la Tutoría Universitaria 32

Figura 1.3. Clasificaciones y modalidades de Tutoría Universitaria.....39

Figura 2.1. Tareas del tutor según Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011).....84

Figura 2.2. Dilemas en la formación del profesorado universitario (Zabalza, 2003).....86

Figura 3.1. Comunicados, declaraciones e informes más relevantes del Proceso de Bolonia. 123

Figura 4.1. Elementos y dimensiones clave de la calidad universitaria. Adaptado de De la Orden et al. (1997).....154

Figura 4.2. Calidad educativa y tutoría desde el concepto de Pérez Juste (2005) 156

Figura 4.3. Estructura del modelo EFQM 167

Figura 4.4. Proceso de mejora continua. (Modelo ISO 9000).....178

Figura 4.5. Fases del diseño del modelo ISO 9000 y momentos de la evaluación de programas 186

Gráficos

Gráfico 1.1. Estudiantes extranjeros por titularidad del centro. 52

Gráfico 1.2. Tasas de rendimiento por sexo y ramas de conocimiento (2009-2010).....55

Gráfico 1.3. Tasas de rendimiento por grupo de edad. (2009-2010) 56

Gráfico 5.1. Distribución de la muestra por titulaciones 213

Gráfico 5.2. Medias de los elementos de la escala de satisfacción con la tutoría.....230

Gráfico 6.1. Motivos para elegir estudios 247

Gráfico 6.2. Información, conocimiento PAT, compromiso y utilización de la tutoría. Por titulaciones 257

Gráfico 6.3. Conocimiento de los servicios de orientación de la Universidad de Murcia. Medias por titulación. 265

Gráfico 6.4. Personas o figuras a las que acuden los estudiantes cuando precisan información. 270

Gráfico 6.5. Comparación de las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria. Medias.....279

Gráfico 6.6. Percepción de utilidad y utilización de diferentes tipos de tutoría. Medias.....296

Gráfico 6.7. Percepción de utilidad de modalidades de tutoría. Por títulos de Grado.....300

Gráfico 6.8. Diferencias entre títulos de Grado en utilización de herramientas virtuales. Medias 307

Gráfico 6.9. Diferencias entre estudiantes de diferentes cursos en la utilización de herramientas virtuales. Medias 309

Gráfico 6.10. Diferencias en la utilización de las herramientas Recursos y Anuncios por grupos de edad. Medias 311

Gráfico 6.11. Utilización de herramientas virtuales por estudiantes con actividad laboral remunerada o no. Medias 314

Gráfico 6.12. Diferencias en el empleo de herramientas virtuales por sexo.....316

Gráfico 6.13. Puntuaciones medias escala y subescalas demanda de competencias.....319

Gráfico 6.14. Puntuaciones medias escalas demanda de competencias. Por curso 322

Gráfico 6.15. Puntuaciones medias escalas demandas de competencias. Estudiantes que entienden que la tutoría es importante en su formación universitaria.....325

Gráfico 6.16. Utilización para diferencias funciones de las modalidades de tutoría.. 333

Gráfico 6.17. Utilización modalidades de tutoría. Grupos de edad.....336

Gráfico 6.18. Utilización modalidades de tutoría en alumnos que consideran importante la tutoría en su formación. Medias.....338

Gráfico 6.19. Subescalas de satisfacción. Tutor universitario y Organización y contenidos de la tutoría universitaria. Medias. 343

Gráfico 6.20. Escalas de satisfacción por títulos de Grado. Medias.. 347

Gráfico 6.21. Niveles de satisfacción en estudiantes mayores de 25 años. Medias. 349

Gráfico 7.1. Porcentaje de respuestas a las preguntas abiertas.....356

Gráfico 7.2. Porcentaje de respuestas por categorías. Fortalezas de la Tutoría. 368

Gráfico 7.3. Porcentaje de respuestas por categorías. Debilidades de la Tutoría.....383

Gráfico 7.4. Porcentaje de respuestas por categorías. Propuestas de mejora. 399

Tablas

Tabla 2.1 Denominaciones de algunos servicios especializados en universidades españolas. 92

Tabla 2.2 Actividades del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación. Curso 2011-2012. 108

Tabla 3.1 Aspectos básicos del sistema europeo de enseñanza superior (Adaptada de Martínez y Laborda (2004). 134

Tabla 4.1 Principios EFQM. Una tutoría de calidad para la calidad universitaria 174

Tabla 4.2 Principios ISO 9000. Una tutoría de calidad para la calidad universitaria 188

Tabla 5.1 Estadísticos no paramétricos empleados, ejemplos de utilización. Adaptada de Hernández Pina *et al.* (2008)....210

Tabla 5.2 Distribución de la muestra por titulación y curso 212

Tabla 5.3 Participantes por grupos de edad 213

Tabla 5.4 Resumen de escalas y subescalas basadas en el análisis factorial....216

Tabla 5.5 Estadísticos de los elementos de la escala. Demanda de tutoría universitaria. 217

Tabla 5.6 KMO y prueba de Bartlett. Demanda de tutoría universitaria....218

Tabla 5.7. Matriz de factores rotados. Demanda de tutoría universitaria 218

Tabla 5.8. Estadísticos de los elementos de la escala. Demanda de competencias al tutor 219

Tabla 5.9. KMO y prueba de Bartlett. Demanda de competencias al tutor 220

Tabla 5.10. Matriz de factores rotados. Demanda de competencias al tutor 221

Tabla 5.11. Estadísticos de los elementos de la escala. Utilización de la tutoría personal/individual....222

Tabla 5.12. KMO y prueba de Bartlett. Utilización de la tutoría personal/individual 223

Tabla 5.13. Estadísticos de los elementos de la escala. Utilización de la tutoría grupal 224

Tabla 5.14. KMO y prueba de Bartlett. Utilización de la tutoría grupal 225

Tabla 5.15. Estadísticos de los elementos de la escala. Utilización de la tutoría virtual 226

Tabla 5.16. KMO y prueba de Bartlett. Utilización de la tutoría virtual 226

Tabla 5.17. Matriz de factores rotados. Utilización de la tutoría virtual 227

Tabla 5.18. Estadísticos de los elementos de la escala. Satisfacción con la tutoría universitaria 228

Tabla 5.19. Proceso para la eliminación de elementos. Escala de satisfacción.....229

Tabla 5.20. KMO y prueba de Bartlett. Escala de satisfacción con la tutoría. 231

Tabla 5.21. Matriz de factores rotados. Escala de satisfacción con la tutoría.....232

Tabla 6.1. Porcentaje de estudiantes por modalidad de acceso y titulación 241

Tabla 6.2. Diferencias de notas en PAU por titulaciones. Kruskal Wallis 243

Tabla 6.3. Diferencias de notas del curso anterior por titulaciones. Kruskal Wallis 244

Tabla 6.4. Número de opción en la que los estudiantes eligieron su titulación en el acceso a la Universidad 245

Tabla 6.5. Elección de la titulación por reconocimiento social de la profesión. Por titulaciones 248

Tabla 6.6. Elección de la titulación por interés por la profesión. Por titulaciones 248

Tabla 6.7. Elección de la titulación por la nota de corte en el acceso. Por titulaciones..... 249

Tabla 6.8. Compatibilización de estudios con trabajo remunerado. Por titulaciones.....251

Tabla 6.9. Información y compromiso con la tutoría. Porcentajes y estadísticos 254

Tabla 6.10. Información sobre tutoría universitaria. Por titulaciones. Kruskal Wallis 255

Tabla 6.11. Conocimiento del PAT. Por titulaciones. Kruskal Wallis.....256

Tabla 6.12. Compromiso con la tutoría universitaria. Por titulaciones. Kruskal Wallis.....256

Tabla 6.13. Frecuencia de utilización de la tutoría universitaria. Por titulaciones. Prueba H de Kruskal Wallis 257

Tabla 6.14. Frecuencia de utilización de la tutoría universitaria. Por curso. Kruskal Wallis 258

Tabla 6.15. Porcentaje de respuestas a conocimiento sobre los servicios de orientación.....260

Tabla 6.16. Conocimiento de los servicios de orientación. Estadísticos. Prueba de Friedman.....261

Tabla 6.17. Conocimiento del COIE en diferentes títulos de Grado. Kruskal-Wallis 263

Tabla 6.18. Conocimiento del SIU en diferentes títulos de Grado. Kruskal-Wallis.....263

Tabla 6.19. Conocimiento del SAOP en diferentes títulos de Grado. Kruskal-Wallis 264

Tabla 6.20. Conocimiento del SRI en diferentes títulos de Grado. Kruskal-Wallis 264

Tabla 6.21. Conocimiento del COIE según el curso. Kruskal-Wallis.....267

Tabla 6.22. Conocimiento del SIU según el curso. Kruskal-Wallis 267

Tabla 6.23. Conocimiento del SAOP según el curso. Kruskal-Wallis.....267

Tabla 6.24. Conocimiento del SRI según el curso. Kruskal-Wallis.....268

Tabla 6.25. Conocimiento de los servicios según acuden o no al tutor. Prueba U de Mann Whitney. 272

Tabla 6.26. Conocimiento de los servicios entre estudiantes que acuden a ellos. Prueba Mann Whitney.....272

Tabla 6.27. Porcentaje de respuestas en demanda a servicios de orientación.....275

Tabla 6.28. Porcentaje de respuestas en demanda a la tutoría universitaria. 276

Tabla 6.29. Porcentaje de respuestas en demanda a la tutoría universitaria. 277

Tabla 6.30. Demandas a los servicios de orientación y a la tutoría. Wilcoxon. 278

Tabla 6.31. Demanda de información sobre la estructura del centro a los servicios de orientación. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis 281

Tabla 6.32. Demanda de guía en el itinerario formativo a los servicios de orientación. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....281

Tabla 6.33. Demanda de facilitación de la proyección profesional y transición al mundo laboral. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal- Wallis 282

Tabla 6.34. Demanda adaptación e integración en el centro. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....283

Tabla 6.35. Demanda de desarrollo académico a la tutoría universitaria. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....283

Tabla 6.36. Demanda de Guía en el itinerario formativo a la tutoría universitaria. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis 284

Tabla 6.37. Demanda de Desarrollo personal a la tutoría universitaria. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....285

Tabla 6.38. Demanda de facilitación de proyección profesional y transición al mundo laboral. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis 286

Tabla 6.39. Demanda de Información sobre organización y estructura a los servicios de orientación. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis 287

Tabla 6.40. Demanda de Adaptación e integración al centro. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis 288

Tabla 6.41. Demanda de Desarrollo académico a los servicios de orientación. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis 288

Tabla 6.42. Demanda de Guía en el itinerario formativo a los servicios de orientación. Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis 289

Tabla 6.43. Información sobre la organización y estructura del centro, así como de la titulación a la tutoría universitaria.Por cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis 290

Tabla 6.44. Tipos de tutoría. Porcentaje de respuestas en percepción de utilidad y frecuencia de utilización. 292

Tabla 6.45. Percepción de utilidad de diferentes tipos de tutoría. Prueba de Friedman.....293

Tabla 6.46. Frecuencia de utilización de diferentes tipos de tutoría. Estadísticos.....293

Tabla 6.47. Frecuencia utilización – utilidad percibida. Tres tipos de tutoría. Prueba Wilcoxon. 295

Tabla 6.48 Percepción de utilidad de la tutoría virtual. Por cursos. Kruskal-Wallis 297

Tabla 6.49 Percepción de utilidad de la tutoría personal/individual. Por títulos de Grado.Prueba H de Kruskal-Wallis.....298

Tabla 6.50 Percepción de utilidad de la tutoría grupal. Por títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis 299

Tabla 6.51 Percepción de utilidad de la tutoría virtual. Por títulos de Grado.Prueba de Kruskal-Wallis 299

Tabla 6.52 Percepción de utilidad y utilización de modalidades de tutoría. Por necesidades específicas de apoyo educativo. Prueba Mann Whitney. 301

Tabla 6.53 Utilización de herramientas virtuales. Porcentajes de respuesta.....303

Tabla 6.54 Utilización de herramientas virtuales. Prueba de Friedman.....304

Tabla 6.55 Utilización de la herramienta Recursos en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....305

Tabla 6.56 Utilización de la herramienta Mensajes privados en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....306

Tabla 6.57 Utilización de la herramienta Foros en diferentes títulos de Grado. Prueba H de Kruskal-Wallis.....306

Tabla 6.58 Utilización de la herramienta Recursos en diferentes cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis 308

Tabla 6.59 Utilización de la herramienta Anuncios en diferentes cursos. Prueba H de Kruskal-Wallis. 308

Tabla 6.60 Utilización de la herramienta Foros en diferentes cursos. Kruskal-Wallis.....309

Tabla 6.61 Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según grupos de edad. Prueba Mann Whitney. 311

Tabla 6.62. Utilización de la herramienta Recursos según la modalidad de acceso a la Universidad. Prueba H de Kruskal-Wallis.....312

Tabla 6.63. Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según actividad laboral. Prueba Mann Whitney. 314

Tabla 6.64. Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según sexo. Prueba U de Mann Whitney. 315

Tabla 6.65. Competencias técnicas y metodológicas Vs. Personales y participativas. Wilcoxon. 319

Tabla 6.66. Demanda de competencias según titulación. Prueba H de Kruskal Wallis.....320

Tabla 6.67. Escala Demanda de competencias al tutor. Por cursos. Kruskal Wallis. 321

Tabla 6.68. Escala Demanda de competencias personales y participativas. Por cursos.H de Kruskal Wallis. 321

Tabla 6.69. Escala Demanda de competencias técnicas y metodológicas. Por cursos. Prueba H de Kruskal Wallis. 322

Tabla 6.70. Escala demanda de competencias al tutor. Estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación universitaria. U de Mann Whitney. 323

Tabla 6.71. Escala demanda de competencias personales y participativas. Estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación universitaria. U de Mann Whitney. 324

Tabla 6.72. Escala demanda de competencias técnicas y metodológicas. Estudiantes que consideran importante la tutoría en su formación universitaria. U de Mann Whitney. 324

Tabla 6.73. Estadísticos U de Mann Whitney escala y subescalas de demanda de competencias al tutor. Estudiantes mayores de 25 años. 326

Tabla 6.74. Estadísticos U de Mann Whitney escala y subescalas de demanda de competencias al tutor. Estudiantes que compatibilizan trabajo remunerado y estudios. 326

Tabla 6.75. Utilización de modalidades de tutoría para Información. Prueba de Friedman 329

Tabla 6.76. Utilización de modalidades de tutoría para Seguimiento académico. Prueba de Friedman 329

Tabla 6.77. Utilización de modalidades de tutoría para Orientación itinerario formativo profesional. Prueba de Friedman 330

Tabla 6.78. Utilización de modalidades de tutoría para Orientación inserción socio laboral. Prueba de Friedman 330

Tabla 6.79. Utilización de modalidades de tutoría para Orientación personal. Prueba de Friedman 330

Tabla 6.80. Utilización de modalidades de tutoría para Resolución de conflictos. Prueba de Friedman 331

Tabla 6.81. Utilización de modalidades de tutoría para toma de decisiones. Prueba de Friedman.....331

Tabla 6.82. Utilización de modalidades de tutoría para ayuda en las transiciones. Prueba de Friedman 332

Tabla 6.83. Utilización de modalidades de tutoría para ayuda en las transiciones. Prueba de Friedman 332

Tabla 6.84. Utilización de las diferentes modalidades de tutoría por titulación. H de Kruskal Wallis. 334

Tabla 6.85. Utilización de las diferentes modalidades de tutoría según el curso de los estudiantes. H de Kruskal Wallis 335

Tabla 6.86. Utilización modalidades de tutoría. Estudiantes mayores de 25 años. Prueba U de Mann Whitney. 336

Tabla 6.87. Utilización modalidades de tutoría en alumnos que consideran importante la tutoría en su formación. Prueba U de Mann Whitney. 337

Tabla 6.88. Correlación Escalas de utilización de las diferentes modalidades de tutoría. Rho de Spearman. 339

Tabla 6.89. Comparación satisfacción con el tutor y con la organización y los contenidos de la tutoría. 342

Tabla 6.90. Ítems de la escala de satisfacción. Estadísticos descriptivos. 344

Tabla 6.91. Escala de satisfacción con la tutoría. Por títulos de Grado. Kruskal-Wallis 345

Tabla 6.92. Escala de satisfacción con el tutor. Por títulos de Grado. Kruskal-Wallis 346

Tabla 6.93. Escala de satisfacción con el tutor. Por títulos de Grado. Kruskal-Wallis 346

Tabla 6.94. Escalas de satisfacción por curso. H de Kruskal Wallis.....347

Tabla 6.95. Diferencias en la utilización de herramientas virtuales según grupos de edad.Prueba Mann Whitney 348