

***Innovación en la acción
tutorial: Análisis de caso en la
Universidad de Alicante***

***Innovation in tutorial
action: case analysis at the
University of Alicante***

1

**Cristina Lapeña Pérez; M. Ángeles Martínez Ruíz;
Narciso Sauleda Parés**
Universidad de Alicante

Resumen

La entrada de los estudiantes a la universidad española ha venido unida a la creencia de que la transición de la educación secundaria a la educación universitaria debe suponer la capacidad de aprender por sí mismo. Se ha tenido la concepción de que el estudiante asume una autonomía absoluta al entrar en la universidad, que inscribía que el profesor no debía intervenir en su proceso de aprendizaje. Esta realidad que hemos vivido en España durante años, es contraria a lo que viven los centros universitarios con mayor reconocimiento a nivel mundial, como son Oxford y Cambridge, donde la tutoría asume un papel principal. Por tanto, en nuestro país era necesaria una reexaminación del verdadero significado de la tutoría universitaria y esta es la gran oportunidad que nos ofrece el espacio europeo de educación superior a la universidad española. La reformulación de la educación universitaria pasa por una transformación en las relaciones profesor-alumno haciendo especial énfasis en el diálogo socrático que, consideramos es núcleo de la relación tutorial y que debe compatibilizarse con la autoridad profesional del tutor para lograr un equilibrio en dicha relación. Hoy día, se considera que el educador universitario efectivo es un tutor que ayuda a sus alumnos a identificar sus intereses y perspectivas, los acompaña y guía para que logren sus metas y aspiraciones académicas y les ayuda a desarrollar competencias que, como seres sociales, necesitan para sentirse parte activa del grupo y del contexto universitario. En este marco tiene lugar la presente investigación, cuyo objetivo ha sido analizar y valorar, sobre la base de las percepciones, opiniones y valoraciones de los tutores, el desempeño y la realidad de la acción tutorial colaborativa en la Universidad de Alican-

te, desarrollada en el marco del Programa de Acción Tutorial, durante el curso académico 2006-2007 y de cuyos resultados se desprenden conclusiones que vienen a considerar la acción tutorial como un factor de socialización que sustenta y nutre al alumno en su trayectoria universitaria.

Palabras clave

Educación superior; acción tutorial; cultura colaborativa.

Summary

Students' entry into university in Spain has traditionally been linked to the belief that the transition from secondary education to university education necessarily implies the ability to learn on one's own. There was a widely accepted conception according to which students assumed a kind of absolute autonomy when they started their university studies, which meant that the teaching staff should not intervene in their learning process. This reality that we have experienced in Spain for many years is opposed to what is experienced at the university centres with the highest recognition and prestige worldwide, namely Oxford and Cambridge, where tutorship plays an essential role. It was consequently necessary to re-examine the true meaning of university tutorship in Spain and this is the great opportunity that the European Higher Education Area can offer to Spanish Universities. The reformulation of university education must include a transformation in teacher-student relationships, placing a particular emphasis on the Socratic dialogue which, in our view, is the core of the tutorial relationship and needs to be made compatible with the tutor's professional authority with a view to achieve the right balance in that relationship. At present, university educators are considered to be effective if they help their students to identify their interests and prospects, accompanying them and guiding them so that they can achieve their academic aspirations and goals, and making it easier for them to develop competences which they are going to need as social beings in order to see themselves as an active part both in the group and in the university context as a whole.

This is the framework in which the present research work has been carried out. Taking as a reference the perceptions, opinions and appraisals of tutors, our research had as its aim to analyse and assess the performance and reality of collaborative tutorial action at the University of Alicante, developed within the framework of the Tutorial Action Programme during the 2006-2007 academic year, the results of which lead to a clear conclusion: tutorial action represents a socialisation factor that supports and nourishes students throughout their academic experience at university.

Key words

Higher education; tutorial action; collaborative culture.

Innovación en la acción tutorial: Análisis de caso en la Universidad de Alicante

Innovation in tutorial action: case analysis at the University of Alicante

**Cristina Lapeña Pérez; M. Ángeles Martínez Ruíz;
Narciso Sauleda Parés**
Universidad de Alicante

1. Introducción

En el momento presente, la acción tutorial universitaria resurge con intensidad a partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y, singularmente, a partir de la asunción de que es una actividad inherente a la función docente, que ha estado vinculada a la universidad desde sus orígenes (Gordon y Gordon, 1990), aunque interpretada en forma distinta según el contexto (Rodríguez Espinar, 2004; Zabalza y Cid, 2006). El origen del concepto de tutoría se enraiza en la literatura griega cuando el héroe Ulises, al marchar a la guerra de Troya, designa a su amigo Méntori como protector de su mujer y su hijo. De esta narrativa nace el concepto latinizado de tutoría¹, paralelo a la mentoría del mundo anglosajón. Actualmente son múltiples y diversos los modelos implementados de tutoría que se articulan, en consonancia con las necesidades de cada contexto universitario y, a partir de esta especificidad, son descritos por numerosos autores entre los que encontramos a Alañón (2000); Álvarez (2002), Álvarez González (2008); Andrés (2009); Coriat y Sanz (2005); Del Rincón, (2005); García (2005); Goodland (1995); Lázaro (2002); Lobato (2003); López y Oliveros (1999); Michavila y García (2003); Rodríguez Espinar, (2004); Rodríguez Moreno (2002), quienes la describen co-

1. A lo largo de la historia aparecen ejemplos propulsores del modelo de atención del tutor al discípulo. Por ejemplo, autores clásicos como Aristóteles cuyo pensamiento parte del encuentro con su maestro Platón; Angelico y Massacio como renovación de la pintura a partir de nuevas perspectivas de relación dual; Robinson Crusoe y Viernes, dos personajes literarios entre los que nace una amistad y una actitud de ayuda que encaja con nuestro término de tutoría; Hellen Keller, sordomuda y ciega que llega a desarrollarse culturalmente gracias a su tutora Anne Sullivan que le ayuda a descubrir el mundo usando sus otros sentidos; el pintor francés Braque que tuvo una marcada fecha en su vida y fue su encuentro con Picasso, es otro ejemplo de ayuda y acompañamiento, ya no entre maestro y discípulo, sino entre iguales; y como éstos, muchos otros en el mundo de la literatura, del cine, de la pintura, etc.

mo tutoría de docencia o de asignatura, tutoría académica-profesional, tutoría de asesoramiento personal, tutoría de practicum, tutoría individual, grupal y de pares, tutoría virtual y presencial, entre otras.

Actualmente, la relevancia de la tutoría ha sido reconocida por instituciones de prestigio como la *National Science Foundation* y el *National Institute of Health*, en Estados Unidos (Bhattacharjee, 2007) donde los investigadores tienen su papel como tutores de los doctorandos en su camino hacia investigadores independientes. La experiencia ha demostrado que los alumnos mejoran cuando disponen de auténticas oportunidades tutorizadas para la preparación de sus investigaciones y cuando hallan redes de iguales para colaborar en constituir sus habilidades de desarrollo profesional (Hundt y Kurzweil, 2007). Asimismo, en las poblaciones de universitarios con desventajas, la tutoría intensa y sostenida consigue que los estudiantes de grupos minoritarios naveguen con éxito en sus estudios en la universidad.

Del mismo modo, en la *Washington University*, los consorcios entre estudiantes de grado y alumnos de secundaria han evidenciado ser efectivos ya que producen beneficios en ambas cohortes de estudiantes y logran introducir auténticas experiencias de laboratorio en la educación secundaria. También en la *University of Wisconsin-Madison*, el Programa de tutoría tiene como propósito el que los graduados ejerzan su acción tutorial con el mismo rigor de experimentación con el que desarrollan su labor de investigación y los resultados muestran que esta acción beneficia a la calidad de la educación de los estudiantes de grado, de posgrado y de doctorado aumentando además, la producción investigadora en cantidad y calidad y mejora las capacidades de comunicación y evaluación (Pfund et al., 2007).

Observamos que esta filosofía actual, que tiene sus orígenes en el modelo global tutorial de universidades como Oxford y Cambridge, está generando una cascada de aproximaciones educativas en las universidades que en su núcleo sitúan a la relación tutorial. Ejemplo de ello, en el contexto universitario español, son las Universidades de La Laguna, de Granada, la Universitat de Barcelona, de Sevilla, de Alcalá de Henares, la Escuela Politécnica de Madrid, etc., que cada vez más, promueven políticas de tutelaje de los estudiantes.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se nos ofrece una oportunidad para que la relación tutorial conforme un valioso espacio colaborativo de personalización del aprendizaje y de constitución de una comunidad de iniciación, discurso y reflexión (Martínez, Lozano y Sauleda, 2008). Por tanto, un modelo tutorial consolidado puede resultar altamente efectivo para el desarrollo de competencias integradas o transversales, o lo que Lee (2009) denomina vías al conocimiento², consideradas como aquellos atributos compartidos que pueden generarse en cualquier titulación o materia: desarrollo de ciertas habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; capacidad para expresar sentimientos, capacidad de auto-reflexión, capacidad para trabajar en equipo, compromiso social, habilidades para tomar decisiones, etc.

2. *Knowledge pathways*.

Este contexto ha motivado a los autores de este artículo para analizar y valorar los efectos desprendidos de un modelo tutorial implementado en la Universidad de Alicante, cuyo diseño y resultados describimos a continuación.

2. Dimensiones metodológicas de la investigación

1) Contexto de la investigación

Un problema auténtico y situado orienta el vector de esta investigación centrado en valorar los resultados del desarrollo del Programa de Acción Tutorial, incardinado en la filosofía del Espacio Europeo, que se implementa en todos los centros de la Universidad de Alicante durante el curso académico 2006-2007: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias, Facultad de Educación, Facultad de Económicas, Escuela Politécnica Superior, Escuela de Óptica, Escuela de Trabajo Social, Escuela de Empresariales, Escuela de Enfermería y Escuela de Relaciones Laborales.

A nivel estructural el Programa de Acción Tutorial, es respaldado por el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea y coordinado desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la mencionada universidad, en cuya tarea una de las autoras de este artículo ha estado implicada como coordinadora general. A su vez, en cada facultad y escuela, ha habido una persona responsable de su gestión a nivel interno que ha asumido las tareas de coordinación en el propio centro.

La intención primera de este Programa consiste en crear espacios colaborativos de trabajo y de comunicación participativa, en los que se anime al alumno a que evalúe metacognitivamente su proyecto curricular, sus logros y sus dificultades y, se le oriente en su toma de decisiones en la búsqueda de sus trayectorias de aprendizaje más idóneas.

Por tanto, el modelo implementado en el Programa es la tutoría colaborativa en la que un profesor tutor se ha responsabilizado de un grupo de 15 alumnos de 1º de titulación a los que tutoriza a lo largo del curso académico correspondiente. El Programa se ha diseñado bajo la inspiración de unas líneas que intentan marcar su desarrollo y que, conforman lo que podríamos llamar su filosofía. Esta viene caracterizada por la intención de:

- generar un compromiso colaborativo entre los diferentes agentes implicados, esto es, alumnos, tutores e incluso, coordinadores, a través una interacción cooperativa entre los mismos.
- fomentar un principio de actuación con el que se busca impulsar la autonomía y la responsabilidad del alumnado.
- crear un compromiso dirigido a la creación de espacios abiertos al diálogo y a la crítica constructiva.
- provocar tanto en los alumnos como en los tutores, la reflexión sobre la propia práctica.

El Programa presenta tres fases en su desarrollo:

- 1ª fase: se lleva a cabo un análisis o *diagnóstico* de la realidad y de las necesidades que presenta cada facultad o escuela.
- 2ª fase: consiste en la puesta en efecto del Programa. En un primer momento de *organización*-, a principio del curso académico, se forman los grupos tutoriales y se procede a la asignación de tutores. Durante el curso académico, se procede a la *ejecución del Programa*- donde, por un lado, los tutores participan en un seminario de formación continua y por otro, se desarrolla la acción tutorial planificada mediante el desarrollo de las tutorías grupales e individuales de los alumnos.
- 3ª fase: al finalizar el curso académico, se realiza la *evaluación* del Programa mediante la cumplimentación de cuestionarios de valoración por todas las cohortes implicadas en el mismo: alumnos, tutores y coordinadores.

2) Objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación se centra en analizar, sobre la base de las percepciones, opiniones y valoraciones de los tutores, los resultados desprendidos de la implementación del Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante.

La naturaleza del problema a investigar es lo que ha orientado la selección de la metodología, tomando en consideración, como punto de partida, la perspectiva que tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa pueden ser apropiadas (Andrés, 2008; Day, Sammons y Gu, 2008; Desimone, 2009; Ercikan y Roth, 2006; Martínez y Sauleda, 2008). Inicialmente, la investigación se centra en la interpretación crítica de las narrativas de los participantes como el modelo más propicio en el caso que nos ocupa y, en adición al estudio cualitativo también se analizarán valoraciones cuantitativas, que permitan cuantificar y comparar categorías. Así esta investigación se beneficia de las aportaciones de la investigación cuantitativa y de los logros de las perspectivas cualitativas, así como de la integración y la sinergia resultante de la combinación de ambas metodologías.

3) Muestra

La población seleccionada para este estudio abarca casi la totalidad de profesores de la Universidad de Alicante que han participado en el Programa de Acción Tutorial, implementado en el curso académico 2006-2007. Esta cohorte está formada por 202 tutores que desempeñan labores tutoriales y que al finalizar el curso académico correspondiente, cumplimentaron el cuestionario de valoración del Programa.

4) Instrumento de evaluación

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario abierto diseñado con el propósito de recoger las percepciones, opiniones y valoraciones de los tutores sobre el desarrollo del Programa de Acción Tutorial. Ha sido diseñado desde la coordinación general del Programa y enviado a los tutores por correo electrónico en el mes de julio para su cumplimentación. Las preguntas de los cuestionarios se diseñaron una vez explicitado el propósito de esta investigación para obtener información sobre los objetivos de la misma. En todo momento, se ha procurado impregnar de coherencia el proceso de investigación (Haack, 2005), considerando la correspondencia entre las cuestiones de investigación planteadas, las preguntas de los cuestionarios y la pos-

terior exposición de resultados, por lo que podemos tener una confianza razonable en las conclusiones.

Para la redacción de las preguntas del cuestionario hemos tenido en cuenta autores que han utilizado instrumentos similares en investigaciones sobre el mismo tema (Lázaro Martínez, 1997a, 1997b; Zabalza y Cid, 2006) y la experiencia de diversos expertos en el campo (por ejemplo, Rodríguez Espinar, 2004; Del Rincón, 2005).

5) Obtención y análisis de datos

Los cuestionarios han sido cumplimentados por los tutores una vez finalizado el proceso de ejecución del Programa, entrando así en la fase de evaluación del mismo. De este modo, consideramos que estos cuestionarios nos proporcionan información de primera magnitud al realizarse sobre el escenario natural en el que se desarrolla la investigación ya que forman parte de la evaluación del Programa de Acción Tutorial. Los encuestados eran conocedores desde el primer momento de este sistema evaluativo e incluso de la posible publicación de sus resultados.

Los tutores cumplimentaron los cuestionarios durante el mes de julio de 2007 y los enviaron mediante correo electrónico a la coordinadora del Programa que los archivó en soporte informático para el posterior tratamiento de datos.

Los datos narrativos recogidos en los cuestionarios conforman referentes esenciales para la investigación cualitativa ya que en el modo narrativo uno puede construir una identidad y encontrar un lugar en la propia cultura (Bruner, 2002). Como recogen Martínez y Sauleda (2002), este pensamiento de Bruner se centra en la convicción de que las personas humanas hallan sentido al mundo explicando historias acerca de él – usando el modo narrativo para interpretar la realidad-. Así pues, hemos utilizado la narrativa como forma de obtener información ya que consideramos que la palabra escrita no es un dato neutral sino que describen cómo los narradores se ven a sí mismos, informando sobre las experiencias que han tenido con otros individuos, colectivos, conceptos y culturas. Indudablemente, en los últimos tiempos, la credibilidad de las narrativas como medio de investigación educativo ha aumentado. Mediante el análisis, por tanto, de estos documentos se nos permite adentrarnos en el conocimiento de los procesos autorreflexivos que llevan a cabo los profesores de la Universidad de Alicante en relación a su tarea como tutores.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos hemos empleado el programa informático *AQUAD (Analysis of Qualitative Data) para Windows* (Huber y Gürter, 2003), en su versión 6.8.2.2. Este *software* es creado por el profesor Huber (2003) para el análisis cualitativo de datos a través de ordenador y su característica principal es su competencia tanto para categorizar o reunir los datos por categorías como para extraer conclusiones relacionando y cruzando categorías entre sí. Las fases seguidas en el análisis cualitativo de los datos han sido las siguientes:

1. Reducción de los datos de origen a unidades de significado en un proceso de categorización.

2. Reconstrucción de vínculos mediante la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado y categorías para profundizar en su significado.
3. Extracción de frecuencias de las categorías, lo que ha permitido tener una visión global de su relevancia y comparación de los resultados, esto es, de las unidades de significado.

La primera fase del análisis cualitativo se ha caracterizado por la reducción de cantidades excesivas de datos textuales, mediante la identificación del contenido de segmentos textuales ricos en significado. Los principios de reducción han sido sencillos pero su aplicación ha demandado de los investigadores gran cantidad de tiempo y esfuerzo de manera constante ya que hablamos de un amplio número de textos el que debía ser reducido a unidades de significado. Una vez preparado el material, se ha codificado añadiendo un 'código', como abreviatura, a cada segmento de texto. Posteriormente, estos códigos se utilizarán como representaciones de segmentos textuales o 'unidades de significado' en el texto. En este proceso de categorización, las categorías pueden surgir de manera inductiva durante la interpretación del texto o pueden ser tomadas de un sistema de categorías previamente establecido, dependiendo de la orientación epistemológica del investigador. En nuestro caso, tras una primera lectura de los documentos, diseñamos un primer borrador de códigos que hemos ido reelaborando a medida que codificábamos el texto hasta llegar a un sistema de códigos que se ha considerado definitivo para el análisis de la cohorte. Por tanto, podemos definir nuestro sistema de códigos como un sistema flexible y que ha sido determinado por el contexto del que se han obtenido los datos.

El proceso de categorización o codificación tiene dos fases, una de categorización general donde se toma un primer contacto con el material y se comienza a categorizar y una segunda fase donde la categorización se afina, ya que el investigador vuelve sobre el material e intenta analizar con más detalle cada una de las narrativas.

Los códigos han sido agrupados dentro de bloques temáticos o metacódigos, elaborados a través de la búsqueda de la comunalidad entre los mismos. Los metacódigos que presentamos en este artículo hacen referencia, por un lado, a características descriptivas como pueden ser el género del tutor, su edad, su categoría profesional y el centro de la Universidad donde están adscritos. Y por otro lado, a características inferenciales como los beneficios que se desprenden del Programa Tutorial y que repercuten tanto en alumnos como en tutores.

Una vez que se han reducido los datos originales a categorías o códigos, nos introducimos en la segunda fase de análisis de textos que consiste en la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado o códigos. Durante esta segunda fase los investigadores han tratado de reconstruir el sistema interno de significados del productor de texto, a partir de las unidades de significado contenidas en los mismos. Para la reconstrucción del significado se ha optado por el empleo de un proceso fundamentalmente inductivo que nos permita generalizar las categorías y las relaciones entre las mismas a partir de los segmentos del texto. Por ello, no partimos de hipótesis preestablecidas, sino que introducimos los datos en el programa y por medio de sistemas de categorías y de códigos buscamos las relaciones posibles que puedan

existir entre ellas. Cuando se han descubierto dichas relaciones se profundiza en el significado que tienen.

Por último, hemos utilizado la extracción de frecuencias de códigos, como elemento básico que nos permita tener una visión global de la importancia de cada uno de los códigos, en cada una de las fases del proceso, permitiéndonos establecer una búsqueda inductiva de significado a través de la comparación de la frecuencia de códigos y el cruce entre los mismos.

Como señalan Shelly y Sibert (1992), es importante tener en cuenta que estas fases no están claramente delimitadas ni se suceden en una secuencia lineal sino que se superponen y están vinculadas entre ellas en patrones circulares.

3. Resultados de la investigación

De acuerdo con el planteamiento de la investigación, exponemos a continuación los resultados referidos a los efectos que se desprenden de la aplicación del Programa de Acción Tutorial en el curso 2006-2007.

En la Universidad de Alicante, en dicho curso académico, se admite como alumnos de nuevo ingreso a 5732 estudiantes en las diferentes titulaciones, a los que se ofrece la oportunidad de participar en el Programa de Acción Tutorial. De este total mencionado, 2834 alumnos se inscriben al Programa cuando hacen su matrícula en la titulación elegida, pero muchos de ellos lo abandonan incluso antes de asistir a alguna sesión tutorial; la cifra, por tanto, de alumnos que participan activamente en el Programa es de 1368 estudiantes. Estos valores los vemos reflejados en las figuras 1 y 2.

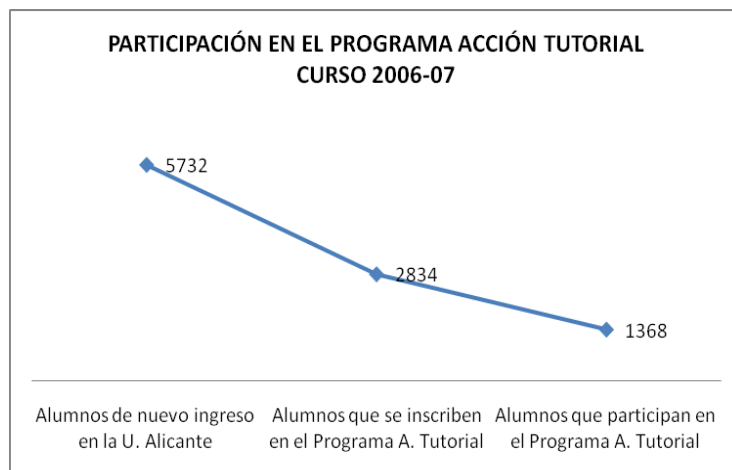


Figura 1. Participación en el Programa de Acción Tutorial. Curso académico 2006-07

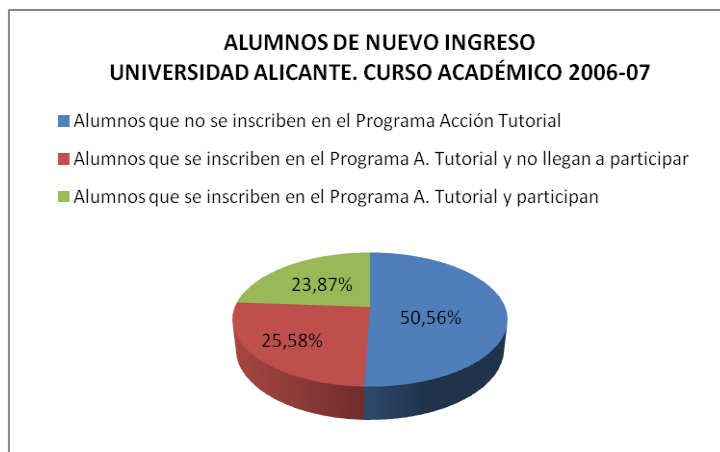


Figura 2. Alumnos de nuevo ingreso de la Universidad de Alicante. Curso académico 2006-07

En cuanto a la cohorte constituida por los 202 tutores, el 53% son tutores y el 47%, tutoras. Este dato, comparado con el total de profesorado de género masculino y femenino de la Universidad, lo consideramos un dato relevante ya que resultan ser un 7,3% de docentes varones y un 12,6% de docentes mujeres que desempeñan labores orientadoras en el marco del Programa de Acción Tutorial.

La edad de los tutores oscila entre los 25 y 65 años. El objetivo de considerar esta dimensión referida a la edad es determinar la franja cronológica en la que se enmarca cada participante para hacer posteriormente, valoraciones generales. Cabe mencionar que la franja de edad en la que se encuentra un 80,6% de los tutores es de *edad media* que abarca de los 36 a los 55 años. Asimismo, destacamos la escasa participación del profesorado cuya edad se encuentra en el intervalo de 56 a 65 años (8,4% de los tutores) y del profesorado cuyas edades están comprendidas entre los 25 y los 35 años (10,8% de los tutores).

Observamos que un 69,6% del profesorado que ha participado ejerciendo de tutor, pertenece al régimen jurídico de Funcionario de Carrera (en la que quedan incluidos los catedráticos de universidad (2,4%), titulares de universidad (22,7%), catedráticos de escuela universitaria (4,4%) y titulares de escuela universitaria (40,1%)); el 30,4% restante se distribuye entre el régimen docente contratado, laboral docente y becarios.

En total son once los centros en los que se ha desarrollado el Programa de Acción Tutorial y si los agrupamos por áreas de conocimiento obtenemos que el 31,1% de tutores pertenecen al área de Ciencias Experimentales; el 23,7% a Ingeniería y Tecnología; el 19,3% a Ciencias Sociales y Jurídicas; el 13,8% a Humanidades; y el 11,8% de los tutores pertenecen al área de Ciencias de la Salud.

Aproximadamente, la mitad de los tutores (49,5%) han llevado a cabo una media de tres o más reuniones grupales con sus alumnos durante todo el curso académico y el 56,9% han desarrollado de 1 a 10 tutorías personales y el 13,3% expresan haber tenido 10 ó más tutorías personales con sus alumnos. En cuanto a la asistencia de los alumnos a las tutorías convocadas, el 41,5% de los tutores expresan que han asistido a los encuentros tutoriales más de la mitad de los alumnos inscritos; el 51,4% afirman que han

asistido menos de la mitad de los alumnos inscritos; y, el 5,4% expresan no haber recibido ninguna consulta.

En cuanto a los beneficios desprendidos del Programa, el estudio de las narrativas de los tutores permite afirmar que han sido múltiples y relevantes. Los datos van a ser expuestos en base al número de hallazgos, para enfatizar el alto número de segmentos de significado identificados y categorizados y, en consecuencia, su significatividad. Además, incluimos las voces de los propios tutores para enfatizar el sentido de cada categoría:

- a) Son 213 los hallazgos encontrados en las narrativas de los tutores que evidencian que la acción tutorial ha ayudado a los alumnos a optimizar los recursos que la universidad ofrece. La figura del tutor se ha convertido en un punto de referencia para los alumnos ya que “les aporta información gracias a la cual los alumnos manifiestan haber adquirido seguridad y autonomía en la gestión y utilización de los espacios y de los recursos de la universidad” (tutor oo44). De este modo, “el tutor se convierte en puente sólido entre el alumno y la estructura universitaria” (tutor ps187), sobre todo, “en los primeros años de carrera en la que los alumnos están perdidos y que, cuando pasa el tiempo, se dan cuenta de que podrían haber mejorado su rendimiento si hubieran sabido ciertas cosas” (tutor ps9).
- b) Los datos expresan cómo la acción tutorial ofrece a los alumnos la posibilidad de profundizar en el plan de estudios de la titulación en la que están matriculados. En 120 ocasiones, los tutores comentan cómo los estudiantes “van profundizando en el sentido de la titulación” (tutor ffl208), “cuando se les aporta información detallada de los estudios que les permite conocer la idiosincrasia de la carrera al inicio de la misma” (fee117).
- c) En los encuentros tutoriales, donde ha tenido cabida el diálogo, el debate, la expresión libre de ideas, de inquietudes y de pensamientos, se han llegado a detectar y localizar incoherencias existentes en las titulaciones, como pueden ser inconsistencias en los planes de estudio, concretamente en los contenidos de las asignaturas, solapamiento en los horarios y la puesta en duda de la profesionalidad de ciertos docentes. Son concretamente 44 las narraciones que expresan estas incoherencias y “la mayoría se han canalizado de manera oficial permitiendo solucionar aspectos que repercutían de manera negativa en los alumnos” (tutor fc17). De este modo, “los alumnos se han sentido apoyados ante estos problemas y lo más importante, es que se han conseguido solucionar” (tutor egb155).
- d) Otro de los beneficios del Programa es la orientación que el tutor ofrece al estudiante a nivel curricular y así lo expresan 88 hallazgos. “En la reuniones grupales se han revisado los itinerarios curriculares del estudiante y se les ha asesorado sobre el proceso de preinscripción de asignaturas optativas y de libre elección para el siguiente curso” (tutor e175_231). “Los alumnos, en un principio, desconocen el concepto de “crédito de libre elección”, sin embargo, cuando se les explica, muestran gran interés y comprenden que no es recomendable que, como alumnos de 1º curso, realicen cursos de libre elección, ya que deben centrarse en sus asignaturas obligatorias y troncales de primero, pues los prerrequisitos deben ser superados para poder pasar de curso sin problemas” (tutor ps148). “Estos alumnos sue-

len estar desorientados y es importante hacerles entender que han de aprovechar su tiempo para adquirir habilidades para el desarrollo de facetas profesionales” (tutor ps199) “y así que tomen decisiones respecto a su futuro profesional” (tutor ffl215).

- e) La visión del tutor de sí mismo como puente entre el estudiante y su aprendizaje, es esbozada en 411 hallazgos que describen la acción tutorial como un instrumento que favorece el aprendizaje autorregulado del alumno. “En las tutorías los alumnos han tenido la tarea de elaborar *planning* de trabajo para aprender a organizar su tiempo de estudio, también se les ha enseñado a utilizar los recursos informáticos disponibles en la universidad y a aprender a desenvolverse en las bibliotecas recuperando bibliografía...” (tutor ps157). “En cada encuentro tutorial se ha reflexionado sobre el programa de las asignaturas y sobre los tipos de examen (tutor egb61)”; “del mismo modo, se ha pedido a los alumnos, al final del cuatrimestre, que reflexionen sobre las asignaturas aprobadas, las suspendidas y las abandonadas y la estrategia de aprendizaje que han llevado a cabo en cada una de ellas” (tutor fc114). “Los alumnos que han trabajado de este modo en las tutorías, han ido adquiriendo su propio hábito de reflexión y sobre todo, les ha aportado seguridad porque ven con más claridad hacia dónde se dirigen” (tutor oo64) y toman conciencia de la necesidad e importancia de organizar el tiempo y espacio de estudio antes de ponerse a estudiar” (tutor egb61). En suma, “se ayuda al alumno a plantearse metas de aprendizaje, a planificar y desarrollar las tareas en función de esas metas, a reflexionar sobre la propia acción” (tutor e130). “La tutoría les ha ayudado a adaptarse mejor, a ir más preparados al segundo curso, a ser más consciente de su papel como alumnos y a mejorar los hábitos de estudio” (tutor rl37). “Les ha ayudado a clarificar ideas sobre la vía a seguir pues ha potenciado su conciencia de estudiantes universitarios mediante la reflexión” (tutor e122).
- f) Los tutores manifiestan en 43 ocasiones que en las tutorías “se ha ofrecido asesoramiento a los alumnos sobre la continuidad de los estudios, sobre campos de especialización y salidas profesionales, sobre oposiciones y sobre el modo de diseñar un currículo y buscar trabajo” (tutor e122); “también se les ha ofrecido la posibilidad de consultar con personas con más experiencia profesional” (tutor egb50). “Al alumno de primer curso le queda lejos el mundo laboral y su información sobre las salidas profesionales de su carrera suele ser sesgada” (tutor ffl208). Por tanto, “cuando los alumnos son conscientes de este hecho, muestran interés por conocer lo referente a este ámbito profesional” (tutor fee152), “así como conocer y participar en asociaciones gremiales de interés científico” (tutor e147).
- g) En el proceso de aprendizaje del alumno, repercuten no sólo los factores relacionados con la cognición y la inteligencia sino también aquellos que tienen que ver con su dimensión afectiva y emocional. Los tutores manifiestan en 56 ocasiones, que los encuentros tutoriales, tanto grupales como personales, cada uno con su particularidad, ayudan al alumno en sus múltiples aspectos como persona teniendo muy en cuenta la búsqueda del equilibrio emocional que se considera necesario para su aprendizaje. En las sesiones, se han hecho puestas en común sobre el estado de ánimo y los niveles de estrés relacionado con el estudio” (tutor e122), “donde los alumnos se sentían libres para hablar abiertamente de sus dudas y miedos” (tutor egb188) y les ha facilitado superar ciertos momentos de desánimo

y bloqueo personal” (tutor ts126). Los tutores se convierten para los alumnos en “un referente al que pueden acudir si necesitan ayuda para solucionar dudas, ansiedades y miedos” (tutor e67). “El alumno, en general, manifiesta satisfacción por el programa y dice tener mayor sensación de seguridad ante posibles problemas” (tutor e122).

- h) Uno de los aspectos que configuran la filosofía del Programa de Acción Tutorial es su dimensión colaborativa, con la que se busca fomentar la interacción entre los alumnos que integran cada grupo tutorial. Con este código se identifican 788 relatos en los que los tutores hacen mención a este rasgo significativo que es su carácter colaborativo ya que, consideran muy importante “el espacio de discusión y encuentro común en que se convierten las reuniones grupales, como espacio de expresión de intereses y problemas comunes, un espacio abierto, autónomo, tolerante...” (tutor ps78) “Se trabaja el debate vinculado al grupo en el que se tratan temas de interés señalando la importancia de la relación de ayuda para que el grupo salga reforzado y que se comparta el conocimiento (la duda de uno puede ser también potencialmente de los demás)” (tutor e122). Del mismo modo, “se cree de suma relevancia que el alumno sienta que su opinión es valorada por el grupo y se sienta parte de un proyecto común de la Universidad” (tutor fd190). En los grupos tutoriales, “se crean lazos entre los estudiantes que permanecen a lo largo de la titulación desembocando en relaciones de amistad y en la creación de grupos de trabajo para apoyarse en el estudio” (tutor ffl110). “Los alumnos están contentos de tener la oportunidad en las reuniones grupales, de compartir problemas y dudas con los compañeros” (tutor ffl194), “y se sienten más tranquilos cuando perciben que sus sentimientos e inquietudes son compartidos” (tutor e175_231). “Este hecho ha reforzado su identificación con el grupo y con el Programa en sí” (tutor ps178).

En la figura 3, se presenta de manera gráfica y porcentual, los datos expuestos hasta aquí, esto es, los beneficios que, según los tutores, se han desprendido de la acción tutorial y repercuten positivamente en los alumnos.

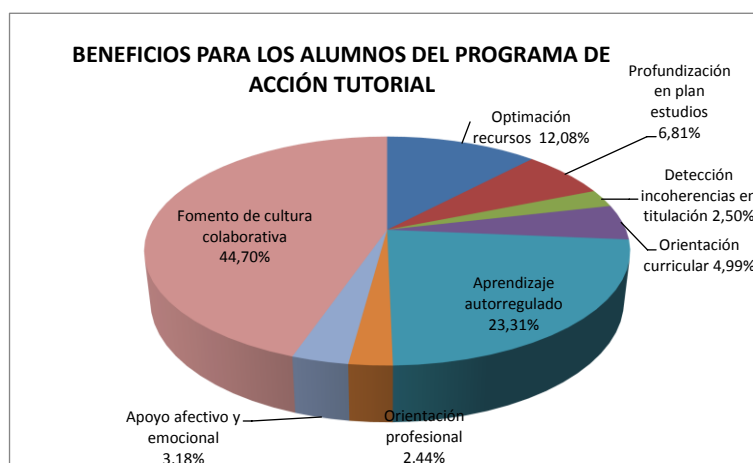


Figura 3. Resultados que se desprenden del Programa de Acción Tutorial y benefician a los alumnos

A continuación clasificamos segmentos narrativos que abarcan el conjunto de dimensiones efectivas y eficientes del Programa que benefician a los tutores:

- a) Algunos hallazgos, concretamente 56, evidencian que la tutoría ha sido un desafío para el desarrollo profesional del tutor, pues éstos opinan que “les exige formación en competencias pedagógicas y psicológicas para el desempeño óptimo de sus funciones” (tutor e147) y “consideran que la decisión de adoptar un sistema de profesorado tutor al estilo inglés requeriría (además de otras condiciones) una reflexión larga y profunda” (tutor ffl228).
- b) La tutoría ha sido un reto a la imaginación creativa del tutor. Aunque los tutores no lo expliciten en sus narrativas, al realizar el análisis de las mismas hemos inferido que su participación en el Programa ha sido un reto a su imaginación y creatividad. En 25 ocasiones observamos que las dificultades encontradas para llevar a cabo la acción tutorial se han convertido en oportunidades para la reflexión, la creatividad y la innovación. Por ejemplo, los tutores han “desarrollado las tutorías de diferentes modos según la necesidad del momento, esto es, en grupo, individual, por teléfono, por email, incluso por skype.com” (tutor egb61). Otros tutores han “regalado cartulinas de colores a los alumnos para que organicen sus apuntes” (tutor ps170); algunos hacen “entrega de material de técnicas de estudio y posteriormente se hacen varios ejercicios prácticos para ver si los alumnos han asimilado la información” (tutor egb61) y, para dar a los alumnos una visión de campos de trabajo concretos referidos a la titulación, “se acompaña a los alumnos por las dependencias del Departamento para que observen las líneas de investigación y los equipos disponibles en el mismo” (tutor fc92), etc.
- c) También los tutores perciben que conciben la tutoría como modo de enculturación del enfoque del espacio europeo de educación superior. Aunque no son numerosos los hallazgos que hacen referencia a esta categoría, 4 en total, deseamos mencionarlos al considerar “este tipo de acciones como un modo de dejar que el espíritu del EEES se infiltre en nuestra Universidad” (tutor fee79). Los propios tutores consideran “el desarrollo de este programa como una incorporación con mayores garantías al proceso de enseñanza y aprendizaje puesto en marcha con la entrada del EEES” (tutor ts126).
- d) No queremos dejar de considerar como un beneficio para los tutores, ya que así lo expresan ellos mismos en 214 ocasiones, la oportunidad que ofrece este tipo de encuentros tutoriales para conocer más a los alumnos, “en cuanto a sus preocupaciones, intereses, necesidades y expectativas” (tutor fee94), “más allá del contexto de las asignaturas propias” (tutor fee86). Los tutores consideran que “la acción tutorial aumenta e intensifica la interacción con sus alumnos, afianzando y dando solidez a dicha relación, lo que repercute positivamente en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, ya que motiva y tranquiliza a los alumnos porque incrementa la sensación de seguridad en su desenvolvimiento en la universidad” (tutor ts129). Según los tutores, “la relación mantenida en el tiempo ha ido alimentando la necesidad y confianza para el contacto” (tutor e67), “y les ayuda a perder un poco el miedo y a eliminar ciertas barreras que los alumnos a veces tienen con el profesor universitario” (tutor egb197). Los tutores manifiestan que “esta experiencia les es muy gratificante y les permite desarrollar una labor mucho más cer-

cana a los alumnos que las meramente docentes” (tutor fee69), “les sirve para que los alumnos pierdan el respeto a las tutorías y de este modo, humanizar la figura del profesor universitario” (tutor oo128). Consideran un punto muy fuerte la interacción con el alumno, “en un ambiente distante, alejado del rol que representan en clase. Esto propicia una relación más cordial, con más confianza. Además, el tutor actúa como un amigo, alguien que se pone del lado del alumno en lugar de enfrente” (tutor ps176).

En la figura 4 se presenta gráficamente, en porcentajes, el resumen de los beneficios que, según los tutores, les ha aportado la acción tutorial:

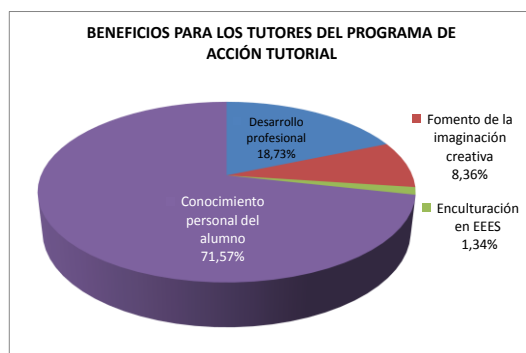


Figura 4. Resultados que se desprenden del Programa de Acción Tutorial y benefician a los tutores

4. Conclusiones

Los datos acerca de la efectividad de los resultados de aplicación del Programa de Acción Tutorial atestatan que, en cuanto al compromiso de los estudiantes con el mismo, un número alto, afirman su compromiso, llevando a cabo una media de tres reuniones grupales a lo largo del curso, además de los encuentros personales con su tutor. Aunque, las valoraciones de los tutores explicitan que un conjunto no dominante de estudiantes, mantiene una visión sesgada de esta actividad, hecho que no sorprende ya que por tradición, en nuestra universidad, la tutoría es utilizada de forma reactiva, esto es, para consulta de dudas puntuales. Como contrapunto, a medida que avanza el curso, cambia esta concepción de los estudiantes y comienzan a utilizar la tutoría más efectivamente y con fines en consonancia con los objetivos de la misma. Conviene enfatizar que también hay un conjunto de alumnos que no han participado en la acción tutorial a pesar de haberse inscrito voluntariamente y alguno de los factores que ha podido influir en esta situación es su convicción de no necesitar de este tipo de acción. Consideramos necesario pues, intensificar la campaña de autenticación del significado de la acción tutorial, en la que se presente esta tutoría como un espacio de diálogo, reflexión y colaboración.

En cuanto a los beneficios obtenidos para los tutores de la puesta en efecto del Programa, es necesario explicitar que, en forma mayoritaria, lo consideran un reto para su imaginación, una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica, un modo de

enculturación en el espacio europeo de educación superior y un factor de desarrollo profesional de su práctica docente, pues les ha animado a cuestionarse su modo de trabajo, a profundizar en los planes de estudio y a tomar decisiones en el seno de la propia titulación. Y, en suma, consideran la tutoría como una oportunidad de acercamiento al alumnado y de conocimiento de sus inquietudes y necesidades.

Desde la perspectiva de los tutores, los datos obtenidos permiten afirmar que el programa, fundamentalmente, ayuda a los estudiantes a optimizar recursos de la universidad y a profundizar en su plan de estudios, favorece la reflexión en su aprendizaje y la autorregulación del mismo, les orienta para diseñar la trayectoria curricular, les asesora en salidas profesionales, les proporciona apoyo emocional y les ofrece un grupo de referencia dentro de la propia titulación, promoviendo su socialización y adaptación al contexto; todo ello bajo un matiz personalizado pues les ofrece la oportunidad de tener a su lado una persona profesional experimentada, que les acoge en su entrada a la universidad y les acompaña durante su proceso formativo en la misma. Un hecho que no había sido anticipado y ha resultado ser un beneficio importante del Programa, es la repercusión que ha tenido en las titulaciones ya que ha sido como una estrategia analítica espontánea que ha servido para detectar ciertas incoherencias en las mismas.

En síntesis, esta investigación llevada a cabo bajo una perspectiva situada en un rico contexto, donde se valora la situación y el contenido de la misma (Barab y Roth, 2006; Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno y Moore, 1993; Lave y Wenger, 1991; Sfard, 1998), nos permite argumentar que el Programa de Acción Tutorial implementado en la Universidad de Alicante, durante el curso 2006-2007, proporciona un espacio en el que se sitúa el tutor con la finalidad de vertebrar y acompañar el proceso educativo del alumno. En el mismo, no son tan importantes el número de tutorías ni el tiempo invertido en cada sesión, sino el establecimiento de una comunicación e interacción enfática generada entre tutores y estudiantes y la calidad de ésta así como el trabajo por fomentar actitudes favorables en los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y colaborativo. Este Programa puede ser definido como un ambiente organizado, incardinado en la *pathway relational* –como define Carol Lee (2009), donde, a partir del compromiso de construir comunidades, se trabajan las dimensiones cognitiva, emocional y profesional de los alumnos universitarios, en el seno de las mismas. Por tanto, en este momento de redefinición de los procesos de formación, la acción tutorial, basada en el principio de equidad, ha intentado ofrecer a cada estudiante lo que necesita, ecualizando así, las oportunidades en el aprendizaje de todos los alumnos (Darling-Hammond, 2007). Así, valoramos que el Programa es un factor que sustenta y nutre al alumno para que pueda desarrollarse en sus diferentes dimensiones, durante su proceso de aprendizaje universitario, singularmente para aquellos estudiantes en situaciones de riesgo, esto es, aquellos con bajo rendimiento y con alta probabilidad de abandonar sus estudios.

Referencias bibliográficas

ALAÑÓN, M. T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.

ÁLVAREZ, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.

ANDRÉS AUCEJO, E. (2009). Proyecto de Innovación Docente sobre Acción Tutorial Integral aplicada a los Estudios de Grado, Masters Oficiales de Postgrado y Programas Nacionales/Internacionales de Movilidad Universitaria. El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Docencia Universitaria RED-U*, 3.

ANDRÉS AUCEJO, E. (2008). Informe cualitativo y cuantitativo de resultados sobre la Tutoría Universitaria desarrollada en la Licenciatura de Derecho de la Universidad de Barcelona (Cursos Académicos 2005-2006; 2006-2007; 2007-2008), en Simposio Internacional, versión digital. En *La Acción Tutorial en la Universidad del Siglo XXI*, RED-U.

BARAB, S. y ROTH, W. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35 (5), 3-13.

BHATTACHARJEE, Y. (2007). Postdoctoral training: NSF, NHI emphasizes the importance of mentoring. *Science*, 317, 1016.

BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

BRUNER, J. S. (2002). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

CORIAT M. y SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada: Qualitas.

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. www.eees.ua.es/documentos/10_decl_sorbona1998.pdf Recuperado 15 marzo 2008.

DARLING-HAMMOND, L. (2007). The flat earth and education: how America's commitment to equity will determine our future. *Educational Researcher*, 36 (6), 318-334.

DAY, C., SAMMONS, P. y GU Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.

DESIMONE, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

DEL RINCÓN, B. (2005). *Tutoría universitaria en convergencia europea*. Murcia: ICE.

ERCIKAN, K. y ROTH, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23.

GARCÍA, J. (2005). *Servicios de apoyo al desarrollo de la orientación y acción tutorial en los centros educativos*. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Formato CD-Rom). Barcelona: Praxis.

GOODLAND, S. (1995). *Students as tutors and mentors*. Londres: Kogan Page.

GORDON, E. y GORDON, H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in American and Western Europe*. Lanham: University Press.

GREENO, J. G. y MOORE, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49-61.

HAACK, S. (2005). Trial and error: the supreme court's philosophy of science. *American Journal of Public Health*, 95 (1), 66-73.

HUBER, G. y GÜRTER, L. (2003). *AQUAD Seis para WINDOWS. Manual del Programa de análisis de datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.

HUNDT, I. M. y KURZWEIL, J. (2007). Business office feature: Focus on diversity: Meaningful mentoring-Native American and Latino success history. *Science*, 318, 123-126.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997a). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apocada y C. Lobato, *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 71-101). Barcelona: Laertes.

LÁZARO, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 249-282.

LEE, C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: interdisciplinary issues and critiques. *Review of research in education*, 33, 63-100.

LOBATO, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la Universidad. En P. Álvarez y H. Jiménez (eds.), *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 51-77.

LÓPEZ, E. y OLIVEROS, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *REOP*, 10(17), 83-98.

MARTÍNEZ, M. A y SAULEDA, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada*. Alicante: Club Universitario.

MARTÍNEZ, M. A. y SAULEDA, N. (2008). Expansión acelerada del multiuniverso de la comunicación y creación de condiciones de posibilidad de educación. En M. L. Sevillano (ed.), *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGrawHill, 287-311.

MARTÍNEZ, M. A., LOZANO, I. y SAULEDA, N. (2008). Diferenciación del conocimiento: la calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información. En G. Merma y F. Pastor (coords.). *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje*. Alcoy: Marfil, 9-36.

MICHAVIDA, F. y GARCÍA DELGADO (eds.) (2003). La tutorial y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

PFUND C. *et al.* (2007). The merits of training mentors. *Science*, 311, 473-474.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat.

SFARD, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.

SHELLY, A y SIBERT, E. (1992). Qualitative Analysis: A Cyclical Process Assisted by Computer. En: Huber, G.L. (ed.), *Qualitative Analyse: Coputereinsatz in der Sozialforschung*, pp.71-114. Munich: R. Oldenbourg Verlag.

ZABALZA, M. A. y CID, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-267.