

Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

Evaluation of the Orientation and Mentoring in the Faculty of Education Sciences of the University of Cordoba

MARÍA ISABEL AMOR ALMEDINA¹

m.amor@uco.es

Universidad de Córdoba, España

Resumen:

Introducción: El presente trabajo de investigación manifiesta la importancia de la orientación y la acción tutorial en el ámbito universitario. Se considera necesario definir y renovar estas funciones, de forma que puedan repercutir satisfactoriamente en la formación del alumnado. Objetivo: Para ello, realizamos un estudio con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba con el objetivo de conocer la valoración de esta disciplina durante el curso 2012/2013 y comprobar si la asistencia y el valor a las tutorías está condicionado por determinadas variables.

Metodología: El proceso de investigación se realizó a través de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas respondiendo en una escala *Likert*. El método utilizado responde a un estudio transversal de carácter descriptivo, no experimental.

Abstract:

This study highlights the importance of orientation and tutorial action at university level. These functions should be defined and renewed so that they can successfully pass on the training students. We performed a study with students from the Faculty of Education at the University of Córdoba in order to know the assessment of this discipline during the year 2012/2013 and checked that attendance and the effect of tutorials are conditioned by certain variables.

The research process was conducted through a questionnaire with open and closed questions answered on a Likert scale. The method responds to a descriptive non-experimental cross-sectional study.

The results show that students have a low perception of the tutorial model that is developed at this university, and that its assessment varies depending on the gender and age of the students, as well as the

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

María Isabel Amor Almedina. Dpto. de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba (España).

Resultados: Los resultados muestran que el alumnado tiene una percepción baja del modelo de tutoría que se desarrolla en esta universidad, y que su apreciación varía en función del sexo y la edad del alumnado, así como la especialidad de la titulación a la que pertenece.

Conclusiones: Se infiere la necesidad de cambiar la concepción del alumnado sobre la funcionalidad y la asistencia a las tutorías, como parte de su proceso académico y no solo como un espacio para la revisión de las calificaciones.

Palabras Clave:

Evaluación; docencia; orientación; tutora; universidad.

specialization of the degree to which it belongs.

The need to change the design of the functionality of students attending tutorials, as part of their academic process and not just as a place for the review of qualifications is inferred.

Key words:

Assessment; teaching; counseling; tutoring; college..

Résumé:

Cette étude souligne l'importance de l'orientation et de l'action du tutorat dans le domaine universitaire. Il est jugé nécessaire de définir et de renouveler ses fonctions, afin de permettre aux étudiants de mener à bien leur formation. Nous avons réalisé une étude auprès de l'ensemble des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Cordoue, dans le but de rendre compte d'une évaluation de cette discipline au cours de l'année 2012/2013 et de vérifier si la présence et la valorisation du tutorat sont conditionnées par certaines variables.

Le processus de recherche a été réalisé à l'aide d'un questionnaire, comprenant des questions ouvertes et fermées auxquelles il fallait répondre en se basant sur une échelle de Likert. La méthode faisant écho à une étude transversale descriptive, et non pas expérimentale.

Les résultats révèlent que les étudiants éprouvent une faible estime du modèle de tutorat développé au sein de cette université. En outre, son évaluation varie selon le sexe et l'âge de chacun, mais également selon le cursus académique auquel ils appartiennent.

Il est donc indispensable de modifier l'image et la conception que les étudiants se font du rôle et de la fonction principale du tutorat. Cet élément doit avant tout faire partie intégrale du parcours universitaire et ne doit plus être perçu comme un simple espace de délibérations et de révisions d'examens et autres qualifications.

Mots clés:

L'évaluation; l'enseignement; le conseil; tutorat; un collègue.

Fecha de recepción: 6-2-2015

Fecha de aceptación: 4-9-2015

Introducción

Todos somos conscientes de los cambios que de manera progresiva y más acusadamente en los últimos años, se están produciendo en la sociedad a nivel económico, político, social, educativo, etc. Cambios que son consecuencia de los progresos alcanzados en diferentes campos científicos y que han dado lugar a la actual sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. La educación, cómo es lógico y más concretamente la universidad, no es ajena a estos avances y progresos, al encontrarse sumergida plenamente en este contexto, por lo que deberá responder de forma eficaz a las demandas actuales que le exige la sociedad.

Por ello, además de conseguir la formación integral de su alumnado, de transmitir la cultura y contribuir al desarrollo de la ciencia y la investigación, deberá formar personas capaces de desenvolverse en este escenario, cambiante y complejo, que nos exige más de un rol para desempeñar. Esta concepción de la formación, la apoyan diferentes autores como: Echeverría, 1997; Lázaro, 1997; Bisquerra y Álvarez, 1998; Rodríguez Espinar, 1998; Rodríguez, 2002; Repetto, 2002; Zabalza, 2003; Álvarez González, 2004; Bausela, 2006; García Nieto, 2008; Pantoja y Campoy, 2009; y toda la estructura organizativa e institucional que conforman la Educación Superior.

En este sentido, la orientación y la acción tutorial se convierten en una herramienta imprescindible para alcanzar este fin, al ser entendida como un proceso de ayuda para la formación del estudiante universitario en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional.

La orientación está presente en todas las etapas educativas, en unas de forma más explícita que en otras, pero quizás es en la etapa universitaria dónde menos se manifiesta su necesidad. Zabalza y Cid (2006) establecen que la tutoría debe ser un apoyo a la inmadurez del alumnado universitario, al considerar que comienzan sus estudios sin haber alcanzado la autonomía necesaria para desenvolverse de forma adecuada en la vida universitaria, a organizar el esfuerzo que requiere superar con éxito estos estudios y sobre todo a enfrentarse a los procedimientos y a la metodología, utilizada por los docentes en este contexto.

La necesidad de la orientación en el alumnado universitario, también está avalada por la concepción que se tiene de ella como proceso conti-

nuo a lo largo de toda la vida *“lifelong guidance”* y por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha supuesto una serie de cambios estructurales e ideológicos, que transforman el modo de enseñar y de aprender en el marco universitario.

Consecuentemente, en los últimos años muchas investigaciones han demostrado la necesidad de la orientación en los estudiantes universitarios, en diferentes contextos (Apodaca y Lobato, 1997; Watts y Van Esbroeck, 1998; González y Martín, 2004; Sanz Oro, 2005; Pino y Ricoy, 2006 y Colvin, 2007) han apoyado y fomentado la pertinencia de realizar propuestas para desarrollar acciones encaminadas a la orientación, tutela y asesoramiento de nuestro alumnado.

Todo esto, ha contribuido al aumento progresivo en las universidades españolas de nuevas actuaciones dirigidas a esta finalidad, como la creación de servicios de orientación, diferentes modalidades de tutoría o figuras desempeñando este rol. De este modo, la tutoría se convierte en una de las estrategias fundamentales para dar respuesta a esta situación en la que la función docente pasa a ser complementada con la función tutora, ya sea de forma individual o grupal, y en colaboración con otros servicios de orientación y formación al estudiante.

Sin embargo, y a pesar de las aportaciones y las perspectivas unificadas de diversos autores (Díaz Allué, 1989; De Miguel, 1997; Michavila y García, 2003; Pérez Boullosa, 2006; Cano, 2008; Bausela, 2010) que creen que a través de la tutoría podemos abordar la formación del alumnado en su globalidad, existe una predisposición a vincular las tutorías únicamente a la materia impartida por el profesor o profesora, destinadas fundamentalmente a la resolución de dudas, antes y después, de las pruebas de evaluación, revisión de exámenes, etc., tal y como han demostrado numerosas investigaciones previas, (Boronat, J., Castaño, N., Fernández, M. A., Lucas, S., Prieto, C. y Ruiz, E., 2002; Rodríguez, 2007; Barberis y Escribano, 2008).

Actualmente, en el trayecto universitario, existen aspectos relacionados con la construcción del itinerario académico y formativo, la información e inserción sociolaboral, el desarrollo de competencias académicas, profesionales e interpersonales, etc., que demandan ineludiblemente una actividad y un nuevo enfoque de la tutoría (Boza, 2001).

Al mismo tiempo, los cambios producidos por la convergencia europea que reclaman un mayor protagonismo al alumnado, apoyado por un modelo de aprendizaje autónomo que supone la adopción de una

formación basada en el desarrollo de competencias, hacen necesario un seguimiento y un asesoramiento más individualizado. Permitiendo situar a la orientación y la tutoría como ejes de la enseñanza universitaria. Conjuntamente, apostamos por un profesorado universitario que además de ser competente en una determinada materia o área de conocimiento, también lo ha de ser en aspectos relacionados con la orientación y la formación integral de su alumnado a través de la tutoría.

Por lo tanto, nos encontramos en un momento idóneo para demostrar la importancia de la orientación y la tutoría en la universidad, fundamentando que esta acción va más allá de una atención centrada en aspectos académicos o una reseña horaria en la planificación del profesor o profesora.

En definitiva, como manifiesta Cano (2009), la orientación y la tutoría universitaria debe abordar algo más que la atención a las dudas y a las consultas de los estudiantes y debe ser mucho más que una rutina habitual contemplada dentro del "horario de tutorías". Por lo que se ha de concebir, como ya hemos señalado anteriormente, como una actividad académica vinculada institucionalmente e integrada en la práctica docente de todo profesor o profesora, desde lo más próximo al alumnado y con una perspectiva multidimensional de su formación.

Se reconoce el valor que tienen las iniciativas surgidas, cada vez con más frecuencia, por parte de las instituciones para el diseño y desarrollo de planes y programas de acción tutorial universitarios. Pero se hace necesario crear otros modelos, que cuenten con la participación del profesorado y el alumnado, para el diseño de las actividades dirigidas a la tutorización de su proceso formativo. Todos somos conscientes de que la práctica docente debe adecuarse al entorno, el contexto y sobre todo a las necesidades de quien va dirigida, y esto no es posible si no se conocen las opiniones y las percepciones de los protagonistas de el escenario educativo, el alumnado y el profesorado. (Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. 2015: 477).

La orientación en la universidad

Según la bibliografía analizada en relación a la orientación universitaria, hemos podido comprobar que su desarrollo no se debe a un proceso lineal, en el que las nuevas ideas y concepciones hayan ido sustituyen-

do a los primeros postulados teóricos y a las prácticas tradicionalmente utilizadas. Por el contrario, ha habido periodos en los que diferentes teorías y experiencias han coexistido en el tiempo y aún en la actualidad mantienen su vigencia.

Desde el punto de vista teórico y conceptual, el desarrollo que ha alcanzado la orientación universitaria ha sido mucho más importante que el alcanzado en relación a su práctica. Diferentes autores como García (2008), Lázaro (2008); Pantoja y Campoy (2009), coinciden en plantear que la orientación en el contexto de la universidad ha de ser un proceso de carácter formativo que se ha de desarrollar a lo largo del ciclo vital de cada persona. La orientación es considerada como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas en período de formación, y esta ayuda debe tener como objetivo tanto prevenir posibles dificultades, como posibilitar el máximo desarrollo personal y académico del estudiante.

Podemos definir, pues, la tutoría universitaria como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal” (Ferrer, 2003: 70).

La planificación de esta formación, que no sólo involucra al personal docente, debe partir del enlace a las estructuras de coordinación de la titulación académica (Bredtmann, J., Crede, C. J., y Otten, S., 2013). El objetivo final sería desarrollar programas de tutoría que dieran respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Desde hace años, el profesorado se ha planteado desarrollar la orientación y la tutoría en el contexto de la Educación Superior, impulsando el diseño y la implementación de proyectos y experiencias innovadoras.

Todo ello demanda una redefinición del trabajo del profesorado, un nuevo enfoque en la formación docente y en el desarrollo de la función tutorial (Castillo, 2008 y Knight, 2005) en una sociedad inmersa en un proceso de cambio (Guarro, 2005) y que en la actualidad se ha concretado con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Durante mucho tiempo, el alumnado ha asistido a la universidad para adquirir un mayor conocimiento, explorar nuevas teorías, descubrir nuevos conceptos, adquirir nuevas habilidades y, probablemente, seguirá siendo así en el futuro. Sin embargo, hay considerables diferencias entre el ayer y el hoy. La economía global, las tecnologías y las facilidades en los desplazamientos, por ejemplo, ofrecen a los estudiantes muchas más oportunidades de aprendizaje que antes (Sanz Oro, 2005).

Pero todos estos cambios no sólo afectan a los estudiantes sino también a las instituciones y así, nos lo demuestran diversos trabajos (Castellano, 1995; Álvarez y Rodríguez, 2000; Álvarez y Lázaro, 2002 y García, 2008). En la tabl I1 podemos apreciar las características que reflejan el nuevo escenario universitario y sus consecuencias en la Educación Superior.

Tabla 1. Características del nuevo escenario europeo de la educación universitaria.

Características	Consecuencias en la educación universitaria
1. La educación a lo largo de la vida	<p>Presencia en las aulas de un alto porcentaje de alumnado mayor. Esto supone que habrá que atender sus necesidades, características y formas de aprender.</p> <p>El aprendizaje y trabajo del alumnado no sólo se produce en el aula sino también en otros contextos formativos.</p> <p>La orientación debe ser continua abarcando todas las etapas y transiciones académicas del alumno.</p> <p>Fomentar en el alumnado el concepto de formación continua.</p>
2. La necesidad de actualización de conocimientos profesionales.	<p>Nuevos planteamientos curriculares.</p> <p>Necesidad de innovación y adaptación a las diversas transformaciones sociales.</p> <p>Necesidad de desarrollar las competencias profesionales de forma permanente.</p>
3. La rotación de los periodos de trabajo y formación con unas trayectorias educativas menos lineales.	<p>Formación dirigida a un alumnado con experiencia profesional.</p> <p>Diversificar las trayectorias académicas.</p> <p>Trayectorias educativas menos lineales, alternando períodos formativos con períodos de trabajo.</p> <p>Incapacidad para predecir las nuevas necesidades productivas y de ocupación.</p>
4. Implantación de nuevas formas de aprendizaje.	<p>TIC</p> <p>Autonomía en el aprendizaje</p> <p>Cambio de rol (Alumno/Profesor)</p> <p>Universalidad y multiculturalidad y diversidad de la educación.</p>
5. La ruptura de fronteras en la formación (EEES)	<p>Organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado.</p> <p>Movilidad del alumnado y del profesorado.</p> <p>Acreditación de las titulaciones.</p>

Knight (2005)

Todos estas características y factores que definen la nueva realidad de la Educación Superior, va a suponer: una docencia centrada en el estudiante, en su aprendizaje, donde el papel del profesorado será el de gestor de ese proceso; una formación a lo largo de la vida, orientada a la consecución de competencias y el relevante papel que van a tener las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje del alumnado. Todo ello va a implicar, entre otros aspectos, la presencia de la acción tutorial como un factor de calidad y como parte fundamental de la función docente.

En definitiva, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesorado, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando al alumnado en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas (Herrera, L., Benarroch, A., Jiménez, M., López, C., López, P., Mesa, M.C., Rojas, G., Pérez, A. y Tejada, V., 2006).

Coincidimos con Pantoja y Campoy (2009), en que la universidad actual para la sociedad actual necesita un nuevo modelo de profesor/a universitario/a. Según estos autores, debemos crear una universidad que no sólo investigue sino que también eduque en la vida y para la vida, enseñe en lo académico y lo vital y que además tenga en cuenta la realidad y la problemática social, poniendo la investigación y la docencia al servicio las necesidades y demandas sociales.

De este modo, si concebimos la función tutorial como un espacio de formación y asesoramiento académico del alumnado parece necesario indagar sobre los aspectos que se consideran necesarios para su mejor funcionamiento. Podremos lograr que llegue a ser considerada como un factor clave para la calidad en la universidad.

Objetivos

Para ello, se han planteado los siguientes objetivos, que nos servirán como pórtico del diseño de la investigación y como guía para su desarrollo:

- a. Conocer la percepción que tiene, el alumnado, sobre la necesidad de la orientación y la acción tutorial en la universidad.

- b. Determinar la frecuencia en la asistencia del alumnado a las tutorías
- c. Analizar y comparar la asistencia a las tutorías en función del sexo, la edad y la titulación a la que pertenece el alumnado.

Población y muestra

La población de alumnado participante en este estudio se define como los estudiantes de los títulos de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria, matriculados en el primer año del curso académico 2012/2013. Los datos aportados por la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba muestran que son un total de 511 los alumnos que cumplen este criterio. Del número total de alumnos (511), 219 pertenecen a la especialidad de Educación Infantil y 292 a Educación Primaria (ver tabla 2).

Tabla 2. Datos poblacionales del alumnado.

Población Alumnado	N	%
Educación Infantil	219	42,9
Educación Primaria	292	57,1
Total	511	100,0

La muestra estuvo compuesta por un total de 300 estudiantes. Sobre el total de los participantes, 258 fueron mujeres (86%) y 42 hombres (14%). En relación a la titulación, la proporcionalidad es igual en ambas titulaciones Educación Infantil N=150 (50%) y Educación Primaria N=150 (50%) con una edad comprendida entre los 18 y los 37 años.

Instrumento

Para la elaboración del cuestionario se han seguido las indicaciones y pautas metodológicas que anuncian autores como, Cohen y Manion (1990) y Corbetta (2007), entre otros. También se ha tenido en cuenta, las referencias teóricas y bibliográficas, en relación a la orientación y la acción tutorial en el ámbito universitario, que hemos analizado previamente y que fundamentan nuestra investigación. De este modo, pode-

mos señalar las aportaciones de (Bisquerra, 1998, 2002; Repetto, 2002; Rodríguez Espinar y Rodríguez Moreno, 1998) sobre investigaciones realizadas y, que en alguna medida, están relacionadas con la percepción y el conocimiento de la orientación y la tutoría en la universidad por parte del profesorado y el alumnado.

El cuestionario está compuesto por 36 preguntas cerradas tres de las cuales dan opción a añadir una respuesta abierta, y una pregunta abierta. En este caso, las preguntas cerradas que se plantean permiten expresar el valor de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expuestas basándose en una escala tipo Likert con diferentes categorías. Se presentan ítems con 5 alternativas de respuesta de elección única, en la que se establece una graduación de total desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5).

La redacción de los ítems se ha construido de acuerdo a tres dimensiones. 1. Valoración sobre el funcionamiento de las tutorías: asistencia, horario, etc.; 2. Percepción sobre el desarrollo de las tutorías; y 3. Objetivos y funciones de las tutorías.

Para su validación se utilizó el programa estadístico SPSS 18.0 (Statistical Product and Social Science) para obtener el coeficiente de alfa de Cronbach de la muestra. Por medio del programa se obtuvo un coeficiente de $r = .801$ (n de elementos: 36), con un nivel de confianza del 75.3% ($p \leq .05$) muy próximo a la unidad, con esta información se puede deducir que el instrumento es claramente fiable (ver tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.801	.793	36

Procedimiento

Para la recogida de información se solicitó al profesorado que imparte clase en las titulaciones seleccionadas para la muestra que nos cedieran un tiempo, antes de finalizar su clase, para aplicar el cuestionario de forma grupal en el aula. De esta forma, al realizarse durante el horario lectivo se garantizaba la participación de la mayoría del alumnado de cada grupo. Antes de comenzar, se informaba al alumnado participante, sobre la finalidad y los objetivos de la investigación y se

aclaraban las dudas que pudieran surgir, durante la cumplimentación de los cuestionarios.

Fases de la Investigación

Han sido cuatro, las fases de investigación a través de las cuales se ha desarrollado el estudio: 1ª Fase de planificación, revisión del marco teórico relacionado con la orientación y la tutoría en la universidad y elaboración del cuestionario para la recogida de la información; 2ª Fase en la que se llevo a cabo la aplicación del cuestionario; 3ª Fase en la que se analizaron los datos obtenidos y la 4ª y última Fase de este estudio que ha consistido en la interpretación de los resultados obtenidos y su posterior discusión, así como la elaboración de las conclusiones y las propuestas de mejora para la práctica.

Resultados y discusión

En este apartado exponemos los resultados obtenidos y que dan respuesta a los objetivos marcados en la investigación.

Se utilizó el SPSS 18.0 para crear una matriz de datos y para realizar análisis estadísticos de corte descriptivo y comparativo. Para obtener una visión global sobre las percepciones del alumnado en relación al grado de desarrollo de los objetivos trabajados a través de la tutorías y las funciones que deberían cumplir, se estudiaron las medias y sus respectivas desviaciones típicas. Asimismo, para comprobar si existe una relación entre variables como el género, la especialidad o la edad y las respuestas a los objetivos que las tutorías deben de tener, se utilizará la técnica de Mann-Whitney U Test. Este test se utiliza para analizar las diferencias entre dos grupos independientes de variables.

Para conocer la percepción del alumnado sobre la necesidad de la orientación y la acción tutorial en la universidad, preguntamos sobre las funciones más necesarias que se deberían cumplir en el desarrollo de las tutorías. Un 25.8% de la muestra contestó estar bastante en desacuerdo con que las tutorías deberían cumplir la función de "*Orientar e informar sobre los aspectos profesionales*" y un 37.4% con que en estas se "*Oriente y asesore sobre aspectos personales*". Sin embargo, el 36.8% contestó estar

bastante de acuerdo en que “*Orientar e informar sobre los aspectos académicos*” es una de las funciones más necesarias actualmente en las tutorías.

Para conocer la valoración que el alumnado tiene de las tutorías, establecimos dos aspectos fundamentales sobre los que parecía necesario recoger información: la asistencia por parte de estos a las tutorías y comprobar si existe diferencia en función de la edad, el sexo y la especialidad (Educación Infantil o Primaria). Seguidamente, comenzamos a analizar cada uno de estos aspectos individualmente.

Los datos obtenidos muestran que sólo un 3% de los alumnos y alumnas están totalmente de acuerdo con esta afirmación y un 16% dicen estar bastante de acuerdo en contestación al ítem *Asisto regularmente a las tutorías*, dejando de un lado aquellos que no se definen en su respuesta vemos que un 45% (14%+31%) de los alumnos y alumnas que no acuden asiduamente a las tutorías. Los alumnos y alumnas de mayor edad acuden a las tutorías más frecuentemente que los de menor edad.

A la hora de establecer una relación entre la edad del alumnado y la asistencia a las tutorías, se ha procedido a llevar a cabo una agrupación de las mismas a partir de un análisis de frecuencias tal y como indican los datos de la tabla 4.

Tabla 4. Relación entre la edad y la asistencia a las tutorías.

Edad	N	%
18	15	4.9
19	144	47.2
20	53	17.4
21	27	8.9
22	15	4.9
23	10	3.3
24	14	4.6
25	5	1.6
26	5	1.6
27	4	1.3
28	4	1.3
32	1	.3
35	2	.7
37	1	.3
Total	Total 98.4	100.0

Las mismas han sido agrupadas en cuatro grupos de edades (18-19; 20-21; 22-28 y 29-37) y una vez realizada la agrupación por edades, el promedio de la asistencia a las tutorías entre los menores de 28 años es medio tirando a bajo, mientras que los mayores de 29 acuden con más frecuencia. El hecho de que en este gráfico aparezca que las mujeres de entre 29-37 años asistan menos a las tutorías que los hombres se ve afectado por un solo individuo de 32 años, y mujer, que apuntó el resultado 3 de la escala en su asistencia a tutorías.

En un segundo momento, hemos tratado de establecer un matiz diferencial en la asistencia a las tutorías atendiendo al sexo del alumnado. Para ello, lo primero que se hizo fue una descripción de la normalidad de los datos (ver tabla 5).

Tabla 5. Descripción de las pruebas de normalidad en la asistencia a las tutorías

Case Processing Summary							
	Sexo	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
1. Asisto regularmente a las tutorías	Mujer	257	99.6%	1	0.4%	258	100.0%
	Hombre	42	100.0%	0	0.0%	42	100.0%

Descriptives					
	Sexo			Statistic	Std. Error
Mujer	Mean			2.69	.063
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		2.57	
		Upper Bound		2.82	
	5% Trimmed Mean			2.68	
	Median			3.00	
	Variance			1.018	
	Std. Deviation			1.009	
	Minimum			1	
	Maximum			5	
	Range			4	
	Interquartile Range			1	
	Skewness			.095	.152
	Kurtosis			-.547	.303

	Mean	2.24	.148
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 1.94	Upper Bound 2.54
	5% Trimmed Mean	2.18	
	Median	2.00	
	Variance	.918	
Hombre	Std. Deviation	.958	
	Minimum	1	
	Maximum	5	
	Range	4	
	Interquartile Range	1	
	Skewness	.541	.365
	Kurtosis	.302	.717

Tests of Normality

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	sig.
1. Asisto regularmente a las tutorías	Mujer	.192	257	.000	.907	257	.000
	Hombre	.217	42	.000	.975	42	.000

a. Lilliefors Significance Correction

El sesgo (skewness) de los datos, que aporta una información sobre la simetría de la distribución, es positivo en ambos sexos (.095 en las mujeres y .541 en los hombres) lo que significa que los resultados se agrupan a la izquierda en los valores bajos.

La Curtosis (Kurtosis) aporta información sobre el “apuntamiento” de la distribución, un valor igual a 0 representaría una distribución plana. Los valores de Curtosis menores de 0 como es el caso para las mujeres (-.547) representa una distribución más bien plana, en el caso de valores positivos (.302 en el caso de los hombres) significa una distribución puntiaguda, agrupados en el centro.

En el “Test of Normality” podemos ver los resultados de las estadísticas de Kolmogorov-Sminov. Un valor mayor de .05 indica Normalidad en la distribución, como vemos la muestra tiene un valor de 0.0 lo que indica violación de la presunción de normalidad, sin embargo esto es bastante normal en muestras grandes.

Para saber si existe alguna diferencia en las respuestas en función de la especialidad de la titulación, utilizaremos el Test U de Mann-Whitney para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las*

respuestas según la especialidad. Según los resultados de la muestra se mantiene la hipótesis con un .057.

Si comparamos otras investigaciones realizadas en el marco universitario (Aguilera, 2010; García, 2010 y Arza, N., De Salvador, X. y Mascarenhas, S., 2014), encontramos que también muestran que según el alumnado, los objetivos que deberían cumplir las tutorías, están relacionados con su proceso educativo y con la ampliación de la información aportada en clase.

No obstante y según los resultados de otros estudios (Rodríguez-Hoyos et al., 2013), con este estudio se ratifica que la orientación del alumnado va más allá de la orientación académica, ya que es fundamental la coordinación entre los diferentes niveles educativos porque en ocasiones, los fracasos y abandonos académicos en el primer curso universitario, están relacionados con la falta de información del alumnado que accede a esta etapa educativa.

En la actualidad el *modelo de tutoría anglosajón* es el más promovido por el marco Europeo de Educación Superior, promoviendo el desarrollo y el asesoramiento de la dimensión personal (Torrecilla, E., Rodríguez, M.J., Herrera, E. y Martín J., 2013). Y el modelo de intervención basado en la tutoría entre iguales es uno de los más desarrollados en numerosas universidades (Arco y Fernández, 2011).

Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones, extraídas de los resultados obtenidos por parte del alumnado y en función de los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

En primer lugar, podemos concluir que el alumnado percibe el desarrollo de las tutorías como una actividad necesaria para su proceso académico, para la orientación y el asesoramiento de aspectos relacionados con la superación de las diferentes asignaturas, y no tan necesarias para llevar a cabo actividades relacionadas con la orientación personal y profesional.

En relación al funcionamiento de las tutorías, se ha podido comprobar que son muy pocos los alumnos y alumnas que asisten regularmente a las tutorías. La mayoría de ellos y ellas no hace un uso de forma habitual y cuando lo hace es motivado por necesidades de información y de consulta. Un gran porcentaje, 45% (18% bastante de acuerdo + 27%

totalmente de acuerdo) del alumnado considera que no asiste a las tutorías porque su horario no es el adecuado, y confirman este hecho atribuyendo su baja asistencia a la incompatibilidad horaria, coincidiendo con el horario lectivo, la sobrecarga académica y la falta de cumplimiento del horario de las tutorías por parte del profesorado. Si a esto unimos que el uso de las tutorías se hace de forma puntual en ocasiones importantes sobre todo, como es la revisión de las calificaciones, muchos de ellos suelen coincidir en las visitas haciendo que los pasillos y zonas conjuntas a los despachos se conviertan en una algarabía difícil de soportar. No hay diferencias extremas entre las edades, sexo, situación laboral o especialidad y la percepción de adecuación en los horarios de las tutorías, por parte del alumnado.

Sin embargo existe una tendencia más positiva por parte de aquellos alumnos y alumnas de mayor edad. Las mujeres también son más asiduas que los hombres a la asistencia a las tutorías.

Como conclusión, podríamos destacar que cuanto mayor es el alumnado (sobre todo aquel que estudia a una edad tardía entre los 29-37 años) asiste con bastante más asiduidad a las tutorías, con lo que existe una relación positiva entre la edad y la asistencia a las tutorías.

Asimismo, se puede concluir que la muestra, para esta variable, tiene una distribución relativamente normal. La muestra de las mujeres es de 258 y la de los hombres es de 42 por lo que hay una diferencia grande en la medida de las muestras. Las mujeres asisten con más asiduidad a las tutorías, la mayoría de ellas respondiendo que estaban de acuerdo con la afirmación en "*un término medio*", la mayoría de los hombres sin embargo respondieron a la pregunta con un "*bastante en desacuerdo*".

Igualmente podemos afirmar que no existen diferencias en la frecuencia en la asistencia a las tutorías por parte del alumnado, en función de la especialidad de la titulación. Esto nos demuestra que la percepción de la funcionalidad de las tutorías para el desarrollo de su trayectoria académica es muy similar, por parte de ambos grupos.

Para finalizar, y teniendo en cuenta las limitaciones del estudio que aquí se expone, coincidiendo con Haya, I., Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2013) se destaca la necesidad de indagar y profundizar sobre experiencias de tutoría en la universidad de forma individualizada, abordando de forma más específica la orientación en todas sus vertientes, personal, académica y profesional a través de programas de asesoramiento y en el itinerario universitario.

Los resultados obtenidos ratifican que la tutoría es considerada como elemento clave de la formación integral del alumnado universitario y coinciden con Sáiz-Manzanares Saiz-Manzanares, M.C., Bol-Arreba, A. y Payo-Hernanz, R. (2014), que afirma que una adecuada función tutorial es aquella que trasciende lo académico y tradicional, pues implica un aumento en los aspectos relacionados con la adaptación del estudiante al entorno universitario, la eficacia en su aprendizaje y la futura proyección socioprofesional.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, J.L. (2010) *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>.
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (2000). Nuevas estructuras, roles y funciones de la orientación. En A. Pantoja, T. Campoy y A. Cañas (coords.) *Nuevas perspectivas de la orientación educativa*. (pp. 43-83) Jaén: Cámara oficial de comercio e industria.
- Álvarez, M. (2004). Los modelos de orientación en España: presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 147-162.
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Arco, J.L. y Fernández, F. D. (2011) Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Arza, N., De Salvador, X. y Mascarenhas, S. (2014) La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 105-121. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204081>.
- Barberis, G.M. y Escribano, M.C. (2008). *Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU*. *Rect@ Vol Actas 16 (1)*, 1-11 recuperado de <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605>.
- Bausela, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, nº 12, 16-28. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf.
- Bausela, E. (2010). Reseña de "Planes de acción tutorial en la universidad" de Pantoja, A. y Campoy, T.J. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(153) 119-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416813008>.
- Bredtmann, J., Crede, C. J., y Otten, S. (2013). Methods for evaluating educational pro-

- grams: Does Writing Participation affect student achievement? *Evaluation and Program Planning*, 36, 115-123. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2012.09.003.
- Bisquerra, R. (1996) *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. Álvarez, M. (1998) Los Modelos de Orientación. En M. Bisquerra *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp.55-66). Barcelona: Ciss Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Boronat, J., Castaño, N., Fernández, M. A., Lucas, S., Prieto, C. y Ruiz, E. (2002). *La tutoría en aras de la calidad de la enseñanza universitaria. Proyecto de innovación educativa*, Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Boza, A. (2001) Los equipos de orientación de sector: Funciones y modelos de intervención, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (21), 51-71.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204 Recuperado 29 de julio de 2015 de <http://www.aufop.com/>
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castillo, S. (2008) Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1) 139-163. Recuperado el 29 de julio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170007>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colvin, J. W. (2007). Peer Tutoring and Social Dynamics in Higher Education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp.53-69). Barcelona: Laertes.
- Díaz Allué, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En P. Apodaca y C. Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp.112-136). Barcelona: Laertes.
- Ferrer, V. (2003). La acción tutorial en la Universidad. En Michavila, A y García Delgado, J. (coord.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- García, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- García, N. (2008) La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- González, I. y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, REOP, 15 (2), 299-315.

- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Haya, I. Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2013) La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*. 24, (3), 98-113.
- Herrera, L., Benarroch, A., Jiménez, M., López, C., López, P., Mesa, M.C., Rojas, G., Pérez, A. y Tejada, V. (2006). Proyecto de innovación en tutorías. Una experiencia desde la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en la Titulación de Maestro. En M.A. Gallardo, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J.L. Villena, A.M. Fernández, J.A. Fuentes, E. Molina y P. Carrillo (Coords.), I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo (pp.1-11). Granada: Universidad de Granada.
- Knight, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apocada y C. Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp.112-136). Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En Álvarez Rojo y Lázaro (coord.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp.249-281). Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137.
- Michavila, F. y García, J. (Eds) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Pantoja, A. y Campoy, T. (Coord.) (2009) *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Pérez Boullosa, A. (2006) Tutorías. En De Miguel Díaz, M. (Coord.) *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp.133-163). Madrid: Alianza.
- Pino, M. R. y Ricoy, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. Estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Revista Bordón*, 58(3), 345-358.
- Repetto, E. (2002): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Volumen I. Marco Conceptual y Metodológico*. España: UNED.
- Rodríguez, N. (2007). *Acción Tutorial: reflexión y práctica*. Málaga. Servicio de innovación educativa de la Universidad de Málaga.
- Rodríguez Espinar, S. (1998): El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015) La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2) 467- 481. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745

- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). Modelos organizativos en la Unión Europea. En Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (coord.), *Manual de orientación y tutoría* (1996, 2ª edición 2005). Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Saiz-Manzanares, M.C., Bol-Arreba, A. y Payo-Hernanz, R. (2014). Validación de una escala de evaluación de tareas de tutoría en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(3), 835-852.
- Sanz Oro, R (2005) Integración del estudiante en el sistema universitario La tutoría *Cuadernos de Integración Europea* 2, Septiembre, 69-95.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M.J., Herrera, E. y Martín J. (2013) Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99.
- Watts, A. G. y Van Esbroeck, R. (1998a). New Skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counseling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173-187.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Revista Bordón*, 58 (2), 247-277.