

## LOS GRUPOS DEPARTAMENTALES DE CALIDAD EN LA UDC: MARCO PARA LA ADAPTACIÓN DE LA TUTORÍA AL EEES

*The Departmental Quality Groups in the UDC: the mark  
for the adjustment of the tutorship to the EHEA*

*Groupes de Departaments de Qualité de l'UDC: cadre  
pour l'adaptation de le mentorat à l'EEES*

María Luisa RODICIO-GARCÍA y Nuria PRIETO-VIGO  
*Universidad de A Coruña*

Recibido: 09-02-2010; Aceptado: 18-05-2010; Publicado: 30-06-2010

BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 1; 97-114]

Ref. Bibl. MARÍA LUISA RODICIO-GARCÍA y NURIA PRIETO-VIGO. Los *Grupos Departamentales de Calidad* en la UDC: marco para la adaptación de la tutoría al EEES. *Enseñanza & Teaching*, 28, 1-2010, 97-114.

RESUMEN: En este trabajo presentamos parte de un estudio llevado a cabo con profesores de la Universidad de A Coruña (UDC) que participan de una iniciativa del Rectorado consistente en la formación de grupos de trabajo intra- e interdepartamentales para adaptar las materias a créditos ECTS. Esta iniciativa adoptó el nombre de Grupos Departamentales de Calidad (GDC).

Se trata de una investigación, dividida en dos fases, en la que se pretende recoger la opinión del profesorado acerca de la labor tutorial que desarrollan. En una primera fase se pulsa la opinión del profesorado sobre diferentes cuestiones relacionadas con la tutoría en la Universidad, empleando una metodología cuantitativa, concretamente a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*. Se establece un grupo experiencial (con profesorado que forma parte de GDC) y uno control (profesorado que no participa de la experiencia), y en ambos casos se indaga sobre su percepción de la realidad de la tutoría y lo que consideran que debería ser.

En una segunda fase se realiza una entrevista en profundidad a profesorado del grupo experiencial.

En este artículo nos centramos en la primera fase de esta investigación y concretamente en el estudio realizado con el grupo experiencial, para el cual se contó con la participación de 111 profesores.

El instrumento utilizado es una escala tipo Likert de 5 puntos. Los niveles de fiabilidad interna ( $\alpha = 0,883$ ) resultan óptimos.

Los resultados nos permiten concluir que las necesidades del profesorado en lo que a organización y funcionamiento de la tutoría se refiere pasan por considerarla un proceso continuo, que debe atender al alumno de forma integral, adaptarse a los nuevos escenarios que proponen las TIC y que precisa de una normativa que la regule.

*Palabras clave:* orientación, enseñanza superior, tutoría, Espacio Europeo de Educación Superior, estudio de necesidades.

SUMMARY: We present a study partly conducted with professors from the University of A Coruña (UDC) involved in an initiative consisting of the Rector's group formation intra and inter-departmental working to adapt the materials to ECTS. This initiative took the name of Departmental Quality Groups (GDC).

This is a research, divided into two phases, which aims to gather the opinions of teachers about developing the tutorial task. Initially press the opinion of those working on different issues related to mentoring at the university, using a quantitative methodology, particularly through a questionnaire prepared *ad hoc*. Experiencial group is established (with teachers as part of GDC), and one control (trainers not the experience), and in both cases it investigates their perceptions of reality of mentoring and what they think should be. In a second phase is performed in-depth interview faculty experiential group.

In this paper we focus the first phase of this research and specifically in the study of the experiential group, to which was attended by 111 teachers. The instrument used a Likert scale of 5 points. The levels of internal reliability ( $\alpha = 0.883$ ) are optimal.

The results allow us to conclude that the needs of teachers in the organization and operation of mentoring refers pass it as a continuous process, the students must attend a comprehensive manner, adapt to new scenarios offered by ICT and requires that the governing legislation.

*Key words:* guidance, higher education, tutoring, European Higher Education Area, needs study.

RÉSUMÉ: Nous présente partie d'une étude menée par des professeurs à l'Université de La Coruña qui participent à une initiative du Recteur composé de groupes de travail intra et inter-service à adapter le matériel à des crédits ECTS. Cette initiative a pris le nom de Groupes de Qualité de Départements (DQG).

Il s'agit d'une recherche, divisé en deux phases, qui cherche à obtenir les opinions des enseignants sur le travail à développer tutoriel. Dans la première phase est pressé l'opinion des enseignants sur diverses questions liées au mentorat de l'Université, en utilisant une méthodologie quantitative, notamment par le biais d'un questionnaire préparé ad hoc. Il fournit une group expérientiel (avec les enseignants dans le cadre du GDC) et un contrôle (les enseignants qui ne sont pas impliqués dans l'expérience) et dans les deux cas, une enquête sur leur perception de la réalité de mentorat et de ce qu'ils pensent devrait être. Dans une deuxième phase est réalisé une entrevue en profondeur dans le groupe expérientiel.

Dans cet article, nous nous concentrons sur la première phase de cette recherche et, en particulier, dans l'étude du groupe expérientiel, pour laquelle ont participé 111 enseignants. L'instrument utilisé est une échelle de Likert de 5 points. Les niveaux de fiabilité interne ( $\alpha = 0,883$ ) sont optimales.

Les résultats nous permettent de conclure que les besoins des enseignants dans la mesure où l'organisation et le fonctionnement de mentorat se réfère, envisagent d'adopter un processus continu, l'étudiant doit assister à une manière globale, à s'adapter à de nouveaux scénarios qui offrent des TIC et précis des règles qui les régissent.

*Mots clés:* orientation, l'Enseignement Supérieur, le mentorat, Espace Européen de l'Enseignement Supérieure, étude des besoins.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo cambios muy relevantes para la enseñanza universitaria. Más centrada en el alumno, profesionalizadora, en contacto con la realidad sociolaboral y más preocupada por la calidad, son algunas de sus notas distintivas.

Han sido muchos los esfuerzos realizados por los diferentes países tendentes a construir un espacio común europeo, concretados en encuentros internacionales y documentos de trabajo que han facilitado el proceso: Declaración de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). De todo ello, lo que podemos destacar al objeto de este trabajo es el cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y del *carácter autónomo del estudiante* a la hora de adquirir las competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional.

Este nuevo paradigma supone un desplazamiento de la educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. Los elementos para el cambio incluyen, tal y como se señala en el Informe Final del *Proyecto Tunnic*:

...una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis de los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje (González y Wagenaar, 2003: 36).

Para conseguirlo, las instituciones deben comprometerse a proporcionar los recursos y medios disponibles para adaptarse a las necesidades, capacidades y particularidades de cada estudiante, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida y la movilidad entre países.

En España son referentes obligados, además de los acuerdos, compromisos y declaraciones derivados directamente del Proceso de Bolonia, la Ley Orgánica de Universidades (2001), donde se recoge en su artículo 46 relativo a los derechos de los estudiantes: «la orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten» y «el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine» (LOU, 2001, art. 46, puntos 2c y 2e).

También es destacable el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003). En él se fijan cuatro prioridades de actuación: sistema europeo de créditos (ECTS), estructura de las titulaciones, suplemento europeo al título y garantía de calidad. Es precisamente en este último punto, donde la tutoría cobra especial importancia.

En un informe elaborado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education, en su parte 1, sobre criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de Educación Superior, se habla de los recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes, señalando: «Las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos» (ENQA, 2005, punto 1.5).

De todo lo expresado se deduce que la figura de un profesor que apoye y oriente al estudiante en su paso por la Enseñanza Superior va a ser indispensable e indiscutible en la educación del futuro y la creación de la figura del profesor-tutor del estudiante será una exigencia para todas las Universidades (Mihkelson, 1998; Bricall, 2000; Zabalza, 2003; Salcines, Rodicio y De Salvador, 2003; Román, 2003; Gairín *et al.*, 2004).

La nueva formación universitaria está orientada al desarrollo y mejora de todas las dimensiones de la personalidad del alumno (Kyllonen y Shute, 1989; Oettingen, Ong y Gollwitzer, 2000), con el fin de potenciarle como persona capaz de aprender a lo largo de la vida (Fosca, 2009; Evans, 2009; Longworth, 2005; García y Oñate, 2003), traspasando los límites de una opción academicista y acercándose al mundo laboral, para ayudarla a una rápida y exitosa integración en él.

Son muchos los autores que han definido las características de la tutoría en el contexto de la Enseñanza Superior (Orland-Barak y Hasin, 2010; Crisp y Cruz, 2009; Rodríguez Espinar, 2004; Boronat, Castaño y Ruiz, 2005; Pérez Boullosa, 2006; García Nieto, 2008; Álvarez y González, 2008; Cano González, 2008, entre otros), y partiendo de ellas y del nuevo escenario dibujado anteriormente, podemos inferir las notas de identidad de lo que podríamos denominar tutoría del siglo XXI: inherente a la labor docente, respetuosa con la diversidad, centrada en

el aprendizaje, basada en el diálogo, que potencia la responsabilidad individual versus colectiva y anticipadora de las dificultades.

Una gran parte de la actividad docente del profesorado se basará en guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, tanto académico, como profesional o personal y la tutoría académica adquiere un papel esencial y prioritario (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004: 65-66):

- El profesorado deberá ser más flexible a los mensajes, contenidos e intereses de los estudiantes y estar más receptivo para establecer nuevas relaciones con el alumnado y otras instituciones.
- El nuevo docente deberá dominar idiomas, nuevas tecnologías y estar dispuesto a la movilidad y el intercambio.
- El profesorado deberá mejorar sus dotes comunicativas, ya que su público será muy heterogéneo (alumnos de distintos países con diferentes culturas, alumnos con necesidades educativas especiales, etc.).
- La principal finalidad del docente será orientar de forma individualizada para crear alumnos emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos.
- Aumento de la calidad de la docencia, es decir, se exigirá formación pedagógica obligatoria a todo aquel que quiera impartir docencia en la Universidad (excelencia docente).
- En general, el rol del profesorado se basará en enfatizar el aprendizaje, centrándose en enseñar para comprender, en promover el aprendizaje autorregulado y cooperativo.

Toda vez que el profesorado universitario tenga asumido su nuevo perfil docente como tutor, el éxito de este cambio dependerá de las medidas de tipo curricular y organizativo que se tomen en cada Universidad.

La Universidad de A Coruña no es ajena a este nuevo reto y ha apostado fuerte por las TIC y su introducción en la enseñanza universitaria, con la instalación de la red RECTEGA, para la formación de todos los miembros de la comunidad universitaria (altos cargos, jefes de servicio, profesorado, estudiantes) mediante la creación de planes de apoyo, por la transformación de los planes de estudio a través de la Unidad Técnica de Calidad –la cual ha cobrado especial importancia en el proceso de convergencia y acreditación– y por la evaluación y mejora de todos los servicios que ofrece la propia Universidad (Servicio de Orientación al estudiante [SAPE], Bibliotecas, Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa [CUFIE], etc.).

Entre sus líneas estratégicas y, en lo que respecta a la docencia y al papel del profesorado, ha puesto en marcha los denominados Grupos Departamentales de Calidad (GDC), amparados por la Vicerrectoría de Calidad y Armonización Europea, hoy denominada Vicerrectoría de Calidad y Nuevas Tecnologías.

Estos grupos –que pueden ser tanto intra- como interdepartamentales– tienen como finalidad la conversión de las actuales materias al sistema ECTS, realizando

las guías docentes en que se recogen los principios pedagógicos que rigen su actividad. Estos grupos representan la opción del Plan puesto en marcha, respecto a la Formación Permanente del profesorado. Asimismo, su creación da sentido al Plan de Apoyo al profesorado que la Universidad tiene diseñado para acompañar esta acción.

Describir cómo se concreta la tutoría en este contexto es lo que nos va a ocupar en las siguientes páginas.

## 2. OBJETIVOS

- 1.º Elaborar un cuestionario de identificación de las necesidades del profesorado.
- 2.º Validar el instrumento elaborado.
- 3.º Caracterizar la muestra objeto de estudio en función de las variables de identificación.
- 4.º Identificar las necesidades del profesorado en cuanto a organización de la tutoría.
- 5.º Identificar las necesidades del profesorado en cuanto a funcionamiento de la tutoría.

## 3. MÉTODO

### 3.1. *Muestra*

La muestra del estudio la componen 111 profesores inscritos en los Grupos Departamentales de Calidad (GDC), de la Universidad de A Coruña, en todos sus campus (Elviña, Zapateira, Riazor, Oza y Ferrol).

### 3.2. *Procedimiento e instrumento*

Este estudio se encuadra en una investigación más amplia que pretende conocer la percepción del profesorado acerca de la tutoría en el contexto de Reforma en el que nos encontramos y si la nueva propuesta supone cambios en la forma de concebirla.

Para ello procedemos, en una primera fase, a realizar un estudio de necesidades del profesorado a la hora de llevar a cabo tan importante labor.

Se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc*, formado por 70 ítems, en la mayoría de los cuales el profesor debía contestar atendiendo a una escala de valoración tipo Likert. También se incluían algunas cuestiones de respuesta abierta y cerrada.

Las preguntas del cuestionario se dividen en seis apartados:

1. Datos de identificación: sexo, edad, facultad, departamento, área de conocimiento, ámbito científico, titulación en la que imparte más horas de

- docencia, categoría docente, régimen de dedicación, años dedicados a la docencia y pertenencia a GDC.
2. Cuestiones preliminares sobre tutoría: duración de la tutoría con cada alumno, frecuencia de asistencia por parte de los estudiantes y motivos.
  3. Organización de la tutoría: espacios, tiempo e importancia que se le concede a este aspecto.
  4. Funcionamiento de la tutoría: las temáticas que se abordan, cómo se realiza, importancia que se le concede a este aspecto y coordinación entre docentes.
  5. Perfil del profesor-tutor: cualidades del profesor-tutor.
  6. Satisfacción con la tutoría.

Para el propósito de este trabajo nos centraremos en tres de estos seis apartados: datos de identificación (presentando algunos de ellos a fin de contextualizar el estudio) y organización y funcionamiento de la tutoría.

Para responder a estas dimensiones se plantea la dualidad entre lo que «es» la tutoría y lo que «debería ser».

### 3.3. *Análisis de datos*

Se han llevado a cabo diferentes análisis descriptivos para caracterizar la distribución de la muestra en cuanto a las variables de identificación, así como pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (Prueba de Friedman y Prueba de Wilcoxon), que nos han permitido, en el primer caso, hallar los rangos promedio de cada uno de los ítems y así poder comprobar cuál es el aspecto de la organización y funcionamiento que más valoran los profesores, y en el segundo, ver si existen diferencias significativas entre lo real y lo deseable. Este último aspecto nos da pie a realizar una evaluación de las necesidades del profesorado, atendiendo a los postulados de la teoría de Kaufman quien entiende la necesidad como la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, entre la condición deseada o aceptable y la condición real (Kaufman, 1977).

Finalmente, el cálculo de las medias nos ofrecerá la posibilidad de representar estas diferencias gráficamente para una mejor comprensión de los resultados.

### 3.4. *Resultados*

*El primer y segundo objetivo, consistentes en elaborar y validar el instrumento.* Se elaboró un instrumento *ad hoc* para esta investigación denominado «Percepción de la tutoría en la Enseñanza Superior: visión del profesorado (PETUES-P)». Se ha estimado su fiabilidad a través del paquete estadístico SPSS 15.0, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach con un valor  $\alpha = 0,883$  ( $n = 111$ ), informando de una fiabilidad (consistencia interna) relevante.

Para la validación del cuestionario se utilizó la técnica del juicio de expertos. Se pidió la colaboración de 4 profesores con experiencia docente, y a partir de sus aportaciones se redactó la versión definitiva.

*El tercer objetivo consistente en caracterizar la muestra objeto de estudio en función de las variables de identificación.* Al objeto de este trabajo nos hemos centrado en las siguientes variables: sexo, edad, categoría docente, régimen de dedicación y años de experiencia.

Más de la mitad de los profesores participantes son hombres (58,8%) y su edad está comprendida entre los 31 y los 40 años. En su mayoría son profesores titulares de Universidad o catedráticos de Escuela Universitaria (50,5%) y se dedican exclusivamente a la docencia (el 93,7%), llevando una media de 12 años realizando esta actividad.

*El cuarto objetivo consistente en identificar las necesidades del profesorado en lo que a organización de la tutoría se refiere.* Para alcanzar este objetivo tomamos como referente algunas cuestiones relativas a la organización de la tutoría en el ámbito de la Universidad tales como: el horario, los espacios, los recursos, la normativa existente y la formación (este último es un ítem bisagra ya que está ligado tanto a la organización como al funcionamiento).

TABLA 1  
Prueba de Friedman para «organización de la tutoría»

	Rango promedio	
	«Es»	«Debería ser»
1. Se comunica el horario al inicio de la asignatura	9,57	7,58
2. Se procura situar el horario de tutoría fuera del horario lectivo	5,30	5,43
3. Se cuenta con el tiempo suficiente	6,83	6,99
4. El lugar donde se realiza es de fácil acceso al alumno	8,55	7,16
5. El lugar es adecuado para una relación <i>vis a vis</i>	7,46	6,86
6. Se cuenta con la suficiente privacidad	7,30	6,76
7. Se suelen respetar los horarios	6,80	7,12
8. Se cuenta con los recursos materiales adecuados	6,76	7,22
9. Existe una normativa en la Universidad	4,04	5,32
10. La Universidad promueve acciones formativas para saber organizar la tutoría	3,83	5,39
11. La modalidad ECTS supone cambios en la organización de la tutoría	7,54	6,02
12. Se da formación por parte de la Universidad para desarrollar la tutoría en la modalidad ECTS	4,00	6,16

Estadísticos de contraste «Es»: (N = 89, Chi-Cuadrado = 322,275, gl = 11, Sig. Asintót. = ,000); Estadísticos de contraste «Debería ser»: (N = 90, Chi-Cuadrado = 133,739, gl = 11, Sig. Asintót. = ,000).

A la vista de los datos, y por lo que respecta a la *situación real*, destaca la elevada importancia que se les da a los aspectos que dependen directamente del docente. Así, una inmensa mayoría de los profesores consideran que sí se comunica el horario de tutoría, aunque descendiendo bastante la puntuación cuando se trata de valorar si se suele respetar ese horario. El lugar donde se realiza la tutoría es de fácil acceso y adecuado para llevarla a cabo, disponen de suficiente privacidad y, en su opinión, la modalidad ECTS supone cambios en la organización de la acción tutorial.

Valoran muy bajo la existencia de una normativa que regule la organización de la tutoría en la Universidad y las acciones formativas promovidas por la propia institución para llevarla a cabo debido, tal y como han señalado, al desconocimiento que poseen de normativas al respecto.

El caso de la formación es especialmente destacable pues, a pesar de ser escasas, sí existen acciones formativas promovidas por el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa de la Universidad (CUFIE), por lo que deberíamos reflexionar acerca de la clase de formación que se está ofertando y la forma de llevarla a cabo, al no cuajar entre el profesorado.

Su percepción de cómo *se debería organizar* la tutoría apunta una tendencia a valorar más alto todas las cuestiones, si bien, se deja constancia con las respuestas obtenidas de cuáles son los aspectos que más les preocupan.

TABLA 2  
 Prueba de Wilcoxon para «organización de la tutoría»

Estadísticos de contraste (b)						
Ítem	1	2	3	4	5	6
Z	-,378(a)	-5,680(a)	-5,445(a)	-2,507(a)	-4,828(a)	-4,781(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,705	,000	,000	,012	,000	,000
Ítem	7	8	9	10	11	12
Z	-5,864(a)	-6,516(a)	-6,043(a)	-7,585(a)	-1,613(a)	-7,287(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,107	,000

a. Basado en los rangos negativos; b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Como se observa en la Tabla 2, tanto el primer ítem, que hace referencia a *la comunicación de los horarios de tutoría al comienzo de la asignatura*, como el décimo primero, donde se pregunta si *la modalidad ECTS supone cambios en el desarrollo de la tutoría*, la situación real no difiere significativamente de la deseable. En todos los demás sí existen diferencias significativas entre lo que el profesorado considera que se hace y lo que se debería hacer. Dicho de otro

modo, hay coincidencia del profesorado a la hora de señalar ciertos aspectos de la organización de la tutoría que deberían mejorar en el futuro.

Concretamente se habla de *situar la tutoría fuera del horario lectivo* y de *respetar más ese horario de atención al alumno*. Una parte importante del profesorado considera que este tiempo *no es suficiente* y que, por lo tanto, debería aumentarse el horario dedicado a la misma. La razón de esta denuncia viene, posiblemente, por la importancia que tiene la acción tutorial en el EEES, en el que cada alumno deberá asistir con frecuencia al despacho del profesor con el fin de buscar el guía que oriente su trabajo y le ayude a superar las dificultades. Una forma de paliar esta dificultad podría venir, como así se recoge en muchos trabajos sobre la tutoría en la Enseñanza Superior, tanto en el ámbito internacional como nacional, de la modalidad de tutoría conocida como *mentoría* o *tutoría de iguales*, en la que el profesor tutor se vale de alumnos de cursos superiores (mentores) para atender a un mayor número de alumnos (Langer, 2010; Sutherland, 2009; Castaño y Ruiz, 2007; García Nieto *et al.*, 2004; Falchikov, 2001; Topping, 1998; López, 1993, entre otros).

En relación con *el espacio donde se realiza la tutoría*, a pesar de que muchos de los profesores parecen estar de acuerdo, como ya se ha indicado, con el lugar del que disponen, sí existen una serie de necesidades que conviene tener en cuenta. Así, al analizar los ítems 5 y 6 donde se aborda la *importancia de la privacidad para el desarrollo de la tutoría*, vemos como algunos docentes denuncian el no disponer de un espacio adecuado para atender al alumno. Ésta ha sido una de las peticiones de los docentes durante muchos años, pues por falta de espacios en las Facultades o Escuelas muchos de ellos han tenido y tienen que compartir despacho con uno, dos o, incluso, tres compañeros, aspecto que impide crear un clima de confianza con el estudiante que asiste a tutorías.

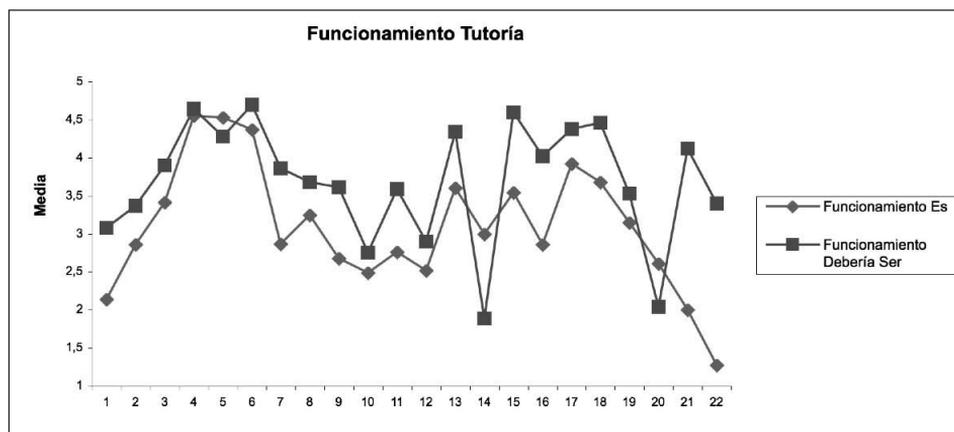
Existen diferencias significativas en cuanto a los *recursos materiales necesarios para la organización de la tutoría*, quedando constancia de la necesidad de más recursos para este menester. Esta necesidad, a pesar de no ser nueva, se agrava con los créditos ECTS al tener que realizar un seguimiento más puntual y personalizado de cada estudiante.

El aspecto más normativo, representado en los ítems 9 y 10, muestra una tendencia a valorar con puntuaciones intermedias, evitando posicionarse demasiado. En cuestionarios de valoración en escala se suelen emplear estas puntuaciones cuando se desconoce lo que se pregunta o no hay una opinión formada al respecto. Los que sí se han posicionado consideran que es necesaria una normativa que regule la acción tutorial en la Universidad, con la cual poder organizar mejor el servicio e intentar instaurar unas pautas comunes de funcionamiento y coordinación entre los distintos profesionales.

Observamos una necesidad muy marcada en los docentes de formación adecuada para organizar su actividad de tutoría. La mayoría del profesorado deja patente en su respuesta la enorme diferencia entre las escasas y deficientes acciones formativas que la Universidad promueve en cuanto a la tutoría y lo que, realmente, ellos creen que se debería promover.

En el Gráfico 1, tenemos la representación de las medias como resumen de todo lo indicado, lo que nos va a permitir ver claramente las discrepancias manifestadas.

GRÁFICO 1  
 Comparación entre la organización real y la deseable de la tutoría



De todos los ítems nos gustaría destacar el relativo a la opinión de los profesores respecto a si la nueva *modalidad ECTS supone cambios en el desarrollo de la tutoría* (ítem 11). El contraste entre lo que «es» y lo que «debería ser» apenas difiere, pues la mayoría de ellos no perciben ninguna diferencia en su modo de actuar.

Esta respuesta puede tener dos lecturas: una lectura positiva si pensamos que el modelo de tutoría que promueve el espacio europeo está asumido desde hace años por nuestros docentes, algo poco probable a juzgar por cómo se está desarrollando la misma en nuestras Universidades, y la negativa y, sin ánimo de ser pesimistas la más probable, nos lleva a pensar que las cosas siguen como estaban y el hecho de apuntarse a los Grupos Departamentales de Calidad, como iniciativa innovadora de convergencia al espacio europeo, no ha supuesto, al menos hasta el momento, ningún cambio en su manera de actuar. Lo que está claro es que este dato contrasta con las necesidades manifestadas en este apartado.

*El quinto objetivo consistente en identificar las necesidades del profesorado en lo que a funcionamiento de la tutoría se refiere.* Para dar respuesta a este objetivo se analizan cuestiones como: las áreas de intervención, las características de la tutoría que realizan, la coordinación entre profesores y otros profesionales de la orientación y la importancia que se le da a la tutoría dentro de la función docente.

TABLA 3  
Prueba de Friedman para «funcionamiento de la tutoría»

	Rango promedio	
	Es	Debería ser
1. La asistencia a tutorías es imprescindible para aprobar	7,34	8,51
2. La tutoría es necesaria para resolver las tareas propuestas	10,03	9,37
3. Se realiza tutoría grupal cuando es posible	12,96	12,37
4. En la tutoría se resuelven dudas sobre contenidos de la asignatura	17,75	15,77
5. Se atienden consultas sobre corrección de exámenes	17,71	14,02
6. Se guía el trabajo del alumno	17,33	16,38
7. Se asesora sobre estrategias de estudio	10,07	12,32
8. Se evalúa el trabajo del alumno	11,67	10,52
9. Se abordan proyectos futuros del alumnado	9,60	11,13
10. Se atienden consultas de tipo personal	8,60	6,75
11. Se orienta sobre cuestiones de tipo profesional	10,40	11,09
12. Se resuelven dudas de tipo institucional	8,56	7,57
13. Se estimula la formación continuada del alumnado	13,89	14,51
14. La tutoría se considera un hecho puntual	10,99	4,64
15. En general, el alumno trae planificadas las cuestiones a tratar	13,56	15,55
16. Se tiene establecido un servicio de tutoría virtual	10,89	13,11
17. El profesorado tiene en cuenta el momento de la carrera en que está el alumno (principio, mitad, final)	14,88	14,21
18. Se debe tener en cuenta la carga docente en el buen desarrollo de la tutoría	14,29	15,76
19. Se deben tener en cuenta los cargos institucionales en la labor como profesor-tutor	11,85	11,47
20. El motivo de la desatención de la tutoría es la dedicación del profesorado a la investigación	9,35	5,24
21. Existe coordinación entre el profesorado para desarrollar la acción tutorial	7,24	13,47
22. Existe coordinación con servicios externos para desarrollarla	4,03	9,25

Estadísticos de contraste «Es»: (N = 89, Chi-Cuadrado = 622,646, gl = 21, Sig. Asintót. = ,000).

Estadísticos de contraste «Debería ser»: (N = 76, Chi-Cuadrado = 569,060, gl = 21, Sig. Asintót. = ,000).

El profesorado considera que tal y como están realizando la tutoría («Es»), se concibe como un medio para que el alumno pueda resolver dudas acerca de las asignaturas, recibir información sobre la corrección de exámenes y recibir orientaciones para su trabajo. Esto no difiere de otras investigaciones donde las

actividades académicas son el mayor reclamo para asistir a las tutorías y la modalidad de *tutoría de asignatura* parece imperar (Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional de la UAM, 2004; García Nieto, 2004).

Admiten ser sensibles al momento en el que se encuentra el alumno (si está al inicio de su carrera, a mitad o al final), y consideran que se debe tener en cuenta la carga docente para poder desarrollar bien la acción tutorial. Los menores rangos promedio, es decir, los aspectos con los que manifiestan un menor grado de acuerdo, nos dibujan un perfil de un profesorado que no se coordina, a la hora de realizar sus tutorías, ni con servicios externos ni con otros compañeros y que considera que no es necesaria la asistencia a las mismas para aprobar la asignatura.

En cuanto a *cómo debería funcionar* la tutoría, las mayores puntuaciones están referidas al contenido de las mismas, como ya sucedía con la situación real, si bien ahora con puntuaciones más elevadas. El profesorado se siente identificado con la tutoría académica más que con otros tipos de tutoría, si bien no restan importancia a que se ayude al estudiante en cuestiones de tipo más personal o profesional.

La consideración de la carga docente del profesorado y los cargos institucionales vuelven a ser aspectos relevantes para el profesorado a la hora de hablar de una tutoría de calidad. La potenciación de las tutorías virtuales y las de grupo se plantean como objetivos deseables.

TABLA 4  
 Prueba de Wilcoxon para «funcionamiento de la tutoría»

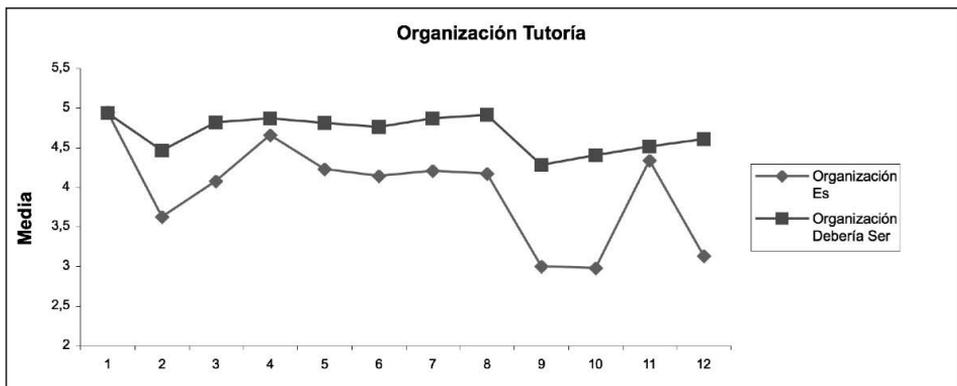
Estadísticos de contraste (c)								
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8
Z	-6,513(a)	-5,390(a)	-4,816(a)	-1,855(a)	-3,250(b)	-3,885(a)	-6,613(a)	-4,671(a)
Sig. asint. (bilateral)	,000	,000	,000	,064	,001	,000	,000	,000
Ítem	9	10	11	12	13	14	15	16
Z	-6,521(a)	-2,740(a)	-6,112(a)	-3,123(a)	-5,931(a)	-5,451(b)	-6,459(a)	-5,952(a)
Sig. asint. (bilateral)	,000	,006	,000	,002	,000	,000	,000	,000
Ítem	17	18	19	20	21	22		
Z	-5,080(a)	-4,781(a)	-2,837(a)	-3,087(b)	-7,935(a)	-7,551(a)		
Sig. asint. (bilateral)	,000	,000	,005	,002	,000	,000		

a. Basado en los rangos negativos; b. Basado en los rangos positivos; c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

A excepción del cuarto ítem (*en la tutoría se resuelven dudas sobre contenidos de la asignatura*), donde la situación real no difiere significativamente de la deseable, en todos los demás sí existen diferencias significativas entre lo que el profesorado considera que se hace y lo que se debería hacer. Dicho de otro modo, hay coincidencia en el profesorado a la hora de señalar ciertos aspectos del funcionamiento de la tutoría que deberían mejorar en el futuro.

Manifiestan que *la tutoría debería tomarse en mayor medida como una condición imprescindible para aprobar la asignatura y resolver las tareas que se encomiendan en el aula*, que en ella se deberían trabajar más aspectos como: *guiar el trabajo del alumnado, estimular su formación continuada o evaluar su trabajo*. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el *tema de corrección de exámenes* (ítem 5), pues las diferencias encontradas son de índole contraria (véase Gráfico 2), es decir, algunos docentes consideran que se debería dedicar menos tiempo del horario de tutorías a realizar este tipo de acciones, dato que resulta ser idéntico al de la investigación del profesor García Nieto, ya reseñada.

GRÁFICO 2  
Comparación entre el funcionamiento real y el deseable de la tutoría



Si nos situamos en otras áreas más allá de la tutoría académica propiamente dicha, vemos que las discrepancias entre lo que es y lo que debería ser aumentan, pudiéndose comprobar que existen ámbitos de la tutoría que necesitan una mayor atención como, por ejemplo, el asesoramiento sobre estrategias de estudio, proyectos futuros del alumnado, orientación sobre cuestiones profesionales, institucionales y, en menor medida, personales. Los profesores están bastante descontentos con los alumnos en cuanto a su forma de acudir a los despachos, pues consideran que no traen planificadas las cuestiones tal y como deberían hacerlo.

En cuanto a *la tutoría virtual*, las discrepancias encontradas llevan a identificar una nueva necesidad: la de utilizar cada vez más las TIC para realizar la acción

tutorial. La Universidad deberá estar preparada para esta demanda equipando al profesorado de los medios tecnológicos necesarios para lograrlo así como ofertarle toda la formación necesaria para poder manejarse en estos nuevos entornos formativos. En este punto también habrá que ser sensibles al tiempo que conlleva la utilización de plataformas virtuales por lo que deberá estar muy bien regulada de acuerdo con la carga horaria de dedicación real de los docentes. No en vano una de las reivindicaciones es precisamente ésta.

En el gráfico se observan claramente las discrepancias manifestadas permitiéndonos hacer visible la tendencia apuntada en 3 de los 22 ítems analizados, concretamente el 5 («En la tutoría se atienden consultas sobre corrección de exámenes»), el 14 («Se suele considerar la tutoría como un hecho puntual») y el 20 («El motivo de la desatención de la tutoría es la dedicación del profesorado a la investigación»), donde las medias –a diferencia del resto–, descienden al pasar de la situación real a la deseable. Ello nos indica que el profesorado advierte la necesidad de reducir las consultas sobre corrección de exámenes, dejar de ver la tutoría como un hecho puntual (el ítem que presenta una mayor discrepancia) y no desatender las tutorías por motivos relacionados con la investigación.

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos tratado de identificar las necesidades del profesorado en relación con la tutoría, refiriéndonos a dos aspectos fundamentales de la misma: organización y funcionamiento.

La experiencia como docente de la muestra objeto de estudio (llevan desarrollando esta actividad una media de 12 años), se pone de manifiesto en las respuestas dadas, poniendo en evidencia una amplia visión de la temática y, por ende, de los problemas que lleva asociados el dar cumplida respuesta a esta necesidad de orientación del estudiante.

Su madurez (profesorado de entre 31-40 años) también se deja entrever al ser capaces de reflexionar y valorar su actuación y ejercer autocrítica en algunos momentos, algo que también se puede interpretar como asociado a su estabilidad en la Universidad al tratarse en su mayoría de Profesores Titulares de Universidad o Catedráticos de Escuela Universitaria, profesorado en plantilla con plaza fija y con dedicación exclusiva a la docencia.

Como conclusión se podría afirmar que la tutoría es un tema que interesa al profesorado desde el momento que consideran que debe ser un proceso continuo al que hay que dedicar más tiempo y atención del que se le ha venido dedicando hasta ahora. Reclaman que el horario de clases no coincida con el de tutorías para facilitar el acceso a las mismas de los alumnos, que esos horarios se respeten y que las condiciones organizativas mejoren. En este sentido consideran que los espacios deben ser apropiados para desarrollar las diferentes modalidades de tutoría (individual, grupal, etc.), y que deben contar con la privacidad necesaria para facilitar la relación profesor-alumno.

Las tareas que vienen desempeñando son de tipo académico (corrección de exámenes, resolver dudas así como realizar las tareas propuestas) y, en menor medida, se atienden cuestiones de tipo personal o profesional. El profesorado ve necesario ampliar el ámbito de actuación de la tutoría más allá de lo estrictamente académico, asesorando al alumno en estrategias y técnicas de estudio, abordando sus proyectos futuros, orientándolo en aspectos profesionales, institucionales e, incluso, personales.

Elaborar una normativa que regule la tutoría y en donde el profesorado sea reconocido por su labor, así como que los cargos institucionales o la actividad investigadora no supongan un obstáculo para atender esta faceta de su actividad docente y que dispongan de los recursos y la formación adecuada, se plantean como necesidades prioritarias.

En definitiva, se detecta una necesidad de mejora de las condiciones actuales, refuerzo de medidas tanto organizativas como de funcionamiento y un mayor apoyo institucional.

El desarrollo de la segunda fase de la investigación, con entrevistas en profundidad, arrojará, sin duda, evidencias concretas de lo manifestado en esta primera fase y posibilitará la matización y ampliación de lo aquí expuesto.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 22 (1).
- Boronat, J.; Castaño, N. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 8 (5).
- (2007). Dimensión convergente de la tutoría en la Universidad: Tutoría entre iguales. En M. Iglesias y F. Pastor (Eds.). V Jornadas de Xarses d'Investigació en Docència Universitària. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas20077comunicaciones/263/pdf>.
- Bricall, J. M. y otros (2000). Universidad 2000. Madrid: CRUE.
- Cano, L. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de Convergencia Europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 22 (1).
- Comunicado de Londres (2007). Descargado el 15 de septiembre de 2008. <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>.
- Conferencia de Berlín (2003). Descargado el 15 de septiembre de 2008. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf).
- Conferencia de Bergen (2005). Descargado el 15 de septiembre de 2008. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf).
- Conferencia de Lovaina (2009). Descargado el 10 de enero de 2010. [http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf).

- Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50 (6), 525-622.
- Declaración de la Sorbona (1998). Descargado el 15 de septiembre de 2008. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf).
- Declaración de Bolonia (1999). Descargado el 15 de septiembre de 2008. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf).
- Declaración de Praga (2001). Descargado el 15 de septiembre de 2008. [http://www.uma.es/eees/images/stories/comunicado\\_praga\\_2001.pdf](http://www.uma.es/eees/images/stories/comunicado_praga_2001.pdf).
- Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003). Descargado el 15 de septiembre de 2008. [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf).
- Evans, K. (2009). *Learning, Work and Social Responsibility: Challenges for Lifelong Learning in a Global Age*. London: Springer.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer tutoring in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Fosca, C. (2009). El papel de la Universidad en el «aprendizaje a lo largo de la vida». Descargado el 29 de enero de 2010. <http://blog.pucp.edu.pe/media/54/20050905-Aprendizaje.pdf>.
- Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional de la UAM (2004). *Uso y satisfacción de la tutoría en la UAM. Opinión de estudiantes y profesores*. Descargado el 15 de enero de 2010. [http://www.psico.uniovi.es/Fac\\_Psicologia/paginas\\_EEEs/Adaptacion\\_de\\_profesorado/tutorias/usoysatisfacciontutoriasuam.pdf](http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/tutorias/usoysatisfacciontutoriasuam.pdf).
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- García, M. y Oñate, P. (2003). El aprendizaje a lo largo de la vida y la ciudadanía europea. Descargado el 2 de febrero de 2010. <http://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius8.pdf#page=33>.
- García Nieto, N. (Dir.) (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Descargado el 15 de enero de 2010. <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labor-tutorial.pdf>.
- (2008). La función tutorial en la Universidad en el actual contexto de la Enseñanza Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 22 (1).
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Kaufman, Y. (1977). *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas y concretas*. México: Trillas.
- Kyllonen, P. C. y Shute, V. J. (1989). A taxonomy of learning skills. En P. L. Ackerman, R. J. Sternberg y R. Glaser (Eds.). *Learning and individual differences* (pp. 117-163). New York: Freeman.
- Langer, A. M. (2010). Mentoring nontraditional undergraduate students: A case study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), 23-38.

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE* del lunes 24 de diciembre de 2001.
- Longworth, N. (2005). Aprendizaje a lo largo de la vida. En la práctica. Madrid: Paidós.
- López López, E. (Dir.) (1993). Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), 253-269.
- Minkelson, A. (1989). Research mentoring in higher education-a cost effective model of proactive intervention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 5 (3), 46-56.
- Oettingen, G.; Ong, G. y Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International of Educational Research*, 33, 705-732.
- Orland-Barak, L. y Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 427-437.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En M. de Miguel (Coord.). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). Manual de tutoría universitaria. *Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Román Sánchez, J. R. (2003). Significado de las tutorías en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior y los créditos ECTS. Descargado el 15 de enero de 2010. [http://www.psico.uniovi.es/Fac\\_Psicologia/paginas\\_EEEs/Adaptacion\\_de\\_profesorado/tutorias/tutoriasmarcoees.pdf](http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/tutorias/tutoriasmarcoees.pdf).
- Salcines, M.; Rodicio, M. L. y De Salvador, X. (2003). Análisis de la importancia que los servicios de orientación más consolidados de las universidades españolas conceden a la tutoría. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort. Tutoría universitaria (pp. 95-111). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Sutherland, K. A. (2009). Nurturing undergraduate tutors' role in the university teaching community. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (2), 147-164.
- Topping, K. T. (1998). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. En S. Goodllad. *Mentoring and Tutoring by students* (pp. 49-106). London: Kogan Page.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.