

3

LAS REPRESENTACIONES DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN PROFESORES Y ESTUDIANTES: ESTUDIO DE UN CASO

Clemente Lobato
Felisa Arbizu
Laura del Castillo

Universidad del País Vasco

La tutoría es una noción amplia. Tanto en el contexto educativo como en el formativo, el término español tutor o asesor académico como algunos autores (García Ramos y Gálvez, 1996) han tratado de denominarlo, se refiere a la función y actividades desempeñadas por quien, en lengua inglesa se denomina mentoring (Hansman, 2002), tutoring (Pedicchio and Fontana, 2000), supervision (Rikard, 1990), e incluso coaching (Délivré, 2002), y en lengua francesa tutorat (Baudrit, 2000), conseil pedagogique (Chaliès et Durand, 2000), supervision (Villers, 1998) y más recientemente accompagnement (Le Bouedec, 2001). Todos estos términos coinciden en un denominador común: la persona que ejerce la función de guiar, orientar e informar al estudiante o en su formación intelectual, académica o profesional.

Aunque desde sus comienzos (Lobato, 2003) la acción tutorial tiene una clara vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno o aprendiz para dirigir y apoyar su aprendizaje existe diversas formas de concebir esa labor dando origen a distintos modelos de actuación. Dentro de las ciencias humanas y sociales, las investigaciones recensionadas han señalado la evolución de los postulados y de las concepciones del tutor (Chaliès et Durand, 2000). En nuestros días, el nuevo Espacio Europeo de Educación Supe-

rior con la implantación del Sistema de Créditos Europeos que centra la atención en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante universitario, va a suponer la revalorización del rol del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de cada estudiante. Todo ello va a plantear un debate en torno a las concepciones de esa acción tutorial al mismo tiempo que va a abrir un proceso de búsqueda del perfil europeo de la función de la tutoría en este proceso de convergencia de las instituciones de educación superior como lo confirman recientes investigaciones (Pedicchio and Fontana, 2000).

En esta perspectiva, nuestro trabajo⁵⁸ aborda el estudio y el análisis de las concepciones que anidan en el universo cognitivo de profesores y estudiantes de la universidad. En los procesos de mejora y transformación de la realidad, en nuestro caso, educativa, es necesario poner de relieve las ideas previas y las imágenes que de esta realidad tenemos las personas.

Nuestro interés está centrado en la búsqueda de puntos de vista convergentes, expectativas comunes y concepciones compartidas por profesores y alumnos que posibiliten un mejor quehacer tutorial. En la mayoría de los estudios tendemos a reflejar las diferencias de opinión y puntos de vista sin intentar buscar espacios de negociación y dónde no parece existir más que opiniones contrapuestas; por un lado, los profesores aluden a sus alumnos utilizando estereotipos que luego su práctica y experiencia docente confirmará, algo así como el autocumplimiento de la profecía; por otro, los alumnos canalizan su ansiedad y expectativas frustradas hacia el profesor que ejerce un papel de mayor poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un acercamiento de posturas, una mayor comunicación entre los dos estamentos, puntos de vista compartidos, una mirada hacia la oferta-demanda bidireccional pudieran ser algunos de los elementos que propicien el clima idóneo en la búsqueda de modelos eficientes en el ejercicio de la función tutorial.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La teoría de las representaciones sociales aborda el estudio de una forma de conocimiento social específica de las sociedades modernas. Concibe las representaciones como un producto colectivo con capacidad de constituir un determinado modo de vida al mismo tiempo que orientan el pensamiento y la acción de los individuos, explica el surgimiento de las representaciones a través de procesos de comunicación, diálogo y negociación de significados y sostiene que las representaciones poseen un cierto grado de estructuración (Jodelet, 1989; Moscovici, 1988). En este sentido nuestros comportamientos cotidianos son inducidos por

⁵⁸ Este trabajo forma parte de un Proyecto de investigación intitulado "Propuesta de un modelo de función tutorial para el Primer Ciclo de las titulaciones en la UPV/EHU", código 1/UPV 00218.382-H-14834/2002.

las representaciones personales que tenemos cada cual de la realidad. Estas representaciones se constituyen como guías y generadoras de comportamientos.

Moscovici (1988) concibe las representaciones sociales como un sistema cognitivo con una lógica y un lenguaje propios, que constituyen un sistema de creencias, valores e ideas que permiten a los individuos orientarse en su realidad y se ocupan de un tipo específico de conocimientos que juega un importante papel en cómo las personas piensan y organizan su vida cotidiana. Son una manera específica de comunicar y comprender lo que se conoce, de predecir comportamientos y de analizar conductas.

En el ámbito de la educación se ha determinado la importancia de las representaciones sociales para explicar el comportamiento del docente en su labor educativa (Elgueta, 1998). Se puede establecer que las creencias y atribuciones del profesorado acerca de los alumnos y de la interacción entre alumnos y docentes incidirían en cómo el docente explica y ejecuta las acciones pedagógicas en el aula. Las diferencias entre las representaciones del profesorado y las que tiene el alumnado en torno al aprendizaje, dan lugar a un gran número de conflictos en la interacción educativa, como lo atestigua la investigación realizada por E. Casado y C. Martínez, (1998).

1.2. LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

A comienzos del s. IX, en la Academia del Medioevo se instituyó la figura del tutor como autoridad que acompañaba y guiaba los saberes, los conocimientos y el estilo profesional de los estudiantes. La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando para que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices (Lázaro, 1997). El debate general abierto en la actualidad sobre 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.

La tutoría es, en palabras de la profesora Sofía Gallego (199, p. 68), “un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera”. Entonces, la tutoría como función mediadora en la adquisición y maduración de los aprendizajes del estudiante universitario es un elemento esencial de la individualización del proceso formativo. El término aprendizaje no se refiere sólo al campo del conocimiento y de lo académico, sino al aprendizaje en sentido holístico e integral del estudiante universitario en los ámbitos más arriba enunciados. Una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo, del estudiante en su

proceso de personalización del aprendizaje y desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional.

Pero la tutoría de asignatura es el sistema tutorial que rige institucionalmente en nuestras universidades públicas. Todo profesor universitario contempla en su horario, además de las horas de clase, un tiempo de dedicación en su despacho a atender a sus alumnos. Es bien sabido que los profesores universitarios llegan al ejercicio de la profesión docente sin formación en materias pedagógicas, psicológicas y sociológicas y esta formación la adquieren en la práctica docente y a partir de sus propias experiencias. Del mismo modo la función tutorial, como parte del ejercicio docente, contempla dos vertientes claramente definidas, de una parte el cumplimiento formal (disponibilidad, horarios,...) reglamentado por la universidad; y de otra, las tareas que la conforman. En este sentido cada profesor desempeña su labor tutorial según sus experiencias, motivación para enseñar, expectativas, confianza, optimismo, ansiedad y preocupaciones sobre la enseñanza, su percepción del papel y responsabilidad como profesor-tutor. La tutoría en los ciclos primero y segundo presenta habitualmente, según la práctica establecida, elementos característicos:

- Cada profesor es tutor de los alumnos, generalmente un grupo numeroso, a los que enseña una asignatura en el aula.
- El tiempo de dedicación formal es de seis horas semanales, de permanencia en el propio despacho.
- Ordinariamente es una tutoría individualizada o en grupo muy reducido, como prolongación de la tarea desarrollada en el aula, a la que acude el alumno libremente según lo crea conveniente.
- La finalidad es atender al estudiante sobre todo en la comprensión de la materia, revisión de exámenes y asesoramiento en la elaboración de posibles trabajos propuestos en el desarrollo de la materia de la asignatura.

Finalmente en nuestra realidad más cercana, encontramos en estos últimos años algunos estudios que intentan explorar la realidad de la tutoría universitaria. Así Lázaro (1997) recoge las percepciones y expectativas de alumnos de diferentes universidades respecto a la competencia y función tutorial; las profesoras de la UNED, A. Sebastián y M^a F. Sánchez (1999), llevan a cabo un estudio de los sistemas tutoriales en las universidades de la Comunidad de Madrid; Rodicio, y otros (2001) pretendieron conocer la percepción que el alumnado de la Universidad de A Coruña tenía de la tutoría y de la utilización de las tutorías establecidas. En un trabajo más reciente, Lobato y Arbizu (2003) analizan las percepciones que el profesorado y el alumnado de la Universidad del País Vasco tienen respecto a la importancia y realización de la tutoría como componente de la función docente universitaria.

2. **METODOLOGÍA**

En este trabajo, de corte cualitativo, presentamos los resultados del análisis de contenido de una entrevista semiestructurada realizada a alumnos y profesores con el fin de identificar las ideas que tanto profesores como alumnos tienen sobre la tutoría. La entrevista se estructura en torno a tres preguntas abiertas y diferenciadas según el estamento al que son dirigidas que se mencionan en el apartado de resultados. Las entrevistas fueron realizadas por una de las investigadoras y, con el consentimiento del entrevistado, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. De esta manera podrán ofrecerse algunas conclusiones que sirvan de punto de partida para, contrastándolas con otras experiencias, construir un modelo de función tutorial para nuestra universidad. Pretendemos, pues, conocer más de cerca la labor tutorial en la Universidad del País Vasco a través de las concepciones y representaciones que de ésta tienen tanto el alumnado como el profesorado.

En principio la muestra fue seleccionada eligiendo centros universitarios que representaran las áreas de conocimiento en nuestra universidad. Los sujetos objeto de investigación fueron un total de 55 alumnos y 35 profesores de primer ciclo de diferentes centros. La recogida de datos se realizó al final del segundo cuatrimestre (mayo-junio de 2003) con la finalidad de recoger la opinión y percepción más reciente y completa de la práctica tutorial ejercida durante todo un curso académico (2002/2003).

El proceso de análisis de los datos se realiza a través del programa NUDIST: análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Para la realización del análisis se siguieron las pautas que Gil Flores (1994) contempla: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones, en el proceso de análisis cualitativo tal como lo refleja el siguiente gráfico:

Gráfico N.º 1. Proceso general de análisis de datos cualitativos



El guión de preguntas abiertas nos dio la posibilidad de utilizar cada una de las preguntas como fuente primera de las categorías y así partiendo de las respuestas dadas por profesores y alumnos se crearon dos sistemas de categorías, una por cada estamento. El análisis responde a un proceso inductivo-deductivo por el que el sistema final de categorías se construye a partir de leer y releer los datos recogidos en las respuestas de los sujetos entrevistados. En la Tabla 1 mostramos el árbol de categorización, elaborado con las categorías deducidas del contenido de las respuestas así como de las definiciones de las mismas. Las categorías se definen en referencia a los comentarios y aportaciones de los profesores y estudiantes universitarios encuestados. Las funciones tutoriales son determinadas por los comentarios del grupo de profesores entrevistados y constituyen la primera rama del árbol de categorías.

Cuadro N.º 1.1. Sistema de Categorías

Nudos	Definición
1. OPINIÓN PROFESOR	Predeterminada por la investigación
11. Funciones tutoriales	Pregunta formulada en la entrevista
111. Orientación asignatura	Referida al estudio, comprensión, aprendizaje, evaluación documentación necesaria y elaboración de trabajos o prácticas requeridos en la asignatura concreta.
112. Orientación competencial	Contempla la adquisición y desarrollo de competencias básicas-instrumentales e interpersonales- y específicas del perfil profesional.
113. Orientación itinerario académico-profesional	Asesoramiento respecto al currículum académico universitario y la preparación complementaria para el desempeño de la profesión elegida.
114. Orientación personal	Se refiere a los aspectos de desarrollo y crecimiento personal del estudiante: integración, relaciones, solución de problemas...
115. Modelo anglosajón	El tutor vela y asesora el desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante a lo largo de su permanencia en la universidad de un modo cercano y asiduo.
12. Práctica tutorial	Acciones realizadas en la tutoría, según el profesorado
121. Orientación asignatura	Acciones en torno a estudio, comprensión, aprendizaje, evaluación documentación necesaria y elaboración de trabajos o prácticas requeridos en la asignatura concreta.
122. Preocupación por baja asistencia	Alusiones a la escasa asistencia y a los motivos que la explican
123. Orientación competencial	Acciones que realizan respecto a las competencias instrumentales: método de estudio y afrontamiento de problemas.
124. Orientación personal	Acciones referidas a aspectos de desarrollo y crecimiento personal del estudiante: integración, relaciones, solución de problemas...
125. Orientación itinerario profesional	Acciones respecto al currículum académico universitario y la preparación complementaria para el desempeño de la profesión elegida.
13. Carencias de los alumnos	Pregunta formulada en la entrevista
131. Competenciales	Necesidades de competencias básicas instrumentales e interpersonales
132. Actitudinales	Carencia o bajo desarrollo de disposiciones estables de conducta
133. Desorientación por la transición a la Universidad	Desconocimiento y desconcierto por el nuevo contexto y nuevos estudios
134. Paradigmática	Una determinada interpretación de la realidad universitaria
135. Recursos materiales	Textos en euskera
2. OPINIÓN ALUMNADO	Predeterminada por la investigación
21. Uso de tutorías	Pregunta formulada en la entrevista

Cuadro N.º 1.2. Sistema de Categorías

211. Orientación asignatura	Para el estudio, comprensión, aprendizaje, documentación, elaboración de trabajos y funcionamiento de la asignatura.
212. Orientación sobre evaluación	Información de criterios de evaluación, revisión de exámenes y valoración de asistencia
213. Motivos de baja asistencia	Causas que explican el escaso uso de la tutoría
22. Frecuencia de la asistencia	Intervalos de nº de veces que los alumnos dicen que han asistido.
221. Ninguna	
222. Tres-cinco veces	
223. Seis-diez veces	
224. Una o dos veces	
225. Diez veces o más	
23. Necesidades	Pregunta formulada en la entrevista
231. Orientación asignatura	Respecto al funcionamiento, documentación, prácticas y evaluación de la asignatura
232. Necesidades de orientación general	Del funcionamiento, organización y actividades en la universidad
233. Orientación personal	De relación personal profesor-alumno
234. Ninguna necesidad	Explicaciones de su no-necesidad-

3. RESULTADOS

En un primer nivel de análisis se extrajeron las frecuencias de utilización de las categorías entre los diferentes sujetos encuestados. Presentamos la Tabla 2 donde se ofrecen la frecuencia de unidades textuales (líneas de texto en nuestro caso) que el programa NUDIST determina con las respuestas de obtenidas, así como el porcentaje que representan dentro de cada subcategoría con el fin de mostrar la relevancia relativa de cada una de ellas.

Cuadro N.º 2.1. Unidades textuales

Categoría	Unidad textual-líneas de texto	%
1. OPINIÓN PROFESOR	742	100%
11. Funciones tutoriales	300	40,4
111. Orientación asignatura	113	37,7
112. Orientación competencial	89	29,7
113. Orientación itinerario académico-profesional	51	17
114. Orientación personal	25	8,3
115. Modelo anglosajón	22	7,3

Cuadro N.º 2.1. Unidades textuales

Categoría	Unidad textual-líneas de texto	%
12. Práctica tutorial		208
		28,0
	121. Orientación asignatura	115
		55,3
	122. Preocupación por baja asistencia	49
		23,6
	123. Orientación competencial	17
		8,2
	124. Orientación personal	15
		7,2
	125. Orientación itinerario profesional	12
		5,8
13. Carencias de los alumnos		234
		31,5
	131. Competenciales	114
		48,7
	132. Actitudinales	73
		31,2
	133. Desorientación por la transición a la Universidad	29
		12,4
	134. Paradigmática	17
		7,3
	135. Recursos materiales	1
		0,4

	Unidad textual-líneas de texto	%
2.OPINIÓN ALUMNADO		504
		100%
21. Uso de tutorías		220
		43,7
	211. Orientación asignatura	171
		77,7
	212. Orientación sobre evaluación	27
		12,3
	213. Motivos de baja asistencia	22
		10
22. Frecuencia de la asistencia		57
		11,3
	221. Ninguna	18
		31,6
	222. Tres-cinco veces	17
		29,8
	223. Seis-diez veces	9
		15,8
	224. Una o dos veces	8
		14,0
	225. Diez veces o más	5
		8,8
23. Necesidades		227
		45,0
	231. Orientación asignatura	147
		64,8
	232. Necesidades de orientación general	45
		19,8
	233. Orientación personal	19
		8,4
	234. Ninguna necesidad	17
		7,5

Tomando como eje conductor cada una de las categorías derivadas presentamos el análisis de todas las subcategorías que han ido apareciendo y han dado lugar al sistema de categorías que hemos descrito anteriormente. Este análisis de contenido se ordenará en función de los elementos de mayor frecuencia de aparición, no obstante la lectura por separado de cada una de las subcategorías encon-

tradas nos permitirá recuperar los fragmentos de texto más relevantes y extraer las ideas centrales que sintetizen su contenido, que, a nuestro parecer, mejor describen la percepción de alumnos y profesores de la tutoría en nuestra universidad.

3.1. OPINIÓN DEL PROFESORADO

3.1.1. Funciones de las tutorías

Según tu opinión, ¿qué funciones debería tener la tutoría en el Primer Ciclo Universitario?

3.1.1.1. Orientación asignatura (37,7%)

Entre las funciones tutoriales mencionadas por los profesores de primer ciclo universitario destaca, en primer lugar, la orientación de la asignatura, la llamada tutoría académica. Esta función, que representa el mayor porcentaje de unidades de texto (37,7%), es la labor más habitual entre el profesorado universitario. Dentro de esta común y básica función se hace necesario mencionar la negativa del profesorado a definir como subfunción la clase particular, donde el profesor volvería a repetir lo explicado en clase pero esta vez a algunos alumnos; una labor recurrente, sin duda, que no añadiría valor a lo ya adquirido o explicado en las clases. Sin embargo, el resto de las tareas que conforma esta función, - aclaraciones y dudas surgidas en clase, material y seguimiento de trabajos, orientaciones hacia el estudio, información sobre la comprensión y aprendizaje del alumno, criterios de evaluación y revisión de exámenes- creemos que orientan la práctica cotidiana del profesorado en su labor tutorial y por tanto, como veremos más adelante, la demanda mayoritaria en las tutorías del alumnado.

Cuadro N.º 3.1. Orientación asignatura

- No es una "clase particular"	<i>"En ningún caso se deberían convertir en "clases particulares" para los alumnos sino en un medio, mucho más personalizado que la clase magistral a grandes grupos, para llegar al alumno..."</i>
-Aclarar cuestiones y dudas surgidas en clase	<i>"Como tutor de asignatura de 1º la función debe ser la de atender y resolver todas las dudas planteadas por los alumnos, tanto del contenido como de la marcha de la asignatura."</i>
-Facilitar material y seguimiento de trabajos complementarios	<i>" Por otro lado hay que tener en cuenta que son alumnos de primero, por lo que sería necesario guiarles en aspectos relacionados con la realización de trabajos, en cuanto a la estructuración de los mismos, la forma de utilizar y de citar bibliografía, etc"</i>

Cuadro N.º 3.2. Orientación asignatura

-Orientaciones hacia el estudio de la materia	<i>"Orientación sobre la asignatura: carácter y su importancia relativa respecto a conceptos que se tratan a posteriori."</i>
-Obtener retroalimentación sobre el nivel de comprensión del alumno	<i>"Resolver al alumno las dudas que le queden una vez haya trabajado la materia que se va impartiendo en el aula. De esta forma, es un complemento necesario en el proceso de aprendizaje del alumno. A la vez, nos sirve a los profesores para saber qué conceptos y herramientas resultan más difíciles a los alumnos y para detectar las carencias en su formación precedente. Esta información permitirá al profesor incluso replantearse la manera de como explicar la materia que imparte."</i>
-Evaluación y exámenes	<i>"Revisión personalizada de los exámenes." "Orientar sobre la (o las) formas de evaluación de cada asignatura."</i>

3.1.1.2. Orientación competencial (29,77%)

El 29,77% de líneas de texto destaca la labor del profesor en la orientación de competencias necesarias tanto para el éxito universitario como para las futuras profesiones. El profesorado incide en la importancia del desarrollo de las habilidades individuales y sociales como una finalidad más del aprendizaje, de este modo subraya algunas competencias que deben enseñarse y aprenderse en el paso por la universidad. Entre ellas, la confianza, el respeto, la toma de decisiones, la responsabilidad individual, la motivación por el logro, el desarrollo de actitudes y valores, son algunas de las preocupaciones que el profesorado destaca en las entrevistas. Tampoco podemos pasar por alto la mención a los aspectos relacionados con las estrategias cognitivas que tanto preocupa al profesorado y que presentamos bajo el epígrafe de técnicas y hábitos de estudio. La formación en habilidades y destrezas tales como la comunicación oral y escrita, manejo y evaluación de fuentes bibliográficas y documentales, adquiere un lugar notable entre las responsabilidades del tutor. Por último, se subraya también que la tutoría se configura como un lugar privilegiado para la construcción de espacios de diálogo y colaboración más allá de las aulas como ya apuntaba Sancho Gil (2002).

Cuadro N.º 4. Orientación competencial

-Seguimiento del proceso de aprendizaje	"En caso de reparto de alumnos/as, seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos/as con el fin de orientarles acerca de cómo distribuir los esfuerzos de forma más operativa para ellos." <i>"Efectuar el seguimiento de la capacidad, esfuerzo y participación de alumno en la asignatura."</i>
-Técnicas de estudio y hábitos de trabajo	<i>"... saber orientar la FORMA DE ESTUDIO, SABER ORGANIZARSE (reparto del TIEMPO DE ESTUDIO, familia, amigos, otras actividades.)."</i>
-Saber tomar decisiones	<i>"...así como para guiar a los alumnos en las decisiones que han de tomar relacionadas con cualquier actividad desarrollada en la universidad."</i>
-Desarrollo de responsabilidad personal	<i>"Entiendo, por tanto, que más allá de la tradicional tutoría docente hay una gran labor por realizar orientando decisiones, sugiriendo pautas de comportamiento y trabajo que les ayude a situarse con buen pie en su responsabilidad docente."</i>
-Formación en habilidades y destrezas	<i>"Trabajar algunas habilidades: exposición oral, búsqueda y contraste de información etc..."</i>
-Desarrollo de actitudes y valores positivos.	<i>"-Iniciar un proceso en el que se afiance una relación interpersonal sólida y empática, basada en la confianza, el respeto,... y que potencie la responsabilidad para llegar a la autonomía. -Integrar los conocimientos teóricos con una práctica reflexiva, no sólo en el aspecto técnico, sino en todo lo que abarca el usuario, como receptor (persona) del cuidado. -Desarrollar actitudes positivas y como se aprende también con el ejemplo, practicarlas desde aquí para trasladarlas al día a día."</i>
-Utilización de recursos	<i>"El tutor debería orientarles sobre la mejor manera de utilizar los servicios que la Universidad pone a su disposición. Insistir en la importancia de utilizar la biblioteca y no limitarse a tomar apuntes."</i>
-Escuchar y motivar al alumno	<i>"Aconsejar, orientar y motivar al alumno (...). Motivar en el aprendizaje y en el estudio (...)Creo que hay que ayudarles a que utilicen sus propios recursos, a que se planteen dudas y se atrevan a discutir-las. (...) Para todo esto es fundamental escuchar al alumno y dedicar a cada uno el tiempo que necesite."</i>

3.1.1.3. Orientación sobre itinerario académico-profesional (17%)

La orientación sobre itinerarios académico-profesional ocupa un 17% de unidades textuales y recoge aquellas labores del tutor encaminadas hacia un asesoramiento e información sobre el currículum académico, información complementaria y sobre todo, proyección y aplicación del conocimiento teórico a la práctica laboral. Aparece el término “acompañamiento” como un concepto clave en el discurso actual de la función tutorial. La baja aparición de comentarios sobre itinerarios profesionales está justificada si tenemos en consideración que recogemos únicamente la información sobre el primer ciclo universitario. Las prácticas laborales y las asignaturas con proyección más práctica suelen impartirse en los cursos superiores.

Cuadro N.º 5. Orientación sobre itinerario académico profesional

-Acompañamiento	<i>“-Seguimiento de prácticas laborales. -Acompañar en salidas laborales adecuadas a la formación recibida.”</i>
-Asesoramiento	<i>“-Asesoramiento al estudiante sobre asuntos docentes: ...”</i>
-Integración del currículum académico en la competencia profesional	<i>“Orientación en la carrera: cómo se articulan los conocimientos y las asignaturas dentro del plan de estudios para ir adquiriendo una visión de conjunto de la titulación y las salidas profesionales”.</i>
-Información complementaria y prácticas laborales	<i>“Otra función que considero importante es la de informarles acerca de las posibilidades que ofrece la universidad en cuanto a formación adicional, cursos, jornadas y la posibilidad de realización de prácticas”.</i>
-Orientación sobre el currículum	<i>“Orientación en cuanto al currículum en elección de asignaturas optativas”.</i>

3.1.1.4. Orientación personal (8,3%)

El 8,3% de unidades textuales se refieren a la orientación personal. Parte del profesorado no pierde de vista la dimensión personal del alumno que puede necesitar atención o ayuda en determinadas ocasiones, así como un seguimiento más personalizado. Quizás esta función no es tan fácilmente asumible por parte del profesorado debido a varias razones: se necesita una formación más holística e interdisciplinar para poder asesorar o mediar en conflictos del alumnado, son funciones consideradas más propias de enseñanzas primarias y secundarias, la llegada a la universidad presupone para muchos docentes que el alumnado es o debería ser suficientemente maduro y por tanto, no necesita orientación de este tipo.

Cuadro N.º 6. Orientación personal

-Seguimiento personalizado	<i>"-Seguimiento personalizado del progreso del alumno."</i>
-Integración en la vida universitaria	<i>"-El PRIMER CURSO debe servir para ayudar al alumno a "insertarse" en la vida universitaria: superar miedos..." "Apoyo al estudiante con problemas de adaptación del nuevo medio de aprendizaje."</i>
-Intermediar en conflictos	<i>"Intermediar en caso de conflicto entre el alumno/a y otro profesor/a."</i>
-Atender problemas	<i>"Atender a los problemas particulares del alumno que afecten a su rendimiento docente." "...potenciar las relaciones personales entre compañeros e incluso intentar motivarles en las épocas "duras" (cuando no aprueban sus primeros exámenes de la convocatoria de febrero)."</i>

3.1.1.5. Modelo anglosajón (7,3%)

Por último, un 7,3% de líneas destacan la importancia del modelo anglosajón de un tutor asignado al alumno para todo su itinerario universitario. Dos ideas centran la defensa de este modelo; de una, orientación integral del alumno, en la que no solo se tiene en cuenta el currículum, sino también las capacidades, estrategias, motivación y circunstancias personales que acompañan al estudiante; por otra parte, se contempla y menciona de este modelo la función de evaluación continua del proceso de aprendizaje que el tutor puede llegar a ejercer.

Cuadro N.º 7.1. Modelo anglosajón

-Tutoría integral	<i>"Como se recogía en la redacción de los planes de estudio (pero que creo está por desarrollar), la tutoría debería tener un componente importante de orientación al alumno en general. Especialmente, en el primer curso, muchos alumnos están muy perdidos. La figura de una tutor similar al de las universidades anglosajonas, que aconseja al alumno sobre sus métodos de estudio, su rendimiento académico, las decisiones que haga sobre elección de asignaturas, etc. Creo que es muy necesario. Sería partidario de asignar un tutor en este sentido amplio a cada alumno."</i>
-------------------	--

Cuadro N.º 7.2. Modelo anglosajón

-Evaluación continua	<i>“Creo que esto depende mucho del volumen numérico de los grupos. En este momento en que éstos son reducidos y puede darse “calidad en la docencia” la tutoría podría prestar funciones incluso sustitutorias de exámenes y hasta de clases, en la línea del modelo anglo-sajón.”</i>
----------------------	---

3.1.2. Práctica tutorial del profesorado

En este curso 2002-2003, ¿en qué ha consistido el ejercicio de tu función tutorial con el alumnado de 1º?

Como se puede apreciar, la radiografía configurada por las categorías de este apartado muestra el contenido de la tutoría realizada por el profesorado universitario. Así, la elevada referencia hacia la asignatura, unida al desarrollo competencial en la misma, confirma en la práctica la concepción de la tutoría como una prolongación de la docencia de la propia asignatura. Ciertamente la labor docente de todo profesorado conlleva una función tutorial enfocada a estos parámetros: aclaración conceptual, orientación bibliográfica, seguimiento de trabajos académicos planteados, modalidad de exámenes e incluso sesiones particulares de realización de ejercicios. Estos resultados van en la misma línea que los hallados en anteriores estudios por Lázaro (1997) y Rodicio (2001). El profesorado lleva a cabo la práctica que experimentó en sus años de estudiante universitario, avalado por la concepción de la docencia universitaria que contempla una tutoría dirigida a la orientación del contenido y desarrollo de la asignatura. “El sentido de la tutoría académica (...) es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha de formar parte de momentos y experiencias de aprendizaje ofrecidos a los alumnos” (Sancho Gil, 2001, p.31)

3.1.2.1. Orientación asignatura (55,3%)

En segundo lugar, el profesorado refleja una cierta preocupación ante la baja asistencia de los estudiantes a la tutoría a lo largo del año, mitigada por su incremento ante la proximidad de los exámenes.

Cuadro N.º 8. Orientación asignatura

-Aclaraciones sobre dudas, conceptos, aparecidos en clase	<i>"Como otros años, se limita fundamentalmente a la resolución de dudas sobre la materia impartida. En este caso, utilizando todos los recursos que tengo a mi alcance (textos, imágenes de diferentes libros, dibujos, esquemas). Al principio del curso, suelen pedir ayuda a la hora de elegir un libro o un atlas."</i>
-Orientación y seguimiento de trabajos.	<i>"Orientación en los trabajos a realizar: bibliografía, lugares donde encontrarla, trabajo más adecuado a la composición del grupo, forma de presentación, exposición en clase, etc."</i>
-Evaluación y exámenes	<i>"Fundamentalmente se interesan por cómo va a ser el examen, cuántas preguntas, sus características etc... o bien, que parte de la materia aprobado se las respeta con relación a posteriores convocatorias. Algunos utilizan el correo electrónico para comunicarse."</i>
-Clases particulares	<i>"Tutorías masivas: dada la escasez de horas disponibles para hacer ejercicios sobre la materia impartida, los alumnos (un grupo numeroso de ellos) reservaban un aula y hacíamos problemas y ejercicios, resolviendo las dudas de forma colectiva."</i>

En este sentido parece que interviene motivando al alumnado al uso de la tutoría. Incluso asoma una cierta conciencia crítica, cuando se plantea la oportunidad de los horarios destinados a la misma, al coincidir con las horas de clase de otras asignaturas y, en consecuencia, restar posibilidades para acudir al despacho del profesor. Pero cabe pensar que siempre desde la óptica de la tutoría como prolongación de su docencia.

3.1.2.2. Preocupación por baja asistencia (23,6%)

Cuadro N.º 9. Preocupación por baja asistencia

-Falta de interés	<i>"En general los alumnos no han mostrado interés en utilizar la tutoría. Tras una primera reunión de toma de contacto, sólo uno de los dos por mi tutorizados ha acudido después de los primeros exámenes parciales a comentar la marcha del curso."</i>
-Mayor asistencia ante la proximidad de los exámenes	<i>"Durante este último año, al igual que en años anteriores, el número de alumnos que acuden a tutorías de la asignatura de primer curso que imparto, no alcanza ni siquiera el 20% del total de alumnos matriculados en la asignatura, incrementándose (levemente) esta cifra ante la cercanía de los exámenes."</i>
-Motivar en el uso de las tutorías	<i>"-El profesor debe invitar explícitamente al uso de las tutorías" por parte del alumnado. -Dicho uso debe partir a iniciativa del alumno que debe plantear su demanda de forma personalizada y previamente razonada. -En la medida de lo posible, el profesor/a debe ser un catalizador en la resolución de la cuestión demandada a fin de que el propio alumno encuentre su mejor solución."</i>
-¿Es adecuado el horario de tutorías?	<i>"Los alumnos no acuden a las tutorías regladas (a las horas publicadas de tutoría), pero con cierta frecuencia consultan dudas (generalmente después de clase) o piden cita para consultarnos."</i>

Si bien, en reducido porcentaje, interviene de modo personalizado en el desarrollo de algunas competencias básicas que todo estudiante universitario debe acreditar al final de su trayectoria formativa en la línea como diferentes autores vienen señalando (Corominas, 2001).

3.1.2.3. Orientación competencial (8,2%)

Sin embargo, aparecen destellos de una orientación personal y académico-profesional. La referencia, ciertamente minoritaria, a una intervención en una dimensión de crecimiento o desarrollo personal, de integración y de asesoramiento en la toma de decisiones del alumnado no deja de ser esporádica y solamente de algunos profesores en su práctica tutorial.

Cuadro N.º 10. Orientación competencial

-Método y organización del estudio	<i>"En clase les he insistido mucho en la importancia del estudio cotidiano, de la programación del estudio, de la importancia de centrarse en la carrera para obtener buenos."</i>
-Desarrollo de habilidades y afrontamiento de problemas	<i>"Para que la acción tutorial fuese eficaz a largo plazo se ha realizado en cada caso un trabajo de ayuda personalizado, buscando: -Detectar errores conceptuales. -Detectar errores de expresión (formal y científica) -Identificar las causas que provocan la demanda de la tutoría para: *Su conocimiento por el alumno/a *Alejar autoengaños. *Que busque formas de resolución y los trabaje."</i>

No deja de ser curioso que es uno de los aspectos demandado por los nuevos enfoques de la nueva cultura empresarial: la formación personal de los titulados universitarios y futuros profesionales. Una formación en competencias personales, en valores, en la autoestima y en la toma de decisiones, sobre todo en situaciones imprevistas.

3.1.2.4. Orientación personal (7,2%)

Finalmente, la categoría de información y orientación en el campo académico y profesional aparece como residual en la práctica tutorial.

Cuadro N.º 11. Orientación personal

-Crecimiento personal	<i>"Intentar valorar el trabajo realizado en casa y por el cual me venían a preguntar dudas (mejora de la autoestima)."</i>
-Atención al alumno	<i>"Dedicar tiempo a ESCUCHAR a alumnas con graves problemas personales, evidenciando sus capacidades tanto personales como académicas." "Atender (escuchar y aconsejar) problemas personales."</i>
-Integración en la universidad	<i>"Apoyo en su integración a la universidad (vencer miedos iniciales, sugerir alternativas...)"</i>
-Educación en valores	<i>"...la autoestima, la importancia de cultivar valores personales para la profesión."</i>
-Toma de decisiones	<i>"En algún caso se ha asesorado sobre cuestiones/decisiones personales."</i>

Seguramente el hecho de la existencia de servicios de información académica-profesional, como oficina del estudiante o el servicio de orientación universitaria (Sebastián y Sánchez, 1999) explican este carácter minoritario, aunque no hay que desechar tampoco el que el profesorado carece de la información pertinente al itinerario académico de la titulación en que imparte su docencia, debido a la organización en compartimentos que venimos sufriendo en la institución universitaria.

3.1.2.5. Orientación itinerario profesional (5,8%)

Cuadro N.º 12. Orientación itinerario profesional

-Orientación del currículum	<i>"Como tutor las tutorías se han utilizado para resolver dudas, como convalidación de créditos, (...) he resuelto las dudas planteadas por alumnos sobre la elección de asignaturas optativas para el próximo curso."</i>
-Información sobre cursos, asociaciones	<i>"Información sobre las Asociaciones que existen en la Facultad. FECEM JUNIOR,..."</i>

En resumen, podemos afirmar que la práctica del profesorado en su labor tutorial responde más al desarrollo de su labor docente, basada seguramente en una concepción teórica, como ya hemos planteado en otros trabajos anteriores (Arbizu, 1994; Lobato y Arbizu, 2003), y que, por tanto, responde a la representación social que posee el colectivo del profesorado universitario de nuestra universidad y que coincide con los resultados de otras investigaciones (Rodicio, 2001).

3.1.3. Carencias y necesidades de los alumnos.

Casi la mitad de las aportaciones del profesorado señalan carencias de tipo competencial en el alumnado sobre todo en la gestión de su propio aprendizaje y en el dominio de estrategias cognitivas sin olvidar una cierta competencia social. Además remarcan la falta de interés en el alumnado. Aspectos, ambos, ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje y condicionantes del éxito de dicho proceso. En numerosas universidades, habiendo detectado esta insuficiencia competencial en el alumnado de primer curso, se aprestan a responder con diferentes intervenciones (tutoría entre iguales, cursos opcionales...) para ayudar en la maduración de competencias en la metodología de trabajo universitario. La falta de participación del alumno se constata como una ausencia que, en algunos casos, el profesor reconoce puede ser superada por la actitud motivadora del propio profesor. Asimismo el profesorado detecta cierta desorientación en los alumnos noveles, que viene siendo ya constatada en diferentes investigaciones sobre la transición de la enseñanza secundaria a la universitaria (Lobato y Muñoz, 1998) y que requiere de un tratamiento específico del Servicio de Orientación Universitaria.

3.1.3.1. Carencias competenciales (48,7%)

Cuadro N.º 13. Carencias competenciales

-Formación básica procedimental	<i>"En general una falta de formación en niveles muy básicos como expresión escrita, razonamiento, comprensión de texto que en muchos casos deriva de falta de atención o deprisa por obtener un resultado."</i>
-Formación básica conceptual	<i>"Con lo que andan "perdidos" en lo referente a los conceptos, que no consiguen entender por falta GRAVE de base."</i>
-Dificultades en la organización y planificación del estudio	<i>"Dificultades para organizarse el estudio de las asignaturas desde la primera semana de clase. Al principio del curso, la presentación, las introducciones de las materias les suenan... pero pasan las semanas y se encuentran desbordados por las materias acumuladas. Además participan en muchas actividades extra-académicas (entrenamientos deportivos, euskera...) y para cuando se dan cuenta los exámenes se les han echado encima..."</i>
-Estrategias cognitivas	<i>"La no utilización de tutorías genera desinformación del alumnado a todos los niveles. Fundamentalmente, los trabajos no tutorizados carecen de calidad y propicia el copiar textos, eliminando el procesamiento mental de la materia, su fijación, comprensión y conocimiento."</i>
-Falta de metodología de trabajo universitaria	<i>"Qué se les exigen, cómo se les exige, hábitos de comportamiento, etc."</i>
-Falta de madurez	<i>"He detectado una falta de madurez que no notaba cuatro o cinco años. Tengo la impresión de que el alumno es más niño en su relación con el profesor, esto tiene la ventaja de que le resulta más fácil acercarse al profesor, ya que pierde un poco el respeto, pero por otro lado, esta inmadurez hace que le resulta difícil asumir responsabilidades y organizar él sólo su trabajo. Por eso, el profesor-tutor debe guiar al alumno pero sin caer en paternalismos."</i>
-Habilidades sociales	<i>"Komunikazio gaitasunean ere somatzen dut nola-baiteko gabezia, batez ere, jende aurrekoa izan behar denean."</i>

3.1.3.2. Necesidades actitudinales (31,2%)

Cuadro N.º 14. Necesidades actitudinales

-Falta de interés	<i>"Escaso interés por participar en su formación docente, pero si se motivan adecuadamente, la participación en las tareas docentes mejora notablemente."</i>
-Escasa participación en clase	<i>"No muestran gran interés (mas bien mínimo) por participar en la clase, debido fundamentalmente a que no han trabajado el tema en cuestión y no se les ha planteado dudas concretas. Quieren que se les resuelva todo en la pizarra para copiar y no tener que pensar."</i>
-Falta de esfuerzo y constancia	<i>"Dificultades para asumir el esfuerzo y la constancia que requieran los estudios universitarios. El "sacrificio" no es un valor muy aceptado entre la gente joven."</i>
-Falta de interés por las tutorías	<i>"La falta de motivación a la hora de acudir a las horas de tutoría."</i>

3.1.3.3. Desorientación por la transición a la universidad (12,4%)

Cuadro N.º 15. Desorientación por la transición a la universidad

-Desconocimiento de la titulación	<i>"Desorientación y desconocimiento de los estudios de licenciatura y del alcance de su futura profesión."</i>
-Desinformación burocrática	<i>"...desconocimiento normas, asignaturas, deberes, derechos."</i>
-Desconcierto inicial	<i>"El gran salto que existe entre el nivel de control a que están sujetos en medias, incluida la evaluación continua, y la universidad, crea cierta desorientación. En mi opinión, no es posible ni adecuado reproducir los métodos al uso en los institutos (en este sentido las hipotéticas tutorías tendrían funciones diferentes a las que tienen en medias). Sin embargo sí creo posible articular una serie de medidas para paliar este desconcierto inicial."</i>

3.1.3.4. Paradigmática (7,3%)

Cuadro N.º 16. Paradigmática

-Cambiar el planteamiento y analizar lo que le SOBRA al alumnado antes de estudiar las necesidades o carencias.	<p><i>"Yo creo (con perdón) que la pregunta está mal planteada. En esta Universidad y Sociedad primeramente donde nos encontramos, no creo que sea adecuado, para entender las situaciones, preguntarse por las carencias o necesidades y quizá sería más adecuado preguntarse por lo que les sobra. Así que en mi opinión y teniendo en cuenta un alumno/a medio, LE SOBRA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>-Desde la sociedad: vetos sociales (sin medida), estímulos fútiles (sin descanso), excesiva oferta de actividades extraescolares.</i> <i>-De los padres: (probablemente) comprensión en casa.</i> <i>-A ellos mismos / as: egocentrismo, ego idealismo.</i> <i>-En la Universidad: asignaturas para elegir, dinero para pagarlas, convocatorias de parciales (para asignaturas de un cuatrimestre), materiales preparados por profesores que refuerzan su comportamiento pasivo, academias donde ir."</i>
---	--

3.1.3.5. Recursos materiales (0,4%)

Cuadro N.º 17. Recursos materiales

-Necesidad de textos en euskera	<i>"Carecen de texto en euskera."</i>
---------------------------------	---------------------------------------

3.2. OPINIÓN DEL ALUMNADO

3.2.1. Uso de las tutorías

¿Para qué utilizas o utilizarías las tutorías que el profesorado universitario tiene asignadas? Justifica tu respuesta.

3.2.1.1. Orientación asignatura (77,7%)

El alumnado se muestra claramente inclinado hacia la función tutorial de orientación de la asignatura sobre la que refiere el 77,7% de las líneas de texto. El alumno reproduce el modelo de tutoría que el profesor ofrece y demanda aquellas labores que el profesor habitualmente sugiere, dispone o propone. Así, bien por-

que no quiere llamar la atención en clase, por no romper el ritmo o por no disponer de espacio y tiempo suficiente el alumnado utiliza la mayoría de las tutorías para aclarar las dudas sobre la asignatura surgidas en clase. Este uso de las tutorías puede suponer para el alumno un compromiso más serio con la asignatura y le ayuda a planificar mejor, además de profundizar y complementar las materias. En otros casos, son los trabajos y las fuentes bibliográficas la razón de utilización de las tutorías; viene siendo una práctica habitual de muchas asignaturas evaluar también trabajos complementarios y el alumnado, como no, necesita para realizarlos ayuda y orientación sobre los objetivos y exigencias del profesorado. En otros casos son las informaciones adicionales de la asignatura las que interesan conocerse, en este sentido, los alumnos se refieren a objetivos, ritmos, horarios, fechas de entrega, condiciones... Por último, algún alumno menciona la tutoría como función que supla las clases, es decir, en caso de no poder asistir por las razones que fueran contar con la ayuda y orientación del profesor para poder seguir el estudio de la asignatura. Aunque pertenecemos a una universidad presencial, donde la asistencia a clases es condición necesaria y cuasi obligatoria, la incompatibilidad de horarios, enfermedades, trabajo u otras causas provocan que la asistencia a clase no sea siempre posible y alumnos y profesores tienen que buscar en las tutorías la manera de suplir las mencionadas ausencias.

Cuadro N.º 18.1. Orientación asignatura

-Dudas sobre la materia surgida en clase	<i>"Para comentar, preguntar y aclarar dudas sobre la materia y que en clase no haya tenido el tiempo suficiente."</i>
-Motor para la acción. Motivación.	<i>"Además, vienen muy bien para empezar a estudiar antes de tiempo. Una tutoría te obliga a llevarlo todo estudiado."</i>
-Profundizar en la materia	<i>"También para ampliar temas que se han impartido en las clases pero que quizás, dependiendo de los intereses del alumno, se pueden quedar un poco cortas, el profesorado en las tutorías puede ampliar un poco esa materia y sobre todo orientar al alumno dónde puede buscar aquella información que es de su interés."</i>
-Trabajos, consultas sobre bibliografía...	<i>"Para solucionar problemas acerca de cómo se deben hacer los trabajos. También para que nos aconsejen sobre libros acerca de la asignatura, que nos puedan orientar."</i>
-Solucionar problemas sobre la marcha de la asignatura	<i>"También pienso que pueden servir para solucionar cualquier problema relacionado con la asignatura (horarios, condiciones, etc.); problemas que nos afectan más individualmente."</i>

Cuadro N.º 18.2. Orientación asignatura

-Tutoría como sustitución de la clase	<i>"Para aclaraciones que necesite sobre la asignatura puede ser para cosas que no he entendido en clase, o para aquellas clases en las que no haya asistido."</i>
---------------------------------------	--

3.2.1.2. Orientación sobre evaluación (12,3%)

En este apartado encontramos la orientación sobre evaluación que aunque es una labor integrada en la orientación de la asignatura, su presencia repetida en el texto por muchos alumnos (12,3%) la hace meritoria de un epígrafe aparte. El alumnado muestra su preocupación y necesidad de conocer directamente los criterios de evaluación y más aún, conocer al profesor mas de cerca, para poder averiguar cuál es su nivel de exigencia, sus gustos, la relevancia de los temas en toda la asignatura, que es lo que evaluará, cómo puntuará,... Este apartado, que tanto inquieta al alumnado, es el quid de la asignatura, la razón de ser del aprendizaje del alumno, la meta y finalidad. Es lógico que quieran informarse de todos los detalles para poder lograr el aprobado, en este sentido, merece mención especial el uso de las tutorías no ya sólo para conocer al profesor que me va a valorar, sino también para que él me conozca, valore el interés, el esfuerzo y lo tenga en consideración. La interacción profesor-alumno en la función tutorial se convierte en el eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje, donde las dimensiones cognitiva y afectiva se integran para conseguir un espacio compartido, negociado, que permita la comunicación y desvele el currículum oculto.

Cuadro N.º 19. Orientación sobre evaluación

-Información sobre criterios de evaluación.	<i>"Además de esto, para poder preguntar acerca del tipo de examen, y qué es lo que se exigen. Si un tema no lo tienes del todo claro, el profesor te lo explica y te ayuda a verlo en más profundidad haciendo hincapié en lo más importante."</i>
-Mostrar interés y que el profesorado lo valore.	<i>"También acudiría a las tutorías para que me conocieran los profesores y aprecien mi interés en la materia, y luego lo tengan en cuenta a la hora de calificarme."</i>
-Revisión de exámenes	<i>"(...) después de exámenes si realmente me han sorprendido por la forma, tiempo..."</i>

3.2.1.3. Motivos por la baja asistencia (10%)

En tercer lugar, bajo el título de motivos por la baja asistencia recogemos las opiniones de los alumnos que no se refieren al uso de las tutorías pero presentan razones y causas de esta falta de utilización. Entre ellas destaca la incompatibilidad horaria en algunos casos, el alumno no puede acudir por solapamiento de horarios docentes, en otros, son los alumnos que trabajan los que no encuentran el momento. Así también aparecen algunas quejas sobre la falta de cumplimiento de los horarios por el profesorado. Mención especial merece la reflexión de un alumno sobre la distancia entre profesor-alumno, que según su parecer pudiera ser superable gracias a la función tutorial.

Cuadro N.º 20. Motivos por la baja asistencia

-Horarios de tutorías y disponibilidad del profesorado	<i>"Baina, arazoa agian tutoretzak jartzen diren orduak izan ohi dira, ikasleoi tutoretza orduekin batera klase orduak ere izaten ditugu, beraz tutoretza ordu horiek aprobetxatzea nahiko zaila egiten da, eta askotan tutoretza horiek ez ditugu edo ezin ditugu aprobetxatu behar edo nahi bezain beste, izan ere beraiek ahal dutenean guk ezin dugu eta alderantziz."</i>
-Relación profesor-alumno distante	<i>"(...) encuentro "terrible" la relación alumno-profesor. Esto porque quizá ambos nos mostramos "distantes", yo, el alumno, por temor al rechazo y equivocación. Por todo ello, aunque las tutorías serían muy aprovechables debido a lo comentado el alumno pierde quizá, esa oportunidad de aclarar sus dudas. Pero creo que las tutorías no deberían ser utilizadas sólo para aclarar las dudas del alumno en cuanto a la materia sino que también deberían ser aprovechadas para tener una relación menos distante, tanto el alumno como el profesor."</i>
-Motivos laborales	<i>"No lo he usado nunca, además al trabajar no tengo tiempo para usarlas, si hubiese "on line" quizá las usaría."</i>

3.2.2. Frecuencia en el uso de las tutorías

¿Cuántas veces has acudido a las tutorías durante este curso? -----
veces.

Los alumnos se limitan a contestar el número de veces que han acudido a las tutorías y la mayoría de ellos no realiza comentario alguno sobre la cuestión. No

obstante y a modo de excepción rescatamos el comentario de algunos alumnos que razonan la no asistencia a las tutorías del siguiente modo:

- *“Debido al temor de sentirme en ridículo y por miedo a que me hagan sentirme “tonta”, cero veces. No quiere decir que no me lo haya planteado.”*
- *“No he tenido que acudir a ninguna tutoría ya que el profesorado ha dedicado parte de su tiempo libre entre clase y clase para resolver mis dudas.”*

3.2.3. Carencias o necesidades de los alumnos

A lo largo de este primer año universitario, ¿qué necesidades has sentido o tenido como alumno o alumna?

El alumnado destaca de un modo notorio (64,8%) la necesidad de que se le oriente en y sobre la asignatura. No obstante, como se puede comprobar en algunas de las aportaciones, parece que esta necesidad pudiera responder más a, una serie de limitaciones (en algunos casos deficiencias) didáctico organizativas de la docencia en el aula, que a la necesidad de personalizar el proceso formativo del alumno. Este hecho refuerza el modelo actual de tutoría, como prolongación de la tarea en el aula. También se señala como necesaria la personalización del proceso enseñanza-aprendizaje con un acercamiento profesor-alumno, un aumento del contacto personal y una atención personalizada, como subraya Álvarez Rojo y otros (2002).

3.2.3.1. Necesidad de Orientación en la asignatura (64,8%)

Cuadro N.º 21.1. Necesidades de Orientación en la asignatura

-Sobre las prácticas	<i>"Dudas sobre alguna parte de las prácticas."</i>
-Ejercicios de clase	<i>"Aclarar ejercicios de clase que no he conseguido entender en casa o en la misma clase."</i>
-Ritmo de clase	<i>"Debido al ritmo de trabajo es verdad que quizá hubiera necesitado que las clases fueran más personalizadas, cosa imposible debido al gran número de alumnos que hay en clase."</i>
-Sobre funcionamiento de asignatura	<i>"Las dudas que he tenido el primer año han sido mayoritariamente relacionadas con el funcionamiento de la asignatura (profesores, exámenes,...) más que con el contenido de los mismos."</i>

Cuadro N.º 21.2. Necesidades de Orientación en la asignatura

-Sobre la evaluación de la asignatura	<i>"Aunque si me gustase comentar que muchas veces algunos profesores no dejan bien claro su forma, método de evaluación, lo cual crea un malestar general ante la asignatura."</i>
-Falta de tiempo	<i>"Tiempo para estudiar la materia y que las practicas sean más dinámicas, no de preparar tanto trabajo que quita tiempo."</i>
-Material didáctico	<i>"En ciertas materias, más material de estudio para facilitar la comprensión. Aplicación a la odontología de los casos y problemas planteados." "Que algunos profesores no facilitan el material didáctico adecuado y en las clases ha sido difícil seguir el ritmo para coger apuntes."</i>

3.2.3.2. Necesidades de Orientación general (19,8%)

Cuadro N.º 22. Necesidades de Orientación general

-Sobre actividades de la universidad	<i>"Pero si que es cierto que muchas veces nos hubiera gustado tener más información sobre ciertos temas, como actividades que se organizan en la universidad por ejemplo."</i>
-Sobre los estudios universitarios	<i>"Falta información sobre la realidad de los estudios universitarios. Llegar a la universidad absolutamente "perdido". Pero bueno, supongo que la experiencia es el peine que nos dan cuando nos quedamos calvos."</i>
-Funcionamiento de la biblioteca	<i>"He echado en falta más facilidades a la hora de sacar libros."</i>
-Organización	<i>"He tenido necesidad de ORGANIZACIÓN de la facultad. Esto es debido a que con fiestas, huelgas, etc. se pierden muchas horas de clase que posteriormente hay que recuperar. Y se montan unos "jaleos" enormes a la hora de recuperarlas, entre profesores de diferentes asignaturas. Eso supone para mí un horario "estresante". Un día 3 horas de clase, otra semana de 8:30 a 18:00 de clase con 30 min. para comer."</i>

3.2.3.3. Necesidad de Orientación personal (8,4%)

Cuadro N.º 22. Necesidades de Orientación general

-Relación profesor-alumno	<i>"Tampoco ha habido un acercamiento de algunos profesores con los alumnos."</i>
-Trato personalizado	<i>"He echado en falta una orientación personalizada."</i>
-Satisfacción por el trato profesor-alumno	<i>"Estoy contento con el trato de los profesores."</i>
-Tener en cuenta la opinión del alumno	<i>"Creo que los profesores deberían tener en cuenta la opinión del alumnado a la hora de evaluar la asignatura, y por supuesto beneficiar a las personas que acuden habitualmente a las clases."</i>

3.2.3.4. Ninguna necesidad (7,5%)

Cuadro N.º 22. Ninguna necesidad

-Grupo reducido	<i>"Al ser un grupo muy reducido en clase, no he sentido la necesidad de acudir a tutoría, dado que se podía conseguir orientación, aclaraciones, etc. en clase."</i>
-Incumplimiento de horarios	<i>"La verdad es que no he sentido ninguna necesidad. Lo único reflejar que hay ciertos profesores que tienen asignado un horario de tutorías, en las que no se encuentran. Si hubiesen estado, yo creo que hubiese hecho más tutorías."</i>

4. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

El análisis llevado a cabo hasta el momento nos permite llegar a unas conclusiones. Así, respecto al profesorado:

- El profesorado apuesta por un modelo tutorial en la que predominan acciones encaminadas a orientar sobre la asignatura, sobre las competencias a desarrollar en el alumno y la orientación sobre el itinerario académico-profesional. También reconoce, aunque en menor medida, acciones

encaminadas a la orientación personal y a lo que se identifica como modelo de tutoría anglosajón.

- Esta propuesta del profesorado se ajusta a las propuestas de los modelos tutoriales teóricos.
- Hay ciertos elementos de concordancia entre lo que el profesorado reconoce que debería ser el modelo tutorial y el que realiza. No obstante hay importantes aspectos que el profesorado reconoce no desempeñar en el que hacer diario de la tutoría.
- El modelo práctico de tutoría que el profesor reconoce desempeñar está prácticamente centrado en la orientación de la asignatura, pero aspectos como “aclaración de dudas, conceptos” “Orientación de trabajos” “explicación de cómo va a ser la evaluación” y en algo que reconoce no debería ser “una clase particular”.
- El modelo tutorial que desempeña el profesorado viene definido por la propia demanda del alumnado, no por el hecho de que el profesor impulse un modelo tutorial determinado. En esta línea el profesor remarca que hay una falta de interés por asistir a la tutoría y que dicha asistencia se concentra en las fechas cercanas a los exámenes. Algún profesor reconoce la necesidad de que el profesorado debe incitar al alumnado al uso de las tutorías, pero en general, el resto de aportaciones reconoce que es el propio alumno quien debe tener la iniciativa y plantear la demanda previa de la tutoría.
- Es necesario destacar la poca presencia textual de aportaciones que señalan un uso de la tutoría para la orientación competencial (8,2%) y menos aún de orientación del itinerario profesional (5,8%).

En segundo lugar, respecto al alumnado:

- En cuanto a la representación del alumnado sobre la función que cumple o cumpliría la tutoría señalar que concuerda, en gran medida, con el reconocimiento de la práctica tutorial que hace el profesorado. El alumno considera que la tutoría sirve, fundamentalmente, para orientar la asignatura (aclarar dudas, motivar al estudio, profundizar en la materia, seguimiento de trabajos, incluso como sustitutivo de la clase).y orientar sobre la evaluación de la misma.
- Es importante destacar los motivos de la baja asistencia a tutorías que el alumnado reseña: incompatibilidad de horarios, dificultad de establecer una relación profesor-alumno.

- El alumnado, al igual que el profesorado reconoce que se hace un uso muy reducido de la tutoría (el 31,6% no lo utiliza nunca, aunque hay un 29,8% que lo utiliza de tres a cinco veces a lo largo del curso). En todo caso y teniendo en cuenta el nº de asignaturas y profesores que un alumno tiene a lo largo del curso, es una asistencia muy reducida.

Por otro lado, en referencia a las carencias y necesidades:

- El profesorado considera que se dan, fundamentalmente, en el ámbito competencial (falta de formación básica, dificultades en el estudio, falta de estrategias cognitivas, inmadurez y falta de habilidades sociales). También destacan una serie de necesidades actitudinales como la falta de interés y la escasa participación. Del mismo modo reconoce que en el primer ciclo son frecuentes las desorientaciones debido al tránsito del sistema de secundaria al universitario.
- Las carencias que el alumnado tiene se centran, fundamentalmente, en lo que hemos denominado Orientación de la asignatura (aclaración sobre prácticas, ejercicios, funcionamiento de la asignatura, sobre la evaluación, necesidad de material didáctico o la falta de tiempo). También reconocen tener necesidades de "Orientación en general" (sobre actividades en la universidad, sobre los estudios universitarios en general, sobre funcionamiento de servicios como la biblioteca). Es curioso destacar que un 7,5% de los alumnos participantes en esta experiencia señalen que no tienen ninguna necesidad.

Finalmente, no nos queda más que formular algunas propuestas de mejora en este ámbito:

- Es necesario ahondar en los motivos que hace que determinados profesores apostando por un modelo tutorial no lo lleven a la práctica.
- Del mismo modo es necesario profundizar en los motivos por los cuales el alumnado no hace uso de las tutorías.

No obstante, a pesar de la necesidad de ahondar en los motivos anteriores, nos hemos atrevido a adelantar algunas propuestas:

- Las representaciones sociales, como sistemas de cognición que son, parten entre otros elementos del sistema de información de los sujetos acerca del hecho social en cuestión. En este caso lanzamos la hipótesis de que el alumnado desconoce las posibilidades formativas que ofrece un sistema tutorial, al igual que desconoce sus necesidades formativas para su desarrollo profesional, esto hace que sus demandas se ajusten a cuestiones inmediatas como son clarificación de dudas o la preocupación por los

exámenes. En este sentido estaríamos en la línea de lo que algunos llaman “creación de necesidades”.

- Uno de los puntos a los que el alumnado alude al justificar su baja asistencia a las tutorías es la dificultad de establecer una relación profesor-alumno. Es evidente que en cualquier sistema tutorial el punto gordiano lo constituye la comunicación, lo que implica que el profesorado debe formarse en el ámbito de las interacciones y aprender a planificar procesos de comunicación e interacción con sus alumnos.
- Hasta ahora la acción tutorial ha estado sujeta a la iniciativa de cada profesor, a su capacidad para autoformarse en esta materia y a su iniciativa para estructurar un modelo adaptado a sus alumnos. Consideramos que iniciativas de este tipo son capaces de transformar y mejorar la realidad educativa de nuestros centros. No obstante la iniciativa de estos profesores debe por una parte ser reconocida y por otra debe contar con la formación y asesoramiento necesarios para un buen desarrollo de tal iniciativa.
- En la misma línea la universidad debe estructurar un modelo tutorial que cuente con la adecuada formación del profesorado, así como de los recursos que su puesta en marcha requiera.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E. GIL FLORES, J. ROMERO, S Y CORREA, J. (2002). Enseñanza en la Universidad, en *Revista de Educación* 328, 303-323.
- ARBIZU, F. (1994). *La función docente del profesorado universitario*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- BAUDRIT, A. (2000). Le tutorat: un enjeu por une pratique pédagogique devenue objet scientifique?, en *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-153.
- CASADO, E. Y MARTÍNEZ, C. (1998). La interacción pedagógica como objeto de representaciones sociales, en *Boletín de Psicología*, 61, 31-45.
- CHALIES, S. ET DURAND, M. (2000). L'utilité initiale des enseignants, en *Recherche et Formation* 35, 145-180.
- DELIVRE, F. (2002). *Le métier de coach*. Paris: Editions d'Organisation.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, en *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- ELGUETA, V. (1998). Sobre la representación de la transición o sobre la transición de la representación. Ensayo respecto de la interacción de las representaciones sociales que acontecen en el aula.

- [Http://www.nalejandria.com.ar/oo/colab/representacion.htm](http://www.nalejandria.com.ar/oo/colab/representacion.htm) [consulta 2003, 20 de enero]
- GALLEGO, S. (1997). Perfil del tutor universitario, en Apodaca, P., Arbizu, F., Lobato, C. y Olalde, C. (comps.): *Comunicaciones del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la calidad*. Leioa: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 67-74.
- GARCÍA RAMOS, J.M. Y GÁLVEZ HERNÁNDEZ, M. (1996). Un modelo tutorial universitario, en *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 51-66.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- HANSMAN, C.A. (ed.) (2002) *Critical perspectives on Mentoring: trends and issues*. Columbus: The Ohio State University.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Puf.
- LÁZARO, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria, en Apodaca, P. y Lobato, C. (comps.) *Calidad en la Universidad. Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes., 127-138.
- LE BOUEDEC, G. (2001). *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan.
- LOBATO, C. (2003). Estrategias y recursos para la acción tutorial en la universidad. *Papeles de Educación*, 3, 141-160.
- LOBATO, C. Y MUÑOZ, M. (1998). Necesidades de orientación de los estudiantes universitarios, en Repetto, E. y Vélez de Medrano, C. (eds.) *Career development, human resources and labour market/Orientación de la Carrera, Recursos Humanos y Mercado Laboral Vol.II*. Madrid: UNED., 325-336.
- LOBATO, C. Y ARBIZU, F. (2003). Percepciones del profesorado y alumnado universitario respecto al proceso enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- MOSCOVICI, S.Y FARR, R. (1988). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- PEDICCHIO, M.C. AND FONTANA, I. (EDS.) (2000) *Tutoring in European Universities*. Trieste. Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.
- RIKARD, G.L. (1990). Student teaching supervision: A dyadic approach. *Journal of Physical Education, en Recreation and Dance*, 61(4), 85-87.
- RODICIO, M^a L., VILLAYANDRE, A. Y PÉREZ CUERVO, J.C. (2001). La tutoría en la universidad de A Coruña: una aproximación a la utilización de este servicio por parte de los alumnos/as, en Salvador, X. y Rodicio, M^a .L. (eds.) *VII Simposio de Orientación*, 694-698.
- SANCHO GIL, J. M^a. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria., en Corriat, M. (ed.) *Jornadas de tutoría y orientación*. Granada. Universidad de Granada, 17-36.
- SEBASTIÁN A. Y SÁNCHEZ, M. F. (1999). La función tutorial en

la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. Educación XXI, 245-263.

VILLERS, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur

maître formateur: des conceptions différentes?, en Raymond, D et Lénor, Y. (éd.) *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles: De Boeck Université, 223-244.

RESUMEN

La concepción y la realización de la tutoría en la universidad de profesores y estudiantes están sujetas a las representaciones sociales que unos y otros construyen sobre esta dimensión educativa. En consecuencia, la oferta y demanda que se establezcan en torno a la tutoría se derivan de unas determinadas representaciones. Presentamos los resultados del análisis de contenido de una encuesta semi-estructurada realizada a alumnos y profesores de nuestra universidad. El proceso de análisis de los datos se ha realizado por medio del programa "NUDIST.4: Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador". El sistema de categorías elaborado nos ha permitido determinar las representaciones sociales de la tutoría universitaria, presentes en el universo mental y que explican las conductas del colectivo de profesores y de estudiantes de los primeros años de universidad. A partir de las conclusiones, sugerimos una serie de propuestas orientadas a la mejora de la práctica.

Palabras clave: tutor, tutoría universitaria, educación superior, representación social.

ABSTRACT

The concept and implementation of university tutorials are bound to the social representations that both university teachers and students build upon this educational dimension. Consequently, the demand and supply that arise round these tutorials derive from some specific representations. Here we present the results obtained from the analysis of the contents of a semistructured questionnaire passed to teachers and students in our university. The NUDIST.4 program (computer assisted program for qualitative data analysis) has been used to carry out the analysis of the data. The group of categories produced has allowed us to determine the social representations that correspond to university tutorials. These representations are present in the mental universe and help to explain the behaviour of both university teachers and students in the first years.

Based on these conclusions, we suggest a series of proposals directed to achieve improvement in practice.

Key words: tutor, university tutorials, higher education, social representation.