

FACTORES Y ELEMENTOS DE CALIDAD PERCIBIDOS POR EL PROFESORADO PARTICIPANTE EN EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DE UNIVERSIDADES EUROPEAS

(QUALITY FACTORS AND ELEMENTS PERCEIVED BY THE PARTICIPATING TEACHERS IN THE TUTORIAL ACTION PLAN FOR EUROPEAN UNIVERSITIES)

Ana Martín Romera
Universidad de Valladolid
Beatriz Berrios Aguayo
Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén

DOI: 10.5944/educXX1.23874

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Martín Romera, A.; Berrios Aguayo, B., y Pantoja Vallejo, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1), 349-371, doi: 10.5944/educXX1.23874

Martín Romera, A.; Berrios Aguayo, B., & Pantoja Vallejo, A. (2020). Quality factors and elements perceived by the participating teachers in the tutorial action plan for european universities. *Educación XXI*, 23(1), 349-371, doi: 10.5944/educXX1.23874

RESUMEN

Las investigaciones centradas en el análisis del Plan de Acción Tutorial (PAT) de las diferentes universidades europeas prestan atención a la mejora del servicio de orientación ofrecido por los centros de Educación Superior. Este estudio tiene como objetivo detectar los factores y elementos que determinan una tutorización de calidad percibidos por el profesorado de universidades europeas. La investigación se enmarca dentro del Proyecto de Excelencia I+D Timonel¹ para la elaboración de un sistema de recomendación basado en necesidades de orientación y tutoría de alumnado y egresados. Un total de 48 profesores de la Universidad de Jaén (España), la Universidad de Granada (España), el Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) y la Queen Mary University of London (Reino Unido) participaron en grupos

nominales y técnicas DAFO. Los resultados se mostraron en referencia a tres grandes dimensiones recogidas en el proyecto y definidas como principales tendencias de acción tutorial: Académica, Personal y Profesional, añadiendo una cuarta dimensión transversal detectada por los participantes en el análisis de los datos. Los participantes revelan cómo la formación del profesorado en términos de orientación, los conocimientos y experiencia de estos así como la implicación y compromiso tanto del tutor como del alumnado en la acción tutorial son algunos de los factores y elementos que determinan una tutorización de calidad. A pesar de las investigaciones y de las experiencias desarrolladas, muchos son los esfuerzos que deben realizarse para que la acción tutorial en universidades europeas adquiera la excelencia que requiere.

PALABRAS CLAVE

Tutoría; Orientación; Proyectos de Investigación; Educación Superior.

ABSTRACT

The research based on the analysis of the Tutorial Action Plan for the different European universities has focused on the improvement of this guidance service offered by the higher education schools. The aim of this study is to detect the factors and elements that determine quality tutoring as perceived by the professors of European universities. The research is part of the R&D Timonel project for the elaboration of a recommendation system based on the needs of guidance and tutoring of students and graduates. A total of 48 professors from the University of Jaén (Spain), the University of Granada (Spain), the Polytechnic Institute of Coimbra (Portugal) and the Queen Mary University of London (United Kingdom) participated in nominal groups and SWOT techniques. The results were shown in reference to three large dimensions included in the project and defined as the main trends of tutorial action: Academic, Personal and Professional, adding a fourth transversal dimension detected by the participants in the analysis of the data. The participants reveal how teacher training in terms of orientation, knowledge and experience of these as well as the involvement and commitment of both the tutor and students in the tutorial action are some of the factors and elements that determine quality tutoring. Despite the research, there are many efforts that have to be made so that the tutorial action in European universities acquires the excellence that this university service requires.

KEYWORD

Tutoring; Guidance; Research Projects; Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Este artículo está enmarcado dentro del Proyecto de Excelencia I+D Timonel y se centra en la elaboración de un Sistema de Recomendación basado en necesidades de orientación y tutoría de alumnado y egresados universitarios, focalizándose en su orientación académica, personal, profesional y TIC. Como objetivos previos a su creación, se estableció el análisis de las necesidades del alumnado y profesorado en lo referente a la orientación y función tutorial en universidades europeas, la percepción de los factores y elementos que determinaban la calidad del plan de acción tutorial (PAT) según el profesorado, así como detectar buenas prácticas por parte de los tutores del PAT instaurado desde la primera década del 2000 en las universidades europeas (Álvarez González, 2008; Rumba y Gómez, 2011). En base a esa contextualización y atendiendo al objetivo principal del PAT que es “favorecer la excelencia académica, la formación integral y la atención de todos los estudiantes” (Pantoja y Campoy, 2009, p.18), lo que se persigue en este estudio es el análisis de los factores y elementos que determinan una orientación y tutorización de calidad dentro del PAT, percibidos por el profesorado de universidades europeas como principales implementadores de este servicio universitario.

La integración de la tecnología digital como medio idóneo de contraste de opiniones, fomento de espíritu crítico y construcción de pensamiento autónomo del estudiante para la orientación en el contexto universitario (Giner, Muriel de los Reyes, y Toledano, 2013), la creación de entornos personales de aprendizaje y la activación del desarrollo vocacional y personal pueden dar respuesta a los retos sociales y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través de la adquisición de competencias para el desarrollo completo y auto-dirigido del alumnado (Alemán-Ramos, 2018). Es un hecho que las escuelas superiores necesitan conocer las perspectivas de los profesionales encargados de la enseñanza de sus pupilos para mejorar el nivel de calidad en términos de orientación y tutoría. Del mismo modo, es conveniente conocer las necesidades que el alumnado percibe en referencia a los servicios de orientación ofertados por las universidades. Ya Campoy y Pantoja (2000) destacaron cómo los estudiantes de Educación Superior de Jaén requerían de servicios de orientación principalmente en los campos de la orientación profesional y académica. Además, el visible crecimiento de requerimientos en lo referente a la orientación profesional en los últimos

años, hace de la labor de tutorización una función primordial para los profesionales de este sector (Sursock & Smidt, 2010).

El cambio de paradigma y metodología en el contexto universitario más actual, del que veíamos sus primeras raíces con la aparición del tratado de Bolonia, exigía un nuevo rol para el profesorado al que, además de sus obligaciones, se le añadía el hecho de asumir el seguimiento personal y académico del alumnado (Michavila, 2003). Este nuevo cambio, surgido en torno a la orientación y la tutoría, provocó el afán por detectar qué factores y elementos influían en que la orientación y tutorización extraacadémica por parte del profesorado fuese de calidad. Pero, ¿qué se entienden como factores y elementos de calidad en la tutorización? Autores ya clásicos como Álvarez Rojo (2000), Álvarez González y Bisquerra (1996) o Rodríguez Espinar (1997), los consideraron como parte integrante del proceso educativo e indicadores del buen funcionamiento del sistema educativo en el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y en la respuesta a las demandas emanadas del proceso formativo del estudiante en los ámbitos académico, personal y profesional. En el contexto anglosajón está más arraigado el concepto “quality education” aplicado a temáticas diferentes (Ferguson, 2011; Hounsell, McCune, Hounsell, & Litjens, 2008; Phillips & Wolcott, 2014). Dunworth and Sánchez (2016) identifican las dimensiones afectiva o interpersonal, orientadora y transformacional, como constituyentes de la calidad según tutores y estudiantes. Braslavsky, Abdoulaye, & Patiño (2003) determinan que los tutores del PAT deben actuar de forma que ofrezcan unos resultados concluyentes en torno al asesoramiento académica, personal y profesional del alumnado, pudiendo mostrar una innovación respecto a lo que se ha hecho hasta el momento. Por su parte, De Pablos, Colás-Bravo, Ramírez, y Cortés (2007) consideran que esos factores y elementos deben involucrar innovación y permitir mejoras que proporcionen modelos o normas en un determinado sistema. Como se puede apreciar, los autores citados destacan el importante papel de la innovación y la modernización (procesos que son evaluados de forma sistemática, continuada y contextualizada) como características que debe tener un profesional que ofrezca una orientación y tutorización de calidad (Gros y Lara, 2009).

Sin embargo, identificar a esos profesionales no es fácil por múltiples razones. Entre ellas el desconocimiento del profesorado y más específicamente de los tutores universitarios sobre cómo ejercer su labor tutorial o de orientación (Castaño, Blanco, y Asensio, 2012).

La escasa formación de los profesores participantes en el PAT, es otra de las razones principales que explica la dificultad para encontrar ejemplos de tutores del PAT que ofrezcan una tutorización de calidad, a pesar de

que las universidades han asumido la necesidad de formar a sus docentes en conocimientos sobre tutoría y orientación, además de desarrollar en ellos competencias precisas (Sobrado, 2008). No cabe duda de que la necesidad de la formación en desarrollo competencial para el asesoramiento al alumnado por parte del profesor-tutor es relevante para lograr tutorías positivas para el alumnado. A su vez profesores que investiguen las malas prácticas en tutorización estudiantil es clave para la mejora de la orientación universitaria (Dopico, 2013).

Por otra parte, cuestiones como falta de compromiso por parte del profesorado para desempeñar su función tutorial es también una de las principales razones de pasividad que acucian la misma. El profesorado considera que es necesario un reconocimiento institucional e incluso una remuneración económica por parte de las universidades por el hecho de desempeñar la función de orientación y tutorización fuera de los horarios de tutorías académicas obligatorias (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Galaz, Padilla, Gil, y Sevilla, 2018).

Atendiendo a la escasa literatura previamente encontrada y presentada en lo referente al PAT, y a la problemática que lo rodea derivada de las necesidades encontradas por una no adecuada tutorización, el objetivo de este estudio es analizar los factores y elementos percibidos por el profesorado que permiten una orientación de calidad.

MÉTODO

Diseño

La investigación sigue un enfoque cualitativo. Las técnicas de recogida de datos fueron fundamentalmente interactivas, permitiendo estudiar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes (McMillan & Schumacher, 2005), empleando el grupo nominal y la técnica DAFO.

Participantes

La muestra participante fue seleccionada a partir de la población del profesorado de las universidades participantes en el proyecto I+D. Tanto Jaén como Granada, cuentan desde hace años con un plan de formación de tutores y PAT implantados por centros. No es así en el Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) y en Queen Mary University of London (Reino Unido), si bien el alumnado recibe apoyo tutorial.

El profesorado fue seleccionado de acuerdo al criterio experiencia y dentro del mismo, las categorías: menos de 5 años o más de 15 como tutor y en el caso de ser de participación o de gestión de PAT. De este modo, se enriquecía la información recogida, dado que se atendía a las percepciones de los participantes, divididos según su experiencia como docente y su mayor o menor implicación en labores tutoriales dentro del PAT.

En función del sexo, los grupos formados para las diferentes técnicas de recogida de datos, trataron de ser homogéneos para que el número, de hombres y mujeres, fuera lo más equitativo posible.

La Tabla 1 muestra la división de participantes en consideración a la técnica y universidad participante.

Tabla 1
Participantes por universidad y técnica

Técnica / Universidad	UJA	UGR	IPCO	QML
Grupo Nominal	4	12	4	4
DAFO	6	12	3	3

Nota: UJA= Universidad de Jaén; UGR= Universidad de Granada; IPCO= Politécnico de Coimbra; QML= Queen; Mary University of London

El proceso de selección fue el método progresivo denominado “bola de nieve” (Patton, 2015), comenzando con el contacto a profesionales conocedores de la temática por su aporte al ámbito de la investigación o la práctica universitaria, pidiéndoles asesoramiento para encontrar profesorado que respondiese a los criterios definidos. Los participantes fueron distintos en cada técnica, constituyéndose en dos grupos para cada universidad, uno por cada técnica.

Técnicas de recogida de datos

Grupo nominal

Requirió reunir un conjunto de personas consideradas expertas o conocedoras del tema a tratar, con la finalidad de alcanzar dos objetivos metodológicos: generar ideas a partir de la reflexión personal y conseguir el consenso de los participantes. Se desarrolló en dos etapas:

1. *Preparatoria*, estableciendo las condiciones del desarrollo de la dinámica, definición de preguntas o problemas que serían

planteados al grupo, selección de los moderadores, y finalmente de los participantes, junto a la planificación de los elementos de la sesión.

2. *Sesión de trabajo*, desarrollada en varias subfases: a) Generación de ideas de forma individual a las preguntas planteadas; b) Exposición de las ideas; c) Clasificar las ideas; d) Votación de las ideas; e) Generación del informe de la sesión.

Las sesiones se desarrollaron en torno a las siguientes preguntas, clasificadas en base a las áreas de interés para la investigación:

- ¿Cuáles son las principales competencias que debe tener un/a docente universitario/a para orientar y tutorizar adecuadamente al alumnado?
- ¿Cuáles son los elementos y los factores que caracterizan una buena práctica orientadora y tutorial desde el punto de vista de la orientación académica, personal y profesional? ¿Qué puntos transversales se deben atender?

Técnicas DAFO

Se utilizó como herramienta para analizar, de forma estratégica y multidimensional (factores internos y externos), el fenómeno de la orientación y la tutoría universitarias. De los internos, intentando conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de la práctica de la orientación y la tutoría. De los externos, cuáles son las oportunidades y amenazas que pueden condicionar dicha práctica. La metodología de recogida de datos se desarrolló en base a estas cuestiones siendo planteadas a los grupos de expertos con el objetivo de que diagnosticasen la situación presente, proyectasen situaciones futuras y previesen acciones posibles en lo referente a la orientación y la tutoría universitaria desde el punto de vista del docente.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para comprender los pasos seguidos en la investigación, se debe encuadrar a esta dentro de la fase 1 del proyecto destinada a la detección de necesidades. Tras la transcripción del material audiovisual recopilado, se procedió a su análisis empleando la técnica de “Análisis del contenido”, soportado por el software N-Vivo v. 11 y atendiendo a las tareas (Rodríguez, Gil, y García, 1996): i) reducción de datos, identificando las categorías

(factores) que emergen de las percepciones del profesorado acerca de una buena práctica orientadora y tutorial en cada una de las dimensiones estudiadas: académica, profesional, personal y transversal; ii) disposición y transformación dirigidas a la interpretación, analizando el significado de las categorías para los participantes (empleando ejemplos de las unidades de registro) y su presencia y frecuencia (mediante matrices entre nodos y atributos y tablas de frecuencia) a fin de acceder a los consensos entre universidades participantes sobre factores de una práctica de calidad, y el modo en que están presentes en cada una de ellas, y; iii) verificación de conclusiones, presentando los resultados confrontados con marcos teóricos y empíricos más amplios.

La estabilidad en el proceso de categorización fue analizada mediante un proceso de validación empleando dos estrategias: 1) fiabilidad inter-observadores, mediante contraste de la codificación del material y los informes de la sesión aportados por los investigadores encargados de dinamizar las técnicas de recogida de datos; 2) fiabilidad de formas equivalentes, analizando la estabilidad de dos categorizaciones del material, entre las que transcurrió un periodo de un mes. Para ambas estrategias, la fiabilidad fue analizada mediante el cálculo de porcentaje de concordancia entre ambas codificaciones, obteniendo valores de 92% y 87%, respectivamente.

RESULTADOS

Se presentan cuáles son los factores y elementos que determinan una tutorización de calidad en lo referente al PAT para cada universidad. Los resultados se muestran en base a las dimensiones estudiadas. A pesar de su tratamiento diferenciado, que nos permite realizar un análisis más pormenorizado de los factores y elementos, no obviamos la interrelación existente entre ellas en la práctica tutorial (Rodríguez Espinar, 2005). Del mismo modo, atendemos a una cuarta dimensión que recoge consideraciones sobre factores que afectan a la acción tutorial en su globalidad, denominada Elementos Transversales.

Orientación Académica

Para los participantes, los factores y elementos a considerar en lo referente a la práctica dirigida al desarrollo académico del alumnado, atienden a los aspectos mostrados en la tabla 2.

Como se aprecia, los factores destacados atienden a elementos implicados en la actuación del profesorado que ejercer la acción tutorial (conocimientos, actitudes personales, dinámicas de relación), y que parecen influir de forma directa en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la materia. Al analizarlos se pudo comprobar que todos los participantes hicieron aportaciones referidas a “conocimientos específicos” y “dificultades académicas”.

Tabla 2
Factores de calidad en orientación académica

Factores (Código)	Universidad				Porcentaje (F)
	UJA	UGR	IPCO	QML	
Conocimientos específicos (OAc_Con)	*				27,50% (8)
Dificultades académicas (OAc_Dif)					24,20% (7)
Enseñanza adaptada (OAc_Ead)					10,30% (3)
Coordinación docente (OAc_Coord)					17,30% (5)
Compromiso (OAc_Comp)					20,70% (6)

Nota: UJA= Universidad de Jaén; UGR= Universidad de Granada; IPCO= Politécnico de Coimbra; QML= Queen Mary University of London; *= Color gris indica presencia de la categoría

Un factor que tiene una especial presencia en las consideraciones de los participantes de las diversas universidades es la necesidad de *poseer unos conocimientos específicos sobre orientación académica* (OAc_Con), manifestando la necesidad de “*formación psicopedagógica*” básica (GN_UJA). Aluden a conocimiento sobre la oferta formativa a nivel de universidad y facultad: “*qué oferta la universidad al alumnado, en su trayecto y en sus salidas, qué oferta y qué exigencias se les van a poner en el camino, y no las conocemos*” (GN_UGR), y “*nociones básicas en becas y ayudas*” (GN_UJA). Entienden que no es necesario un conocimiento profundo sobre estos aspectos, al existir servicios especializados para ello. Algunos manifiestan no estar preparados para proporcionar una orientación especializada que ayude al alumnado a diseñar su itinerario formativo, o bien se trata de una función que no les corresponde:

(...) yo no soy un orientador profesional ni un psicólogo, que me gustaría, pero si tienes que dar clase y todo, puedes hacer lo que puedes hacer, para eso derivas ya a otros servicios en aquello que tú ya no puedas proporcionar (GN_UJA).

Varios son los que destacan la importancia de poseer “*formación suficiente de las materias que se imparten*” (GN_UJA), entendiendo que ello favorece hacer más accesible la materia al alumnado, ofreciendo

explicaciones más comprensibles, siendo uno de los aspectos más demandados por en el alumnado cuando asisten a tutoría:

Para mí es fundamental el conocimiento de la materia y además la explicación de los contenidos. Porque muchas veces no es solo lo que tú conoces, sino que en una tutoría yo creo que también el alumno lo que busca es el profesor le dé una explicación o una orientación que no ha encontrado en clase (GN_UJA).

Siguiendo la línea de González-Herrera, Blanco Hernández, Márquez-Domínguez, y García-Mesa (2017), el diseño de talleres de formación de profesorado para la mejora de la acción tutorial en el alumnado universitario es una medida de innovación y mejora de este servicio. A su vez, Escudero, González, y Rodríguez (2017) concretan que la formación debe ser continuada para el desarrollo de habilidades prácticas y disposiciones que son necesarias para afrontar las tareas y responsabilidades tutoriales.

Otra consideración es el hecho de que el profesor sea capaz de transmitir correctamente la materia, reduciendo las problemáticas académicas que pueden experimentar los estudiantes. Así, uno de los factores a destacar es la capacidad de *ofrecer explicaciones comprensibles para el alumnado* (OAc_Dif), aspecto especialmente valorado por su alumnado.

Por otro lado, los participantes de las diversas universidades consideran que una buena práctica se basa en *adaptar la enseñanza a las características del alumnado* (OAc_Ead): *“Me parece fundamental, (...) atender ese ritmo individual de aprendizaje, el adecuarlo (...)”* (GN_UJA). En este mismo sentido, Fernández Batanero (2012) alude a las capacidades que todo profesorado debe tener para adaptarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado para su inclusión.

Otro factor importante, destacado en este caso por los participantes de UGR y UJA, es la *coordinación entre agentes implicados en las materias* (OAc_Coord). Se considera importante para la acción tutorial en lo académico, manifestando que existe cierto desinterés y dejadez de las funciones que atañe, como son las reuniones de coordinación:

Creo que es un elemento importante porque muchas de las orientaciones tienen relación con las asignaturas, porque no se coordinan los exámenes, porque a alguien se le ocurra poner un examen cuando le da la gana antes de las vacaciones y ya te rompe el ritmo (GN_UJA).

Así, el elemento fundamental que debe tener el profesor-tutor parece estar asociado a un *compromiso con la orientación académica del alumnado*

(OAc_Comp). En el marco de la orientación académica en torno a la materia, destacan la importancia de poseer ciertas características personales como “buena predisposición en la tutoría”, “disponibilidad” definida por cierta responsabilidad y flexibilidad horaria: “lo cual no significa disposición las 24 horas, también hay que enseñar: “yo no estoy a tu servicio siempre que quieras, hay unas normas” (GN_UJA).

Orientación Personal

Los factores dirigidos a proporcionar una atención al bienestar y desarrollo personal del alumnado (OPe), atienden a los aspectos recogidos en la tabla 3.

Tabla 3
Factores de calidad en orientación personal

Factores (Código)	Universidad				Porcentaje (F)
	UJA	UGR	IPCO	QML	
Competencia interpersonal (OPe_Comp)					37,1% (10)
Habilidades sociales (OPe_Hab)					48,1% (13)
Conocimientos específicos (OPe_Con)					14,8% (4)

Uno de los aspectos más destacados atiende a las cualidades personales del profesional que ejerce la orientación y la tutoría, destacando que debe *ser competente a nivel interpersonal* (OPe_Comp). Las competencias personales cobran una relevancia especial en el desarrollo de la acción tutorial.

Se trata de una práctica que debe estar *basada en relaciones positivas, cercanas y de confianza entre tutor y tutorizado*, “tener un buen trato humano” (GN_UJA), y un interés por el alumnado, debiendo manifestar una actitud de escucha atenta, y atenderlo cuando lo necesita, haciendo que se sienta comprendido:

(...) ellos (los estudiantes) saben que pueden venir a vernos, y si no quieren revelar ciertas cosas, saben que están en su derecho, que nadie va a insistir, y que si ellos revelan también el profesor va a darle gusto al estudiante , si yo esto se lo puedo revelar a tal y tal (GN_QML).

Para atender a una práctica de estas características, aluden a un conjunto de *habilidades sociales* necesarias (OPe_Hab): “la empatía, la comunicación, la comprensión” (GN_UJA), “cercanía” (GN_UJA).

Para el desarrollo de esta práctica creen necesario un conjunto de conocimientos específicos (OPe_Con), de “*técnicas de relación*”, a lo que añaden “*conocer servicios especializados para derivar al alumnado cuando se encuentra ante algún problema*”: “*Yo hace dos años tuve un problema con un alumno acosado, el hombre venía a mí, y yo realmente no sabía qué hacer*” (GN_UGR).

Como se muestra, una buena práctica parece definirse por el rol que adquiere el tutor en la relación con el alumno, que es más un guía, un apoyo, un agente que estimula su desarrollo. Fomentar las características personales de los tutores supone primordial en la orientación universitaria (Bellantonio, 2018). Por ello, además destacan la importancia que adquiere “*indagar en las necesidades y expectativas del alumnado y poder hacer un seguimiento*” (GN_UGR).

En esta línea, Castaño et al. (2012) manifiestan cómo el “coach” u orientador debe poseer una serie de competencias para ejercer con éxito su función de tutorización. Las competencias tienen que girar en torno a estos cuatro elementos: aptitudinales, intrapersonales, interpersonales y técnicas de desarrollo personal.

Orientación Profesional

Según los participantes, los factores que se muestran en la tabla 4 son los que pueden ayudar al alumnado a elegir sus itinerarios académicos y profesionales (OPr):

Tabla 4
Factores de calidad en orientación profesional

Factores (Código)	Universidad				Porcentaje (F)
	UJA	UGR	IPCO	QML	
Conocimientos específicos (OPr_Con)					76,9%(20)
Experiencia profesional (OPr_Exp)					11,5%(3)
Vínculos con realidad profesional (OPr_Real)					7,7%(2)
Investigación-acción (OPr_Inves)					3,9%(1)

En la misma línea del resto de dimensiones, una tutorización de calidad se define por una *formación básica para el desarrollo de la orientación profesional* (OPr_Con), dando mayor relevancia a poseer un *conocimiento de los recursos que pone a disposición la institución* entendiéndose que permite desarrollarla adecuadamente:

(...) en las cuestiones más complejas lo que intentaría es conocer que recursos o profesionales tiene a disposición la universidad que puedan resolver mejor que yo, porque yo soy docente no soy orientador (GN_UJA).

Sanz Oro (2006) remarca la importancia de conocer y aprovechar los recursos disponibles en las instituciones para que estas promuevan una enseñanza, y en este caso de forma más particular, una orientación de calidad.

Manifestando de forma explícita la carencia de formación expresada por el profesorado, estos conciben que su tarea consiste en derivar a los estudiantes a los servicios pertinentes a su necesidad, y no tanto ser un orientador.

Así, podríamos atrevernos a afirmar que para los participantes una buena práctica exige *contar con profesionales formados para orientar al alumnado sobre los recursos de desarrollo profesional* a los que dirigirse y en salidas profesionales: *“saber orientar porque conoces las cosas”* (GN_UJA).

Al hablar de cuál es su labor, en varias ocasiones aluden a la carencia de formación para “resolver” problemas o situaciones que plantean los estudiantes; concepción que podría derivarse de una falta de conocimiento sobre cuáles son las funciones a desempeñar; en lo referente a la orientación profesional, debiera orientarse a prestar guía y apoyo para ayudar a los estudiantes a resolver los problemas que se les van presentando (e.g. Narro y Arredondo, 2013; Zabalza, 2007): *“ayudarle en esa trayectoria profesional que él quiere dentro de sus intereses y como es, hacerle una especie de trayectoria”* (GN_UJA).

Otros aluden a una formación específica que pudiera estar relacionada con lo anterior: *“preparación pedagógica del orientador para el desarrollo de la autonomía y espíritu crítico del orientado”* (GN_IPCO).

Para los participantes de UGR, UJA y IPCO una buena práctica parece estar vinculada a *poseer experiencia profesional en el ámbito para el que se está formando al alumnado* (OPr_Exp), y tener a su disposición *buenas prácticas en orientación profesional de otros profesionales más experimentados*.

En relación a ello, UGR y UJA consideran que algunos los elementos involucrado en la tutorización deben ser los *vínculos y las relaciones con la realidad profesional* (OPr_Real). De este modo, se establecerían redes con las instituciones y empresas en las que se desarrolla la actividad profesional.

Por ello, aluden a la necesidad de *atender a las implicaciones profesionales de las materias enseñadas*, situando los contenidos en el mundo laboral:

(...) si esos conocimientos no los sitúas, luego en el mundo laboral vas a tener un alto nivel de parado. En la docencia normal, aunque unos sean los tutores y otros los alumnos, se tendría que ir acompañando siempre de aprendizajes útiles, en un modelo conectado con la vida personal, vida laboral (GN_UGR).

Finalmente, aluden a una práctica basada en la “investigación-acción de acuerdo con la profesión” (OPr_Inves) (GN_IPCO).

Por tanto, una orientación profesional de calidad donde la innovación y los vínculos interinstitucionales sean los protagonistas puede garantizar mejores resultados académicos y con visión laboral de futuro (te Wierik, Beishuizen, & van Os (2015).

Elementos transversales

Los elementos transversales (ETr) (Tabla 5) que caracterizan a una adecuada práctica tutorial y orientadora, tienen una presencia destacada en el discurso de los participantes.

Tabla 5
Factores transversales que caracterizan tutorización de calidad

Factores (Código)	Universidad				Porcentaje (F)
	UJA	UGR	IPCO	QML	
Compromiso (ETr_Comp)					22,7% (10)
Reconocimiento institucional (ETr_Reco)					20,5% (9)
Actuación global (ETr_Glob)					9,1% (4)
Colaboración estamentos (ETr_Colab)					4,5% (2)
Acciones formativas (ETr_Form)					11,4% (5)
Conocimientos específicos (ETr_Con)					6,8% (3)
Trayectoria vital (ETr_Tray)					6,8% (3)
Recursos (ETr_Recu)					18,2%(8)

Tal como puede apreciarse, las universidades coinciden en señalar algunos de ellos. Así, UJA, UGR e IPCO manifiestan la importancia que adquiere el *compromiso con el desempeño de la labor orientadora y tutorial* (ETr_Comp). Entienden que, en parte, dicho compromiso está supeditado

a ciertas condiciones que contribuyen a la definición de la “profesión”. Una de ellas atiende a la “regulación” de esta función, incluyéndola “*dentro de las responsabilidades docentes*” (GN_UGR); de lo contrario, se entiende que la implicación queda reducida al voluntarismo o la vocación: “*lo que funciona es un proyecto para gente que tienes vinculada, con la que tienes cierta confianza*” (GN_UGR); “*Es una labor que tampoco se reconoce, entonces muchas veces, es vocacional*” (GN_UGR). Según Hernández, González, y Mayea (2016) el logro de un enfoque integral para la labor educativa parte de las competencias transversales del docente centrado en su compromiso sobre su labor tutorial.

Otra condición, implícita en la anterior, es la definición de las responsabilidades que conlleva esta función, facilitando un conocimiento de las competencias específicas. En definitiva, se demanda una *práctica más sistematizada y regulada*.

La realidad de la acción tutorial oscila entre la ausencia de “obligación” para desempeñar las funciones por no encontrarse reguladas, y las demandas que se derivan de la práctica, que exigen una actuación compleja, no exclusivamente centrada en acciones de orientación académica:

(...) la diversidad que se les abre, durante la última etapa del proceso que se les viene encima, es casi tan importante como la materia que se imparte (...) la acción tutorial, ahora, es imprescindible porque, si yo soy abogado y he aprendido solo a ser abogado, pues vas a pasar hambre (GN_UGR).

Por las condiciones en las que se desarrolla la orientación y tutoría, algunos de ellos consideran imprescindible un *reconocimiento institucional* (ETr_Reco) del profesional comprometido con dicha labor:

(...) reconocimiento por parte de la universidad del profesor involucrado, pero reconocimiento no con el papelillo, sino reconocimiento del número de horas que dedicas a esto o que se considera necesario (GN_UJA).

Contrapuesta a esta opinión, hay quienes entienden que un estímulo externo como puede ser el reconocimiento institucional no debe derivar en una buena práctica, sino que está implícita en nuestra labor como profesional docente: “*Motiva el dinero, motivan las palmaditas en la espalda; motivan. Pero por encima de eso, debe estar la conciencia y la profesionalidad, somos profesionales docentes. Si estoy en este barco lo hago bien*” (GN_UGR). Pero, según los testimonios de Molpeceres, Lucas, & Pons, (2000) es imposible no pensar en un reconocimiento, ya sea económico y/o institucional o lo

que ellos determinan como “exigencia de reciprocidad”, por una labor extraacadémica dirigida a la tutorización del alumnado.

Para UGR y QUEEN MARY atender a una práctica que concibe a la *persona de una forma global, en desarrollo* (ETr_Glob), teniendo una *“misión holística de la persona y holística del estudiante en desarrollo”* (GN_UGR) requiere de una *colaboración real de todos los estamentos implicados* (ETr_Colab). Hablan de falta de sistematicidad en las relaciones que se establecen entre los mismos, indicando que *existe un eslabón perdido* (GN_UGR) entre los diversos servicios que ofrecen las instituciones universitarias y el profesorado, que es el que tiene un contacto diario y directo con el alumnado. Algunos aluden a algunas acciones emprendidas en los PAT que ejemplifican el modo en que pueden establecerse dichas relaciones y colaboraciones: *“Y en la elaboración del PAT había profesionales de secretaría, de la elaboración del tema curricular y luego había otras sesiones con gente de las oficinas de Relaciones Internacionales”* (GN_UGR).

Tal como se ha mostrado, las condiciones en las que debe desarrollarse una buena práctica requieren de profesionales formados en orientación y tutoría universitaria. UGR, UJA y IPCO entienden que sería necesario *formalizar las acciones formativas* (ETr_Form), aludiendo a diversas fórmulas: “formación inicial”, cursos de formación docente o eventos formativos como “jornadas informativas”.

Algunos de ellos indican que es necesaria una formación más profunda en la dimensión académica, y en menor medida en la personal y profesional:

(...) más profunda en la primera porque abarca todos los aspectos y más básica en los aspectos de profesional y personal porque entiendo, como he dicho antes, que yo no soy un orientador profesional ni un psicólogo, que me gustaría, pero si tienes que dar clase y todo, puedes hacer lo que puedes hacer (GN_UJA).

Sobre los diversos aspectos que debiera conocer el tutor para desempeñar su labor (ETr_Con), entienden especialmente relevante *conocer al alumnado*, aspecto que parece estar implicado en las diversas dimensiones de la acción tutorial. Así, este conocimiento es importante: *“para poder adaptarse a su ritmo de aprendizaje individual y para poderlo orientar bien. Conocerlo personalmente, cuáles son sus intereses, cuáles son sus capacidades”* (GN_UJA).

En relación con ello, y de forma específica, destacan que un conocimiento más ajustado de las necesidades del alumnado de los diversos cursos universitarios, *introduciendo en la acción tutorial la trayectoria*

académica, parece permitirles adaptar y ajustar su actuación orientadora: “si te llega un alumno de 1º y le empiezas a hablar de los créditos, estará más perdido. Ya no es solo una cuestión de lenguaje, sino de conocimiento, hay que adaptar ese conocimiento a esas necesidades de orientación”. (GN_UGR).

Del mismo modo UJA, UGR y QUEEN MARY consideran que *la acción tutorial debe responder a las peculiaridades de la trayectoria académica (ETr_Tray), adaptando los contenidos a los cursos y necesidades. Esta práctica requiere de una reflexión continua acerca de los contenidos que se incluyen en los planes de acción tutorial. Entienden que la práctica debe ajustarse a las necesidades del alumnado, no estereotipada. Así, se asume la particularidad de la acción tutorial: “Que sea ajustada a la demanda, que no sea estereotipada, ajustada a las necesidades. Que parta de que, he escuchado lo que me demanda y por tanto la respuesta sea ajustada”* (GN_UGR).

No solo es necesario que el profesorado *conozca los servicios que existen en la universidad, sino además, que existan servicios, espacios y medios adecuados que permitan crear cultura, una práctica adecuada de la orientación y la tutoría (ETr_Recu). Sobre este último aspecto, aluden a las posibilidades de establecer un horario de tutoría obligatoria: “no la puedes poner obligatoria para que vengan, si no tienes, por otro lado, los servicios y los medios.”* (GN_UGR). Otro de los aspectos destacados, como prácticas que funcionan, son las *tutorías entre iguales*, entendiendo que estas pueden servir no solo para desarrollar procesos de orientación académica, personal o profesional, sino para crear “cultura”:

Lo que a ellos les define, la motivación (...) Entonces el proceso al final es entre ellos, que se retroalimentan... El tema sería, en cómo conseguir meter una idea de que los propios alumnos, empezaran a pasársela a sus compañeros y alimentarse entre ellos, a que se convirtiera en su propia cultura (GN_UGR).

Los iguales son considerados un agente esencial, entendiendo que *“hay que jugar con esto del grupo, que vende la moto mejor que nosotros”* (GN_UGR). Una buena práctica podría dirigirse a *compartir la acción tutorial desarrollando actividades académicas dirigidas a construir conocimientos y recursos de forma conjunta:*

En bioquímica (...) hacen como pequeños seminarios que plantean a todo el grupo de la clase. Y en esos pequeños seminarios o póster que organizan, cada uno habla de una pequeña salida profesional, y de esta manera, todos se enteran de las posibles salidas (GN_UGR).

CONCLUSIONES

La consideración de las propuestas expuestas por los participantes en la investigación, así como la revisión de aquellos autores que han tratado la temática de la misma, se mueven en una línea paralela en relación con aquellos factores y elementos que determinan una tutorización de calidad. Un conocimiento especializado en las áreas de intervención (académica, profesional y personal), así como por aspectos personales que permiten su desarrollo, tales como implicación, compromiso y experiencia, unidos a la competencia interpersonal y de relación con el entorno profesional para el que deben estar formados, son aspectos destacados por los participantes de las cuatro universidades. De igual modo, otros factores ejercen una influencia transversal, estando relacionados con una dinámica institucional más colaboradora y comprometida con el desarrollo de una práctica orientadora regulada y sistematizada, reflejada en la planificación comprensiva de las acciones, la colaboración real de todos los estamentos implicados, un sistema de formación eficaz y un mayor reconocimiento institucional.

Se plantea como limitación del estudio el tamaño muestral. Así mismo, un estudio mixto haría ganar potencialidad metodológica quedándose fijada como futura actuación, además de un análisis comparativo entre las necesidades del alumnado y el profesorado en cuanto al PAT.

Cabe destacar la necesidad de que el tutor desarrolle capacidades que le permitan actuar confiado, motivado y formado en competencias necesarias para el correcto asesoramiento, y de esta forma lograr, a su vez, un desarrollo competencial en sus alumnos tutelados (Mogollón de González, 2006). No se puede olvidar que el fin último de la orientación y la tutoría en el contexto universitario actual es que el estudiante sea dotado de aquellas competencias que le hagan no cuestionarse sus logros en lo referente a su desarrollo académico, sentirse arropado en términos personales y estar en condiciones de conseguir un empleo e integrarse en la dinámica social activa una vez acabe sus estudios universitarios (Álvarez Pérez, 2012).

NOTAS

- 1 Proyecto I+D de Excelencia aprobado en la convocatoria de 2016 del Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2016-75892-P). Participan las universidades de Jaén y Granada (España), Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) y Queen Mary University of London (Reino Unido).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán-Ramos, P.F. (2018). Guidance and digital technology in the 21st Century: implications for the university. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, 22–33. <http://doi.org/10.20420/ELGUINIGUADA.2018.203>
- 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.
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125–142. <http://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1996) (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez Rojo, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón y V. López (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-77). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez Pérez, P.R. (2012). Los planes de tutoría de carrera : una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247–266.
- Bellantonio, S. (2018). Fostering personal knowledge and competences in higher education guidance processes. In V. Boffo & M. Fedeli (Eds.), *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions* (pp. 305–315). Firenze, Italy: Firenze University Press.
- Braslavsky, C., Abdoulaye Anne, A., & Patiño, M.I. (2003). *Developpement curriculaire et "Bonne pratique" en Éducation*. Recuperado de <https://bit.ly/2YVUK3L>
- Campoy, T.J., y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 11(19), 77–106.
- Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193–210.
- De Pablos, J., Colás-Bravo, P., Ramírez, T.G., y Cortés, R.J. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un proceso metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 533–554.
- Dopico, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 195–220.
- Dunworth, K. & Santiago Sanchez, H. (2016) Perceptions of quality in staff-student written feedback in higher education: a case study. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 576-589. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160219>
- Escudero, J. M., González, M.T., y Rodríguez, M.J. (2017). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1). <http://doi.org/10.5944/educxx1.20183>

- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Fernández Batanero, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24.
- Galaz, J.F., Padilla, L.E., Gil, M., y Sevilla, J.J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 53-69. <http://doi.org/10.31619/caledu.n28.202>
- Giner, Y., Muriel de los Reyes, M.J., y Toledano, F.J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89-106.
- González-Herrera, A.I., Blanco Hernández, P.J., Márquez-Domínguez, Y., y García-Mesa, M.E. (2017). La acción tutorial y la orientación educativa en la educación de adultos; una propuesta de revisión y mejora de las tutorías en radio ECCA. *European Journal of Open Education and E-Learning Study*, 2(2), 116-137. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1136222>
- Gros, B., y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Hernández, M.R., González, J.M.R., y Mayea, T.H. (2016). La labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación. *Pedagogía y Sociedad*, 19(45), 26-43.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67. [10.1080/07294360701658765](https://doi.org/10.1080/07294360701658765)
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5ª Ed). Madrid: Pearson.
- Michavila, F. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Mogollón de González, A. (2006). Éxito del tutor universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 27, 109-122.
- Molpeceres, M., Lucas, A., y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 199-217. <http://doi.org/10.1174/021347400760259820>
- Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151.
- Pantoja, A. & Campoy, T.J. (Coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice* (4ª Ed.). London, UK: Sage.
- Phillips, F. & Wolcott, S. (2014) Effects of Interspersed versus Summary Feedback on the Quality of Students' Case Report Revisions. *Accounting Education*, 23(2), 174-190. <https://doi.org/10.1080/09639284.2013.847328>
- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la*

- universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-67). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Espinar, S. (2005). La gestión en la calidad de educación retos y trampas. *Aula de Encuentro: Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 9, 127-137.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Rumba, B., & Gómez, T.F. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 13-34.
- Sanz Oro, R. (2006). *Tutoría y orientación en la Universidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2XSQ1Dj>
- Sobrado, L.M. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 89-108.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels, Belgium: European University Association.
- Te Wierik, M.L.J., Beishuizen, J., & van Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947-1961. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>
- Zabalza, M.A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(1-2), 489-509.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Ana Martín Romera. Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Miembro del grupo de investigación «Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (HUM 386)» y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Participa en diversos proyectos de investigación financiados por convocatorias públicas sobre liderazgo educativo, tutoría universitaria y mejora escolar. Sus líneas de investigación son: procesos de aprendizaje en educación superior, métodos de investigación y formación docente en diversos niveles educativos.

Beatriz Berrios Aguayo. Becaria Predoctoral del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Miembro del grupo de Investigación y Desarrollo educativo de la Orientación: IDEO (HUM 660). Miembro del Proyecto I+D de Excelencia aprobado en la convocatoria de 2016 del Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2016-75892-P). Sus líneas de investigación son: neuroeducación, pedagogías innovadoras y orientación educativa.

Antonio Pantoja Vallejo. Profesor titular de la Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía, área MIDE. Es el responsable del Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) e Investigador Principal del Proyecto I+D de Excelencia TIMONEL (Ref. EDU2016-75892-P). Editor jefe de las revistas científicas REID y MLSER. Sus líneas de investigación se centran en la orientación educativa y la tutoría, de manera preferente en el uso de las TIC en las mismas.

Dirección de los autores: Ana Martín Romera
Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Pedagogía
Campus Delibes
Paseo Belén, 1
47011 - Valladolid
E-mail: ana.martin.romera@uva.es

Beatriz Berrios Aguayo
Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén
Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación
Departamento de Pedagogía

Campus Las Lagunillas s/n
23071 - Jaén
E-mail: bberrios@ujaen.es
apantoja@ujaen.es

Fecha Recepción del Artículo: 15. Febrero. 2019
Fecha Modificación del Artículo: 03. Junio. 2019
Fecha Aceptación del Artículo: 05. Junio. 2019
Fecha Revisión para Publicación: 21. Junio. 2019

