



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación

Tesis Doctoral

La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la
calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de
Acción Tutorial

Doctoranda

María Isabel Amor Almedina

Directores

Ignacio González López y Verónica Marín Díaz

Córdoba, Marzo 2012

TÍTULO: *La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*

AUTOR: *María Isabel Amor Almedina*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2012
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

A Pedro, por su infinita paciencia y comprensión.

Y por todo su cariño.

Agradecimientos

Realizar una tesis doctoral es una decisión complicada e importante que no solo requiere el compromiso de uno mismo sino de todos aquellos que te acompañan en este largo, complejo y en ocasiones solitario viaje.

Entre los objetivos en la realización de una tesis doctoral está el aprender a investigar y prosperar de forma profesional, aunque también en gran medida te ayuda a crecer como persona, y afianzar tu madurez vocacional.

Me resulta muy difícil priorizar mis agradecimientos, pero creo que mis primeras palabras son para mi marido, mi principal “orientador” a lo largo de mi vida, porque siempre ha apoyado mi desarrollo vocacional y labor académica y lo más importante, por creer en mi valía al emprender cualquier proyecto.

A mis directores, que me han hecho marcar un ritmo firme y seguro para poder llegar al final y enseñarme a valorar la perfección y el placer por el trabajo bien hecho.

A mi compañera y amiga, porque me ha impulsado a la finalización de esta tesis y ha permanecido continuamente en alerta a su buena evolución.

A mis compañeras por la confianza depositada y por el ánimo y la preocupación en el progreso de este trabajo.

A todo el profesorado y el alumnado de la Universidad de Córdoba que han contribuido a la realización de este propósito.

A mis hermanas, por facilitarme el compaginar mis logros personales y profesionales.

Y finalmente, a mi hijo, por aportarme la dulzura y la fortaleza que en tantos momentos he necesitado.

A todos gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
HIPÓTESIS.....	16
JUSTIFICACIÓN	17
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
CAPÍTULO I: Desarrollo histórico y conceptual de la orientación.....	19
1.1. Orígenes y desarrollo histórico de la orientación educativa.....	20
1.1.1. Antecedentes históricos	20
1.1.2. Desarrollo internacional de la Orientación	27
<i>1.1.2.1. Desarrollo de la Orientación en Europa</i>	<i>27</i>
<i>1.1.2.2. Desarrollo de la Orientación en Estados Unidos de América.....</i>	<i>31</i>
1.2. Desarrollo de la Orientación en España	33
1.2.1. Orígenes de la Orientación en España.....	33
1.2.2. La Orientación en la década de los setenta.....	36
1.2.3. La Orientación en la década de los ochenta.....	38
1.2.4. La Orientación en la década de los noventa en adelante	39
<i>1.2.4.1. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) .</i>	<i>40</i>
<i>1.2.4.2. Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno (LOPEG, 1995).....</i>	<i>40</i>
<i>1.2.4.3. Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE,2002)</i>	<i>41</i>
<i>1.2.4.4. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).....</i>	<i>42</i>
1.3. Concepto de Orientación e Intervención Psicopedagógica	44

CAPÍTULO II. Principios, funciones, áreas y modelos de orientación psicopedagógica.....	52
2.1. Principios que fundamentan la orientación	52
2.1.1. Principio de Prevención.....	52
2.1.2. Principio de Desarrollo.....	55
2.1.3. Principio de Intervención Social	56
2.1.4. El Empowerment como Principio de Intervención	57
2.2. Funciones de la Orientación	60
2.3. Áreas de Intervención de la Orientación	64
2.4. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.....	68
2.4.1. Conceptualización de Modelo de Orientación.....	68
2.4.2. Clasificación de Modelos de Intervención en Orientación.....	70
CAPÍTULO III. La orientación y la tutoría en el contexto universitario	78
3.1. La orientación en la Universidad	78
3.1.1. Necesidad de la Orientación Universitaria	80
3.1.2. Desarrollo de la orientación en la universidad.....	84
3.2. Acción tutorial universitaria y EEES	89
3.2.1. Características del nuevo escenario de la Educación Superior	91
3.2.2. El nuevo rol del profesorado universitario	93
3.2.3. La acción tutorial en la Universidad	98

CAPÍTULO IV: Hacia un Modelo de Acción Tutorial Universitario 103

4.1. Modelos de Acción Tutorial Universitarios	105
4.1.2. Modelo de tutoría entre iguales o “Peer-Tutoring”	108
4.1.3. Modelo de Tutoría Académica para el actual contexto universitario	109
4.2. La Orientación y Acción Tutorial en la Universidad de Córdoba	110
4.2.1. La Asesoría Académica como Modelo de Orientación y Acción Tutorial.....	110
4.2.2. Implementación de la Asesoría Académica en la Universidad de Córdoba	113
4.3. La Asesoría Académica en la Facultad de Ciencias de la Educación	115
4.3.1. Fase de Información y difusión	115
4.3.2. Fase de Recepción de solicitudes.....	116
4.3.3. Fase de Distribución y asignación del alumnado/profesorado	116
4.3.4. Fase de Desarrollo de sesiones grupales e individuales	116
4.4. Evaluación y análisis del programa de Asesorías Académicas	118
4.5. Un nuevo Modelo para la Tutoría Universitaria.....	123

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO 125

CAPÍTULO V: Metodología y Diseño de la investigación 126

5.1. Planteamiento del problema	126
5.2. Objetivos de la investigación.....	128
5.3. Variables de la investigación	130
5.3.1. Variables referentes al profesorado	131

5.3.2. Variables referentes al alumnado.....	131
5.4. Elección de la metodología de investigación.....	133
5.5. Fases del proceso de investigación	135
5. 6. Población y muestra	140
5.6.1. Descripción de la muestra de profesorado Asesor Académico	141
5.6.1.1. Distribución de la muestra en función del sexo	142
5.6.1.2. Distribución de la muestra en función de la edad.....	143
5.6.1.3. Distribución de la muestra en función de la experiencia docente.....	144
5.6.1.4. Distribución de la muestra según dónde imparte docencia el profesorado	145
5.6.2. Descripción de la muestra de alumnado.....	147
5.6.2.1. Descripción de la muestra de alumnado en función del sexo	147
5.6.2.2. Descripción de la muestra de alumnado en función de la edad	148
5.6.2.3. Descripción de la muestra de alumnado en función de la situación laboral	149
5.7. Instrumentos de investigación: selección y elaboración	151
5.7.1. Construcción y descripción de los cuestionarios de alumnado y profesorado.....	152
5.7.1.1. Validez de los cuestionarios.....	153
5.7.1.1.1. Cuestionario dirigido al alumnado.....	154
5.7.1.1.2. Cuestionario dirigido al profesorado	155
5.8. Aplicación de instrumentos	157
5.9. Estrategias de análisis de datos	157

CAPÍTULO VI: Resultados obtenidos en relación al profesorado	160
6.1. Resultados del profesorado.....	160
6.1.1. La tutoría como herramienta fundamental de orientación al alumnado	162
6.1.2. Necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría	179
CAPÍTULO VII: Resultados obtenidos en relación al Alumnado	193
7.2. Resultados del alumnado	193
7.2.1. Valoración del funcionamiento de las tutorías	193
7.2.1.1. Asistencia a las tutorías.....	193
7.2.1.2. Horario de tutorías	201
7.2.2. Objetivos que se deben cumplir a través de las tutorías	206
7.2.3. Funciones que cumplen actualmente las tutorías	226
7.2.4. Necesidades planteadas en el proceso tutorial	241
7.2.5.- Necesidades demandadas en función de la especialidad	260
7.3. Discusión	277
CAPÍTULO VIII: Conclusiones y Propuestas	282
8.1. Conclusiones	282
8.1.1. Conclusiones en relación al profesorado.....	283
8.1.2. Conclusiones en relación al alumnado.....	285
8.2. Propuestas de mejora.....	290
BIBLIOGRAFÍA	294
ÍNDICE DE TABLAS	307

ÍNDICE DE FIGURAS.....309

ANEXOS.....315

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: Lázaro, 1997; Echeverría, 1997; Bisquerra, 1998; Rodríguez Espinar, 2000; Repetto, 2002; Rodríguez Moreno, 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 2006, establece que la tutoría debe ser un apoyo a la inmadurez del alumno 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 continuo a lo largo de toda la vida “*lifelong guidance*” y por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que supone 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 López, y Martín Izard, 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, destinadas fundamentalmente a la resolución de dudas, antes y después, de las pruebas de evaluación, revisión de exámenes, etc., como han demostrado numerosas investigaciones previas (Boronat et al, 2002; Rodríguez, 2007; Barberis, y Escribano, 2008).

Actualmente, en el trayecto universitario del alumno existen aspectos relacionados con la construcción de su 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 alumno, apoyado por un modelo de aprendizaje autónomo y supone la adopción de una formación basada en el desarrollo de competencias, hacen necesario un seguimiento y un asesoramiento más individualizado que permite situar a la orientación y la tutoría como ejes de la enseñanza universitaria. Conjuntamente, aportamos por un profesor 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.

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, desde lo más próximo al alumno y con una perspectiva multidimensional de su formación.

No obstante, uno de los principales inconvenientes a los que nos enfrentamos ante una transformación tan relevante en la Educación Superior, es que se limite exclusivamente a contenidos de índole burocrática olvidando la filosofía del EEES que apuesta por un aprendizaje centrado en el alumno y un replanteamiento de la metodología docente. Porque para dar respuesta a todos estos cambios, adaptación a los

créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), utilización de nuevos recursos didácticos, potenciación de la orientación y la acción tutorial, etc., es necesario disponer de medios materiales y humanos y corremos el riesgo de “*cambiar todo para que nada cambie*” (Lampedusa, 1957).

Este trabajo está dividido en dos partes, Marco Teórico de referencia de la investigación, Marco Metodológico, Resultados y Conclusiones y Propuestas. La primera presenta la fundamentación teórica de la orientación educativa, está formada por cuatro capítulos que recorren diacrónicamente el desarrollo histórico y conceptual de la orientación, tanto desde el punto de vista teórico como legislativo, pasando por los distintos modelos de orientación y acción tutorial que se ha llevado a cabo, en los diferentes contextos educativos hasta la actualidad. Posteriormente, profundizaremos en la realidad de la orientación en la universidad, con especial referencia al contexto español.

En el *primer capítulo*, se comienza con un recorrido histórico de la orientación que parte desde sus orígenes y antecedentes, pasando por su desarrollo a nivel internacional y aproximándonos cada vez más a nuestra realidad. El desarrollo de la orientación en España se aborda de forma cronológica, normativa y contextual. Este capítulo finaliza con un análisis conceptual de la orientación atendiendo a los distintos enfoques o perspectivas planteadas por algunos de los autores más representativos en esta materia.

En el *segundo capítulo* se muestran los principios, que fundamentan la orientación educativa, las funciones que se derivan de esta acción y las áreas que abarca su intervención. Para finalizar, se aborda los principales modelos de orientación e intervención psicopedagógica, atendiendo a su conceptualización y clasificación.

En el *tercer capítulo* analizamos el desarrollo de la orientación en el contexto universitario. Para ello, partimos de las necesidades derivadas de la sociedad actual y de las exigencias planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Posteriormente, presentamos la acción tutorial universitaria como respuesta al nuevo escenario en el que nos encontramos y al nuevo rol que se le exige al profesor universitario como elemento clave para la calidad en la Educación Superior. El

propósito de este capítulo es aproximarnos a la función tutorial del profesorado universitario, analizando para ello, en primer lugar, el concepto de tutoría, sus principales objetivos y funciones en la universidad y los roles y competencias requeridas al profesor universitario en relación a esta materia.

En el *cuarto capítulo*, se analizarán las distintas modalidades de tutoría, teniendo en cuenta, tanto la tutoría de materia a la que se ha vinculado tradicionalmente la función tutorial del profesor universitario, como otras que se han ido potenciando en los últimos años. Como conclusión a este capítulo, nos centraremos en el modelo de orientación y tutoría que se desarrolla actualmente en la Universidad de Córdoba.

La segunda parte muestra la investigación eje de nuestro trabajo, está formada por tres capítulos que engloban desde el diseño y procedimiento de la investigación, hasta la interpretación y discusión de los datos obtenidos y las propuestas de mejora para el desarrollo de la orientación y la tutoría en el ámbito universitario.

En el *quinto capítulo* se describen las fases del proceso metodológico que ha acompañado al desarrollo de esta investigación.

El *sexto y séptimo capítulo* muestra los principales resultados obtenidos a través de la investigación, organizados en función de dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, atendiendo a la población de referencia: profesorado y alumnado.

En el *octavo capítulo* se extraen las conclusiones fundamentales para la realización de propuestas que puedan contribuir al impulso y a la mejora de la orientación y la tutoría universitaria.

Para finalizar, no queremos terminar esta introducción sin resaltar lo que ha supuesto la realización de este trabajo como un aspecto muy importante de desarrollo y de aprendizaje personal y profesional.

Nota: Si a lo largo de este trabajo hemos utilizado la forma verbal del masculino genérico para referirnos a diversos colectivos, es nuestra intención hacer referencia indistintamente a los dos géneros, masculino y femenino, evitando así el lenguaje sexista.

HIPÓTESIS

1. La percepción de la orientación y la tutoría es diferente entre alumnos y profesorado. Mientras que para el profesorado la tutoría es considerada como una necesidad para la formación integral del alumnado en el marco universitario actual. Para el alumnado es considerada como una reseña en el horario del profesor destinada a la resolución de dudas y revisión de las calificaciones referentes a las asignaturas.
2. La orientación del alumnado se puede llevar a cabo a través de la acción tutorial, pero es necesario fomentar esta labor por parte del profesorado y concienciar al alumnado sobre su beneficio y su procedimiento.
3. El desarrollo de competencias por parte del profesorado, relacionadas con estrategias metodológicas y habilidades para el desempeño de la labor tutorial, se hace cada vez más necesario.

JUSTIFICACIÓN

La realización de este estudio surge por una serie de hechos que se van sucediendo a lo largo de mi trayectoria profesional, en primer lugar por la labor desempeñada como orientadora en el Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE) en la Universidad de Córdoba. Durante este trabajo tuve la oportunidad de desarrollar una serie de tareas y actividades relacionadas con la orientación y el asesoramiento, y dirigidas al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta universidad. En definitiva lo que hice fue “orientar” y pude comprobar las enormes carencias formativas que presenta el alumnado al inicio, durante y al final de su recorrido universitario. Carencias en relación a la elección de los estudios universitarios, ya que muchos de ellos “aterrizan” en nuestras aulas víctimas del sistema de acceso vigente en la universidad, desconocimiento de la titulación, de sus contenidos, su finalidad, etc. y, sobre todo, poca o casi ninguna información en relación a la vida universitaria en general.

En segundo lugar, otro de los motivos que ha impulsado a la realización de esta investigación, ha sido mi situación actual como profesora del departamento de Educación de esta misma Facultad. En el desarrollo de esta labor mi función como docente queda incompleta si dejo de asesorar, aconsejar y tutelar a todos mi alumnado para facilitarle y formarle en todas sus dimensiones como persona y como profesional.

Y por último, porque como dijo Séneca (4 a. C-65) “...no hay viento favorable para quien no sabe a dónde va”. Esperamos que este trabajo cree nuevas vías de indagación e investigación para la mejora de nuestra labor, como docentes y como tutores.

PARTE PRIMERA

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

“Se puede analizar el pasado pero hay que diseñar el futuro”

(Edward de Bono, 1967)

CAPÍTULO I: DESARROLLO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN

La orientación tal y cual es concebida hoy, no es más que el resultado de toda una andadura histórica en la que la adecuación a las necesidades del momento, el surgimiento e influencia de nuevas áreas del saber y el desarrollo institucional de la misma, ha permitido ir configurando el marco teórico de esta disciplina. Conocer todos estos elementos permite a estudiosos e investigadores del tema abordarlo desde un punto de vista mucho más realista.

En este primer capítulo se presenta una panorámica de los orígenes y el desarrollo histórico de la orientación, así como sus conceptos fundamentales y los principios básicos por los que debe regirse. Asimismo, se recogen algunas clasificaciones de los modelos y enfoques de orientación más extendidos.

La historia de la orientación ha sido un devenir de propuestas, modelos, investigaciones y experiencias que han contribuido a lo que es hoy. A través de este capítulo, exponemos una visión histórica de cómo ha ido variando la concepción de la orientación aproximándonos al conocimiento más profundo de la misma. Identificar los rasgos esenciales de la orientación en cada época histórica nos van a permitir conocer el pasado, con el fin de comprender mejor el presente y, por consiguiente, anticipar el futuro.

1.1. ORÍGENES Y DESARROLLO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN

El concepto actual de orientación y sus distintos enfoques teóricos y prácticos vienen a ser el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones que se han producido a lo largo del siglo XX. No obstante, la acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente. Por eso puede afirmarse que la orientación es tan remota como el género humano (Bisquerra, 1998).

1.1.1. Antecedentes históricos

La Orientación, entendida como actividad profesional institucionalizada y dirigida a ayudar a las personas a enfrentar sus problemas, surge en los países industrializados a comienzos del siglo XX como consecuencia de los movimientos para la reforma social. Este hecho coincide, por un lado, con la fundación en Boston por *Frank Parsons* (1854-1908) de la primera oficina para ayudar a jóvenes que buscaban trabajo y publicar su obra "*Choosing a Vocation*" y, por otro, con el impulso de la psicotecnia y la selección profesional.

Sin embargo, como se ha dicho, la orientación entendida como relación de ayuda en las distintas situaciones problemáticas a lo largo de la vida, es tan antigua como la humanidad misma.

Los inicios o antecedentes más remotos de lo que hoy llamamos orientación son de carácter mítico y religioso y se relacionan con la astrología y la acción de los sacerdotes y magos, cuyo trabajo consistía en predecir conductas, clasificar a las personas, dictar pautas de comportamiento y decidir el futuro profesional de los sujetos; podríamos decir que las funciones del orientador las asumían los magos, los brujos, los ancianos y los sacerdotes; el objetivo no era otro más que mantener el orden establecido y la supervivencia del grupo (Lledó, 2007).

El hombre siempre ha buscado la ayuda de otros y se ha esforzado en auxiliar a sus semejantes. Desde las formas mágicas y religiosas utilizadas en la época antigua hasta las técnicas y programas más sofisticados que se utilizan en los llamados países del primer mundo, el ser humano se ha esforzado por crear formas de ayuda para afrontar los problemas, liberar tensiones y tomar decisiones; en cada etapa fueron las circunstancias históricas las que determinaron las distintas formas de llevar a cabo dicha asistencia.

Siguiendo a Bisquerra (1998), también podemos asegurar que algunos antecedentes se remontan a los orígenes mismos de la humanidad, aunque las primeras pruebas documentales las encontramos en la cultura clásica griega. Así, *Sócrates* (470-399 a.C.) defendió desde su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es el conocimiento de sí mismo; y *Aristóteles* (384-322 a.C.) propugnó el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad acorde con los intereses de los sujetos.

El estado asumió funciones relacionadas con esta disciplina, ya que facilitó las condiciones y se encargó de formar a sus ciudadanos para que pudieran trabajar en aquello que fuera más acorde con sus capacidades, teniendo en cuenta que, por aquel entonces, la elección de trabajo venía casi siempre determinada por la pertenencia a una determinada clase social.

Los historiadores otorgan a *Platón* (427-347 a.C.) ser el creador del primer intento de sistematización de la orientación, basada en el aprovechamiento escolar y en la capacidad específica del alma y reparó en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; esta idea fue asimilada y desarrollada ampliamente en la época romana por *Cicerón* (104-43 d.C.), quién estableció la importancia de las diferencias entre las personas en función de sus intereses, creencias, habilidades, conocimientos y carácter; y posteriormente por el educador romano *Quintiliano* (35-95 d.C.), que propuso que los maestros debían conocer las aptitudes y personalidad de sus alumnos para adaptar su método de enseñanza y su distribución según sus características individuales.

En la Edad Media también encontramos autores que dejan constancia escrita del reconocimiento de la importancia que ha de otorgarse a la orientación. Así encontramos que algunas de las obras de *Santo Tomás de Aquino (1225-1274)*, como “*Summa Theologiae*” y “*Quaestiones Disputatae*”, contienen sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Asimismo, *Ramón Llull (1232-1315)*, en “*Doctrina Pueril*” ve la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias (Monescillo, Méndez y Bisquerra, 1998).

Vélaz de Medrano confirma esta idea cuando señala:

“Aunque la orientación propiamente dicha – como ciencia y como movimiento organizado- surge a comienzos del siglo XX parece existir unanimidad entre los diferentes autores al referirse a sus antecedentes. La mayoría de ellos coinciden en señalar como precursores a los filósofos griegos, que, como Sócrates, Platón o Aristóteles, argumentaron muchos de los principios psicopedagógicos aún vigentes; a teólogos y pensadores de la Edad Media como Santo Tomás de Aquino o Ramón Llull que enfatizaron la necesidad de personalizar la educación, y de asociar profesión con disposición natural” (Vélaz de Medrano, 1998:18).

Durante el Renacimiento, al situar al hombre como centro de atención, trae consigo una serie de cambios que favorecen el resurgir de nuevas ideas que van a configurar la corriente humanista y repercutirán en el desarrollo de la orientación. De esta época, siguiendo a Benavent (1996), destacamos las aportaciones de tres ilustres españoles que podemos considerar como precursores de la orientación: *Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1475)*, en su obra “*Speculum Vitae Humanae*”, repara en la importancia de proporcionar información adecuada sobre las distintas ocupaciones para poder realizar una apropiada elección profesional. *Juan Luís Vives (1492-1540)*, en “*De tractendis disciplinis*”, opina que deben conocer las aptitudes de la persona para orientarlas hacia las profesiones más acordes con las mismas, y en “*De anima et vita*” advierte a los docentes de la necesidad de reunirse periódicamente para conocer las características de cada alumno y poder asesorarlos en función de éstas. *Juan Huarte de*

San Juan (1529-1588), en “*Examen de ingenios para las ciencias*” asegura que los hombres son diferentes según su naturaleza innata, a las influencias del ambiente y a la educación recibida, y afirma que a cada uno, condicionado por las habilidades que le caracterizan, le corresponde una profesión determinada. Valoraba que las personas se diferenciaban en inteligencia y habilidades especiales, y recomendaba que se debiera trabajar por conocer las inclinaciones especiales de cada persona con el fin de brindarle el adiestramiento necesario de acuerdo con sus características.

A la obra de Huarte, “*Examen de ingenios para las ciencias*”, nombrada anteriormente, McReynolds (1991:19), la considera como uno de los primeros indicios relacionados con el diagnóstico en orientación ya que entre sus ideas principales destacan:

- Al nacer, cada persona posee un temperamento diferente, del cual se desprenden distintos tipos de ingenios o capacidades para desempeñar determinadas tareas.
- Se puede realizar un diagnóstico del ingenio o las capacidades mediante las características corporales.
- Una vez diagnosticadas sus capacidades, se ha de orientar al sujeto en función de éstas.
- Aunque el ingenio y las capacidades sean heredadas, el ambiente y más en concreto, la educación influyen sobre los humores modificando la dirección de éstas.

Huarte, se puede considerar un antecesor directo de la Psicología Diferencial comparable al propio *Galton (1822-1911)*, influyendo notablemente en el pensamiento médico-humanístico de la época. Muchas de las combinaciones y patrones de atributos de personalidad que *Huarte* adscribió a varias características fisiológicas han aparecido de forma recurrente, en la literatura, cuatro siglos después. Por tanto, podemos afirmar que es un verdadero adelantado de la Psicología Diferencial moderna así como de la orientación profesional, al tener el acierto de relacionar, de una forma original, las diferencias existentes entre los hombres en aquellas habilidades que les caracterizan con

el género de artes, letras y oficios, en general que, según dichas habilidades, les correspondería desarrollar.

La influencia de la tradición hipocrática, y especialmente galénica, queda reflejada en la obra de este autor al situar el origen de las diferencias individuales, en primer lugar, en la importancia innata de su constitución (conceptualizada en relación a sus dimensiones físicas más que psicológicas), en segundo lugar sobre la fuerza del medio ambiente, y finalmente en el orden social; en este sentido, Huarte llegó a admitir, y esto es un dato relevante teniendo en cuenta las características de su época, la acción recíproca entre el medio y la naturaleza del hombre a la hora de manifestar sus connotaciones específicas. No obstante, tal y como señala Pelechano (2000), algunas de las afirmaciones de *Huarte de San Juan* en su obra estarían más próximas a las concepciones deterministas y biologicistas acerca de la inteligencia, que a postulados ambientalistas.

En función de estas ideas, este autor (Pelechano, 2000). establece que las funciones principales del orientador serían dos:

- a. Diagnosticar las capacidades de los sujetos.
- b. Orientar a dichos sujetos en función de sus capacidades y en relación con el desempeño de una tarea.

La figura de *Paracelso (1493-1541)* también fue fundamental para comprender el concepto de orientación. Estudió los factores de personalidad y de edad y nos legó siete reglas para orientar la vida, basadas en la mejora de la salud a través del optimismo fortificando el cerebro y el espíritu, hacer el bien olvidado toda ofensa y no temer al mañana. Una célebre frase de *Paracelso*, muy relacionada con la autoorientación decía: “*Tan pronto como el hombre llega al conocimiento de sí mismo, no necesita ya ninguna ayuda ajena*”, (Sanchíz, 2008).

Durante la etapa del Racionalismo y, a partir de los presupuestos filosóficos de *John Locke (1632- 1704)* y *Gottfried Leibnitz (1646-1716)*, surgen las corrientes o tendencias en orientación que mayor notoriedad ha tenido y continúan teniendo en la actualidad (Benavent, 1996).

1. Orientación para la resolución de problemas.
2. Proceso psicométrico de la medida y de la evaluación objetiva de los procesos psicológicos.

A *Locke* se le considera como el más claro precursor del conductismo actual al defender la prevalencia del ejercicio y la experiencia sobre los factores genéticos en el desarrollo del intelecto humano; desde esta perspectiva, el proceso educativo orientador tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades de los sujetos con el fin de responder a las exigencias y alcanzar los objetivos de las clases sociales burguesas e industriales.

Otro momento importante en este devenir histórico de la orientación lo constituye, al decir de Bisquerra (1996), el inicio de la pedagogía contemporánea en el siglo XVIII, pues la misma supuso una serie de cambios en la concepción que se tenía de la educación y que han tenido una fuerte incidencia en el concepto de la orientación educativa moderna. Relacionado con esto la literatura destaca las aportaciones de *J.J Rousseau (1712- 1778)*; *J. Pestalozzi (1746-1827)* y *F. Fröbel (1782-1852)*, como elementos claves en el desarrollo de la Psicopedagogía.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en su obra “*Emilio o De la Educación*” (1762), llama la atención sobre la necesidad de estudiar las características del alumno, su forma de ver, pensar y sentir con el fin de adaptar la instrucción a las diferencias individuales.

Este desarrollo histórico también tuvo sus exponentes en el siglo XIX; la revisión realizada destaca como pioneros de la orientación en esta época a E. Hazen, el cual propone incluir un curso sobre profesiones en las escuelas; G. Merrill, quien realizó el primer intento sistemático de establecer unos servicios de orientación a los alumnos y finalmente J. Sydney Stoddard, que a través de su obra “*What I shall do?*” (1899) describe a los escolares las ventajas de determinadas profesiones. (Vélaz, 1998).

Durante este siglo XIX, la filosofía reinante, los avances científicos y los movimientos sociales y económicos prepararon el caldo de cultivo para el nacimiento de

la orientación como disciplina formal, aplicada inicialmente al campo vocacional y profesional; entre los más relevantes progresos destacan (Rodríguez Espinar, 1993).

- El espíritu romántico de la época, con su defensa de la individualidad, logró objetivar dicha individualidad y la unidad del ser humano.
- A partir de la teoría evolucionista de *Charles Darwin (1809-1882)* se desarrollaron instrumentos de medida de las diferencias individuales y de recursos para facilitar la adaptación de los sujetos a distintos ambientes y situaciones.
- Los avances en neurología y psiquiatría permitieron la explicación de algunos trastornos mentales, la clasificación de los mismos y su valoración, así como el uso de la anamnesis y la formalización de la entrevista estructurada.
- Los avances en la matemática y la aplicación al estudio del comportamiento humano impulsaron la aparición de la psicometría y de la pedagogía experimental.
- La creciente necesidad de elevar el nivel cultural de los ciudadanos y de rentabilizar el trabajo hicieron que se desarrollaran técnicas para conocer las capacidades de los escolares y trabajadores, y la adecuación a las mismas de la oferta educativa y al tipo de trabajo.
- Con la fundación del primer laboratorio de psicología experimental por *Wilhelm Wundt (1832-1920)* en Leipzig, se sentaron las bases de la orientación científica.
- A partir de este momento, surgen investigaciones sobre los más diversos problemas: la experimentación, la fatiga intelectual y física, el movimiento, el aprendizaje y el trabajo, los perfiles aptitudinales y problemas de psicotecnia.
- A comienzos del siglo XX se inicia la orientación como actividad formal, profesional y científicamente aplicada, que entre 1900 y 1920 se va consolidando tanto en Europa como en Estados Unidos. En ambos sectores, nace con vocación educativa, pero su ámbito de acción se sitúa fuera de la escuela y durante bastante tiempo se entiende como actividad extraescolar.

Otros autores como Repetto (1994) o Rodríguez Moreno (1998), más que hacer una relación cronológica de los precursores de la Orientación optan por referirse a grandes corrientes o acontecimientos históricos que han incidido en su evolución. En esta línea se refieren, entre otros factores, al influjo del positivismo (*Comte, 1798-1857*), del sociologismo de *Durkheim (1858-1917)*, del pragmatismo de *James (1840- 1917)* y de *J. Dewey (1859-1952)*; así como al desarrollo en el s. XIX de las técnicas estadísticas y psicométricas y a su aplicación a la educación, tarea que se debe a autores tan relevantes como *Quetelet, Galton, Spearman, Pearson, Thorndike, Guilford, Thurston o Cattell*, entre otros.

1.1.2. Desarrollo internacional de la Orientación

Con el fin de comprender, aunque sea someramente, los fundamentos contextuales de la Orientación, se hace necesario conocer los antecedentes históricos de esta práctica social en aquellas latitudes donde se institucionalizó: Estados Unidos y Europa, dónde la Orientación se establece debido a unas condiciones contextuales específicas que la hacen necesaria, útil y pertinente.

El desarrollo histórico de la Orientación en Europa ha recorrido un camino paralelo al seguido en Estados Unidos, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en su evolución. En ambos continentes, la orientación empezó su desarrollo a finales del XIX y principios del XX, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo (Benavent, 1996). No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de que en EEUU se utilice el concepto de *orientación vocacional* mientras que en Europa se emplea el de *orientación profesional*. Una diferencia significativa reside en el carácter estatal o privado de la orientación. En Europa prevalece este carácter desde el principio, debido a la política centralizada de los países europeos, en contraposición con la iniciativa privada americana.

1.1.2.1. Desarrollo de la Orientación en Europa

El desarrollo de la orientación en Europa, aparece ligado al ámbito laboral y profesional, como se ha señalado anteriormente. La práctica de estas acciones se realiza

desde los servicios de orientación e información y con un marcado carácter asistencial. A continuación, se hace un recorrido por algunos de los países más representativos en el campo de la orientación, con el fin de conocer las peculiaridades de cada uno de ellos.

La creación en 1898 del Servicio de Información en Berlín inicia los orígenes de la orientación en Alemania, según Bisquerra (19998); un poco más tarde, en 1902, la creación de la primera Oficina de Formación Profesional en Múnich, favorece el desarrollo de esta actividad, pero no es hasta 1918 cuando se anuncia la primera ley que regula los Servicios de Orientación que, en sus inicios, aparecen ligados a la orientación laboral. Podemos señalar, como muy importantes, las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por *Kerschensteiner (1894-1932)* en su Escuela de Trabajo, durante las primeras décadas del siglo, experiencias donde se integra lo laboral en la vida escolar. A partir de los años 40 y durante la década de los 50, se intenta dar un giro a la Orientación hacia el desarrollo personal, para introducir en los años 60 el concepto de Orientación educativa escolar e implicar activamente a los docentes en esta tarea.

La publicación del Plan General de Educación en 1970, demandará que la orientación forme parte del currículum escolar y cuya responsabilidad será atribuida al profesorado, dedicando un número de horas determinadas semanalmente, para la orientación de un grupo concreto de estudiantes, mientras que la orientación de forma individual será competencia del orientador escolar. Alemania, también dispone de una serie de Servicios de Orientación externos, al sistema escolar pero que colaboran en el desarrollo de estas acciones y abordandode forma más específica el ámbito profesional, como son los Servicios de Orientación Escolar (*Bildungsberatung*), los Centros de Información Profesional (*BIZ*) dependientes de las oficinas (*Arbeitsamt*) y el Instituto Federal del Empleo (*BA*) (Grañeras y Parras, 2009).

Según las aportaciones de Echevarría (1997), descubrimos que en 1899 se funda el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa en Bélgica por lo que a este país se le considera pionero de la Orientación y de la Psicopedagogía. En 1912, *A. G. Cristiaens*, con la ayuda de *Decroly*, crea el primer servicio europeo de orientación profesional en Bruselas. En 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que

más tarde se extiende al resto de los países. Actualmente la acción orientadora la llevan a cabo los Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB), los Centros de Acogida (CA), y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP).

En Francia la primera Oficina de Información y Orientación se constituye en 1912. En 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional, que va ganando prestigio y extendiéndose por todo el país. En 1951 la orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose progresivamente sus servicios a toda la Educación Secundaria. Se crean los Centros de Orientación Escolar y Profesional, en un principio con un marcado enfoque psicotécnico. No obstante, (Benavent, 2000) a partir de los 70, con la influencia del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal de Pelletier, comienza a entenderse la Orientación desde un punto de vista más personal centrado en el desarrollo. Actualmente los servicios de orientación, tanto internos como externos, son los siguientes: los Grupos de Ayuda Psicopedagógica (GAPP), los Centros Médicos-Psicopedagógicos (CMPP), las Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones (ONISEP), los Servicios Académicos de Información y Orientación (SAIOP), los Centros de Información y Orientación (CIO), y los Centros de Documentación e Información (CDI).

Asimismo en Italia, los orígenes de la Orientación se remontan a 1921 con la aparición del Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma. En décadas posteriores se produce un aumento progresivo del número de centros psicopedagógicos o de orientación con una clara tendencia psicotécnica y de resolución de problemas personales. En la actualidad, y atendiendo a las afirmaciones de esta autora (Repetto, 2002), la orientación se caracteriza por la ausencia de una legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el ámbito público, están implicados el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional dependientes de las autoridades locales de educación de cada distrito; el Ministerio de Trabajo, que asume los temas relacionados con la búsqueda de

empleo a nivel local y actúa por agencias locales y regionales; y las autoridades regionales, que promocionan los Centros Universitarios de Orientación y la Orientación Profesional fuera del sistema escolar. En el sector privado participan empresas, sindicatos, organizaciones católicas, fundaciones y profesionales liberales, proporcionando Servicios de Información y Orientación para los jóvenes, empleados y parados.

En el Reino Unido los inicios de la orientación se encuentran en el año 1909 con la creación de los Juvenile Advisory Committees, dirigidos a facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo del alumnado al finalizar sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los años 50 cuando se desarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. Entre los servicios públicos y privados de orientación vigentes actualmente destacamos los Servicios de Orientación Profesional (Career Service), dependientes desde 1973 de las Autoridades Locales de Educación y, a partir de 1994, de la Secretaría de Estado para el Empleo; los Servicios locales de Orientación Educativa para adultos: (Educational Guidance Service for Adults (EGSAs); los Servicios de Empleo (Employment Service), con programas de orientación profesional para las personas que contemplan la posibilidad de cambiar de carrera, como los Job Review Workshops o los programas de enseñanza profesional para la reintegración de los parados a la vida laboral del Training, Enterprise and Educational Guidance of the Department of Employment; las Agencias de Orientación Vocacional Independientes (Independent Vocational Guidance Agencies); y los Servicios de Orientación Universitaria pertenecientes a las AGCAS (Association of Graduate Careers Services).

Finalmente en Suiza, los orígenes de la orientación se remontan a 1902, coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes. Esta asociación surge de la fusión de distintas organizaciones de oficios artesanales y locales, que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. En 1916, se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Resaltamos por sus contribuciones, a

Claparède, que en 1917 funda un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto *Jean Jacques Rousseau* y publica varios trabajos de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como “*La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos*”. Martínez, Quintanal y Téllez 2002, destacan a los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra (*Ferrière, Piaget y Claparède*, entre otros) quienes realizaron aportaciones muy significativas en los movimientos de renovación pedagógica y en la orientación contribuyendo, en gran medida, al impulso de esta labor.

Aunque no existe un único modelo de Orientación en la Unión Europea, si se tiende a homogeneizar ciertos aspectos de la misma. Siguiendo a Rodríguez (1998), la llamada euro/orientación tiende a establecer sistemas educativos y mercados laborales homogéneos y flexibles para conseguir una mayor eficacia y productividad. Se puede afirmar que uno de los objetivos prioritarios de este enfoque es apoyar y fomentar los intercambios intracomunitarios.

1.1.2.2. Desarrollo de la Orientación en Estados Unidos de América

La Orientación surgió a principios del S. XX en Estados Unidos y sus principales valedores fueron, *Eli Weaver* que publica en 1906 su libro “*Choosing a career*”, dando pie al primer tratado de orientación vocacional que se conoce; *Frank Parsons*, que ya ha sido mencionado anteriormente, considerado el padre de la Orientación Vocacional, señala en 1909 que el ajuste del mundo del trabajo depende de las capacidades y características de las personas, así como de la demanda de la ocupación en cuestión, conceptos que trata en su libro “*Choosing a vocation*”; *Davis*, quien introdujo el primer programa de orientación en la escuela y *Kelly*, el cual utilizó por primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación. A partir de los años veinte en EE.UU. empezó a generalizarse el uso de los términos *Educational Guidance* (Orientación Educativa) y *Vocational Guidance* (Orientación Vocacional), en cambio, en Europa se extendió el término Orientación Profesional.

El primer intento de integrar la Orientación en los programas escolares se debe, como se ha mencionado anteriormente, a *Davis*, quien como administrador escolar en Detroit, introduce en 1900 un programa llamado “*Orientación vocacional y moral*” en las escuelas secundarias. Posteriormente, *Kelly* utilizó por primera vez en 1914 el

calificativo “educativo” referido a la Orientación, al titular su tesis doctoral *Educational Guidance*. No obstante, el objetivo de llevar la intervención en Orientación más allá del marco vocacional y considerarla algo relacionado con el proceso educativo no cobrará fuerza hasta los años treinta de la mano de *Brewer*, quién en 1932 publicó “*Education as Guidance*”. Este autor llegó a identificar completamente orientación y educación; su concepción de aquella estaba influida por el movimiento norteamericano de Educación Progresista iniciado por *H. Mann* y desarrollado por *John Dewey*, para quienes no es posible orientar si no es a través de los propios programas escolares (Bisquerra, 1998).

1.2. DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

1.2.1. Orígenes de la Orientación en España

Teniendo en cuenta la necesidad de conocer las circunstancias del tiempo pasado para explicar y comprender el presente, parece oportuno realizar un breve recorrido por los orígenes de la orientación en nuestro país antes de abordar su desarrollo actual. En el apartado anterior, hemos justificado cómo se originaba la orientación desde sus antecedentes más remotos y conocíamos las aportaciones de los principales precursores de esta disciplina, desde la antigüedad hasta principios del siglo XX. En España destacábamos las figuras de *Rodrigo Sánchez de Arévalo*, *Juan Luís Vives* y *Juan Huarte de San Juan*, entre otros, y manifestamos la necesidad de conocer las características individuales para orientar a los sujetos social y profesionalmente en función de sus capacidades.

Es en el siglo XX, con la creación del Museo Social (1909) y el *Secretariat d'Aprenentatge* (1914) de Barcelona, cuando se constituyen las primeras instituciones de Orientación en España, las cuales fueron pioneras en el tratamiento social de los problemas del mundo laboral (Benavent, 2000).

Con la creación de los Institutos de Orientación Profesional en Barcelona (1918) y Madrid (1924) arraiga el planteamiento de la orientación profesional basado en un enfoque psicotécnico. Los objetivos de las actuaciones llevadas a cabo por estos organismos fueron: optimizar la organización científica de la actividad laboral, mejorar el rendimiento de los trabajadores y la satisfacción en la tarea, favorecer una correcta selección de candidatos y mejorar el aprendizaje escolar y profesional.

En 1924 se elaboran los principios legales que constituyen el Estatuto de Enseñanza Industrial, lo que permite el desarrollo de un sistema de Orientación y Selección Profesional a nivel estatal que se plasmará en el Estatuto de Formación Profesional (1928). La organización de un sistema público de Orientación y Selección Profesional se inserta dentro de la estructura de la enseñanza industrial, siendo los encargados de su desarrollo los Institutos de Orientación de Madrid y Barcelona.

En el año 1933 se celebra en San Sebastián el II Congreso Internacional de Orientación Profesional, en el que se reúnen los mejores especialistas europeos. No sólo se lleva a cabo una exhaustiva reflexión sobre los trabajos realizados hasta el momento sino que se obtienen valiosas conclusiones, tales como: la conveniencia de unificar la organización de las oficinas de información profesional, la introducción en las escuelas normales de enseñanzas destinadas a formar a los futuros maestros de los temas de orientación profesional, o la realización de un seguimiento por parte de las instituciones de Orientación de los sujetos orientados cuando se inician como aprendices o en cualquier carrera, para ayudarles a vencer los obstáculos de su vida profesional, que influyen tanto sobre la actividad orientadora como sobre la legislación que regulará el funcionamiento de las instituciones de orientación durante los años siguientes.

En 1935 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aborda el complejo problema de la Orientación psicopedagógica de forma explícita y definitiva. Para ello se crea el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorio, a los que se encomienda la tarea de satisfacer las demandas de Orientación Escolar y Profesional del sistema educativo desde la Enseñanza Primaria a la Universidad. Entre sus cometidos se encuentra también la confección, aplicación y valoración de las pruebas de selección requeridas para el ingreso en los distintos centros de enseñanza y la adjudicación de becas. Sin embargo, estos proyectos quedarán paralizados debido a la convulsión social y política del momento.

Así, durante la Guerra Civil (1936-1939) la orientación psicopedagógica quedó seriamente dañada, desarrollándose únicamente dos tipos de actividades: la selección de “especialistas” para los ejércitos y la reeducación y atención a los mutilados de guerra.

Finalizado el conflicto bélico, una de las primeras actuaciones del gobierno franquista fue la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), cuya misión consistió en supervisar y articular la “*nueva ciencia española*” y reanudar el funcionamiento del Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de Oficinas Laboratorio.

El trabajo de este Instituto en el periodo comprendido entre 1939 y 1952 se centró básicamente en la observación metódica y en la experimentación, junto a una cuidadosa elaboración estadística de los resultados obtenidos a partir de las distintas

muestras en función de la edad, el sexo, el medio social, la educación, etc. El objetivo de este proceso era el estudio de la personalidad como una totalidad, con el fin de establecer tipologías de ámbito nacional, en cuanto a nivel intelectual general y a características y aptitudes específicas. La política educativa del periodo de la posguerra se caracterizó por (Benavent, 2000):

- La abolición del sistema educativo republicano.
- La reforma legislativa de los tres niveles del sistema educativo: primario, secundario y universitario.
- La depuración del profesorado y la ideología de la escuela.
- La inculcación de valores religiosos y patrióticos que asegurasen la aceptación y continuidad del “*nuevo régimen*”.
- El auge de una escuela privada regentada por la Iglesia.
- La escasez de recursos destinados a la mejora del sistema educativo.

En este escenario, la orientación psicopedagógica no tenía ninguna función específica y su repercusión en el sistema educativo fue, por lo tanto, muy escasa. Sin embargo, durante el periodo comprendido entre 1953 y 1969, esta situación se va transformando paulatinamente debido a los cambios sociales derivados, entre otros motivos, de la mayor apertura de España a la realidad internacional. La orientación psicopedagógica empieza a aparecer de nuevo en los articulados de las principales leyes vertebradoras del sistema educativo (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 1953; Ley de Formación Profesional Industrial, 1955; Ley 169/1965 de Reforma de la Educación Primaria). Se establece, por tanto, un primer planteamiento legal aunque todavía tardará años en aplicarse a la realidad del mundo educativo.

En este contexto y tras 30 años de experiencia, el Instituto Nacional de Psicotecnia incorpora a su tradicional enfoque psicotécnico de la Orientación las corrientes psicológicas en auge: el énfasis en la exploración de los rasgos y factores de la personalidad, la consideración de los condicionamientos escolares, familiares, económicos y sociales y la aplicación de técnicas proyectivas. El resultado de integrar estas tendencias da lugar a una concepción de la Orientación Profesional como un proceso de ayuda técnica para favorecer el desarrollo infantil y juvenil.

Entre las actuaciones llevadas a cabo en este periodo, conviene subrayar la creación de las Universidades Laborales en 1956 con sus Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia, génesis de los actuales Departamentos de Orientación, que asumen las siguientes funciones (Echevarría, 1997):

- Elaboración de la ficha psicotécnica y pedagógica de los alumnos.
- Colaboración con el profesorado de todas las enseñanzas en la elección de la metodología pedagógica y en la determinación y control estadístico de los exámenes, test y pruebas objetivas para determinar el rendimiento escolar.
- Realización de la Orientación Profesional de los alumnos.

En lo que se refiere al ámbito de la educación privada, la mayoría de los colegios religiosos de élite pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas disponen de Servicios o Gabinetes de Orientación Psicopedagógica. Durante este periodo (1953-1969), la participación española en el ámbito cultural y científico internacional se va incrementando. En concreto, la Orientación Escolar y Profesional comienza a ser habitual en actividades de investigación y docencia de instituciones y asociaciones científicas y profesionales vinculadas a los campos de la Pedagogía y la Psicología.

1.2.2. La Orientación en la década de los setenta

A continuación, abordaremos la Orientación en España desde la década de los 70 hasta la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en los años 90 según las aportaciones de los siguientes autores: Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998).

Este período se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, de gran importancia para el sistema educativo español. A lo largo de su articulado, la orientación aparece como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa.

Se considera que el alumnado tiene derecho a *“la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales*

de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (LGE, 1970 Capítulo III, Título IV).

Para el desarrollo de la Orientación Educativa se establecen, entre otras, las medidas siguientes:

- En 1970 se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Enseñanza General Básica (EGB), y se contempla la creación del Departamento de Orientación y la Tutoría.
- En 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la función de asesorar a los alumnos y alumnas de este nivel en sus opciones educativas y profesionales.
- En 1975 se regula la Orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de cursos en la EGB y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa. Asimismo, se empiezan a crear en las Universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) con la función de informar, orientar y buscar trabajo a los recién graduados.

A pesar de este desarrollo normativo de la Ley, los servicios de Orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento de forma generalizada. Solamente, en determinados centros educativos, generalmente de carácter religioso, y a menudo de forma experimental.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la Orientación Educativa y/o Profesional se dan, por un lado, con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) en 1977, dirigidos al ámbito de la Educación General Básica (EGB), con funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, de asesoramiento al profesorado y a la familia, y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional.

Por otro lado, se constituye el Instituto Nacional de Empleo (INEM) en 1978, que contempla en su organigrama la creación de un departamento de Orientación con

funciones de orientación e información profesional, cualificación y selección de desempleados y desarrollo de programas de Formación Profesional.

Con el propósito de canalizar los esfuerzos de los profesionales de la orientación y marcar las directrices para una implantación generalizada de la Orientación, se crea en 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP). Organiza jornadas y congresos y, desde 1990, publica la revista de Orientación Educativa y Vocacional, como vehículo de comunicación.

A finales de 1995, la AEOEP pasa a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y su publicación toma el nombre de Revista de Orientación y Psicopedagogía. Posteriormente, a finales de los años 90, irán surgiendo nuevos colectivos en distintas comunidades autónomas: Equipos de Orientación Educativa (EOE) en Andalucía, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en Castilla la Mancha, etc.

1.2.3. La Orientación en la década de los ochenta

El período de los años 80 se caracteriza por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 por la Orden de 9 de septiembre de este mismo año y tienen incidencia sobre todo en la Educación Especial. Cuatro años más tarde se funda la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP).

Al comienzo de este período predomina en la orientación un enfoque estrictamente remedial, aunque posteriormente se tiende hacia una vertiente más psicopedagógica y la orientación se dirige a toda la comunidad escolar.

A consecuencia de ello se empiezan a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la orientación educativa. Así, a título de ejemplo, en Cataluña (1983) los Equipos Multiprofesionales, los SOEVs y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes se unificaron en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs), asumiendo las funciones de prevención educativa; detección

de problemas y trastornos del desarrollo; valoración de las necesidades educativas especiales; orientación escolar, personal y vocacional; y asesoramiento y ayuda al profesorado de Educación Primaria (Grañeras y Parras, 2009).

Con el traspaso de competencias educativas a algunas comunidades autónomas como: Cataluña (1983), Andalucía (1983), Valencia (1983), País Vasco (1984), Galicia (1985) y Canarias (1986), estos servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, aunque sus funciones suelen ser prácticamente coincidentes, como por ejemplo los Equipos Multiprofesionales en Andalucía.

A nivel universitario, se empiezan a crear las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa, que formarán a los profesionales que demandan los nuevos Servicios de Orientación. En la década de los noventa y a través del Real Decreto 916/1992, de 17 de julio surgirá la Licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de generar nuevos especialistas en la orientación psicopedagógica.

1.2.4. La Orientación en la década de los noventa en adelante

En 1990, tras varios meses de debate público y de consultas con expertos en orientación, el Ministerio publicó un documento clave “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*” abierto a la opinión pública, compuesto por cinco partes que Guillamón Fernández (2002,) nos define a continuación: .

- Principios básicos de la orientación.
- Funciones tutoriales.
- Departamentos de Orientación en los centros de enseñanza.
- Equipos Interdisciplinarios.
- Medidas de las autoridades gubernamentales sobre el desarrollo y la organización de los servicios y de la formación de consejeros.

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, propuesta para debate, en 1987, y el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (1989) representaron la base de

las disposiciones sobre orientación educativa y profesional que conformarían la Ley Orgánica General del sistema Educativo (LOGSE,1990).

1.2.4.1. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), establece un modelo organizativo y funcional estructurado en tres niveles de intervención, que sustenta nuestro actual modelo de orientación:

- *De aula*, a través de la Acción Tutorial.
- *De centro*, a través de los Departamentos de Orientación.
- *Del sistema escolar*, a través de los profesionales de Equipos de Orientación Psicopedagógicos que prestan el apoyo técnico a la institución escolar en su conjunto.

La LOGSE, en definitiva, fomenta el desarrollo de la tutoría y del Departamento de Orientación del centro, así como el funcionamiento de Equipos Interdisciplinarios que apoyan y dan soporte técnico a los anteriores. Por ello, al contrario que las dos leyes anteriores (LOECE y LODE), y al igual que la Ley de 4 de agosto de 1970 (LGE) incide de manera clara e inequívoca en el impulso a la orientación de personas de forma explícita a largo de su redacción.

Podemos afirmar que esta ley no solo consiguió que la orientación se convirtiera en un derecho, sino que además formara parte de las instituciones educativas. Considerar la orientación como un factor de calidad de la enseñanza en esta ley, supuso un gran avance para integrar esta disciplina de forma sistemática en la educación y contribuir al desarrollo integral del alumnado, aportándole asesoramiento académico y personal de forma individualizada y fundamentalmente a través de la acción tutorial (Solé, 1998).

1.2.4.2. Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno (LOPEGCE, 1995)

Esta ley nace con el fin de favorecer, en los centros, la participación y la autonomía de todos los integrantes de la comunidad educativa. Además, contribuye a

completar el marco legal anteriormente establecido, que promulgaba una serie de factores capaces de lograr la mejora y la calidad de la enseñanza. En su redacción, no hace prácticamente ninguna mención a la orientación en la educación. Simplemente la nombra en dos artículos (Capítulo II, artículos 6 y 15). En el primero, hace referencia a la orientación dentro del Proyecto Educativo como un aspecto para facilitar la comunicación y la implicación entre el centro y la comunidad educativa. Y en el segundo establece la orientación como una competencia más entre las funciones del profesorado. Lo que se interpreta como una forma de darle continuidad al modelo de orientación ponderado por la LOGSE.

En esta década, considera Bisquerra (1996), que la psicopedagogía surge como marco de referencia de la orientación abriendo nuevas perspectivas de futuro para su institucionalización. Para este autor, la orientación psicopedagógica en los años noventa se concibe como una acción globalizada e interdisciplinar con muchas posibilidades de extensión y desarrollo.

1.2.4.3. Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

Esta ley pretende establecer el marco general de los distintos aspectos del sistema educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación. El nacimiento de la presente ley no se debe sólo a las exigencias y demandas que en ese momento urgían en nuestra sociedad, y que desde la educación era necesario afrontar, sino también al compromiso adquirido por los poderes públicos, estatales y autonómicos de establecer la ordenación constitucional.

En su Título preliminar, capítulo II (artículo 1.c), dedicado a los derechos y deberes del alumnado, podemos observar que se reconoce la orientación educativa y profesional como un derecho a recibir por parte del alumnado. Asimismo, comprobamos que en su Título IV (artículo 56), dedicado a la función docente, subraya la tutoría del alumnado como función docente, para dirigir y asesorar su aprendizaje y la colaboración con los servicios o departamentos especializados de orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional del alumnado.

Sin embargo, la orientación no llega a ser una realidad, sino más bien un propósito que no se consigue debido a la dificultad de que este derecho sea percibido de forma equitativa por parte de todo el alumnado.

1.2.4.4. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

En la presente y actual ley orgánica educativa, se contempla entre los principios en que se inspira el sistema educativo español “*La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*” (LOE, 2006: Título Preliminar artículo 1.f).

Del mismo modo, se hace mención a aspectos relacionados con la orientación educativa en los siguientes artículos. En el artículo 26 dedicado a los principios pedagógicos establece que los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas considerando la atención a la diversidad y el acceso a todo el alumnado a la educación común. Y especifica que corresponde a las administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental de la educación. Asimismo, en su artículo 91 entre las funciones del profesorado, establece las siguientes referidas a la orientación:

- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

También en el Capítulo III, encontramos al hablar de la “*Formación permanente del Profesorado*” como derecho y obligación de todo el profesorado y responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros que “*Los programas de*

formación permanente deberán contemplar... todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros...” (LOE, 2006, artículo 102).

De esta forma, al considerar la orientación educativa y profesional el medio para alcanzar una formación personalizada e integral, se habrá de impregnar el conjunto de las actuaciones educativas de los centros de su carácter, huyendo de actuaciones puntuales e individualistas.

Se demanda un planteamiento continuo y colaborativo de dicha función a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, (régimen general y especial) como medio de inserción socio laboral y desarrollo personal.

Se refuerza el sentido orientador profesional y educativo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), destacando dicho periodo por la confluencia de intereses e importancia de las decisiones de cara a la construcción del proyecto personal. Se precisará incrementar los recursos personales, las actuaciones colaborativas y el sentido global y continuo de las mismas a lo largo de dicha etapa.

Se confirma la responsabilidad de las administraciones educativas en la promoción de la labor tutorial y orientadora a lo largo de la ESO, añadiendo el carácter psicopedagógico al ámbito educativo y profesional, sin embargo no se distinguen muy bien sus funciones y se omite la concreción de su actuación en el resto de las etapas educativas.

Así en relación a la etapa universitaria, ámbito en el que nos centraremos más adelante, hemos podido comprobar que se explicita que el alumnado tiene derecho a recibir este tipo de actuaciones pero no queda claramente definida su concreción y su organización de forma que no quede aislada a la enseñanza en esta etapa educativa.

1.3. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

Conceptualizar el término *orientación*, nunca ha sido fácil, bien por su falta de exactitud al concretar sus principios y funciones, o bien, como consecuencia de esto, al no definir sus objetivos, modelos, áreas y sobre todo sus agentes de intervención o métodos empleados.

Según Vélaz de Medrano (1998), esta confusión procede fundamentalmente de tres fuentes:

- La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar el significado de la orientación.
- La utilización de diferentes términos conceptualmente distintos (*counseling* y *guidance*) para referirse genéricamente a la intervención de los orientadores.
- La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los profesionales de la orientación (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, etc.).

En cuanto a las definiciones, es conveniente diferenciar entre las formuladas antes de los años 80, las cuales responden a una concepción de la orientación como una actividad bastante limitada, y las que se realizan con posterioridad haciendo referencia a un concepto mucho más amplio e integrado de la orientación. La perspectiva tradicional establece la orientación de la siguiente forma:

- Es concebida, fundamentalmente, como una intervención individual y directa (según el modelo de intervención), con la finalidad de resolver los problemas del sujeto.
- Considera el conocimiento y diagnóstico de las capacidades y habilidades del sujeto para adecuarlo a la situación o demanda de la educación, o de una determinada profesión.

De esta forma, su conceptualización quedó dirigida, exclusivamente, al contexto de la educación formal sin tener en cuenta para su intervención, el contexto social o comunitario, los ámbitos no formales y las organizaciones.

Actualmente existen muchas definiciones de orientación educativa. Las diferencias entre ellas residen más en su grado de concreción que en cuestiones particulares, puesto que los principios que las sostienen y las funciones que las caracterizan son comunes a todas las conceptualizaciones. A continuación, mostramos las definiciones de orientación realizadas por Bisquerra y Vélaz de Medrano, porque se considera que abarcan todos los aspectos y dimensiones, que actualmente persiguen los objetivos de una adecuada Orientación e Intervención Psicopedagógica:

Bisquerra (1996:152) ha definido la Orientación Psicopedagógica como *“un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”*.

Según Vélaz de Medrano (1998:37-38), la Orientación Educativa es un *“conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”*.

Conforme a Codès (1998), hemos podido observar que el concepto de orientación, sus funciones y el modo de proyectarla, fueron desde el comienzo, imprecisos y a menudo, contrapuestos. Igualmente, opina que la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda

asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

Para Boza y otros (2001:20) la Orientación Psicopedagógica se concibe como:

“un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)”.

Estas definiciones, junto con otras realizadas por otros autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto y otros, 1994; Echeverría, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; Alonso Tapia, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996), ejemplifican las tendencias actuales nacionales e internacionales en el terreno de la Orientación.

En todas las definiciones, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes, a saber:

- a. La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- b. La concepción de la intervención orientadora entendida como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- c. Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- d. La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- e. La Orientación no es trabajo sólo del orientador, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.

- f. Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- g. Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de orientación.

La orientación para Bausela (2006), es un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

El concepto de Orientación Psicopedagógica según Bisquerra (2006), se ha dado para contextualizar la Orientación según los cambios que se han originado en el contexto social, político y científico que caracterizó la llegada del siglo XXI:

“Según las circunstancias, la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc. (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada. Concebimos la orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto- orientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida” (Bisquerra, 2006:10-11).

Para este autor, si tenemos en cuenta el contexto social, político y científico que caracteriza el siglo XXI, hay argumentos suficientes para considerar que la *Orientación Psicopedagógica* puede ser un término adecuado para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etc.

Martínez, Quintana y Téllez (2002) opinan que las posibles razones que lleven en la actualidad a sustituir la denominación de Orientación Educativa por la de Orientación e Intervención Psicopedagógica, son las siguientes:

1. Respuesta a una nueva conceptualización de la Orientación.
2. Ampliación de los campos de actuación de la Orientación.
3. Influencia de nuevas corrientes teóricas.
4. Necesidad de reforzar posiciones profesionales de campos disciplinares relacionados entre sí, pero diversos.

Teniendo en cuenta todas las definiciones y conceptualizaciones realizadas por distintos autores y que hemos analizado anteriormente, tomamos como referencia a Sanchiz (2008), para destacar algunos rasgos importantes de la orientación y que subrayan la mayoría de todos ellos:

- **Proceso:** supone una duración en el tiempo, un avance, una superación progresiva de fases. Esto quiere decir que la intervención psicopedagógica no puede quedarse reducida a una intervención puntual, sino que debe contemplar el desarrollo y el devenir que se derivan de la propia actuación, a la vez que deberemos tener en cuenta que, en más de una ocasión, serán necesarias varias intervenciones sobre una misma cuestión.
- **De ayuda:** porque a través de la intervención el psicopedagogo colabora con otros miembros del sistema educativo y ofrece los medios y recursos que están a su alcance para comprender e interpretar mejor la realidad y para que se puedan realizar en ella los cambios necesarios.
- **Continuo:** lo cual implica la necesidad de llevar a cabo un seguimiento del alumnado durante todo el período de su escolarización.
- **A todas las personas:** nos referimos, por una parte, al profesorado, al alumnado (a todo el alumnado y no sólo al que presenta dificultades), a los familiares y a los miembros de la comunidad. Atendiendo a quién realiza la demanda de intervención incluimos tanto a quien la solicita como a quien no lo hace. Es muy importante que el profesional de la orientación, con una visión de conjunto, sepa tener presentes a todos los implicados en una

situación y los incluya en su red de comunicación. Ello puede determinar la eficacia o el fracaso del objetivo pretendido. Queremos resaltar la importancia que tiene la consideración sistémica de la educación, por las influencias que unos elementos ejercen sobre otros y viceversa.

- ***En todos sus aspectos:*** lo cual supone planificar el desarrollo integral del alumno, de tal forma, que la intervención no quede contenida únicamente al área para la que se demanda la intervención, sino que se prevea el diagnóstico, análisis y tratamiento para todas las áreas de desarrollo del sujeto y las implicaciones colectivas que supone en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interpersonales o afectivo-sociales del grupo.
- ***Con objeto de potenciar el desarrollo humano:*** toda práctica educativa, que se precie de ser tal, incluye, entre sus fines, el de la optimización y del desarrollo integral de la persona.
- ***A lo largo de toda la vida:*** se da cabida con ello al sentido de la educación permanente y se abre el campo de la orientación a otros ámbitos, que no sólo al educativo; pero, al incluir esta frase en la definición, también se recuerda al profesional de la psicopedagogía la visión de futuro y de orientación vocacional que ha de guiar su intervención. Con una intervención adecuada, el alumnado puede llegar a tener un mayor control de su propia conducta, de las consecuencias de la misma y autoorientar su vida.

Así pues, hemos podido comprobar que la orientación ha evolucionado desde una perspectiva diagnóstica, de forma puntual y con una finalidad fundamentalmente terapéutica, a un enfoque mucho más rico y extenso, que tiene en cuenta al individuo en todas sus etapas de desarrollo y el contexto en el que se desenvuelve.

Podemos decir, que de una respuesta reactiva y remedial a las necesidades surgidas en la sociedad, se ha pasado a una proactiva y preventiva, dirigida a intervenir sobre contextos más amplios y complejos para facilitar el desarrollo integral de la persona. Y lo que es muy importante, con un marcado carácter educativo e integrada en el propio currículo.

En definitiva, del sondeo realizado en diferentes obras (Rodríguez y otros, 1993; Repetto y otros, 1994; Echeverría, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; Alonso, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996; Santana, 2009; Monge, 2009) y a partir del análisis detenido sobre el significado de la orientación se desprenden las siguientes consideraciones:

- a. El concepto actual de orientación integral sucede al enfoque tradicional y reduccionista que considera la orientación como un servicio de información profesional, basado principalmente en la intervención individual y terapéutica, dirigida únicamente a los sujetos con problemas y en momentos determinados de su desarrollo.
- b. Hoy el contexto del alumno es tomado en consideración y trasciende el ámbito escolar. La orientación se concibe como un conjunto de actividades preventivas, de desarrollo y atención a los sujetos en formación que integra a los agentes educativos (padres, familia y comunidad).
- c. La orientación exige la definición permanente de estrategias y programas de intervención dirigidos a atender la diversidad de alumnos.
- d. La orientación no es sólo competencia del especialista sino de todos los agentes educativos, jugando un rol protagónico el profesor tutor, como agente promotor de cambios.
- e. La orientación tiene que ser vista como un proceso integrado al currículo, de carácter permanente, a lo largo de toda la vida, en el contexto tanto formal como informal, donde actúe el individuo e intervengan activamente los agentes educativos.

Como conclusión, se asumen las palabras de Grañeras y Parras (2009:34), que establecen que:

“La concepción actual de la Orientación Educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico; la idea de que la orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta. En consecuencia, el contexto del alumno o la alumna cobra

una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. Además, la Orientación no sólo es competencia del orientador, sino que el conjunto de educadores y educadoras, cada cual en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso”.

Este primer avance conceptual de la orientación, nos ayuda a perfilar las funciones, principios y áreas o dimensiones de la orientación, aspectos que desarrollaremos en el capítulo siguiente y que fortalecen la construcción teórica de la investigación.

CAPÍTULO II. PRINCIPIOS, FUNCIONES, ÁREAS Y MODELOS DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

2.1. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA ORIENTACIÓN

Como quedó indicado al final del capítulo anterior, durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de concebir la orientación. Ha ido perdiendo el carácter terapéutico correctivo a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y escenarios en los que debe intervenir.

Álvarez González (1995), presenta un concepto de orientación profesional que recoge los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Esto supone una nueva concepción de la orientación que desplaza el centro de la misma hacia el sujeto que se orienta como parte activa de un proceso continuo, contrariamente a la práctica generalizada de un modelo institucionalizado, individual, descontextualizado, y de carácter puntual en aquellos momentos decisivos en que el sujeto había de llevar a cabo decisiones de carácter vocacional. Este nuevo planteamiento de la orientación de carácter procesual, implica matices preventivos y de desarrollo en un amplio ámbito en el que el sujeto se desenvuelve.

Siguiendo esta línea, se expone a continuación la descripción realizada por Hervás Avilés (2006), en la que realiza una revisión de los principios que tradicionalmente se han propuesto en la Orientación psicopedagógica, a partir de las aportaciones de Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto, Rus y Puig (1994) y Martínez Clares (2002): principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal (Empowerment).

2.1.1. Principio de Prevención

Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas

saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas.

“Desde esta perspectiva, la orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo. Igualmente se considera que el entorno, la comunidad y su acción va más allá del contexto escolar” (Hervás Avilés, 2006:77).

El objetivo de la prevención sería desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad para afrontar situaciones y su fortalecimiento interior (empowerment). Conyne (1994), enumera una serie de características que este autor atribuye a la acción preventiva:

- Proactiva; actúa con anterioridad a la aparición del problema.
- Dirigida a grupos.
- Planteamiento ecológico sistémico, teniendo muy en cuenta el entorno.
- El objetivo es reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis.
- Asume la multiculturalidad.
- Se orienta al fortalecimiento personal.
- Pretende la disminución de la frecuencia y la tasa de incidencia de los problemas en la población.
- Incorpora la colaboración conceptual y procedimental en la intervención, de manera que los destinatarios son agentes activos del cambio.
- Aminora las condiciones desfavorables del contexto.

En lo que se refiere al contexto educativo, las propuestas de Rodríguez Espinar (1998) son las siguientes:

1. Importancia de atender los momentos de transición del alumnado para conseguir la mayor adaptación afectiva a las nuevas demandas.

2. Conocimiento anticipado de las características y circunstancias personales de cada estudiante, ya que favorece la detección temprana de los factores de riesgo y las dificultades asociadas a los mismos.
3. Debe ir más allá del ámbito escolar por varias razones:
 - a) El propio carácter preventivo que supone una temprana relación entre la familia y la escuela, y las posibles intervenciones que se deriven de esta relación.
 - b) La necesidad de adoptar estrategias tanto individuales como grupales para lograr mayor eficacia.
 - c) La evidente relevancia de un diagnóstico y una intervención temprana antes de los tres años.
 - d) La importancia y la eficacia de la planificación y desarrollo de programas de prevención está suficientemente demostrada, el problema se encuentra en la necesaria inversión inicial en recursos humanos y materiales que implica una apuesta decidida por la igualdad y la equidad educativa hacia la que necesariamente debe tender la educación.

Repetto y otros (1994), revelan que en la actualidad los programas preventivos orientadores subsisten más como una proposición que como una realidad plena, debido a algunos obstáculos con los que ha de luchar la orientación preventiva para llevar a cabo su desarrollo, entre los que destacan los siguientes:

- Vivimos en una sociedad centrada en los momentos críticos que al enfatizar los problemas del aquí y el ahora, pospone la orientación preventiva enfocada hacia el futuro.
- Los orientadores no siempre reciben con total aceptación los programas de orientación educativa preventiva, dado que algunos se sienten más gratificados al aplicar programas correctivo/curativos.
- A veces la orientación educativa preventiva amenaza a otros ámbitos o agentes, porque puede conllevar cambios en el ambiente o cambios sociales.
- La orientación educativa preventiva rivaliza con otros enfoques tradicionales para repartirse los escasos recursos existentes.

2.1.2. Principio de Desarrollo

En el marco de este principio, la intervención supone un proceso mediante el cual se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades. Desde el punto de vista madurativo se entiende el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo.

Esta complejidad se va formando a través de sucesivos cambios cualitativos, que favorecen una interpretación del mundo cada vez más comprensiva y la integración de experiencias cada vez más amplias y complejas (Rodríguez Espinar, 1993). Este principio considera al individuo como un ser en continuo proceso de crecimiento personal. La educación puede ser un agente activador y facilitador del desarrollo. En esta línea, los programas de orientación deben ser proactivos, encaminados al desarrollo de la carrera y de todas las capacidades del sujeto.

Desde una perspectiva más amplia, la cual tiene en cuenta las aportaciones del *ciclo vital*, el desarrollo depende de determinantes biológicos y ambientales en interacción, y de múltiples relaciones debidas a patrones cronológicos, históricos o de cualquier acontecer aleatorio. Se aproxima a la idea de crecimiento, como revulsivo de la manifestación de la personalidad (Lledó, 2007).

Tiene un doble objetivo: por un lado pretende dotar de competencias necesarias a la persona para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo) y, por otro, ha de proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista). Marín y Rodríguez Espinar (2001) sintetizan del modo siguiente los presupuestos básicos del principio de desarrollo:

- Existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica, sino a una interacción de determinantes (personales, contextuales). Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.

- El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
- Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.
- Por su parte, Martínez Clares (2002) señala que el principio de desarrollo encuentra su fundamento en el movimiento a favor de la carrera (*career education*), y sitúa la actuación del profesional de la orientación en un proceso continuo cuyo objetivo final es conseguir involucrar al alumno en un proyecto personal de futuro, en el marco de una intervención orientadora contextualizada.

2.1.3. Principio de Intervención Social

El principio de intervención social se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, según la cual se deben incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que estas condiciones influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal. Se considera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora.

Si el comportamiento humano y la realización personal no se desarrollan en abstracto sino en un proceso de interacción con el medio social, es evidente que la acción orientadora sobre el sujeto debe entenderse no sólo como adaptación del individuo al medio, sino que precisa de una intervención sobre el contexto educativo y social para modificar aquellos aspectos que interfieren en su realización personal.

Para Rodríguez Espinar (1998) asumir el principio de intervención social supone, entre otros aspectos que:

- La intervención orientadora debe estar dirigida tanto a modificar aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro educativo (organización de grupos, sistemas de evaluación, metodología, etc.) como del contexto social del alumno (becas, ayudas, asistencia social, etc.). Según

este autor, no deben aceptarse posturas pasivas enmascaradas en argumentos dudosos como la competencia del profesional de la orientación.

- Hay que sensibilizar a la persona que recibe la orientación acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que están impidiendo el logro de sus objetivos personales. La concienciación es esencial para lograr en el orientado una actitud activa que posibilite el cambio de tales factores.
- Cuando aparezcan discrepancias entre los objetivos personales y los de la sociedad, debe resolverse el conflicto desde una perspectiva dialéctica de la relación individuo-sociedad. Marín y Rodríguez Espinar (2001) consideran que la acción orientadora, y por tanto la intervención, debe seguir dos condiciones:
 - Analizar el desarrollo y la conducta de los destinatarios teniendo en cuenta los sistemas que actúan sobre la persona a través de procesos de socialización en valores, normas, expectativas y metas.
 - Diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

2.1.4. El Empowerment como Principio de Intervención

Finalmente es necesario citar un concepto que muchos autores relacionan con los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Se trata del *Empowerment* (fortalecimiento personal), término que etimológicamente se refiere a permitir, capacitar, autorizar o dar poder sobre algo, alguien o para hacer algo, asumiendo que hay una condición de dominio o autoridad sobre ese algo.

Propuesto por Rappaport (1977) desde una concepción ecológica de la Psicología comunitaria para describir el proceso o mecanismo a través del cual las personas, las organizaciones o las comunidades, adquieren un dominio (*mastery*) sobre los asuntos de interés que le son propios (Sánchez Vidal, 1996). Se trata de un modelo que pretende mejorar el bienestar y calidad de vida con la potenciación de los recursos individuales, grupales y comunitarios. Parte de la idea de que el desarrollo de estos recursos genera nuevos entornos en los cuales las personas tienen una mayor capacidad para controlar por sí mismas su propia vida (Rappaport, 1981).

En esta propuesta inicial el autor pone el énfasis en tres componentes básicos del *empowerment*: la ciencia social, la acción política y el desarrollo del recurso. Para este autor el *empowerment* es lo que se intenta definir, comprender, explicar, predecir, crear o facilitar a través de las intervenciones y actuaciones de los científicos, mientras que la prevención es la forma de acercamiento al fenómeno de interés (Zimmerman, 2000).

En este sentido, Rappaport considera que la prevención, siguiendo también a Kuhn (1962), se equipara con el ejemplo, es decir es una forma compartida en la comunidad científica de solucionar problemas concretos. La prevención es la guía que dirige las estrategias de intervención, mientras que el objeto de la teoría comunitaria es el *empowerment*; la promoción de las condiciones saludables de vida (Hombrados, 1996; Musitu y Buelga, 2001).

Se pretende, según Sánchez Vidal (1996), favorecer el fortalecimiento personal desde abajo a través de estructuras intermedias muy próximas a la autoorganización y la autoayuda.

Según Hervás Avilés (2006) el *empowerment* es un término que se ha incorporado a diferentes disciplinas (Educación, Medicina, Trabajo Social, Psicología) y que recientemente se relaciona con los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

Supone un proceso comprensivo que afecta a la persona internamente, en su relación con los demás, a la comunidad en la que vive y a la sociedad en general. McWhriter (1998), elabora el modelo de las 5 Cs que sintetiza las condiciones para favorecer el fortalecimiento personal:

- 1) **Colaboración** para definir los problemas y establecer un plan de acción.
- 2) **Contexto** o reconocimiento de los factores contextuales que impiden el fortalecimiento personal como la pobreza, el racismo, la discriminación, el sexismo... y que propician que los problemas se mantengan.
- 3) **Conocimiento crítico** que permite definir un problema; seleccionar la información pertinente para su solución; reconocer asunciones tácitas y

explícitas; formular y seleccionar hipótesis relevantes, y extraer conclusiones validas.

- 4) **Competencia** necesaria para la resolución de los problemas.
- 5) **Comunidad** o unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan de una identidad común apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Este enfoque tiene una gran influencia en el diagnóstico de la intervención, no solamente desde las variables a tener en cuenta, sino desde el mismo proceso de obtención de la información. La persona es un agente activo y el proceso de recogida de información se convierte en un proceso de diagnóstico-intervención, ya que los datos se van analizando de forma conjunta persona/profesional (Marín y Rodríguez, 2001).

La consideración de estos tres principios de forma conjunta, están fundamentando la concepción moderna de la orientación e intervención psicopedagógica.

En la actualidad, y de acuerdo con Campoy (2009), se está observando un interés por fundamentar científica y filosóficamente las diversas teorías de la orientación. De la diversidad de enfoques se derivan una serie de principios generales de todo proceso orientador, entre los que destacan:

- a. La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de la persona, intentando conseguir el funcionamiento al máximo de las potencialidades del sujeto.
- b. Los procedimientos de la orientación descansan en procesos de la conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, a desarrollarse direccionalmente más que a ubicarse en un final previsto; se centra en las posibilidades, tratando de resolver carencias, flaquezas, debilidades.
- c. La orientación se contextualiza en un proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la propia responsabilidad y con la toma de decisiones personal, en un ensayo hacia la acción progresiva, hacia adelante, hacia la reintegración y el futuro.

- d. La orientación es, primordialmente, animadora e incentivadora, centrada en el objeto o propósito e incidente en la toma de decisiones responsable, enseñando a usar y procesar la información y a clarificar las propias experiencias.
- e. Es cooperativa, nunca aislada ni obligatoria. La tarea docente y orientadora se complementa.
- f. La orientación es un proceso de ayuda en estadios críticos y momentos clave del desarrollo, pero también continua y progresiva, tratando de asesorar periódica e intermitentemente.
- g. Reconoce la dignidad y la valía de las personas y su derecho a elegir.

2.2. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN

Definir cuáles son las funciones de la orientación es una tarea compleja, debido a que muchos autores han abordado el tema desde puntos de vista muy diferentes. No sólo el concepto de función varía según distintos autores sino que, en ocasiones, al realizar una clasificación de funciones no se sigue una línea sistemática, ya que suelen incluirse entre las funciones, objetivos, tareas o actividades del profesional de la orientación, con lo que la confusión es aún mayor.

Sin embargo, la función hace referencia a las grandes acciones que son propias y típicas de la orientación; mientras que el concepto de actividad se refiere a aquellas actuaciones más concretas y minuciosas. Hecha esta precisión, seguidamente hacemos una breve exposición de distintas propuestas, acerca de las funciones de la orientación.

En primer lugar, nos referimos al modelo clásico de las funciones de la orientación propuesto por Morrill, Oetting y Hurst (1974), que consiste en un cubo en el que las funciones se agrupan en tres categorías o dimensiones de la intervención. Sintéticamente incluye los siguientes:

1. Objetivo de la intervención:

- a) Individuo: los clientes son atendidos individualmente.
- b) Grupos primarios: familia, pareja, amigos.
- c) Grupos asociativos: clase, claustro, compañeros, clubes.
- d) Instituciones: centro, barrio, ciudad.

2. Finalidad de la intervención:

- a) Terapéutica: intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva.
- b) Prevención: Intervención con objeto de evitar problemas futuros.
- c) Desarrollo: Intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.

3. Métodos de intervención

- a) Intervención directa: relación directa con el sujeto.
- b) Consulta y formación: medios con los que se puede influir en la población, ya sean directos o indirectos, y, por tanto, a través de profesionales y para profesionales afines.
- c) Medios tecnológicos: Mass Media (video, TV, radio, informática, redes telemáticas, Internet...), es decir, mediante las TIC.

También Bisquerra (1992), propone, a modo informativo, una serie de funciones de la orientación recogidas en la siguiente relación:

- Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal.
- Diagnóstico psicopedagógico
- Programas de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de orientación vocacional, de prevención.
- Consulta en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.
- Evaluación de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas, autoevaluación.
- Investigación, sobre estudios realizados y generación de investigaciones propias.

En esta misma línea, Álvarez González (1995) señala como principales funciones de la orientación profesional las siguientes:

- Función de organización y planificación.
- Función de diagnóstico.
- Función de información y de formación.
- Función de ayuda para la toma de decisiones.
- Función de consejo.

- Función de consulta.
- Función de evaluación e Investigación.

Rodríguez Moreno (1995), por su parte, demuestra que la mayoría de las aportaciones teóricas se pueden resumir en un grupo de funciones básicas:

- *Función de ayuda* orientada a la consecución de la adaptación, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas. A través de ella, se intenta alcanzar la resolución de los propios problemas, y se crean servicios especializados de orientación educativa y vocacional dentro de los programas curriculares.
- *Función educativa y evolutiva* dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades. Es una función que integra esfuerzos de profesores, padres, orientadores y administradores. “*La adecuación al progreso evolutivo normal es una pieza clave y el profesor es protagonista fundamental del intercambio dinámico en este proceso que muchos asocian o asimilan a una verdadera instrucción*” (Rodríguez Moreno, 1988: 17).
- *Función asesora y diagnóstica*, centrada en aspectos referentes a la personalidad del orientado: cómo manobra y estructura, cómo integra los conocimientos y actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades. La información recogida debe provenir de la aplicación de diversidad de instrumentos y de todo tipo de análisis personalizados.
- *Función informativa* sobre la situación personal y del entorno, sobre aquellas posibilidades que la sociedad ofrece al orientado: programas educativos, instituciones a su servicio, carreras y profesiones que debe conocer, fuerzas personales y sociales que puedan influirle, etc. También esta función debe hacerse extensiva a la familia y a sus profesores.

Por su parte, Riart (1996) señala que las funciones son las grandes acciones, propias, especiales y habituales de la orientación. Y las agrupa en tres tipos:

- a) *Invasivas*, que son aquellas que están siempre presentes en cualquier acto orientativo.
- b) *Funciones procesuales* sobre cualquier actuación orientadora que se basan en el análisis de las necesidades o en el diagnóstico.
- c) *Las grandes funciones de la orientación*, es decir, las funciones propias y específicas de la actividad orientadora.

Como señalábamos en el capítulo primero, al revisar la evolución histórica de la orientación, estas funciones se han ido transformando a lo largo de la historia. De un predominio de la función evaluadora y diagnóstica se ha pasado a conceder importancia a la función de ayuda.

2.3. ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN.

Siguiendo un criterio histórico podemos recordar que la orientación surgió como orientación vocacional. Su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de la “*revolución de la carrera*”, adoptando un enfoque del ciclo vital. Aportaciones posteriores, como la “*educación para la carrera*”, han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras propuestas. Es lógico, por consiguiente, que la orientación para el desarrollo de la carrera sea la primera área de interés temático. Si utilizamos la expresión tradicional en las lenguas románicas (castellano, catalán, francés, italiano, portugués) la denominaríamos orientación profesional.

Los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc.) constituyen la segunda área de interés de la orientación desde el punto de vista histórico. Desde los años treinta del pasado siglo, aproximadamente, la orientación se ha preocupado de desarrollar las habilidades de estudio. Esta área enlaza con uno de los campos de interés actual de la Psicología cognitiva: las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

A todo ello hemos de añadir el interés por lo curricular que caracteriza el periodo que estamos viviendo, lo cual reclama un *asesoramiento curricular*. Parece claro, pues, que la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje sea una de las áreas fundamentales de la Orientación Psicopedagógica.

La orientación en los procesos de aprendizaje conecta con las *dificultades de aprendizaje*, que junto con las *de adaptación* han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación. En este sentido, tienden a coincidir la orientación con la Educación Especial. De hecho, en el contexto actual de institucionalización y profesionalización de la orientación, la atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) constituye una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. De esta

forma, se habla de la atención a la diversidad como una de las áreas temáticas de la orientación.

A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el *developmental counseling*. En esta época, surge el *Primari Preventive Counseling* y la educación psicológica. Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente. Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, etc. Es cierto que las áreas anteriores se proponen la prevención y el desarrollo. Pero hay algunos aspectos que no quedan contemplados en ellas. Por eso hay argumentos para considerar que la orientación para la prevención y el desarrollo humano sea contemplada como una de las áreas que presenta características distintas de las anteriores.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, Bisquerra (2005), establece en el marco de intervención de la orientación psicopedagógica las siguientes áreas:

- Orientación profesional.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Atención a la diversidad.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

Como podemos observar, de estas cuatro áreas hay una que es transversal a toda la educación: la atención a la diversidad. Por tanto, es claramente transversal a las otras áreas de la orientación. De las otras tres, hay una que se propone aprender para aprender (orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje) en un marco de formación permanente, donde la formación continua y el desarrollo de competencias es un aspecto importante del desarrollo de la carrera. Esta última área se relaciona, con el conocimiento de sí mismo, del entorno, la toma de decisiones y aprender a emprender. Finalmente, el propósito de la última de las áreas, que se orienta a la prevención y el desarrollo, es aprender a ser.

Según Bisquerra (2005), estas áreas no están aisladas, sino que están interrelacionadas y es precisamente su enlace lo que da unidad a la orientación

psicopedagógica. La orientación se dirige al individuo como un todo. Recordemos que la palabra *individuo* proviene del latín *indivisum* (indivisible).

2.4. MODELOS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En la búsqueda de fundamentación teórica para la orientación, encontramos un gran número de teorías, todas dignas de ser mencionadas. Cada una de ellas ofrece una perspectiva diferente, pero todas ellas interesantes para ayudar al ser humano.

Si queremos conocer diferentes perspectivas o enfoques teóricos, en el ámbito de la orientación, debemos tener en cuenta una serie de principios procedentes de otras disciplinas como la Psicología, la Pedagogía, la Sociología o la Filosofía, sobre los que fundamentar la intervención. Por ello, y siguiendo a Coll:

“El hecho de querer ofrecer un marco de referencia, que haga posible una aproximación global y coherente a los procesos de desarrollo y de aprendizaje, puede parecer pretencioso y podría conllevar algunos riesgos: riesgo de caer en un eclecticismo fácil, seleccionando de cada teoría los elementos no contradictorios; riesgo de dividir los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y riesgo de dejar al margen elementos que pueden ser de interés”.
(Coll, 1991: 33).

No obstante, consideramos importante llevar a cabo el reto de condensar las posturas teóricas que para nosotros son relevantes en la fundamentación de la orientación, teniendo presentes los riesgos, porque *“no hay mejor práctica que una buena teoría”*, y si queremos que la actuación de los profesionales de la orientación sea adecuada conviene que ésta tenga siempre como referencia las teorías que la guían.

2.4.1. Conceptualización de Modelo de Orientación

Según Repetto (2002), en nuestra disciplina entendemos por modelo al diseño para conceptualizar el origen de una acción o intervención psicopedagógica. Así, según las actividades que realice el profesional de la orientación, podremos decir que está siguiendo un modelo u otro.

La orientación, como cualquier disciplina de acción, cuenta con una serie de modelos de intervención que suponen distintos modelos de organización y que ofrecen

diferentes posibilidades de acción. Estos modelos nos servirán como marco de referencia a la hora de diseñar planes de actuación (Castellano, 1995).

Vamos a referirnos a los modelos de intervención como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. Los modelos de orientación según Bisquerra (1998) sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como “*guías para la acción*”.

A lo largo de la historia, han ido surgiendo diversos modelos y la investigación ha contribuido para determinar la eficiencia de los mismos y su adecuación en las distintas áreas de intervención de la orientación.

En el marco de la orientación educativa encontramos, por ejemplo, tres definiciones específicas:

“Son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...” (Bisquerra, 2005:2).

“La representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

“Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1997: 23).

Por otro lado, Rodríguez Diéguez (1990), señala que los modelos contribuyen a hacer que las construcciones teóricas sean más accesibles, a través de aproximaciones sistemáticas como por ejemplo la de seleccionar aquellos hechos de la realidad que sometidos a investigación pueden generar la elaboración de teorías.

También Tejedor (2008), afirma que cada vez, y con más frecuencia, es mayor el contexto científico en el que se utilizan los modelos como herramientas para conceptualizar la teoría. Los modelos en orientación son útiles porque configuran un marco de referencia para la investigación e intervención sin necesidad de recurrir

directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan. Los modelos se sitúan, por decirlo así, entre la teoría y la práctica, a medio camino entre la abstracción y lo concreto. Sirven para interpretar y comprobar aquello que se intenta realizar.

En todas las definiciones puede apreciarse la idea de que, en orientación, los modelos sirven de guía para la intervención y que su función consiste en sugerir de qué manera intervenir y diseñar el proceso de orientación, a continuación señalamos y coincidimos con la definición de modelo que ofrece Pantoja (2004:21): *“un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”*.

Como conclusión a este apartado, y una vez analizada las aportaciones realizadas por varios autores representativos en esta materia, podemos, por tanto considerar, que un modelo de orientación es una representación simplificada de la realidad que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención psicopedagógica.

2.4.2. Clasificación de Modelos de Intervención en Orientación

Aunque no es fácil llegar a una clasificación de los modelos de intervención en Orientación Educativa, se han hecho intentos desde criterios diversos (evolución y consolidación de la actividad orientadora, objetivos y procedimientos, actitud del orientador, relación orientador-orientado, etc.) Asimismo, numerosos autores como, Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Monereo (1996), Sobrado (1998), Bisquerra (1998), Vélaz de Medrano (1998), Sanz (2001), Santana Vega (2003) y Monge (2009), entre otros, ofrecen las clasificaciones que consideran más acertadas de los distintos modelos de la orientación.

La complejidad de la orientación genera una variedad de modelos cuyo enfoque de intervención es diferente según la perspectiva adoptada, y en función de distintos criterios: históricos, psicológicos, racionales, de ayuda, tipo de relación, tipo de intervención, etc. (Hervás Avilés, 2006).

- Modelos históricos de la Orientación.
- Modelos de Orientación según el tipo de ayuda.
- Modelos de Orientación en función del estilo y actitud del profesional de la Orientación.
- Modelos teóricos, basados en el tipo de intervención y en el tipo de organización
- Modelos basados en el marco teórico-conceptual.
- Modelos basados en el tipo de intervención orientadora.

Bisquerra y Álvarez (1998), ponen el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención. En la medida en que distintos programas, todos y cada uno de ellos, constituyan parte integrante e interrelacionada, podrán ser más consistentes sus efectos sobre los destinatarios.

Siguiendo a estos autores, podemos distinguir entre modelos teóricos, de intervención y organizativos.

- a) Modelos teóricos: son las formulaciones elaboradas por los teóricos que defienden las diversas corrientes. Podemos hablar de modelo conductista, psicoanalítico, humanista, rasgos y factores, cognitivo, ecléctico, la Gestalt, el tipológico de Holland, fenomenológico de Súper, etc.
- b) Modelos de intervención: a) *Básicos*, que incluye el modelo clínico, por programas y consulta. b) *Mixtos*, son mezcla de distintos modelos, como el comprensivo de Henderson y Gysbers (1998), que constituye uno de los modelos más utilizados en la actualidad. Estos autores desarrollan la idea del crecimiento y el desarrollo humano, que se define como autodesarrollo del ciclo vital de una persona a través de la integración de roles, entornos y acontecimientos en la vida de ésta.
- c) Modelos organizativos: son propuestas que se hacen en un contexto determinado en un momento dado. Pueden ser modelos institucionales cuando son las administraciones públicas las que hacen su propuesta para todo un territorio. Así se habla del modelo del MEC, modelo de las distintas Comunidades Autónomas, de los países de la Unión Europea, del

americano, etc. Son normalmente mixtos combinaciones de varios. Además de los Instituciones encontramos los particulares, que suelen ser de centros educativos privados o gabinetes privados de orientación.

Pantoja (2004), establece una clasificación de las definiciones de modelos según sea su vinculación a la teoría o a la práctica:

- Próximo a la teoría
- Próximo a la práctica
- Intermedio entre teoría y práctica
- Definición comprensiva

Castellano (1995), por su parte, diferencia los siguientes modelos:

- **Modelo de *counseling***: centrado en la intervención directa sobre el alumno para solucionar problemas o situaciones difíciles de afrontar por el asesorado. Este modelo no se encuentra ligado de forma directa al contexto educativo y su uso debe ser combinado con otros tipos de modelos.
- **Modelo de *consulta***: ha adquirido un gran apogeo, centra su intervención de forma indirecta ya sea individual o colectiva y ejerce una función terapéutica, preventiva o de desarrollo.
- **Modelo *tecnológico***: cada día más demandado en el ámbito de la orientación, su función se basa fundamentalmente en la información, es bastante utilizado en otros países aunque en el nuestro, por el momento las experiencias que se desarrollan, según este autor, son poco relevantes.
- **Modelo de *servicios***: la intervención orientadora a través de este modelo se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, que generalmente se encuentran en situaciones de riesgo o déficit.
- **Modelo de *programas***: este modelo está muy extendido en el ámbito educativo, realiza una intervención directa sobre grupos, su utilización supone una garantía para la orientación educativa en el contexto educativo.
- **Modelo de *servicios actuando por programas***: este modelo, también de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una

vez detectadas y priorizadas dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

A modo de síntesis, y con el fin de ofrecer una información gráfica, se presenta la siguiente clasificación de los modelos de intervención en orientación según diferentes autores. (Tabla 1).

Tabla 1.- Clasificación de Modelos de intervención en Orientación

Rodríguez Espinar y otros (1993) Álvarez González (1991-1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal) • Modelo de consulta (modelos de intervención indirecta individual y/o grupal) • Modelo tecnológico 	
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta centrado en programas educativos • Modelo de consulta centrado en las organizaciones 	
Repetto (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico 	
Monereo (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Counseling • Consulta • Constructivista 	
Vélaz de Medrano (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling o de consejo • Modelo de consulta • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de servicios actuando por programas 	
Sanz Oro (2001)	Modelos directos Counseling	Asesoramiento individual y en pequeños grupos Orientación con el grupo clase
	Modelos indirectos Consulta	Consulta Orientación entre iguales
Martínez Clares (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de consulta • Modelo de programas • Modelo integral e integrador 	
Santana Vega (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de consulta/asesoramiento 	

Fuente: adaptado de Hervás Avilés (2006).

Desde el análisis que realizan estos autores de los modelos de intervención en orientación y con las contribuciones de Monge (2009), procedemos a definir de una manera más detallada los modelos de intervención más frecuentes en el ámbito educativo:

1. *El Modelo de Asesoramiento o intervención individualizada*: Se caracteriza por concebir la ayuda al alumnado de manera reactiva, es decir una vez aparecido el problema. Se centra en el alumno que tiene dificultades desde una perspectiva clínico-terapéutica y se interviene de manera individual e intensiva, utilizando la entrevista como medio de comunicación directa. A este modelo de intervención se le atribuye demasiado interés en identificar, catalogar y clasificar a las personas en función de sus capacidades u otros criterios diferenciales. Las actuaciones que se derivan de este planteamiento se llevan a cabo bien en el ámbito escolar con personal especializado o a través de servicios específicos, que se encuentran vinculados al centro educativo o a la comunidad. El orientador y/o especialista es quien dirige el proceso mientras el maestro está en un segundo plano. Este modelo aparece desligado del proceso educativo. Su uso de manera exclusiva es rechazado por las tendencias más actuales que defienden una intervención contextualizada y con la participación de todos los agentes implicados.

Sin embargo, de manera complementaria con otros modelos de intervención, este modelo, permite atender necesidades específicas y puede dispensar una atención personalizada siempre y cuando ésta se considere integrada en la acción orientadora grupal.

2. *El Modelo de Servicios*: Es concebido como una evolución del modelo de intervención individualizada en el momento en que la atención directa se desarrolla desde un servicio especializado, como una de las opciones que anticipábamos en la descripción del modelo anterior. Este modelo está basado en las demandas educativas y sociales en general, se concentra en la creación de recursos y prestaciones que sirvan de apoyo a la labor educativa. Se centra en las necesidades del alumnado con dificultades, actuando sobre el problema fuera del

centro educativo haciendo uso de los recursos establecidos por zona o sector. El modelo de servicios actúa por medio del desarrollo de funciones, es decir no tiene objetivos previos establecidos sino que en función de la necesidad y la demanda, arbitra actuaciones de información, de diagnóstico, de evaluación, de prevención, terapéuticas, formativas y de apoyo al profesorado y a la familia.

Del mismo modo en que hemos contemplado la evolución del modelo de atención individualizada hacia el modelo de servicios, éste a su vez evoluciona y adopta un carácter más ecológico y contextual en el momento en que las prestación de estos servicios se insertan en una actuación por programas. Nos hallamos entonces ante un nuevo modelo denominado modelo de servicios actuando por programas.

3. *El Modelo de Servicios actuando por Programas:* Desde esta modalidad del modelo de servicios, las dificultades y las necesidades se analizan teniendo en cuenta el contexto. El especialista actúa como dinamizador y es considerado como un apoyo a la formación y a la acción tutorial. Aborda los objetivos, a través de una actuación continua, considerando aspectos de tipo preventivo y de desarrollo, las actuaciones que se llevan a cabo inciden sobre todo en el alumnado del aula.
4. *El Modelo de Consulta:* Este modelo puede definirse como la petición de ayuda que emite una persona (alumno, padres, profesorado, etc.), un grupo o el propio centro educativo como institución al orientador o a los equipos de orientación. En cualquier caso, al producirse la consulta el orientador proporciona ayuda (información, recursos, etc.) a quien ha realizado la consulta para que intervenga directamente sobre quien necesita la ayuda. Se trata de un modelo de intervención indirecta. Una vez realizada la petición de ayuda los profesionales de la orientación trabajan en cooperación, estudian y planifican de manera conjunta con el equipo docente, equipo directivo o con quien proceda con el fin de mejorar el problema o satisfacer la necesidad.
5. *El Modelo de Programas:* Este modelo viene amparado por los principios de prevención, desarrollo e intervención social que, establecidos en el currículo, se manifiestan en los objetivos basados tanto en la prevención y el tratamiento, como en el desarrollo integral del alumnado a lo largo de un tiempo, en función

de cada programa. Es decir, el centro educativo asume el programa a nivel institucional y con carácter permanente, realizando las revisiones y evaluaciones pertinentes para su modificación o mejora y/o terminación o mantenimiento del mismo.

Como señala Hervás Avilés (2006), los programas se crean y desarrollan en función de las necesidades del centro, van dirigidos a todo el alumnado y sus agentes implicados. A todos en general, o dependiendo del programa a un colectivo particular, en cualquier caso se trata de una intervención directa al grupo. Todos los agentes educativos colaboran en la planificación y diseño del programa e, igualmente, velan por un correcto desarrollo del programa realizando un seguimiento y evaluación del mismo. La estrategia fundamental de aplicación que utiliza es la integradora, es decir, la que integra el currículo de orientación dentro de la propuesta pedagógica y programación educativa del centro.

Hasta aquí hemos expuesto brevemente los modelos de orientación más representativos hasta la actualidad, sin embargo, en el desarrollo concreto de la orientación educativa en los centros escolares no se aplican modelos básicos de forma exclusiva, sino que se recurre a modelos mixtos adaptados a la realidad específica de la institución escolar (Monge, 2009).

En general, en la intervención psicopedagógica se adopta una posición que procura conciliar aquellas aportaciones de los distintos modelos que parecen más adecuadas y aplicables al contexto social y educativo. Así, los distintos modelos coexisten de forma sincrónica en los centros (Pantoja, 2004).

Actualmente, se tiende hacia un modelo de servicios actuando por programas, ya que recoge lo mejor de ambos modelos (programas y servicios). Además, el modelo de programas se caracteriza por intervenir de forma proactiva, grupal, interna y directa, y atiende a los principios de prevención, desarrollo e intervención social. El rol del orientador según este modelo es el de dinamizador, consultor y experto, además de guía y asesor.

A modo de resumen de este capítulo podría decirse que la orientación educativa desde sus orígenes ha sido abordada desde diferentes perspectivas, determinadas estas por los distintos movimientos teóricos y sociales que le han servido de base. Es importante reconocer además, que hasta los años setenta se concebía la orientación como una actividad de intervención individual y directa según un modelo clínico; a este propio modelo se le daba, además, una importancia crucial al diagnóstico de las capacidades del sujeto, generalmente con el fin de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de la profesión. La intervención se limitaba a los contextos institucionales educativos, quedando olvidada, o en segundo plano, la intervención en el contexto social o comunitario, en contextos educativos no formales y en las organizaciones.

A partir de estos años se comienza a articular una concepción moderna de la orientación, en la que empiezan a definirse los principios y las funciones que la sustentan, comienzan a surgir una serie de movimientos como la orientación para el desarrollo y la educación para la carrera; la atención individualizada empieza a cambiarse por la atención a los grupos. Relacionado con el concepto de orientación, aunque en la literatura se describen varios conceptos y sus diferencias radican más bien en su grado de concreción, esta investigación asume un concepto de orientación holística que comprenda todas las facetas de la persona y en el que orientar significa capacitar a las personas para la valoración de los determinantes personales y sociales que pueden influir en su toma de decisiones.

Una vez valorados todos estos elementos, se considera adecuado analizar la orientación en el contexto universitario. En el siguiente capítulo se abordará el inicio de la orientación en la educación superior y cuales son los factores que favorecen su impulso y su desarrollo, en el nuevo espacio europeo de educación.

CAPÍTULO III. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

3.1. 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 sustituyendo a los primeros postulados teóricos y a las prácticas tradicionalmente utilizadas sino que, 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 Nieto (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).

Y más explícitamente, Echevarría (1997:112) concibe la tutoría universitaria como:

“La actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logra obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su

autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”.

Desde esta perspectiva, la orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad periférica, adicional o suplementaria de la formación. En este sentido, la orientación, igual que la enseñanza de diferentes disciplinas ha de ser considerada como parte de la función docente y todo profesor, en algún sentido, ha de considerarse orientador; ya que la función educativa engloba una dimensión docente y una dimensión orientadora.

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 profesor, un nuevo enfoque en la formación docente y en el desarrollo de la función tutorial (Castillo y Cabrerizo, 2005 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, 2005).

Pero todos estos cambios no sólo afectan a los estudiante,s sino también a las instituciones y así, nos lo demuestran diversos trabajos (Castellano, 1995; Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; y García Nieto, 2008) que reflejan las características del nuevo escenario universitario y sus consecuencias en la educación superior.

3.1.1. Necesidad de la Orientación Universitaria

Aunque hemos podido comprobar que la tutoría es una función necesaria en todos los niveles educativos en el contexto de la educación superior aún no está claramente definida. En el ámbito universitario, la Ley de reforma Universitaria de 1983 (LRU) no hace ninguna referencia explícita a la necesidad de la orientación en la universidad. Igualmente, en la Ley Orgánica de Universidades de 2001, (LOU) tampoco aparece alguna reseña al desarrollo de la orientación en la universidad, aunque sí reconoce el derecho del estudiante a ser asistido y asesorado por parte del profesorado. Esta insuficiente o inexistente cobertura legal contrasta con las numerosas demandas realizadas por parte del alumnado universitario, en relación a una adecuada tutela y orientación (Castellanos, 1995). En este momento es cuando se está planteando establecer unas verdaderas actuaciones de orientación y acción tutorial que colisionan con la concepción de que la función del profesorado universitario se limite a la docencia y a la investigación.

En el *Informe Final de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas* (1998), en su apartado dedicado a la acción tutorial establece que:

“El desarrollo de la acción tutorial es un elemento que puede ser clave en el conjunto de la atención docente a los estudiantes. No obstante, cabe decir que las titulaciones evaluadas no existe una cultura práctica de atención individualizada.

Si bien la mayoría de los informes destacan el cumplimiento del horario de tutorías como uno de sus puntos fuertes, éstas tienen una escasa incidencia en el trabajo de los estudiantes. En primer lugar porque son pocos los alumnos que acuden a las tutorías y, cuando lo hacen, es en momentos puntuales del curso coincidiendo con la cercanía de los exámenes.

Lo anterior se justifica en los informes porque el alumnado a menudo tiene dificultad para asistir dado que los horarios establecidos para tutorías coinciden con los de clases, e incluso porque en muchos casos los propios alumnos y profesores desconocen que es un derecho al que pueden acogerse los estudiantes. Otras razones que se esgrimen están relacionadas con la

masificación de la enseñanza y con el enfoque que se da a las tutorías, alejadas de la idea de orientar el currículum del estudiante.” (Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades andaluzas, 1998:15).

Coincidimos con Burnet, Van der Mersch-Michaux y Fonck, 1991 y Watts, 1998, en que aunque la orientación haya sentado sus bases en el nivel universitario ha tenido un tratamiento más precario y desigual y que varía en función del país y la universidad en que se desarrolle. Y que aún concibiendo la orientación como un proceso continuo que ha de comenzar desde que el alumno inicia su escolarización y debe prolongarse a lo largo de toda la vida, en las universidades no se contempla así ni se encuentra integrada en sus procedimientos, planes y programas de estudio.

En España, desde que Díaz Allué (1989) nos mostró sus primeros trabajos sobre orientación universitaria, incidiendo en esta acción como elemento de calidad universitaria, hemos podido conocer otras aportaciones (Apodaca y Lobato, 1997; Echevarría, 1997; Salmerón y López, 2000) que insisten en la necesidad de analizar determinados elementos y situaciones, con el fin de optimizar la eficacia de sus responsabilidades y compromisos científicos y sociales, ya sea en las reformas pedagógicas (De Miguel, 1997) de procedimientos de orientación, tutoría y asesoramiento (Lázaro, 1997 y Boronat, 2000) de satisfacción de necesidades (Company y otros 1988; Castellano 1995) de perfeccionamiento de los aprendizajes (Álvarez Rojo y otros, 2000) y de muchos más autores que irán apareciendo en este trabajo.

Sin embargo, la incorporación de la tutoría universitaria como parte de la función docente y no como actividad complementaria para revisión de exámenes, bien podría afirmarse que es relativamente reciente y carece de la tradición que esta función tiene en la universidad de tradición anglosajona. No obstante, las grandes transformaciones que se han producido durante el siglo XX, que han llevado a la incorporación de nuestras instituciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos parece que obligan a un replanteamiento de la tutoría en la universidad.

Según García Nieto (2008), los factores que concurren y que nos llevan a la consideración de que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento crucial en el actual contexto universitario se pueden sintetizar en los hechos siguientes:

- En la actualidad, en la universidad ha aumentado el número de alumnos hasta llegar, en muchos casos, a la masificación, en la que el alumno se siente un tanto perdido y despersonalizado.
- El estudiante necesita a alguien “*un tutor*” como asesor y representante de la institución ante quien dirigirse en sus problemas y necesidades, alguien que le oriente y ayude a entender, a ubicarse en el marco universitario y a elegir convenientemente.
- La universidad se ha convertido en una institución muy compleja en todos los órdenes: en su organización y estructura; en las titulaciones que ofrece; en sus planes de estudio... Esta complejidad ha aumentado con la nueva estructuración de los estudios en grados y postgrados que se deriva de la convergencia con Europa.
- El currículum universitario actual es abierto y con diferentes alternativas de itinerarios formativos (con múltiples asignaturas troncales, obligatorias, optativas, de libre elección, etc.) ante los que es preciso optar y elegir acertadamente y con rigor, lo que se hace muy difícil sin la ayuda y el asesoramiento de un experto.
- En la universidad española, es muy elevado el número de alumnos que comienzan y no terminan sus estudios, también son muchos los estudiantes que cambian de titulación, que repiten curso o que no terminan sus estudios en el tiempo oficialmente establecido o que inicialmente habían previsto. Además, como es bien sabido, nuestra universidad padece de un fracaso universitario de los mayores de Europa.

Todos estos hechos se deben a diversidad de factores, entre los que destacamos que gran parte del alumnado universitario no elige sus estudios en relación a sus intereses y aptitudes vocacionales, sino que lo hace con desconocimiento y en muchas ocasiones obligado por un sistema de acceso que limita su futuro profesional.

Un buen asesoramiento y un adecuado desarrollo de la acción tutorial, desde el primer año en la universidad podrían aminorar esta situación.

El Informe Final, convocatoria de 1998:23, de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas señala textualmente:

“Son muchas las titulaciones de nuestras universidades que acusan en sus asignaturas de primer curso tasas de éxito muy bajas y muy altas de retraso y abandono. Un número importante de los alumnos no se presenta a los exámenes y los que lo hacen y consiguen aprobar mantienen calificaciones bajas. En este contexto, no es raro encontrar que haya algunas asignaturas de los primeros cursos que actúen como barrera”.

Ante esta situación se hace necesario e imprescindible el planteamiento de propuestas encaminadas a optimizar el tránsito del estudiante por la universidad.

Si analizamos las actuaciones existentes dirigidas a proporcionar una ayuda sistemática en las diferentes titulaciones y planes de estudios universitarios, con el fin de afrontar las demandas personales, académicas y profesionales que supone el paso por la universidad, comprobamos que la orientación en este ámbito es una asignatura pendiente. Por lo que será necesario potenciar y optimizar los recursos, servicios y actuaciones y solventar este problema.

En conclusión, y en nuestro país entre las características de la oferta actual en orientación universitaria, encontramos (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Romero, 2000:64):

- a) *“Una realidad muy heterogénea en relación al tipo de servicios y actividades prestados. Actúan desconectados y sin base teórica común.*
- b) *Dificultad en la gestión de estos servicios debidos a la escasa tradición orientadora en la Universidad.*
- c) *Predominio de un modelo de intervención a través de servicios, desde los que se ofrecen intervenciones puntuales e informativas.*

d) Insuficiencia de recursos tanto materiales como humanos, para el desarrollo de la acción orientadora.”

3.1.2. Desarrollo de la orientación en la universidad

Aunque hemos podido comprobar que la orientación y la tutoría es una función necesaria en todos los niveles educativos, en el contexto de la educación superior aún no está claramente definida. La primera referencia a la orientación en la universidad en la legislación española se recoge en la Ley General de Educación de 1970 (LGE), concretamente en sus artículos 32, 37 y 127.2, donde se hace referencia explícita al régimen de tutorías y a la prestación de servicios de orientación profesional dirigidos al empleo. No obstante, esta reseña inicial sufre un estancamiento debido a que los servicios de orientación no comienzan a extenderse en las universidades hasta principios de los años ochenta. A partir de este momento, en la década de los años ochenta y noventa, y así queda reflejado en capítulos anteriores, comienza un periodo de transformación de todo el sistema educativo y la orientación es considerada como un factor de calidad de la enseñanza. Moderadamente, esta corriente se irá ampliando de forma progresiva al ámbito universitario (Pantoja y Campoy, 2009).

A continuación, en la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) tampoco se hace ninguna referencia explícita a la necesidad de la orientación en la universidad, no siendo hasta el año 2001, en la Ley Orgánica de Universidades (LOU), dónde sí se reconoce el derecho del estudiante a ser asistido y asesorado por parte del profesorado, aunque tampoco aparece concreción alguna sobre su desarrollo en este ámbito o contexto educativo.

Esta insuficiente o inexistente cobertura legal contrasta con las numerosas demandas realizadas por parte del alumnado universitario, en relación a una adecuada tutela y orientación (Castellanos, 1995). En este momento es cuando se está planteando establecer unas verdaderas actuaciones de orientación y acción tutorial que colisionan con la concepción de que la función del profesorado universitario se limita a la docencia y a la investigación.

Actualmente, en la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidad, en su apartado en el que se establecen los derechos y deberes del alumnado aparecen las siguientes indicaciones haciendo referencia a la orientación del alumnado:

“c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten... d) La publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes... e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine”.

Y en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, podemos observar las siguientes concreciones. En el artículo en el que se establece el acceso a las enseñanzas de Grado, en relación con el acceso y admisión de los estudiantes, especifica que las universidades dispondrán de sistemas de procedimientos de orientación de los estudiantes:

- a. De información y acogida para los de nuevo ingreso, en el momento previo a su matriculación, para facilitar su incorporación a la universidad;
- b. De apoyo y orientación, para los estudiantes matriculados.

Este Real Decreto también se adoptan una serie de medidas entre las que podemos destacar la consideración de las tutorías grupales como actividades presenciales del alumnado universitario. No se concretan aún otras funciones y características de la tutoría pero sí se puede predecir la gran importancia que van a tener en el EEES al conceder un mayor peso al trabajo autónomo del estudiante (Jiménez, 2010).

Los inicios del desarrollo de la orientación en el ámbito universitario, se producen a nivel colaborativo entre la universidad y la empresa. En 1973 se funda la Fundación Universidad-Empresa por decisión de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, en colaboración con cuatro Universidades madrileñas (Complutense, Autónoma, Politécnica y UNED), con el fin de proporcionar una aproximación entre la Universidad y la empresa, debido a la tasa de desempleo tan alta

que presentan los universitarios en esos momentos. Se comienzan a constituir, gracias a la iniciativa de esta fundación, los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE). El primero se crea en 1975 en la Universidad Politécnica de Madrid, ampliándose, más tarde, a todo el territorio nacional. Los convenios de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y las Universidades, dan lugar a los primeros COIE.

Estos servicios de orientación se constituyen dentro de las Universidades como oficinas comisionadas del INEM, y en cada una de ellas se instala un técnico de empleo y uno o dos administrativos. La misión de estos servicios consistió, en aquel momento, en aconsejar y ayudar a los graduados universitarios en la búsqueda de su primer empleo y en orientarlos sobre dónde poder ejercer los conocimientos y formación recibidos (Sánchez, 1999). Sus funciones se centraron principalmente en la información, el asesoramiento, la proyección laboral y la colocación de los recién graduados. Estos centros se crearon con el objetivo de servir de puente entre el alumnado que finalizaba sus estudios y el mundo profesional.

A partir de mediados de los años ochenta, estos servicios, entran en un periodo de transformación, pasando de ser oficinas encomendadas del INEM a depender de los consejos sociales de universidades o de otras unidades de la estructura universitaria.

A lo largo de los años, han ido evolucionando y resistiendo modificaciones que afectan tanto a su naturaleza institucional, como a sus objetivos y actividades. Estos servicios se han extendido a casi todas las universidades españolas y ya no dependen administrativamente del Instituto Nacional de Empleo (INEM) sino de organismos e instituciones vinculadas a la universidad, como se ha dicho anteriormente, con lo cual facilita su integración en la propia universidad y sus acciones se dirigen a la inserción, información y orientación profesional y no a la colocación directa. Muchas veces sin embargo, sus actividades se han visto subyugadas a la orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas, gestión de prácticas en empresas a través de convenios y a la gestión de bolsas de trabajo, debido a la falta de recursos económicos y humanos.

Por todo ello, la orientación universitaria en España lleva una cierta demora, tanto si la comparamos con su desarrollo en los niveles educativos previos, como en relación a la evolución alcanzada en niveles universitarios en otros países europeos de nuestro entorno.

Todas las acciones y experiencias que se han desarrollado en los COIE, a lo largo de todo este tiempo, han puesto de manifiesto la necesidad de la orientación y el asesoramiento entre los universitarios. En concreto, cinco son los ámbitos en los que, a juicio de varios autores, el alumnado universitario ha sido asesorado (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García y Guardia, 2004 y García Nieto, 2008):

1. Académico: elección de materias optativas o itinerarios formativos de postgrado, ayuda para mejorar su trabajo intelectual y sus estrategias de estudio, etc.
2. Profesional: conocimiento de salidas profesionales, puestos y perfiles profesionales, la situación del mercado laboral, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo adecuado a la formación recibida, etc.
3. Personal: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, los intereses, el planteamiento personal de la vida, etc.
4. Social: información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, etc.
5. Administrativo: información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, ayudas al estudiante, etc.

De este modo, y gracias a las aportaciones de muchos autores reconocidos en esta materia, podemos afirmar que la orientación en la universidad es necesaria (Campoy y Pantoja, 2000; Hernández e Ibáñez, 2001; Sánchez García, 1998 y 1999), ya que el alumnado universitario necesita orientación, tanto profesional como académica y personal, y cada vez se demanda y se hace más necesaria este tipo de actuación. Además, la orientación es un factor de calidad e innovación en los centros universitarios y así lo han demostrado diversas investigaciones (Álvarez González, 2001; González López y Martín Izard, 2004). Las disposiciones legales en el ámbito de la educación

también, nos abren diversas posibilidades de actuación para la labor tutorial del profesorado universitario.

Al mismo tiempo, la convergencia europea en el ámbito universitario, que reclama una enseñanza más personalizada y tutorizada, pone de manifiesto la relevancia que en la actualidad ha tomado la orientación universitaria.

3.2. ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA Y EEES

Desde la perspectiva de la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la acción tutorial, que hasta el momento se ha visto infrautilizada por los agentes universitarios, en el marco de la Unión Europea se ha convertido en un elemento clave de calidad en la educación universitaria. Además la adopción del sistema de créditos European Credit Transfer System (ECTS) implica necesariamente una reorganización de los sistemas educativos superiores para adaptarse al modelo de enseñanza basado en el aprendizaje del estudiante. De este modo, la universidad y el docente dejan de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de facilitadores de recursos y herramientas de aprendizaje.

Surge así la necesidad de cambio en el modelo de formación, que a partir de ahora deberá estar centrado fundamentalmente en el trabajo y en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de habilidades y competencias que le capaciten para el aprendizaje autónomo, continuo y comprometido (Rodríguez, 2008).

A lo anteriormente expuesto tenemos que añadir, que Barbas y otros (2007), insisten en que la acción tutorial en la universidad debe comenzar desde el inicio del curso e intentar que se convierta en una acción sistemática y coordinada entre todo el profesorado.

Según diversos estudios realizados recientemente por el autor Rué (2004), desde el punto de vista del alumnado llega a la conclusión de que debemos: *“cambiar del modo magistral a un modo tutorial”* ya que el alumnado considera necesario

“desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes para asignarles nuevos contenidos, en cuanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas” (Rué, 2004: 51).

Apoyan esta idea Michavila y García (2003), cuando argumentan la necesidad de que la formación va más allá de la orientación de contenidos puramente académica.

Es indudable que si analizamos todo lo anterior, la constitución del EEES es una excelente oportunidad para mejorar la docencia universitaria, entre otras razones debido a que:

- Supone un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que de un sistema basado en la enseñanza del profesor pasamos a un sistema basado en el aprendizaje del estudiante.
- Introduce transparencia en el sistema al establecer un contrato de facto entre profesor y alumno (ECTS), (Pantoja y Campoy, 2009).
- Constituye una apuesta por una formación integral que aborda tanto los contenidos científicos como las capacidades (y por tanto entiende a los estudiantes como profesionales y ciudadanos activos).

En este sentido este hecho también tendrá una repercusión directa en la acción tutorial y en el trabajo del alumno (Del Rincón, 2005):

- Al enfatizar la actividad autónoma de los estudiantes, que contarán con el apoyo del profesorado cuando lo necesiten. De aquí se desprende que este deberá planificar las posibilidades de trabajo: grado de autonomía, forma didáctica, acciones y contenidos tutoriales y responsables.
- Orientación en el aprendizaje y selección del método de estudio.
- Actualización de conocimientos previos.
- Enseñar a trabajar en grupo a través del aprendizaje cooperativo.

Otro factor que debemos considerar es que el nuevo escenario en el que nos encontramos, como se ha venido a caracterizar, viene determinado por la universalidad, diversidad, multiculturalidad y movilidad universitaria, en respuesta a las necesidades del estudiante y de lo que demanda la sociedad.

3.2.1. Características del nuevo escenario de Educación superior

El profesorado universitario siempre se ha planteado desarrollar la orientación y la tutoría en el contexto de la educación superior, pero siempre desde una perspectiva innovadora y en el marco de la investigación. Por ello se demanda una redefinición del trabajo del profesor, un nuevo enfoque en la formación docente y en el desarrollo de la función tutorial (Castillo y Cabrerizo, 2005 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 (EEES).

Durante siglos, los estudiantes han asistido a las universidades 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 notables diferencias entre el ayer y el hoy. La economía global, las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las facilidades en los desplazamientos, por ejemplo, ofrecen a los estudiantes muchas más oportunidades de aprendizaje que antes (Sanz, 2005).

Los cambios afectan también a la institución. Así, diversos trabajos (Castellano, 1995; Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Rodríguez Díaz, 2002 y Rodríguez Espinar, 1997 y 2004) reflejan las características del nuevo escenario universitario y sus consecuencias en la educación superior.

Diferentes estudios e investigaciones (Rodríguez Espinar, 1997; Lázaro, 1997, 2002, Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Rodríguez Espinar, 2004 y Álvarez González y Fita, 2005) han puesto de manifiesto algunas de las características que definen el nuevo escenario de la Educación Superior:

Tabla 2.- Características del nuevo escenario de la educación universitaria

Características	Consecuencias en la Educación Universitaria
1. La educación a lo largo de la vida	· Presencia en las aulas de un alto porcentaje de alumnado mayor. Esto supone que habrá que atender sus necesidades, características y formas de aprender.
	· El aprendizaje y trabajo del alumnado no sólo se produce en el aula sino también en otros contextos formativos.
	· La orientación debe ser continua abarcando todas las etapas y transiciones académicas del alumno.
	· Fomentar en el alumnado el concepto de formación continua.
2. La necesidad de actualización de conocimientos profesionales.	· Nuevos planteamientos curriculares.
	· Necesidad de innovación y adaptación a las diversas transformaciones sociales.
	· Necesidad de desarrollar las competencias profesionales de forma permanente.
3. La rotación de los periodos de trabajo y formación con unas trayectorias educativas menos lineales.	· Formación dirigida a un alumnado con experiencia profesional.
	· Diversificar las trayectorias académicas.
	· Trayectorias educativas menos lineales, alternando períodos formativos con períodos de trabajo.
	· Incapacidad para predecir las nuevas necesidades productivas y de ocupación.
4. Implantación de nuevas formas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> · TIC · Autonomía en el aprendizaje · Cambio de rol (Alumno/Profesor)
5. La ruptura de fronteras en la formación (EEES)	· Universalidad y multiculturalidad y diversidad de la educación.
	· Organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado.
	· Movilidad del alumnado y del profesorado.
	· Acreditación de las titulaciones.

Fuente: Adaptado de Rodríguez Espinar y cols. (2004)

Todos estas características y factores que definen la nueva realidad de la Educación Superior en el EEES, 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 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.

3.2.2. El nuevo rol del profesorado universitario

A partir de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999, se ha generado un proceso de armonización y convergencia de los sistemas europeos de educación universitaria, que como se ha dicho anteriormente, se concreta en la construcción del denominado (EEES). Con ello, se pretende que los títulos otorgados puedan ser reconocidos de forma automática en todos los países de la Unión Europea, contribuyendo al objetivo político de la consecución de un mercado único de capitales, de bienes y servicios, y también de profesionales (Álvarez, 2008).

Lograr este objetivo implica una serie de cambios en el sistema universitario, y en particular en las estrategias pedagógicas puestas en práctica y en el papel asignado a los docentes (Caballero, 2007, Calderón y Escalera, 2008, Martínez y Echeverría, 2009), y en especial en los casos en que la docencia se basa en modelos que conciben al profesor como un transmisor de contenidos, principalmente académicos, que controla su adquisición mediante exámenes finales (López, 2005). Estos cambios también repercutirán en la forma de planificar la enseñanza, seleccionar el tipo de metodología, los sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación utilizados y en los cambios necesarios que habrán de afectar a la forma de planificar la docencia, la metodología de enseñanza, los sistemas y técnicas de evaluación empleados y en el desarrollo de la tutoría y el apoyo al aprendizaje del alumnado (Álvarez *et al.*, 2004).

Las exigencias que derivan de estos cambios podrían establecerse en tres ejes fundamentales:

1. Desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales, orientadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de las

habilidades, actitudes y valores necesarios y valorados para la inserción y la práctica sociolaboral.

2. Conformar diversas oportunidades de aprendizaje, para que la metodología de enseñanza, no se limite a la transmisión de conocimientos en clases presenciales, a través de clases magistrales, sino que se oferten otras situaciones favorecedoras del aprendizaje autónomo del alumno como por ejemplo: seminarios, prácticas externas, trabajos tutelados, etc.
3. Extender los procedimientos de evaluación, utilizando métodos y técnicas, que sustituyan los exámenes de lápiz y papel, en favor de otros procedimientos orientados a la evaluación continua y formativa como los portafolios, las técnicas de observación, la coevaluación o evaluación entre iguales, los diarios, etc.

El modelo de convergencia europea apuesta por un profesor universitario que pasa de reproductor de conocimientos a orientador del aprendizaje, fomentando en el alumnado el aprendizaje a través de la búsqueda, la investigación y su aplicación a la práctica, y no sólo la asimilación y la reproducción del conocimiento. Y aunque el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, no es el único participante en este proceso en el que también intervienen los profesores tutores, alumnos tutores, etc. (Álvarez y González, 2008).

Así la tutoría, se convierte en una estrategia fundamental para apoyar y asesorar al alumnado y acompañarle en su proceso de adaptación, desarrollo y formación. Se trata de optimizar sus capacidades y capacitarle para afrontar las dificultades que puedan aparecer a lo largo de su continuo académico. De tal modo que la tutoría se dispone en estrecha relación con la enseñanza, ya que ambas acciones convergen en el aprendizaje significativo del alumnado en un espacio en íntima conexión con la enseñanza, y en el dominio de las competencias generales y específicas necesarias para su desarrollo integral.

Actualmente, el profesorado universitario ha de contemplar, además de las funciones docentes, otras relacionadas con el desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado, para ofrecer una mejor respuesta a las demandas y

necesidades que se viven en cada realidad educativa y se consiga alcanzar el máximo desarrollo de las aptitudes y posibilidades del alumno en el ámbito universitario.

Esta visión integrada de las funciones docentes y orientadoras las recogen García Nieto, *et al.* (2005:191) al definir al nuevo profesor tutor universitario como:

“...aquel que tiene especialmente encomendando a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.

Marín (2004:105) señala que el profesor universitario del siglo XXI:

“debe disponer de un amplio abanico de estrategias de enseñanza, la investigación desarrollada por el docente influye en la mejora de su docencia, la atención individualizada en horas de tutoría es una formación esencial de la enseñanza universitaria”.

Según Palomares (2007), su perfil profesional se centrará, entre otras, en las siguientes competencias:

- Dominar conocimientos para poder orientar el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Ser más sensible a sus intereses.
- Centrar su función docente en la orientación individualizada.
- Fomentar el aprendizaje para toda la vida.
- Ofrecer respuesta a las demandas y cambios que, en relación con la formación y el empleo, en cada momento exige la sociedad.

Esto sólo se puede conseguir si el profesorado asume la función tutorial como una parte de su función docente e investigadora. No se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino de hacer más explícita la función que cada profesor desarrolla, de

forma espontánea, como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado y de su desarrollo personal y profesional.

En este sentido, Álvarez González (2008), manifiesta que el profesorado tiene ante sí nuevos retos que se podrían concretar en:

- Afrontar la diversidad del alumnado universitario.
- Acompañarle en sus procesos de aprendizaje.
- Facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida.

Estos retos pasan por la mejora e innovación de la docencia, es decir, por una docencia de calidad, que según este autor se podría concretar en:

- Dotar de competencias pedagógicas y psicológicas al profesorado, con una docencia centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias académicas y profesionales.
- Promover la capacidad para innovar y estar en constante adaptación con la nueva realidad. Se ha de estimular e incentivar la innovación docente a través de proyectos de innovación concretos y específicos.
- Fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de herramientas que faciliten la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre el profesorado, alumnado y alumnado entre sí (aprendizaje cooperativo).
- Dotar al alumnado de competencias para aprender a aprender y desarrollar la capacidad de autonomía e iniciativa personal.
- Adoptar un compromiso firme con la evaluación para mejorar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora.
- Potenciar la acción tutorial en los estudiantes y en la institución en general, como un elemento fundamental de la docencia, de la calidad y la innovación.

En definitiva, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, 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 a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas (Herrera y otros, 2006).

En este sentido la construcción del EEES ha tenido una repercusión directa en la acción tutorial y en el trabajo del alumno (Del Rincón, 2005):

- 1) Al enfatizar la actividad autónoma de los estudiantes, que contarán con el apoyo del profesorado cuando lo necesiten. De aquí se desprende que éste deberá planificar las posibilidades de trabajo: grado de autonomía, forma didáctica, acciones y contenidos tutoriales y responsables.
- 2) Orientación en el método de estudio y formación del alumno en técnicas de trabajo intelectual (TTI), y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- 3) Actualización de conocimientos previos, como base para la adquisición de un aprendizaje significativo.
- 4) Enseñar a trabajar en equipo. Uno de los ejes fundamentales del nuevo marco universitario es el desarrollo de competencias interpersonales y la mejor herramienta para ello es a través del aprendizaje cooperativo.

Coincidimos con Pantoja y Campoy (2009), en que la universidad actual para la sociedad actual necesita un nuevo modelo de profesor universitario. 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.

3.2.3. Acción Tutorial en la Universidad

Como ya comentamos anteriormente, son muchos los autores que en el transcurso de los años precedentes destacan una serie de aspectos, en ocasiones

fundamentales y generadores, que demandan un adecuado desarrollo de la tutoría en el contexto universitario. Entre ellos destacamos, trabajos muy importantes (Echevarría y otros, 1996, Echevarría, 1997; López y Oliveros, 1999; Álvarez Pérez, 2002; Sanz, 2005 y García Nieto et. al., 2008) que son relevantes porque se relacionan con las condiciones y circunstancias que rodean al alumno universitario, los cambios producidos en el mercado laboral y la evolución de las propias universidades, tanto en lo referente a su organización académica como a los procesos educativos.

Durante mucho tiempo, la tutoría ha sido entendida como las horas o el tiempo que el profesor debía dedicar a sus alumnos para resolver dudas sobre las asignaturas que imparte o las evaluaciones. Estas horas dedicadas no computaban en los créditos docentes del profesor (Barberis y Escribano, 2008).

Actualmente, en el modelo de enseñanza/aprendizaje propuesto por la Unión Europea, la tutoría adquiere una conceptualización completamente distinta que enmarca diferentes acciones, que van desde su integración como una herramienta docente más en la programación de una asignatura, hasta el asesoramiento y la orientación en aspectos formativos, personales y profesionales del alumnado (Del Rincón, 2005).

A continuación, se recogen algunas de las aproximaciones más representativas a la definición del concepto de tutor en la universidad, atendiendo al carácter integral de esta actividad:

Hablamos, por tanto, de una concepción amplia de la tutoría, que va más allá de la tarea que todo profesor universitario realiza en sus asignaturas, abarcando los aspectos que tienen que ver con la madurez y desarrollo integral del alumnado. (...) Las actividades y tareas a realizar en el horario de tutoría deben estar en consonancia con el propio proceso de enseñanza, puesto que no son cosas diferentes. (...) defendemos un rol de tutor universitario como educador, preocupado por fomentar el desarrollo integral del alumnado desde el marco de la propia práctica educativa” (Álvarez Pérez, 2002: 93).

En modo similar, Pantoja (2005) manifiesta la contribución que el tutor realiza a la formación integral de los alumnos; intervención sobre cuestiones informativas,

formativas, de asesoramiento y orientación, influyendo en aspectos educativos, personales y profesionales del alumno.

El profesor universitario también debe poseer una faceta como tutor y orientador, dirigida a desarrollar de forma integral a su alumnado. Además de ser un profesional de la materia que imparte, debe conocer el proceso de desarrollo de la carrera profesional y ser capaz de planificar y poner en práctica intervenciones educativas que faciliten el logro de los objetivos establecidos (Álvarez Pérez, 2002).

Según este autor, el rol del profesor como tutor implica el desempeño de funciones tales como:

- a. Proporcionar ayuda y asesoramiento en la adaptación al entorno de la enseñanza universitaria con el fin de prevenir situaciones de incertidumbre, fracaso, abandono, cambio o continuación de estudios.
- b. Asesorar sobre su itinerario académico y formativo a lo largo de su trayectoria universitaria.
- c. Orientar el aprendizaje del alumnado a través del desarrollo de estrategias y técnicas de estudio para facilitar el logro de sus objetivos.
- d. Desarrollar estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje autónomo desde las materias específicas que imparta.

Ferrer 2003, coincide en la tutoría como medio para el desarrollo completo del alumno cuando afirma que:

“La tutoría universitaria es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal” (Ferrer, 2003: 72).

También, García Nieto (2005) y Gairín *et al.* (2004): se decantan por esta manera de entender la tutoría, en la que el tutor pretende influenciar en el alumno para ayudarlo a tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional, favoreciendo su desarrollo integral como persona y como alumno universitario.

En la actualidad, mejorar las actividades tutoriales universitarias es introducirse en el rango de la excelencia docente como función clave de la relación docente/discente. Tal vez más polémico y desconcertante es el análisis de la diferenciación de la función tutorial en el contexto universitario, ya que, genérica y superficialmente, se considera que todo profesor universitario, si realmente demuestra su competencia científica, se convierte en guía ejemplar de sus alumnos (Lázaro, 2008).

Este autor también afirma que el auténtico resultado formativo está en el propio proceso y más aún si nos referimos a la acción tutorial, dónde el nivel de atención no se mide en función del uso de las tutorías, número de visitas o tiempo invertido, sino en la comunicación establecida entre profesor y alumno, a través de la acción tutorial, con el objetivo de construir el conocimiento científico y técnico.

No obstante, aunque cada vez se hace más evidente la importancia de la orientación y de la acción tutorial como elemento de calidad de la enseñanza universitaria, aún se “*ha hecho*” muy poco, cómo señala Álvarez Rojo y otros (2004):

“...para lograr unos mínimos de intervención en el colectivo del alumnado y guiarle en el desarrollo de aquellas estrategias que le permitan superar las situaciones a las que tiene que ir respondiendo, vinculadas a: La adaptación a la vida universitaria. La participación en la gestión universitaria. El desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje independiente y de respuesta a las exigencias académicas. La compensación de dificultades académicas. La elección de itinerarios formativos. La transición al mundo laboral. El establecimiento de vínculos entre la formación recibida y la realidad sociolaboral.”.

Debemos tener en cuenta que el alumnado presenta una serie de peculiaridades que configuran la realidad actual universitaria. Por lo general, estas particularidades suelen estar bastante extendidas a todo el alumnado y contribuyen, ya sea de forma directa o indirecta, a su desarrollo académico y su proyección laboral. Entre todas ellas podemos destacar las siguientes:

- Desconocimiento de la estructura, el funcionamiento, la organización, los servicios y procedimientos administrativos propios de la universidad como institución.
- Desinformación en relación a las características de los estudios que realiza (itinerarios, formación profesional, alternativas laborales, etc.).
- Dificultades para afrontar con éxito las exigencias académicas.
- Poca participación e implicación en los órganos institucionales universitarios y en la propia vida universitaria.
- Poca autonomía en el proceso de aprendizaje y falta de recursos y estrategias para la toma de decisiones y la inserción sociolaboral.
- Perspectiva poco clara de la relación teoría-práctica profesional.

Ante esta situación, es preciso desarrollar modelos de acción tutorial que les ayuden a poner en práctica las herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje y el estudio con madurez y autonomía, y a enfrentarse a los procesos de transición a la vida activa (Cano, 2008).

Esperamos que, muy pronto, quede atrás la tutoría como una reseña en el horario del profesor que se concreta en función de su disponibilidad para atender las consultas de sus alumnos. Consultas o demandas que en la mayoría de las ocasiones son de carácter curricular y en relación a la resolución de dudas o revisión de exámenes. Por delante, todo un reto, la tutoría para la orientación y la formación integral, la tutoría académica universitaria. He aquí el comienzo de un propósito común que debemos ir concretando entre todos, como señala Pérez Boullosa (2006):

“...en una modalidad de la actividad docente, de manera que la tutoría se pueda manifestar con expresiones diferentes y, a la vez, todas ellas complementarias y absolutamente necesarias:

“Como una modalidad organizada de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes.

Como una modalidad académica plenamente asumida por los docente, como estrategia didáctica centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje: tutoría docente; como orientación de la formación académica integral: tutoría orientadora”.

Coincidimos con Pino y Ricoy (2006), en que es necesario buscar nuevos modelos tutoriales en la universidad que incrementen el compromiso del profesorado con la formación integral del alumnado. Y superar la discrepancia en cuanto al papel que debe desarrollar el tutor universitario (Martínez, 2008).

Quizás hoy se nos presente, más que nunca, la necesidad de renovar la misión y reflexionar sobre el tipo de universidad que deseamos en términos de formación e investigación, tomando como referencia el papel tan importante que deben desempeñar la orientación y la acción tutorial universitaria, en los nuevos métodos y técnicas por los que apuesta la universidad del siglo XXI.

Redefinir un modelo de organización de acción tutorial que unifique los criterios que se deben cumplir en la puesta en práctica de esta disciplina, es hoy en día una *asignatura pendiente*.

CAPÍTULO IV: HACIA UN MODELO DE ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIO

Como indicábamos en el capítulo anterior, el actual escenario universitario, justifica la necesidad de la orientación y la acción tutorial, como pieza clave para la formación integral del presente alumnado universitario. Las competencias específicas y genéricas que configuran el perfil profesional de los diferentes titulados, en el Espacio Europeo de Educación Superior, exigen amplios apoyos de orientación y asesoramiento al alumno.

Como es lógico, ninguna universidad es ajena a estos cambios y reformas, que se están promoviendo de forma sustancial, y en ocasiones demasiado rápida, en su estructura académica y organizativa, ni puede permanecer indiferente ante este desafío. Para ello todas deberán diseñar y desarrollar, entre otras acciones, planes institucionales garantizados por una serie de recursos personales, económicos y materiales, además de una adecuada predisposición y uso de estrategias organizativas, didácticas y metodológicas, dirigidas a favorecer e incrementar la figura del alumno universitario, como base de este cambio que hemos de generar entre todos y para todos.

En capítulos anteriores, analizábamos el desarrollo histórico de la orientación en el ámbito universitario, y pudimos comprobar que se realiza a través de un modelo organizativo de servicios de orientación y de acción tutorial que, a nuestro entender, no están diseñados desde la coordinación y la integración en la educación universitaria, sino que se trata de métodos de actuación fragmentados y parcialmente ligados al proceso educativo, en detrimento de asumir las funciones de una concepción actual de la orientación, tal y como hemos señalado anteriormente, donde primen las funciones de asesoramiento, formación e información dirigidas al alumno en su globalidad, madurez personal, educativa y profesional.

En este momento nos encontramos ante una situación, que deriva en buena medida de la convergencia europea, y que deja mayor autonomía para que cada universidad organice el tipo de orientación y adopte el modelo de acción tutorial que considere más adecuado. Esto ha originado que se creen distintas figuras y diferentes

agentes orientadores y que existan tantos tipos o modalidades de tutoría, como necesidades nos plantea el actual sistema universitario (Álvarez y González, 2008).

La universidad española, para poder afrontar estos nuevos planteamientos europeos y responder a las demandas sociales actuales, debe cambiar los hábitos que se han ido instaurando en la forma de enseñar y de aprender en la universidad. Sin lugar a dudas, uno de esos hábitos tiene que ver con el uso y el valor formativo que han venido teniendo las tutorías universitarias en nuestro modelo universitario masificado.

A continuación, se describen los modelos de acción tutorial que mayor aplicación han tenido, hasta la actualidad, en el ámbito universitario.

4.1. MODELOS DE ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIOS

La concepción actual de tutoría dentro del campo universitario, y como hemos venido analizando en capítulos anteriores, puede entenderse desde diferentes perspectivas o enfoques teóricos, dando lugar a un tipo de actuación que desemboca en un modelo u otro de intervención.

Siguiendo a Rodríguez Espinar (2004), en la actualidad y en el contexto universitario, conviven tres grandes modelos de tutoría:

1. *Modelo académico*: en el que la acción docente se limita a informar u orientar sobre su asignatura. Este modelo está vinculado a la tradición continental, en un ambiente de máxima autonomía por parte del profesor y libertad de todos los miembros de la comunidad universitaria.
2. *Modelo de desarrollo personal*: relacionado con el modelo anglosajón, en el que el objetivo fundamental es el desarrollo integral del estudiante. La acción tutorial, en la línea de este modelo, comprende ámbitos que van más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones profesionales y personales.
3. *Modelo de desarrollo profesional*: en el que la figura del tutor en la universidad se ve complementada por la del tutor en el lugar de trabajo, donde se desarrollan las prácticas en situaciones reales, y en las que el principal objetivo es el desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales para que el perfil del estudiante se ajuste al máximo a las exigencias del puesto profesional que va a desempeñar.
4. *Modelo de formación integral*: este modelo de tutoría es el ideal para desarrollar en el contexto universitario. Es posiblemente el modelo más completo al impulsar el desarrollo integral del alumno, en sus facetas: intelectual, afectiva y profesional. No obstante es un modelo que requiere, por un lado, la formación del profesorado en acciones de orientación debido a la amplitud de su actuación y a la diversidad y complejidad de los roles que ha de desempeñar, y por el otro la colaboración de los equipos de

apoyo, como los gabinetes de orientación, para establecer vínculos y redes con centros de educación e instituciones profesionales.

Como vemos, cada modelo engloba objetivos, implicaciones y requisitos diferentes, consideramos que en gran medida complementarios y mantienen exigencias muy diversas. Los beneficios y exigencias de cada uno de los ellos podrán ser analizados para su posible aplicación de modo que cada centro o titulación podrá escoger aquella que mejor se ajuste a sus circunstancias. De todas formas no se trata de establecer o proponer un modelo, por muy completo que sea, si luego no existen voluntades o posibilidades de aplicación y desarrollo. Se trata de escoger aquel que estratégicamente sea factible de aplicar.

Este mismo autor afirma, en relación a este enfoque complementario sobre las distintas modalidades de tutoría, que esta situación puede ser un tanto compleja al coexistir y en ocasiones solaparse diferentes formas de concebir esta disciplina y desarrollar las funciones del tutor.

Por ello, teniendo en cuenta esta complejidad se propone una clasificación en la tabla siguiente, Tabla 3, considerando los diferentes criterios: 1) relación con los servicios de orientación, 2) contenido de las tutorías, 3) figura del tutor, 4) momento en el que se lleva acabo y 5) destinatarios de la tutoría, en base a los cuales se identifican diferentes tipos de tutoría que tal y como señalamos anteriormente no son excluyentes entre sí, sino complementarias. De hecho, una tutoría académica puede realizarse de forma individual o en grupo y en colaboración con el servicio de orientación para la realización de prácticas formativas en una institución, asociación o empresa.

Tabla 3. Clasificación de las modalidades de tutoría realizada

Criterios	Modelos de Tutoría
1. En relación con los servicios de orientación	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Modelo tutorial puro</u>: el programa de tutorías funciona de forma independiente a los servicios de orientación de la institución. · <u>Modelo mixto</u>: el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
2. Según el contenido de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Tutoría académica</u>: orienta al estudiante sobre contenidos disciplinares de la materia. · <u>Tutoría de prácticas</u>: tiene como finalidad el proporcionar al alumno en prácticas habilidades y herramientas de cara a desarrollar las prácticas. · <u>Tutoría de proyecto</u>: asesora y orienta el proyecto del alumno (en aquellas carreras que se demanda un proyecto final). · <u>Tutoría de asesoramiento personal</u>: se trata de una tutoría especializada para abordar determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes.
3. En relación al tiempo	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Tutoría de curso</u>: el seguimiento del alumno se hace en un tramo de su trayecto formativo, un curso académico. · <u>Tutoría de carrera o de itinerario académico</u>: el seguimiento del alumno se realiza a lo largo de los estudios universitarios, y aborda temas generales relativos a itinerarios curriculares, salidas profesionales, etc.
4. En cuanto a la figura del tutor	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Profesor-tutor</u>: el tutor es un profesor. · <u>Tutoría entre iguales (peer tutoring)</u>: los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar a sus compañeros de primeros cursos.
5. En cuanto a los destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Tutoría individual</u>: consiste en una acción personalizada. · <u>Tutoría grupal</u>: permite abordar temas comunes, intercambiar experiencias... y posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo.

Fuente: Rodríguez Espinar y et al. (2004:31).

En la actualidad, existen otros modelos de acción tutorial universitaria que se están desarrollando en el marco de la convergencia europea, estos modelos no sólo pretenden dar respuesta a los cambios surgidos tras la conversión, sino también a las demandas sociales que marcan unos patrones de calidad y competitividad y nos obligan

a transformar nuestro sistema universitario. Además, estos modelos están basados en una serie de procedimientos y estrategias que favorecen el alcance de los retos planteados por el EEES. Nos referimos a los siguientes: el modelo de tutoría entre iguales o “*Peer-Tutoring*” y el modelo de tutoría académica.

4.1.2. Modelo de tutoría entre iguales o “Peer-Tutoring”

Cada vez es más frecuente encontrar experiencias de acción tutorial que desarrollan modelos de orientación basados en la interacción y en la mediación por parte del alumnado. Según Topping (2003), las Ciencias de la Educación consideran la interacción, como un elemento fundamental y responsable del aprendizaje. Es a través de la interacción con los demás, cuando se nos presentan conflictos cognitivos que nos hacen aprender y debido a la relación que se establece entre el nuevo conocimiento y el profesor, o mediador, es cuando aprendemos.

Algunos autores defienden (Chancel, Jordana y Pericon, 2008) que, en ocasiones, los alumnos pueden ser mejores mediadores que los propios profesores. Esto lo justifican argumentando que los alumnos han sido aprendices, más recientemente, por lo que pueden conocer mejor sus puntos de ayuda y sus demandas o necesidades. Al mismo tiempo, utilizan un lenguaje más directo y cuentan con la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos.

Otra ventaja, que presenta esta modalidad es que el alumno puede prestar ayuda individual, a un solo alumno, mientras que el profesor, generalmente, tiene que compartir su intervención entre todo el alumnado.

Es un modelo de tutoría surgido en el mundo anglosajón y desarrollado desde hace mucho tiempo en las universidades anglosajonas con relevante actualidad (Lobato, et al. 2005). También ha sido implantado, con algunas variantes, en las décadas en las universidades francesas como tutoría de acompañamiento metodológico (Lobato et al., 2005) contra el fracaso académico así como más recientemente en algunas instituciones universitarias italianas (Pedicchio y Fontana, 2003) y españolas con eficaces y comprensivas propuestas de asesoramiento en el contexto universitario (Durán y Vidal, 2004).

En palabras de Wells (2001), el aprendizaje no depende del flujo unidireccional de conocimiento entre el docente y los estudiantes, sino más bien de la capacidad del docente de crear situaciones en las que los alumnos, cooperando, aprendan los unos de los otros.

4.1.3. Modelo de Tutoría Académica para el actual contexto universitario

La tutoría académica, según (Lobato et al, 2005) consiste en la intervención orientadora a lo largo del desarrollo académico del alumno en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que un profesor imparte. Actualmente, en el marco del espacio europeo, con el cambio del sistema al crédito europeo, se le reconoce al alumno, además de la dedicación presencial en el aula, el tiempo que emplea en su desarrollo de aprendizaje fuera de ella, en otros contextos educativos. Por ello se hace necesario fomentar el uso de otros actos académicos y formativos como la tutorización, la asistencia a seminarios, conferencias, etc. Que contribuirán a que su proceso sea más autónomo y relevante.

4.2. LA ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Tradicionalmente, en la Facultad de Ciencias de la Educación sólo se llevaba a cabo un modelo de tutoría universitario basado únicamente en el desarrollo académico del alumnado, siendo el objeto principal de la tutoría la revisión de trabajos y exámenes y la aclaración a las dudas de los contenidos impartidos en clase por el profesor. El horario destinado a las tutorías está integrado en el horario lectivo del profesor y las visitas se incrementan considerablemente después de las convocatorias de exámenes que se realizan en cada centro. Como podemos observar, la tutoría es un hecho puntual y totalmente aislado de la función docente

4.2.1. La Asesoría Académica como Modelo de Orientación y Acción Tutorial

El Consejo de Gobierno de la Universidad de Córdoba, en diciembre de 2005, aprobó el Plan Estratégico 2006/2015. En este documento y como resultado de la labor de análisis y síntesis realizada, con el fin de cumplir la misión que la sociedad le encomienda a la Universidad de Córdoba, se formulan cinco ejes estratégicos con doce líneas estratégicas y catorce objetivos estratégicos. Para la consecución de estos objetivos se enumera un conjunto de iniciativas que deben ser abordadas a través de actividades concretas.

Tabla 4. Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba 2006/2015

EJE ESTRATÉGICO 1		LÍNEA ESTRATÉGICA 1.2	
Formación integral		Mejora de las enseñanzas de postgrado	
Objetivos	Iniciativa	Actividades	Indicadores
A. Formación continuada y actualizada de profesionales que dé respuesta a las necesidades de la sociedad	A.8. Mejora de la tasa de rendimiento del alumnado.	· Orientación personalizada al estudiante de nuevo ingreso sobre el entorno universitario y específicamente sobre la titulación elegida	· % de estudiantes de nuevo ingreso con orientación personalizada. · % de profesorado tutor.

<ul style="list-style-type: none"> · Creación, por centros, de seminarios permanentes sobre técnicas de estudio y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> · N° de cursos impartidos. · % de estudiantes participantes. · % Presupuesto dedicado a los cursos.
<ul style="list-style-type: none"> · Impartición de cursos de adecuación del nivel de conocimientos en titulaciones o grupo de titulaciones en las que sea más necesario reforzar los conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> · N° de titulaciones con cursos impartidos. · N° de estudiantes participantes. · N° de créditos de los cursos. · Presupuesto dedicado a los cursos.
<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de la figura del tutor del estudiante que realice un seguimiento permanente, eficaz y orientado a la optimización del esfuerzo de estudio por parte del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> · N° de tutores o tutoras. N° medio de estudiantes/tutor o tutora. · N° de titulaciones con tutores o tutoras.

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba, (2006).

En este sentido, y como se observa en la tabla anterior, Tabla 4, dentro del eje estratégico 1, referido a la formación integral y de la línea estratégica 1.1 mejora de las enseñanzas de grado, se encuentra la iniciativa A8 para la mejora de la tasa de rendimiento del alumnado se contempla, las dos siguientes actividades:

1. Orientación personalizada al estudiante de nuevo ingreso sobre el entorno universitario y específicamente sobre la titulación elegida.
2. Creación, por centros, de seminarios permanentes sobre técnicas de estudio y aprendizaje.

3. Impartición de cursos de adecuación del nivel de conocimientos en titulaciones o grupo de titulaciones en las que sea más necesario reforzar los conocimientos previos.
4. Desarrollo de la figura del tutor del estudiante que realice un seguimiento permanente, eficaz y orientado a la optimización del esfuerzo de estudio por parte del alumnado.

Consecutivamente, en el año 2007 y para lograr este objetivo, se aprueba el Plan Propio de Calidad de la Enseñanza de la Universidad de Córdoba (UCO, 2007). La finalidad de este plan es establecer unos objetivos destinados a fomentar la calidad en la enseñanza. Este documento marco plantea una serie de iniciativas y acciones destinadas a alcanzar tales objetivos, que serán desarrolladas en documentos específicos a lo largo del periodo 2007/2010, entre sus objetivos podemos encontrar: *“orientar y tutelar al estudiante para la mejora de su rendimiento académico”* (UCO, 2007:3). Y como actividad para alcanzarlo la realización de *“Cursos de información para el alumnado de nuevo ingreso, una actividad pionera en las Universidades andaluzas y españolas”* (UCO, 2007:5). Igualmente, entre sus acciones dirigidas a la Mejora e innovación de la docencia establece:

“Asimismo se pretende mejorar la atención y orientación que recibe el estudiante y su relación con el profesorado. Para ello se llevarán a cabo las siguientes acciones: 9) Creación de la figura del Asesor Académico, que será un profesor que tendrá a su cargo un determinado número de estudiantes a los que aconsejará y orientará, a lo largo de toda la carrera, sobre el entorno universitario y específicamente sobre la titulación elegida, realizando un seguimiento permanente, eficaz y orientado a la optimización del esfuerzo de estudio. De ese modo podrá resolver en gran parte las necesidades de los estudiantes, respondiendo a las demandas formuladas por una parte considerable del alumnado.”(UCO, 2007:10).

Esta figura se hace cada vez más necesaria, sobre todo en los actuales planes de estudios y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la cual exige la práctica de nuevas formas de enseñanza que promueven cambios muy notables, tanto en

la forma de trabajar del profesorado como en la forma de aprender del alumnado. En definitiva, *hay otra forma de enseñar... porque hay otra forma de aprender* (Castillo Arredondo, 2008: 150).

La Asesoría Académica es una acción docente de orientación al alumnado con la finalidad de participar en su formación integral, potenciando su desarrollo académico y personal, así como su proyección social y profesional. El interés por las asesorías está muy relacionado con la calidad de la enseñanza, la cual afecta al rendimiento y a la satisfacción del alumnado.

El principal objetivo de esta acción es mejorar el rendimiento académico del alumnado y esto no debe conseguirse disminuyendo el nivel de exigencia ni de formación del estudiante, sino aumentando la calidad de la enseñanza. Según González López y Martín Izard (2004) en un estudio realizado en la Universidad de Salamanca manifiestan que, en opinión de los estudiantes, la orientación profesional es un factor clave en la calidad universitaria.

La tutoría es considerada como una estrategia básica para la orientación, la individualización y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, además de mejorar la imagen pública y la proyección externa de la universidad y dotar al alumnado de estímulos para el desarrollo de la reflexión y la autonomía en el ámbito académico (Jiménez, 2010). Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad e inherente a la vida universitaria.

4.2.2. Implementación de la Asesoría Académica en la Universidad de Córdoba

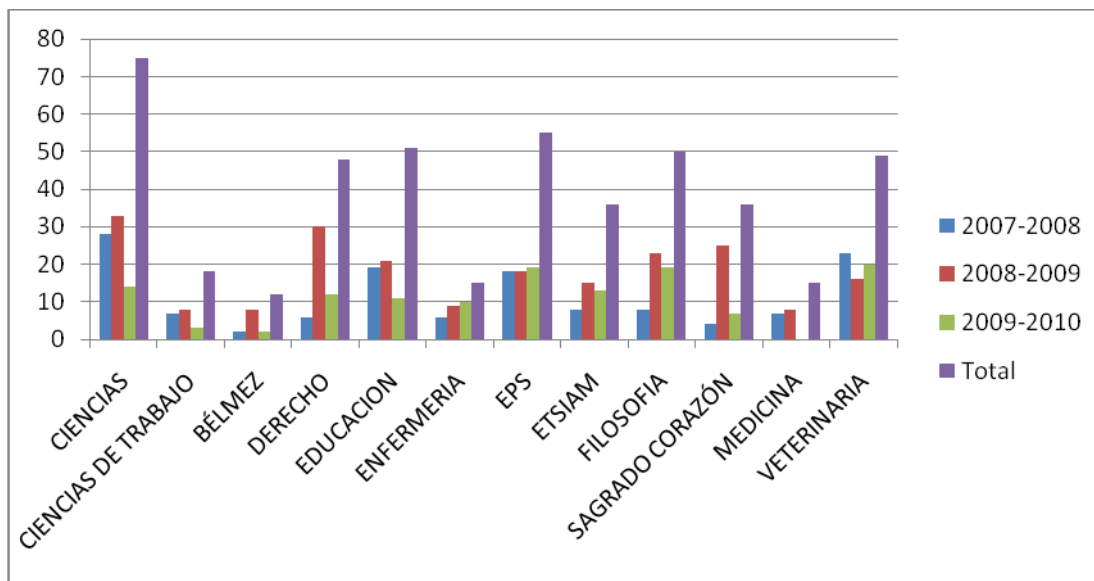
La iniciativa anteriormente expuesta se puso en marcha en todos los centros y Facultades de la Universidad de Córdoba en el curso académico 2007/2008 y a lo largo de estos años ha ido desarrollándose en cada uno de ellos en función de sus señas de identidad propias, siempre teniendo como referencia el marco general que regula esta actividad académica y que depende del Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente de la UCO.

Este programa implica el acompañamiento académico de los estudiantes durante su permanencia en la universidad, por lo que su implementación comienza en el primer curso de aquellos alumnos que voluntariamente, soliciten esta figura de orientación.

Debido a la importancia que supone para los estudiantes la identificación con el profesor/asesor, se mantiene la continuidad del mismo con el grupo de alumnos hasta finalizar su trayectoria formativa.

En la siguiente tabla, podemos observar el progreso de adscripción del profesorado procedente de las distintas áreas, a lo largo de tres años completos de implantación del programa en la Universidad de Córdoba, 2007/2010.

Figura 1. Evolución en la adscripción del profesorado a las asesorías académicas.



En la figura 1, presentamos los datos de participación del profesorado en el programa de Asesorías Académicas, con un total de 488 profesores y profesoras de la UCO, y su evolución en todos los Centros y Facultades, donde podemos observar como la Facultad de Ciencias con la participación de 76, seguida de la Escuela Politécnica Superior con 55 y Ciencias de la Educación con 52, son las que mantienen una mayor participación de profesorado en esta actividad. Este dato es razonable debido al gran número de alumnos y alumnas que se encuentran matriculados en carreras

pertenecientes a estas áreas. No obstante, llama la atención que en la Facultad de Filosofía y Letras, con la mitad de alumnado matriculado, con respecto a otros centros como Educación, posee un gran número de asesores académicos (50). En Ciencias del Trabajo es donde no se realizaron más de tres solicitudes nuevas de profesorado.

4.3. La Asesoría Académica en la Facultad de Ciencias de la Educación

Partiendo de las directrices y normas generales establecidas en el desarrollo e implantación de la Asesoría Académica en la Universidad de Córdoba, se establece un programa de trabajo propio basado en la formación y la innovación docente.

La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), cuenta con un marco muy apropiado para el desarrollo de esta nueva innovación por las señas identidad que la caracterizan y por la preparación en materia educativa. En definitiva, un contexto bastante adecuado para iniciar acciones formativas y de fomento en este campo.

Este proyecto comienza a desarrollarse en septiembre del curso académico 2007/08 y en base a la siguiente estructura de implantación, la cual es conservada durante los sucesivos cursos académicos. El desarrollo del programa supone una serie de fases o etapas que parten desde la difusión y oferta del programa, tanto al alumnado como al profesorado, hasta la puesta en práctica del mismo, a continuación se definen estas fases:

4.3.1. Fase de Información y difusión

En primer lugar consiste en ofertar el programa al profesorado, desarrollado, a través de reuniones informativas y la habilitación de un espacio en la web de la Universidad de Córdoba, donde se recogen aspectos relacionados con: normas generales, impresos oficiales, consejos académicos, delimitación de funciones, etc.

Paralelamente, se despliega un procedimiento de información al alumnado, a través de folletos y paneles informativos y más específicamente a través del desarrollo de las “Jornadas de Recepción al Alumnado de Primer Curso”, que se celebran cada año en el mes de septiembre. Además, se habilita un espacio virtual para el alumnado en la web de la Universidad donde aparecen recogidos los aspectos fundamentales. De

manera complementaria, y teniendo en cuenta que no todo el alumnado de nuevo ingreso se inscribe en las mencionadas Jornadas, se trasmite la información de forma más personalizada en las aulas.

4.3.2. Fase de Recepción de solicitudes

Una vez concluida la fase de información, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se procede a abrir una convocatoria oficial de recepción de solicitudes, con la finalidad de conocer a los candidatos interesados en participar en esta propuesta educativa, profesorado y alumnado.

4.3.3. Fase de Distribución y asignación del alumnado/profesorado

Una vez recibidas las solicitudes, se distribuye el alumnado interesado entre el profesorado participante. Esta distribución, se hace atendiendo a criterios de especialidad, es decir, entendemos que el profesorado que mejor puede atender las demandas de su alumnado asesorado es aquél que desarrolla su docencia e investigación dentro de la misma especialidad que el alumno. Esta distribución objetiva se realiza con la finalidad de que los asesores estén mejor preparados para entender dificultades derivadas de la sobrecarga de trabajo con que se enfrenta el alumnado en un momento determinado de su carrera, la dificultad de una asignatura específica, la falta de información, o cualquier otra cuestión relacionada con su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que entre el profesorado asesor y el alumnado asesorado debe haber cierta empatía y reconocimiento de un modelo común (Navar, 2009).

4.3.4. Fase de Desarrollo de sesiones grupales e individuales

En esta fase, se llevan a cabo acciones conjuntas con el profesorado adherido al programa. Para ello se convoca una reunión con todos los asesores de forma grupal, al comenzar el curso para planificar las acciones importantes que se vayan a realizar. Al finalizar el curso académico, también se convocará una reunión grupal con la finalidad de ofrecer una visión de conjunto del programa, del alumnado y de la Facultad. Además, estas sesiones también contribuyen para aunar criterios de actuación y

coherencia en las decisiones que se van tomando, intereses, contenidos utilizados en las sesiones, planteamientos o demandas por parte del alumnado, etc.

Por otro lado, con el alumnado se desarrollan sesiones grupales e individuales de acuerdo a temáticas comunes derivadas de las demandas solicitadas por ellos como son: técnicas de estudio, salidas laborales, técnicas para afrontar exámenes, información sobre becas, estancias internacionales, etc.

4.4. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ASESORÍAS ACADÉMICAS

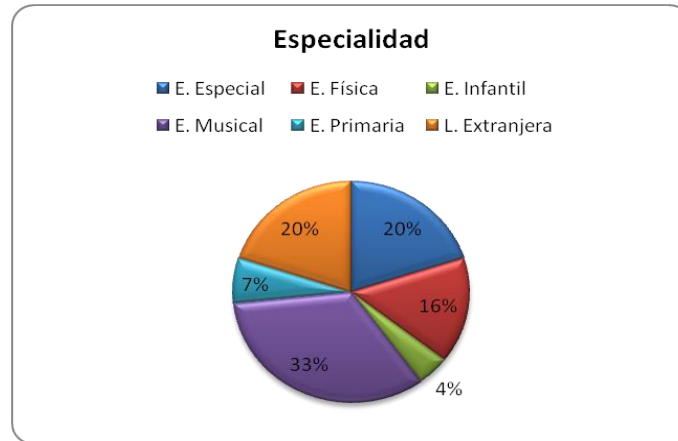
Una vez concluido el trienio desde la implantación del programa de Asesorías en la Facultad de Ciencias de la Educación y coincidiendo con la finalización de los estudios del alumnado matriculado en las titulaciones de Maestro en sus distintas especialidades (Educación Especial, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Infantil, Educación Física y Educación Musical), se plantea la necesidad de realizar una evaluación para obtener información sobre el desarrollo y el progreso de esta labor educativa y orientador (Amor y Gómez, 2010).

La puesta en marcha de este estudio se realizó al amparo de un diseño de investigación exploratorio, de carácter descriptivo y correlacional, cuya finalidad ha sido detectar las posibles deficiencias y fortalezas surgidas durante el desarrollo del programa de asesorías académicas y proponer las posibles mejoras a realizar para conseguir que esta tarea continúe sumando calidad docente a nuestra universidad.

En este trabajo han participado un total de 49 estudiantes y 14 docentes seleccionados a partir de un muestreo intencional, pertenecientes a los dos sectores implicados en el desarrollo de esta actividad desde el inicio de la implantación del programa durante el periodo académico 2007/2010.

En el contenido de la Figura 2 aparece de forma más detallada la especialidad cursada por el alumnado participante.

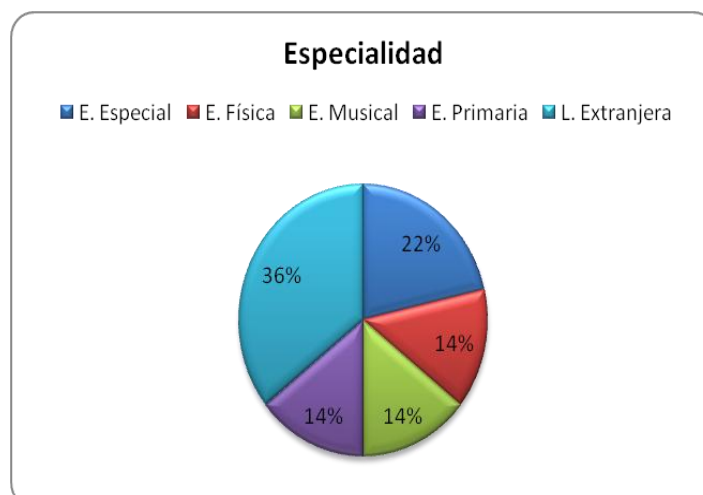
Figura 2. Distribución del alumnado según la especialidad de procedencia



Podemos observar que el alumnado de la especialidad de Educación Musical presenta un mayor porcentaje de participación (33%), frente a un 4% que se obtuvo del alumnado de la especialidad de Educación Infantil.

Por otra parte, en la Figura 3 se recoge el nivel de participación del profesorado según la especialidad a la que pertenecen. Se puede observar una mayor participación por parte del profesorado de la especialidad de Lengua Extranjera (36%), seguido por la de Educación Especial con un 22%.

Figura 3. Participación del Profesorado según Especialidad.



La recogida de información se ha llevado a cabo mediante la aplicación de dos cuestionarios completados diseñados *ad hoc* tanto por el profesorado como por los alumnos y alumnas participantes. Se trata de instrumentos que combinan diferentes tipos de preguntas cerradas (escalas aditivas, elección ordinal y elección múltiple) con preguntas de respuesta abierta. El instrumento del profesorado está compuesto por 15 ítems y 2 preguntas abiertas y el cuestionario del alumnado por 12 ítems y 2 preguntas abiertas, estructurados de igual modo y correlacionados entre sí para contrastar ambos resultados. Todas las preguntas se hallan agrupadas bajo las siguientes dimensiones:

- a) Análisis de necesidades.
- b) Satisfacción de los profesores/asesores y de los alumnos/asesorados.
- c) Consecución de los objetivos.
- d) Valoración de la experiencia tras haber participado en esta práctica.

La puesta en marcha de este estudio se realizó al amparo de un diseño de investigación exploratorio, de carácter descriptivo y correlacional, cuya finalidad ha sido detectar las posibles deficiencias y fortalezas surgidas durante el desarrollo del programa de asesorías académicas y proponer las posibles mejoras a realizar para conseguir que esta tarea continúe sumando calidad docente a la universidad.

En este trabajo participaron un total de 49 estudiantes y 14 docentes seleccionados a partir de un muestreo intencional, pertenecientes a los dos sectores implicados en el desarrollo de esta actividad desde el inicio de la implantación del programa durante el periodo académico 2007/2010. El objetivo de este estudio se basaba fundamentalmente en obtener información sobre cómo se había desarrollado esta acción orientadora y cuáles habían sido sus resultados en el transcurso académico del alumnado. En definitiva, queríamos conocer las consecuencias de una labor que se aproxima al propósito de reconocer la necesidad de la orientación y la acción tutorial en el marco universitario. (Amor, González y Marín, 2011).

Como conclusión, y según los resultados obtenidos por las autoras de este trabajo (Amor y Gómez, 2010) se pudo comprobar que la figura del asesor académico desarrollada por el docente de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

es considerada por el alumnado como algo necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria.

Igualmente, el profesorado participante, valora esta actividad como una experiencia muy positiva y necesaria para su desempeño docente. No obstante, para cumplir con los compromisos que se derivan de estas funciones, la universidad tiene que hacer compatibles esta actuación con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y el profesorado, ya que la mayoría de las dificultades encontradas para su desarrollo están relacionadas con la falta de asistencia a las sesiones, por parte del alumnado, al no existir compatibilidad con el horario lectivo.

Por lo tanto, apostamos por un modelo de orientación y tutoría universitario, que además de unificar y planificar todas las actuaciones, a nivel organizativo, institucional y didáctico, que sean necesario realizar para su implementación, se integre plenamente en la labor docente y en la vida universitaria para que, de este modo, su desarrollo en nuestra universidad y nuestro centro esté exento de las dificultades que, entre otras, hemos nombrado anteriormente.

Con el desarrollo de este estudio inicial que tendrá como consecuencia el diseño de un Plan de Orientación y Acción Tutorial Universitaria dirigido al profesorado, hemos podido comprobar que la figura de la asesoría académica desarrollada por el docente de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba es considerada por el alumnado como algo necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria (Amor, González y Marín, 2011). Igualmente, el profesorado valora esta actividad como una experiencia muy positiva y necesaria para su desempeño docente. Por lo tanto, podemos afirmar que:

“La orientación es considerada entonces como un proceso continuado a lo largo de toda la escolaridad que implica a toda una serie de agentes de la educación en un trabajo polivalente... El alumno, por otra parte, es precisamente el sujeto activo de la labor orientadora. Ha dejado de ser el elemento pasivo que recibía un consejo orientador y se tiende a que sea él el que

tome sus propias decisiones académicas y profesionales y el que se responsabilice de las consecuencias de las mismas...” (Sanz Oro, 2010: 349).

En definitiva y a partir de estos primeros resultados, apostamos por el desarrollo de una figura que ejerza las labores de orientación y tutoría al alumnado universitario y por el diseño de un Plan de Orientación que guíe y se convierta en referente para el desarrollo de estas funciones, que consideramos inherentes a la vida universitaria.

4.5. UN NUEVO MODELO PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Álvarez Rojo 2004, afirma que aun conociendo la necesidad y la importancia de la orientación y de la acción tutorial en la enseñanza universitaria, son insuficientes las medidas y las actuaciones que se han desarrollado para conseguir que el alumnado pueda afrontar las situaciones que se le plantea a su paso por la universidad, tales como:

1. Adaptarse al contexto ya la cotidianidad universitaria.
2. Conocer los mecanismos de participación en la gestión de la universidad.
3. Desarrollar competencias y estrategias que le faciliten responder a los cambios en el modo de aprender.
4. Aprender a tomar decisiones, elegir y conformar su itinerario académico y formativo.
5. Conocer las alternativas laborales en relación a su titulación y lograr su inserción sociolaboral.

Por otro lado, y atendiendo a las indicaciones de Cano (2008), las condiciones que se han de dar para conseguir los cambios necesarios para dar respuesta a estas demandas principalmente, son cuatro:

- La creación y ordenación de un marco de carácter institucional y organizativo
- Un cambio pedagógico y didáctico en la labor docente y en el modo de aprender del alumnado.
- Cambio pedagógico, también en la cultura universitaria.
- Valoración de todas estas medidas como criterio de evaluación de la calidad en las universidades.

Apostamos, por un modelo de tutoría universitaria diferente de las clases teóricas y prácticas, pero no de la consideración como parte fundamental e institucional de la universidad. De hecho, actualmente debería considerarse como un modelo de formación demandado por todos los cambios surgidos y que a lo largo de este trabajo se han ido señalando. Por ello y según afirma Álvarez Rojo 2004, será necesario cambiar

su denominación: “horas de tutoría” por “horas de consulta”, porque son diferentes en cuanto a contenido formativo y a concienciación por parte de todos los implicados.

Durante el desarrollo de este trabajo hemos podido demostrar que este procedimiento de tutela y acompañamiento del alumnado a lo largo de su recorrido universitario, requiere de unas condiciones favorables, ya sea en el ámbito institucional, como docente, y una potenciación y clarificación de la tutoría que coincida con los planteamientos del EEES.

PARTE SEGUNDA

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El experimentador que no sabe lo que está buscando no comprenderá lo que encuentra.

(Bernard, 1813)

CAPÍTULO V: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez revisado el marco teórico de la orientación, a nivel nacional e internacional, hemos podido comprobar que su integración en todas las etapas educativas es un hecho que, aún hoy, está por culminar. A partir de ahora, y en gran medida debido a las exigencias que plantea la enseñanza universitaria en el marco del EEES, se hace necesario constituir estrategias para alcanzar un enfoque más integral de la formación del alumnado.

De este modo, la orientación y la tutoría universitaria se convierte en uno de los instrumentos más idóneos para lograr los presupuestos que actualmente definen la Educación Superior, ya que a través de ella se aborda la formación del alumno en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional; se fomenta la implicación y la autonomía en su proceso formativo y se promueve la orientación y el asesoramiento a lo largo de su itinerario formativo.

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo de estas consideraciones resulta evidente que en los últimos años hayan proliferado las investigaciones y publicaciones relacionadas con este tema, unas de carácter empírico y otras de carácter práctico. Estas producciones parten desde aquellas que se pretendían conocer y demostrar las necesidades de orientación en los alumnos universitarios, hasta aquellas que abordan los nuevos retos de la tutoría y la orientación en el EEES.

De la importancia y pertinencia de profundizar en esta temática en el momento actual y del interés personal que nos suscita surge el presente trabajo de investigación. Su finalidad consiste en poner de manifiesto la importancia de la orientación y la acción tutorial como uno de los componentes que, con mayor eficacia, puede y debe contribuir a la formación integral del alumnado universitario, además de responder a los desafíos y a los cambios que nos exige el nuevo escenario de Educación Superior. Por otro lado, pretende analizar y conocer el desarrollo de la orientación y la acción tutorial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, así como la

percepción que tienen sobre el desarrollo de esta labor, tanto el profesorado como el alumnado en este centro.

Por último, este trabajo también quiere exponer las dificultades de ambos grupos para el adecuado desarrollo de la orientación y la acción tutorial en el contexto universitario, ya sea por incompatibilidad horaria, carga laboral por parte del profesorado, falta de motivación por parte del alumnado, etc. Las preguntas planteadas en los cuestionarios utilizados como instrumentos de esta investigación, están diseñadas para conocer la percepción y las expectativas que tienen ambos grupos, sobre la finalidad y los objetivos que debe cumplir esta labor educativa en la universidad y, de este modo, plantear las estrategias y actuaciones necesarias para favorecer su desarrollo y para diseñar un modelo de orientación y acción tutorial capaz de responder a las demandas actuales de la sociedad.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que hemos justificado nuestra investigación, es el momento de establecer las metas y los objetivos que nos proponemos. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos, que nos servirán como pórtico del diseño de la investigación y como guía para su desarrollo:

1. Analizar la percepción que tienen, tanto el profesorado como el alumnado, sobre la necesidad de la orientación y la acción tutorial en la universidad.
2. Conocer y comparar la percepción de profesorado y alumnado sobre las funciones de la tutoría en la actualidad y sus expectativas respecto a la acción tutorial.
3. Profundizar en el funcionamiento de las tutorías partiendo de la percepción y valoración dada por profesorado y alumnado respecto a aspectos tales como la importancia que le conceden, su grado de satisfacción, la organización de dichas tutorías, la frecuencia y los motivos por los que el alumnado acude a las mismas, las razones que consideran obstaculizan un mayor uso de éstas.
4. Conocer el desarrollo de la acción tutorial en la Universidad de Córdoba y más concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación.
5. Identificar y comparar los rasgos y cualidades del tutor que el alumnado percibe en el momento actual y aquellos que tanto profesorado como alumnado consideran necesarios para el buen desempeño de la función tutorial.
6. Formular posibles propuestas de mejora teniendo en consideración el trabajo realizado y las aportaciones al respecto de profesorado y alumnado.

La consecución de estos objetivos permitirá dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Se consideran actualmente la orientación y la tutoría como elementos claves de calidad en la universidad?
- ¿Puede contribuir la tutoría a la formación integral del estudiante universitario?
- ¿Qué funciones tienen actualmente las tutorías en el EEES?

- ¿Qué objetivos se deben cumplir a través de las tutorías?
- ¿Cuáles son las necesidades o demandas mayormente planteadas por el alumno universitario a través de las tutorías?
- ¿Qué aspectos se consideran necesarios para el mejor funcionamiento y mayor utilización de las tutorías en la universidad desde la perspectiva planteada por alumnado y profesorado?
- ¿Existe variación en la respuesta a las anteriores preguntas, en función de la edad, sexo y situación laboral por parte del alumnado. Y en función de la edad, sexo, titulación dónde imparte clase y experiencia docente, por parte del profesorado?

5.3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez fueron formulados los objetivos, procedimos a definir las variables expresarán los fenómenos a estudiar en la investigación. Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse (Hernández, Fernández y Baptista; 2003).

Las variables son la base o materia prima de la investigación cuantitativa. Las diferentes formas de análisis de los datos recogidos o disponibles para una investigación de este tipo se refieren a variables. Tanto el problema de investigación, como los objetivos buscados se formulan con el uso de una o más variables (Briones, 2003).

Cauas (2006) clasifica a las variables de la siguiente forma:

a) Clasificación según su función:

- *Variable independiente*: Son las variables explicativas, o sea, los factores o elementos susceptibles de explicar las variables dependientes (en un experimento son las variables que se manipulan).
- *Variable dependientes*: Reciben este nombre las variables a explicar, o sea, el objeto de la investigación, que se trata de explicar en función de otros elementos.

b) Clasificación según su observación:

- *Variables cualitativas*: Reciben este nombre aquellas variables cuyos elementos de variación tienen un carácter cualitativo no susceptible de medición numérica, por ejemplo: el sexo (sólo hay dos clases: varón o mujer).
- *Variables cuantitativas*: Son aquellas en que las características o propiedades pueden presentarse en diversos grados o intensidad y tienen un carácter numérico o cuantitativo, como por ejemplo: nivel de ingresos, experiencia, etc.

Para el análisis de los datos hemos utilizado varios tipos de variables con el objeto de establecer una relación entre nuestras hipótesis y los datos obtenidos. A continuación se describen, diferenciadas en función de los dos grupos objeto de estudio en la investigación.

5.3.1. Variables referentes al profesorado

Tabla 5. Definición de las variables referentes al profesorado.

Variable	Dimensión	Definición
Sexo	Independiente	Cualitativa
Edad	Independiente	Cuantitativa
Experiencia docente	Independiente	Cualitativa
Titulación en la que imparte docencia	Independiente	Cualitativa
Objetivos de las Tutorías	Dependiente	Cualitativa
Funciones de las Tutorías	Dependiente	Cualitativa
Aspectos de mejora	Dependiente	Cualitativa

5.3.2. Variables referentes al alumnado

En relación al alumnado, las variables se detallan en la tabla siguiente (tabla 6).

Tabla 6. Definición de las variables referentes al alumnado.

Variable	Dimensión	Definición
Sexo	Independiente	Cualitativa
Edad	Independiente	Cualitativa
Situación laboral	Independiente	Cualitativa
Profesión	Independiente	Cualitativa
Valoración personal del funcionamiento de las tutorías	Dependiente	Cualitativa
Objetivos de las Tutorías	Dependiente	Cualitativa
Funciones de las Tutorías	Dependiente	Cualitativa

Aspectos de mejora	Dependiente	Cualitativa
Asistencia a las tutorías	Dependiente	Cualitativa
Percepción de la adecuación del horario en las tutorías	Dependiente	Cualitativa
Conocimiento del horario de las tutorías		

5.4. ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Torrado (2004), la elección de la metodología va a estar condicionada por la finalidad o el objetivo de la investigación. Si atendemos a la afirmación de este autor, y partiendo de los objetivos de este estudio pensamos que la metodología de investigación más adecuada es la exploratoria y descriptiva, cuyo objetivo general consiste en describir un fenómeno dado, ya que nos permite explorar, describir e interpretar la percepción y la valoración del alumnado y el profesorado de la Universidad de Córdoba, sobre la Orientación y la Acción Tutorial. Con este estudio, además de profundizar en este ámbito, pretendemos contribuir con propuestas que ayuden a mejorar y perfeccionar esta labor que se desarrolla en esta Universidad.

En esta misma línea, Hernández, Fernández y Baptista (2007:60) afirman que en los estudios descriptivos, el investigador pretende describir situaciones y hechos, con el objetivo de *“especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”*. En este caso, la pretensión es describir la organización funcional y desarrollo de las actuaciones orientadoras en el contexto universitario.

También Hernández, *et al.* (1991) consideran, que el diseño de la investigación es la herramienta utilizada para plantear la estrategia a través de la cual obtendremos la información necesaria para alcanzar los objetivos del estudio. Estos autores dividen los diseños en experimental y no experimental. Este estudio se ampara dentro de la perspectiva no experimental.

En base a lo anterior, Kerlinger apunta (1979) que *“La investigación no experimental (...) es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”*. En nuestro trabajo no hay estímulos o condiciones a las cuales exponemos a los sujetos y no manipularemos deliberadamente las variables, por lo que nuestro diseño coincide con esta tipología.

Los diseños no experimentales, según Hernández *et al.* (2003), se pueden dividir en transversales (analizar la relación de un conjunto de variables en un punto en

el tiempo) y longitudinales (analizar la evolución de una o más variables o las relaciones entre estas). Nuestro estudio es por tanto transaccional o transversal, ya que no estamos interesados en la evolución de la percepción de las tutorías a través del tiempo.

Los diseños transversales a su vez se pueden dividir en descriptivos y correlacionales-casuales. Los diseños transversales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. Por lo tanto, podemos afirmar que nuestro trabajo es de este tipo.

Así pues, podríamos definir el organigrama de nuestro diseño como a continuación se especifica:

No experimental	Transversal	Descriptivo
------------------------	--------------------	--------------------

5.5. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A la hora de enfrentarnos a una investigación y elegir una cuestión para investigar, es importante analizar su relevancia y las repercusiones que ese estudio puede originar con posterioridad. También es imprescindible comprobar que el tema coincide con tu realidad y tus intereses y justificar que los objetivos que nos proponemos estén bien definidos. Por tanto, iniciar este trabajo conlleva una serie de etapas perfectamente definidas, Arnald, *et al.* (1992) postulan que:

“Las acciones o actividades del investigador se configuran en torno a tres grandes etapas. La primera consiste en la elaboración del proyecto de investigación, etapa que se corresponde con la fase de planificación del proceso general de investigación; la segunda, la constituyen la recogida y análisis de los datos, correspondiente a la fase de la realización de la investigación y por último, la tercera se refiere a la comunicación de los resultados a través del informe” (Arnald et al., 1992: 50).

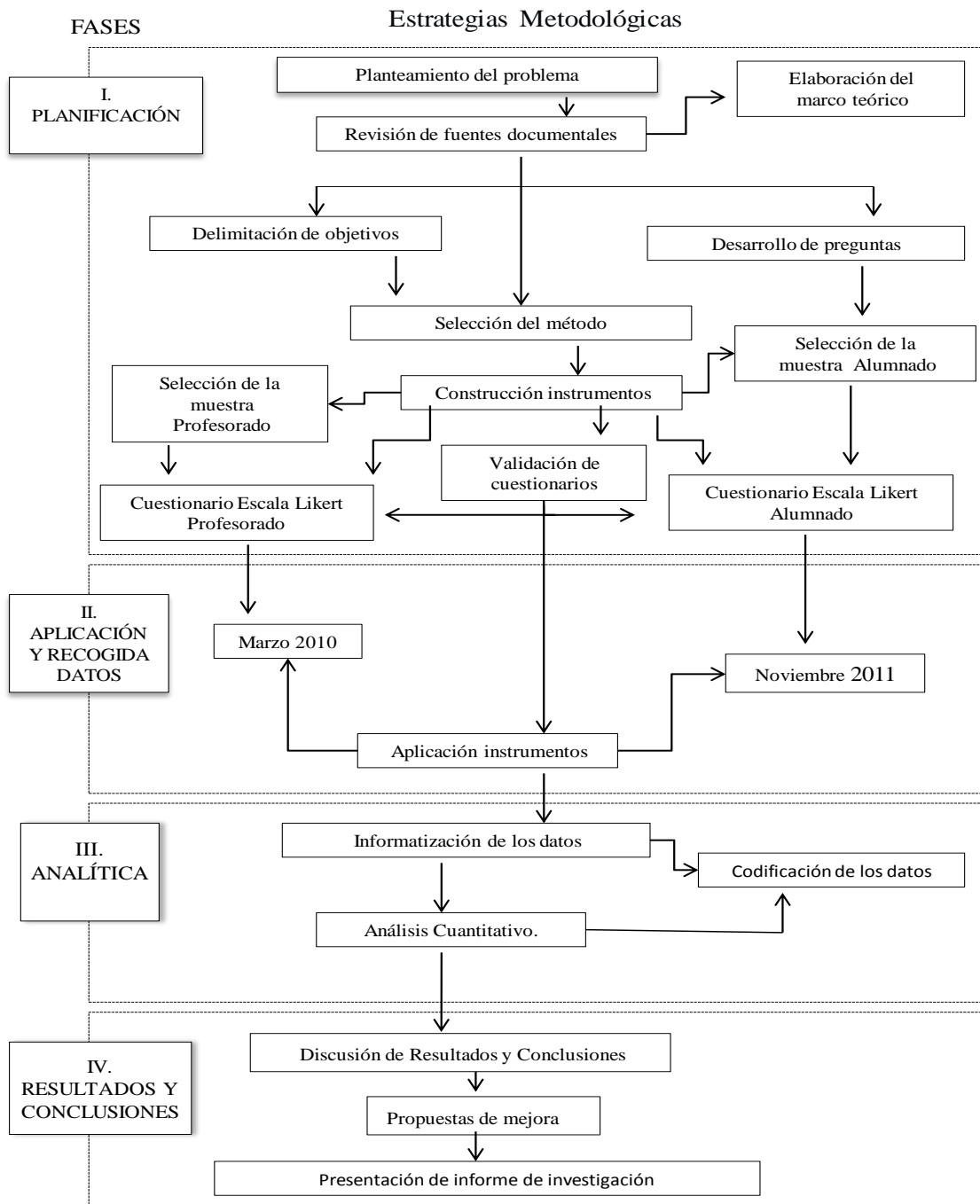
En este trabajo, hemos tomado como base el proceso de investigación planteado por Hernández, Fernández y Baptista, (1991) que generalmente facilita la realización de una investigación.

Para estos autores, en las investigaciones propias de las Ciencias Sociales, lo tradicional es comenzar con una idea de investigación más o menos claras y por aproximaciones sucesivas, posteriormente a través de preguntas adecuadas, se va precisando y delimitando el tema, los objetivos, el marco teórico y las hipótesis, se identifican los recursos de todo tipo disponibles para llevar a cabo la investigación y en función de lo anterior se decide el tipo de investigación que se hace, se recogen los datos, se procesan y analizan y se elabora el informe final que se ha de presentar.

Teniendo en cuenta la propuesta, aportada por estos autores y ajustándola a las necesidades que definen este trabajo, identificamos cuatro fases en el proceso de investigación: fase de planificación, fase de aplicación y recogida de datos, fase analítica y por último fase de resultados y conclusiones.

En todas estas fases se desarrollan estrategias metodológicas o pautas de actuación diferenciadas en función del propósito de la investigación (Figura 4):

Figura 4.- Fases del proceso de investigación



A continuación, describimos detalladamente cada fase para definir con más exactitud el proceso de investigación de este trabajo:

I. Fase de Planificación.

En esta primera fase, se precisa y estructura formalmente la idea de la investigación y se plantea el problema o la situación que sirve como base a nuestro trabajo. El paso de la idea de la investigación al planteamiento del problema, no ha resultado complejo debido a la experiencia y al conocimiento en relación con la orientación y la tutoría, por parte de la autora de este trabajo. Como señala Ackoff (1991), un problema correctamente planteado está parcialmente resuelto, ya que a mayor exactitud y definición corresponderían más posibilidades de obtener una solución satisfactoria. Con este trabajo nos planteamos, relacionar la orientación y la tutoría con la calidad y la formación integral del alumnado universitario. Realizamos una revisión bibliográfica de lo que otros autores han investigado sobre nuestro tema y así poder justificar y nuestro problema de investigación. Posteriormente, realizamos las siguientes tareas:

- a. Establecimos los objetivos para que nos sirvieran de guía en nuestra investigación objetivos concretos precisos y sobre todo alcanzables por parte de esta investigación.
- b. Una vez establecidos los objetivos, pasamos a definir las preguntas que van a resumir lo que se va a realizar en la investigación. Las preguntas generales deben aclararse y delimitarse para esbozar el área problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación (Ferman y Levin, 1979). A través de nuestro trabajo, pretendemos dar respuesta a cuestiones relacionadas con la consideración de la orientación y la tutoría como elementos claves de calidad en la universidad.
- c. Después de la revisión bibliográfica elaboramos el marco teórico como sustento del estudio. En él incluimos la exposición y análisis de las

teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que se consideran válidos para el correcto encuadre del trabajo.

- d. Seleccionamos el método de investigación más adecuado para alcanzar el objetivo del estudio, optamos por un diseño no experimental, transversal y descriptivo para analizar la ocurrencia y los valores en que se muestra una o más variables.
- e. Elaboramos los instrumentos de recogida de información, para ello se elaboran dos cuestionarios uno dirigido al profesorado y otro al alumnado, se procede al estudio de sus preguntas, su validación y su redacción final.
- f. Seleccionamos la muestra. Para la selección de la muestra, diferenciamos entre dos grupos profesorado y alumnado, la muestra del profesorado fue extraída a partir de todos los Asesores Académicos de la Universidad de Córdoba al estar muy relacionada su función con las tareas de orientación y tutorización. El grupo de alumnado pertenece al alumnado matriculado en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

II. Fase de aplicación y recogida de datos. Una vez que el cuestionario fue elaborado según el proceso descrito, se inicia la fase de administración, que constituye un intenso trabajo de campo y una fase fundamental para garantizar el éxito de la investigación. La aplicación del cuestionario al profesorado se realizó en el mes de mayo de 2010 y el del alumnado en el mes de noviembre de 2011.

III. Fase analítica. Una vez finalizada la fase de recogida de datos, hemos procedido a su análisis cuantitativa y cualitativamente según su naturaleza, en función de la diferente tipología de preguntas que engloban ambos cuestionarios.

IV. Fase de resultados y conclusiones. En esta última fase de este estudio 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 en la

intervención orientadora. Con la síntesis de los datos se concluye la investigación, sin embargo el estudio es siempre una tarea inacabada ya que las mismas conclusiones pueden plantear nuevas preguntas que se resolverán a través de nuevas investigaciones. Las conclusiones deben resumir de forma coherente el análisis de los datos, es pues mostrar de una manera simple lo que los análisis minuciosos han mostrado. Concluimos el trabajo con la redacción y presentación de un informe final de investigación.

5. 6. POBLACIÓN Y MUESTRA

Autores como Bisquerra (2004), Tejedor y Etxeberría (2006), Hernández, Fernández y Baptista (2007) o Corbetta (2007), entre otros, señalan que cuando no es posible acceder a la totalidad de la población debemos proceder a seleccionar una muestra que sea lo suficientemente amplia y representativa, de forma que los resultados obtenidos puedan generalizarse o extrapolarse a toda la población. Por este motivo, debemos prestar atención a dos factores: el tamaño de la muestra y su representatividad, que hemos procurado tener en consideración en este trabajo de investigación. A continuación, explicamos el proceso seguido en la selección de la muestra de profesorado y alumnado atendiendo a estos dos factores y partiendo de que la población objeto de estudio la componen los dos principales grupos implicados en la temática de esta investigación.

Como se ha dicho anteriormente, son dos los grupos poblaciones de referencia que se precisan de interés para dar respuesta a los objetivos inicialmente formulados. Por una parte, hemos trabajado con el profesorado de la Universidad de Córdoba que ha participado durante el curso académico 2009/2010 como Asesor Académico en las diferentes titulaciones a fin de advertir los modelos de orientación y acción tutorial presentes en el conjunto de la universidad. Por otra, hemos llevado a cabo un estudio específico con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación con el objetivo de establecer sus niveles de percepción en relación a la orientación y la tutoría como elementos concomitantes de su formación universitaria, así como el nivel de desarrollo de la misma en el centro durante el curso 2010/2011.

En relación con el profesorado, la población se define como el conjunto de profesorado Asesor Académico que desarrollaba esta labor durante el curso académico 2009/2010, lo que ascendió a un total de 444 participantes. Los datos de la Tabla 2 advierten una equiparación de la población en función del sexo, donde un 5% son hombres y un 42% son mujeres.

Tabla 7: Datos poblacionales del grupo de profesorado

Población profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	187	42,1
Hombre	257	57,9
Total	444	100,0

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 curso del año académico 2010/2011. 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 8).

Tabla 8: Datos poblacionales del grupo de alumnado

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

5.6.1. Descripción de la muestra de profesorado Asesor Académico

En el relación al profesorado, el número total de Asesores Académicos que han configurado este primer grupo muestral ha ascendido a un total de 279. Esta muestra se extrajo de una población potencial de 444 profesores, es decir todos aquellos que participaban en el modelo de acción tutorial de la Universidad de Córdoba (Asesores Académicos) en el curso académico 2009/2010 y que accedieron a participar en este estudio.

Tabla 9: Distribución de la muestra de profesorado Asesor Académico

Muestra	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	120	43,0
Hombre	159	57,0
Total	279	100,0

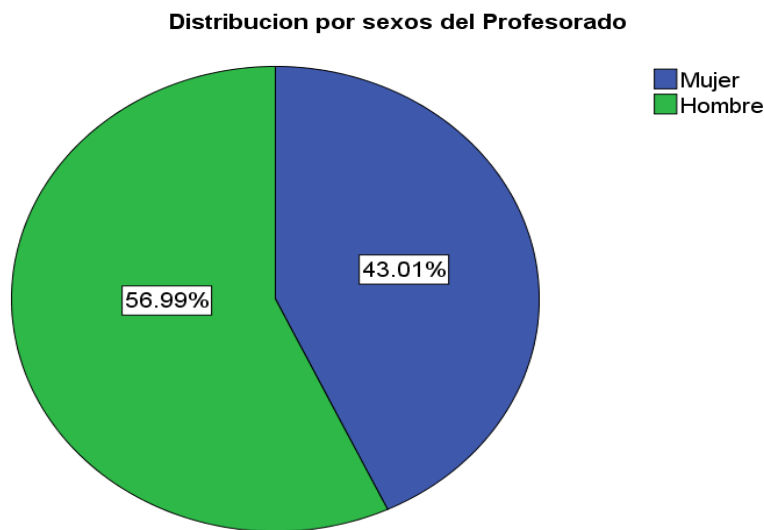
5.6.1.1. Distribución de la muestra en función del sexo

Como observamos en la tabla x, se trabajó con un total de 159 hombres (un 57% de la muestra) y 120 mujeres (un 43% de la muestra). Esta distribución es representativa a lo largo de este criterio con la población de origen (58% de hombres y 42% de mujeres).

Tabla 10: Distribución de la muestra en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	120	43.0
Hombre	159	57.0
Total	279	100.0

Figura 5: Profesorado: distribución por sexos.



5.6.1.2. Distribución de la muestra en función de la edad

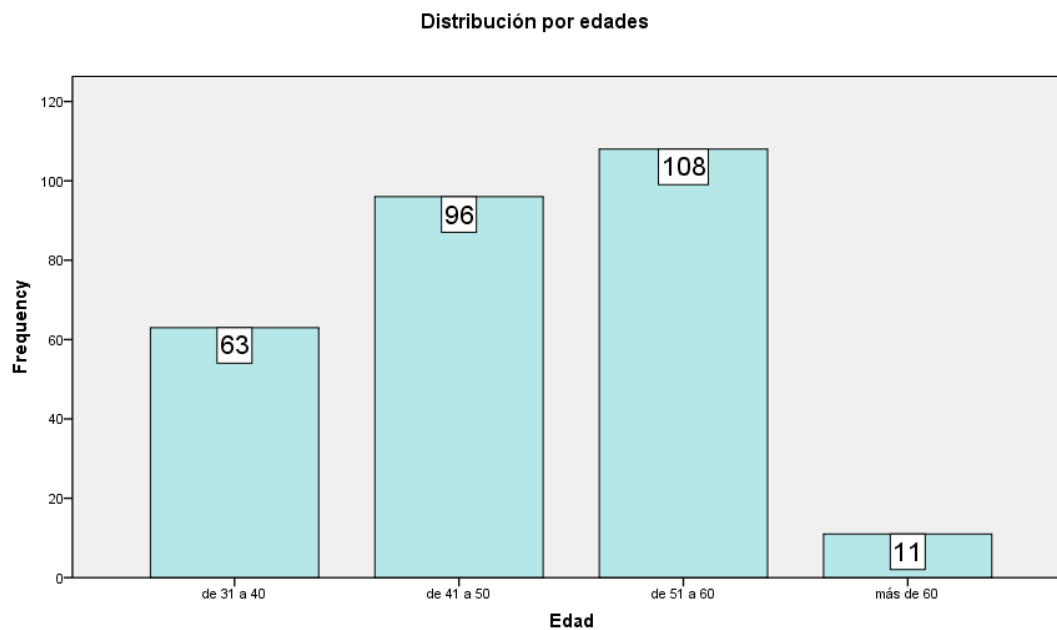
Tabla1: Distribución de la muestra en función de la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
de 31 a 40	63	22.6	22.7
de 41 a 50	96	34.4	34.5
de 51 a 60	108	38.7	38.8
más de 60	11	3.9	4.0
Total	278	99.6	100.0
Perdidos Sistema	1	.4	
Total	279	100.0	

Como vemos en la tabla anterior un profesor no indicó su edad en el cuestionario, de los que sí contestaron, un 38% tiene una edad comprendida entre los 51 y los 60 años, mientras que un 34.5% se encuentra entre los 41 y los 50 años. Sólo un

4% del profesorado tiene más de 60 años y un 22.7% se sitúa entre los 31 y 40 años. El gráfico siguiente muestra esta distribución por frecuencias.

Figura 6.- Distribución de la muestra en función de la edad.



5.6.1.3. Distribución de la muestra en función de la experiencia docente.

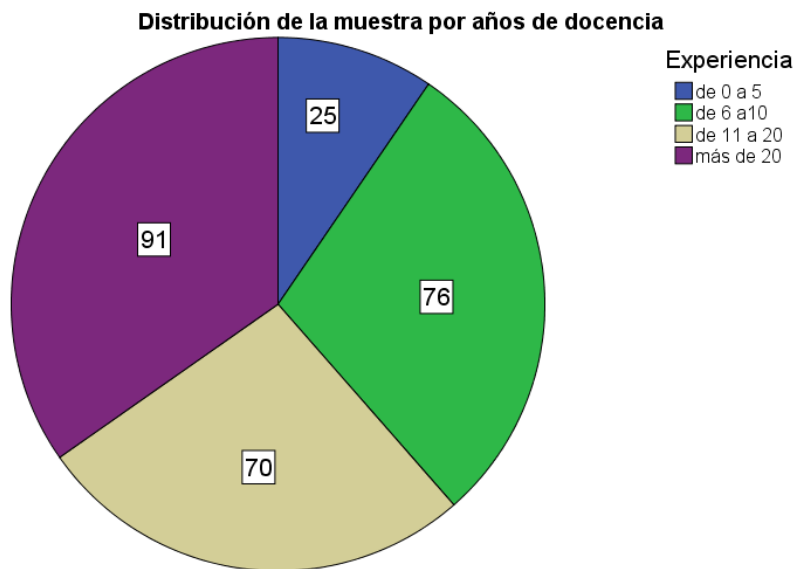
Tabla 12: Distribución de la muestra por experiencia docente

Experiencia docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
Validos	de 0 a 5	25	9.0	9.5
	de 6 a 10	76	27.2	29.0
	de 11 a 20	70	25.1	26.7
	más de 20	91	32.6	34.7
Total		262	93.9	100.0
Perdidos	Sistema	17	6.1	
Total		279	100.0	

La tabla descriptiva nos indica que 17 individuos no indicaron sus años de docencia. Podemos observar que la mayoría del profesorado (un 34.7%) tiene más de 20

años de experiencia docente mientras que sólo un 9.5% tiene entre 0 y 5 años de experiencia docente. A continuación, la Figura 7 nos indica la frecuencia de las respuestas.

Figura 7.- Distribución de la muestra por experiencia docente



5.6.1.4. Distribución de la muestra según dónde imparte docencia el profesorado

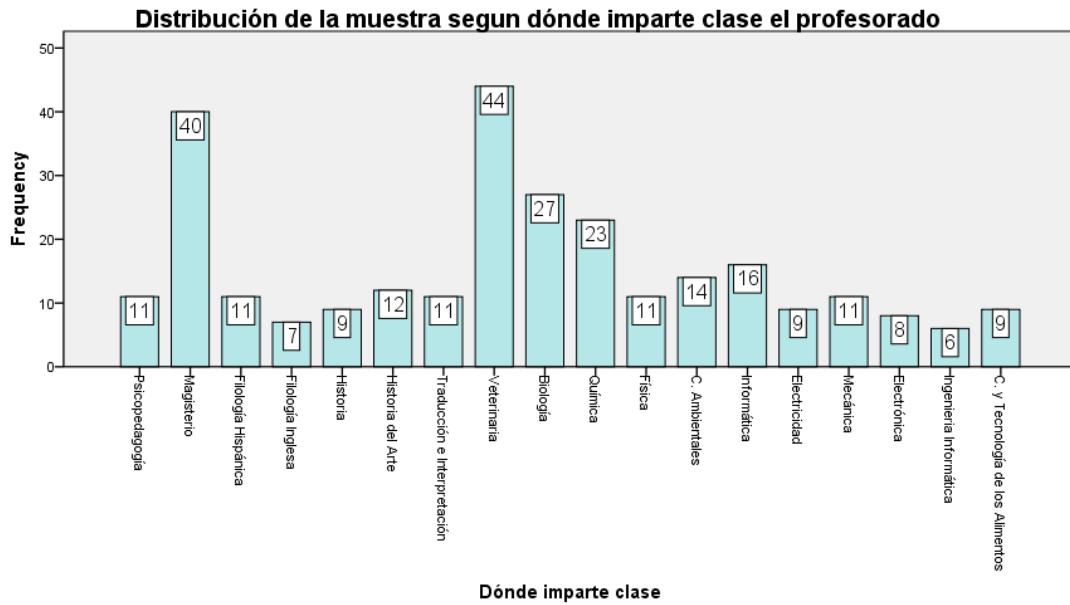
Atendiendo a la titulación donde el profesorado imparte docencia, en la tabla 13 vemos que los encuestados provienen de una amplia gama de especialidades, 18 concretamente. La mayoría del profesorado imparte clases de Magisterio (14.3%) y Veterinaria (15.8%). Otros estudios con amplia representación son; Biología (9.7%), Química (8.2%) e Informática (5.7%).

Tabla 13: Distribución de la muestra en función de dónde imparte docencia el profesorado

Donde imparte docencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
Psicopedagogía	11	3.9	3.9
Magisterio	40	14.3	14.3
Filología Hispánica	11	3.9	3.9
Filología Inglesa	7	2.5	2.5
Historia	9	3.2	3.2
Historia del Arte	12	4.3	4.3
Traducción e Interpretación	11	3.9	3.9
Veterinaria	44	15.8	15.8
Biología	27	9.7	9.7
Química	23	8.2	8.2
Física	11	3.9	3.9
C. Ambientales	14	5.0	5.0
Informática	16	5.7	5.7
Electricidad	9	3.2	3.2
Mecánica	11	3.9	3.9
Electrónica	8	2.9	2.9
Ingeniería Informática	6	2.2	2.2
C. y Tecnología de los Alimentos	9	3.2	3.2
Total	279	100.0	100.0

Para la frecuencia de las respuestas en la siguiente figura se muestra el número de individuos por titulación. Podemos observar tal y como muestra la Tabla 13 que la mayoría del profesorado que participa en el programa de Asesorías Académicas pertenece a la Facultad de Veterinaria, seguido de la Facultad de Ciencias de la Educación (Magisterio). También se puede apreciar que los porcentajes más bajos pertenecen a la titulación de Ingeniería Informática y a Filología Inglesa.

Figura 8.- Distribución de la muestra en función de dónde imparte docencia el profesorado



5.6.2. Descripción de la muestra de alumnado

El número total de estudiantes que han participado en este estudio asciende a un total de 300 personas de primer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la misma proporcionalidad.

5.6.2.1. Descripción de la muestra de alumnado en función del sexo

Están distribuidos en función del sexo, tal y como se representan los datos en la tabla x. Como se observa, un 86% del total son mujeres, siendo el 14% restante corresponde a hombres, lo que refleja la naturaleza y tradición femenina de estas titulaciones.

Tabla 14.- Distribución de la muestra de alumnado en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Mujer	258	86.0	86.0	86.0
Hombre	42	14.0	14.0	100.0
Total	300	100.0	100.0	

5.6.2.2. Descripción de la muestra de alumnado en función de la edad

Asimismo, podemos encontrar que la medida de edad de este grupo muestral es de 20,48 años, siendo la edad mínima 18 y la máxima 37 (ver Tabla 15).

Tabla 15: Distribución de la muestra de alumnado en función de la edad

N	Válidos	300
	Perdidos	0
Mean		20.48
Median		19.00
Mode		19
Std. Deviation		2.698
Variance		7.280
Skewness		2.814
Std. Error of Skewness		.141
Kurtosis		10.608
Std. Error of Kurtosis		.281
Minimum		18
Maximum		37

Los datos reflejan que el valor del modo (Mode) que indica el valor más repetido en la muestra es 19. La media (Mean) está distorsionada debido algunas edades extremas (32,35 y 37 años). Por lo tanto el valor de la mediana (Median), 19 años, es más adecuado a nuestra muestra (ver Tabla 16).

Tabla 16: Distribución de la muestra de alumnado en función de la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
18	15	5.0	5.0	5.0
19	144	48.0	48.0	53.0
20	53	17.7	17.7	70.7
21	27	9.0	9.0	79.7
22	15	5.0	5.0	84.7
23	10	3.3	3.3	88.0
24	14	4.7	4.7	92.7
25	5	1.7	1.7	94.3
26	5	1.7	1.7	96.0
27	4	1.3	1.3	97.3
28	4	1.3	1.3	98.7
32	1	.3	.3	99.0
35	2	.7	.7	99.7
37	1	.3	.3	100.0
Total	300	100.0	100.0	

5.6.2.3. Descripción de la muestra de alumnado en función de la situación laboral

Por último, y atendiendo a la situación laboral de este grupo de alumnos, observamos por los datos de la Tabla 17, que 298 individuos indicaron su situación laboral y 2 individuos no contestaron a esta pregunta. También podemos observar, 267 individuos (un 89% de la muestra) sólo estudia, mientras que 31 individuos (10.3% de la muestra) estudia y trabaja.

Tabla 17: Descripción de la muestra de alumnado en función de la situación laboral

Situación laboral	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
Sólo estudia	267	89.0	89.6
Estudia y trabaja	31	10.3	10.4
Total	298	99.3	100.0
Perdidos	2	.7	
Total	300	100.0	

De aquellos individuos que estudian y trabajan, 30 indicaron cual era su profesión, sólo uno dejó esta pregunta sin responder. Como vemos, la mayoría de los estudiantes que trabajan se dedican a dar clases particulares (un 26.7%) y a ejercer como cuidadores de niños (un 30%) (Tabla 18).

Tabla 16: Descripción de la muestra de alumnado en función de la situación laboral

Desempeño Profesional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
Camarero	4	1.3	13.3
Policía	1	.3	3.3
Azafata de congresos	2	.7	6.7
Dependiente	5	1.7	16.7
Cuidadora	9	3.0	30.0
Clases Particulares	8	2.7	26.7
Profesora	1	.3	3.3
Total	30	10.0	100.0
Perdidos	270	90.0	
Total	300	100.0	

5.7. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: SELECCIÓN Y ELABORACIÓN

El proceso de investigación se lleva a cabo a través de un diseño basado en la técnica de encuesta. La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. A continuación, Rosier (1998), define algunos aspectos importantes de la investigación basada en la encuesta:

“Dentro del área educativa, la investigación basada en la encuesta implica recolectar información de los miembros de un grupo de estudiantes, docentes u otras personas vinculadas con ese ámbito, así como analizar la información a fin de esclarecer importantes cuestiones pedagógicas. La mayor parte de las encuestas se basan en la muestra de una población específicamente elegida, o sea, en el grupo que interesa. No es infrecuente que el investigador quiera generalizar los resultados de la muestra, haciéndolos extensivos a la población de la cual se extrajo” (Rosier, 1998: 107).

Como instrumento para la recogida de la información se eligió el cuestionario. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas de diferentes tipos, elaborado de manera minuciosa y sistemática, en función de los hechos o aspectos que interesen investigar. Puede ser aplicado de forma individual, grupal, a distancia y telemáticamente (Pérez Juste, 1991).

Resumiendo con García Muñoz (2003), podemos decir que se trata de un instrumento cuya finalidad es obtener información sobre la población con la que se trabaja y sobre las variables objeto de la investigación, de forma ordenada y sistemática. El instrumento de recolección de datos juega un papel fundamental en el resultado de la investigación y por lo tanto es primordial su validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

Pensamos que este instrumento es el más adecuado para nuestra investigación, porque puede contribuir a que se consigan los objetivos que nos planteamos, en un primer momento, ya que si tenemos en cuenta las afirmaciones de Arnal, Del Rincón y Latorre, (1992:178) en relación a la utilidad y la eficacia de este instrumento cuando

“La investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia personal”.

5.7.1. Construcción y descripción de los cuestionarios de alumnado y profesorado

Para la elaboración de los cuestionarios se han seguido las indicaciones y pautas metodológicas que anuncian autores como, Cohen, y Manion (2002) 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, podemos señalar las aportaciones de (Bisquerra, 1998, 2002; Repetto, 2002; Rodríguez Espinar y Rodríguez Moreno, 1998; Álvarez y Bisquerra, 1996; y Alañon, 2000) 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.

Una vez determinadas las variables y dimensiones sobre las que queremos recoger información, pasamos a la redacción de las preguntas para el diseño y elaboración de los cuestionarios.

Las preguntas de un cuestionario, desde el punto de vista de la investigación social son la expresión en forma interrogativa, de las variables o indicadores de los que nos interesa recoger información (González Río, 1997). Estas variables o dimensiones son analizadas a través de los ítems recogidos en ambos cuestionarios, dirigidos al alumnado y profesorado

Se decidió crear dos cuestionarios, uno dirigido al profesorado de la Universidad de Córdoba que desempeña la labor de la Asesoría Académica y otro dirigida al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Ambos cuestionarios están compuestos por preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas presentan grandes ventajas, como evitar la fatiga del encuestado al no tener que elaborar las respuestas, sino seleccionar la respuesta y al mismo tiempo, facilita la rapidez en la respuesta al cuestionario.

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), tal y como detallamos a continuación:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Termino medio
4. Bastante de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

También se dio la oportunidad de contestar preguntas abiertamente en las que el propio encuestado es el que elabora la respuesta, de modo que en vez de anticipar alternativas de respuesta, se proporciona un espacio suficiente para que el encuestado redacte su respuesta.

5.7.1.1. Validez de los cuestionarios

Para el diseño del cuestionario se tomaron como referencia los objetivos planteados en la investigación. El cuestionario se desarrolló después de una exhaustiva revisión teórica y documental con el fin de entender debidamente el campo de estudio. Una de los objetivos principales al construir el cuestionario fue elaborar una gama de ítems que cubrieran las principales dimensiones del estudio (Martin, 2004). Las justificaciones relacionan, la fundamentación teórica analizada con los resultados previos de la investigación, y estas se pueden ver reflejadas en la definición de variables que se incluyen en el instrumento de medición.

Es importante notar que las puntuaciones en los test no “*consiguen*” evidencias que fijen su validez permanentemente. La obtención de evidencias de validez requiere un proceso incompleto por definición, siempre en revisión y sensible a la evolución del conocimiento sobre el constructo (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

El método utilizado para la medición de la fiabilidad fue el de consistencia interna alfa de Cronbach, el cual se basa en la matriz de la relación entre todos los elementos y su número; La formula es la siguiente

$$\alpha = \frac{nr}{1 + r(n - 1)}$$

Donde “n” es el número de elementos de la escala y “r” su correlación media. Se calculó el alfa de Cronbach a partir de la Matriz de varianza-covarianza obtenida de los valores de los ítems. La diagonal de la matriz contiene la varianza de cada ítem, el resto de los ítems comprende las covarianzas entre los pares de ítems. (Morales y cols., 2003). Sobre el coeficiente obtenido, los valores oscilan entre 0 y 1. Se considera que existe una consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0.7 valores en los que se debería de encontrar el instrumento para que pueda considerarse fiable.

5.7.1.1.1. Cuestionario dirigido al alumnado

El cuestionario diseñado para los estudiantes consta de 36 preguntas cerradas tipo escala de Likert, 3 de las cuales dan opción a añadir una respuesta abierta, y una pregunta abierta. 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 de los alumnos. Por medio del programa se obtuvo un coeficiente de $r=0.801$ (n de elementos: 36), con un nivel de confianza del 75.3% ($p \leq 0.05$) muy próximo a la unidad, con esta información se puede deducir que el instrumento es claramente fiable.

Tabla 19.- Cuestionario dirigido al alumno: Resumen del proceso

	N	%
Válidos	226	75.3
Casos Excluidos ^a	74	24.7
Total	300	100.0

^a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

Tabla 20.- Estadísticas de fiabilidad

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

5.7.1.1.2. Cuestionario dirigido al profesorado

El cuestionario elaborado para los profesores consta de 26 preguntas cerradas tipo escala de Likert. Dos preguntas cerradas y tres abiertas. En su proceso de validación se obtuvo un coeficiente de $r=0.338$ (n de elementos: 20), con un nivel de confianza del 53% (Notar que 131 casos han sido omitidos por falta de datos), con esta información no se puede deducir que el instrumento es excesivamente fiable. Sin embargo con escalas cortas (menos de 10 ítems) es común encontrar valores de alfa bajos. En estos casos es más apropiado reportar la media de correlación inter-ítem. Briggs y Cheek (1986) recomienda un radio de inter ítem correlación de entre 0.2 y 0.4. En nuestro caso es 0.338.

Tabla 21.- Cuestionario dirigido al profesorado: Resumen del proceso

	N	%
Válidos	148	53.0
Casos Excluidos ^a	131	47.0
Total	279	100.0

^a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

Tabla 22.- Estadísticas de fiabilidad

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.338	.348	20

Tabla 21.- Coeficiente de correlación

	Correlación Intraclase	95% Intervalo de confianza		F Test with True Value 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas individuales	.025 ^a	.010	.045	1.510	147	2793	.000
Medidas promedio	.338 ^c	.172	.483	1.510	147	2793	.000

5.8. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Los instrumentos diseñados para recoger la información objeto de este estudio han sido implementadas a los diferentes grupos participantes tal y como se indica a continuación.

En el caso del profesorado contamos con la colaboración de los orientadores de los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE) que se encuentran ubicados en cada centro o Facultad de la Universidad de Córdoba. Estos orientadores, se reúnen semanalmente en el Consejo Social de la UCO para realizar tareas de coordinación, planificación y seguimiento de las acciones que diariamente desarrollan en cada centro. Aprovechamos estas sesiones para proceder a la entrega y recogida de las encuestas en formato impreso a cada orientador, para que las distribuyera entre el profesorado de su centro o facultad. Cada cuestionario iba acompañado con una carta de presentación en la que se detallaba el objetivo de la investigación y se solicitaba su participación en la misma. Asimismo, se agradecía su colaboración y se les facilitaban los datos de correo electrónico y extensión telefónica de la doctoranda de la presente tesis, con el objeto de que pudiesen solucionar posibles dudas al respecto. Este proceso se realizó en marzo de 2010.

En el caso del alumnado, la recogida de información se llevó a cabo en las aulas, para ello, se solicitó a profesores que impartían clase en las titulaciones seleccionadas para formar parte de la muestra que nos permitieran entrar en el aula y nos cedieran un tiempo, antes de finalizar su clase, para aplicar el cuestionario de forma grupal. De esta forma, se garantizaba la participación de la mayoría del alumnado de cada grupo, al realizarse durante el horario lectivo. En cada una de las aplicaciones realizadas, la encuestadora explicaba la finalidad y los objetivos de la investigación, a la vez que aclaraba las dudas que pudieran surgir durante la cumplimentación. Este proceso se realizó durante el mes de octubre de 2011.

5.9. Estrategias de análisis de datos

Una etapa fundamental en el proceso de investigación, posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del

estudio y su posterior análisis, teniendo en cuenta el carácter matemático que aporta la información.

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procederá, se han llevado a cabo los siguientes procedimientos analíticos.

Tabla 24.- Estrategias de análisis de datos

Objetivo	Ejemplo de pregunta	Estadística paramétrica	Estadística descriptiva alternativa (no paramétrica)	Variable independiente	Variable dependiente	Elementos fundamentales
Explorar relaciones	¿Existe una relación entre el sexo y la asistencia a las tutorías?	Ninguna	Chi-cuadrado	Una variable categórica Sexo: H/M	Una variable categórica Asistencia a las tutorías: resultados de la escala	El número de casos en cada categoría son los considerados, no el resultado de la escala.
Comparando grupos	¿Son los hombres más propensos a desconocer el horario de las tutorías?	Ninguna	Chi-Cuadrado	Una variable categórica	Una variable categórica	Interés en el número de personas en cada categoría, no en los resultados de las escalas
	¿Tienen los hombres una percepción más positiva del horario de las tutorías que las mujeres?	Muestra independiente T-Test	Mann-Whitney U Test	Una variable categórica independiente Sexo	Una variable dependiente continua Resultado de la percepción en la adecuación horaria	2 grupos Diferentes individuos en cada grupo
	¿Existe una diferencia en la asistencia a la tutoría	ANOVA 1 solo factor	Kruskal Wallis	Una variable categórica independiente (3 o más)	Una variable dependiente continua	3 o más grupos Diferentes individuos en cada

	dependiendo de la edad?			niveles)	Resultados de la asistencia a las tutorías	grupo
	¿Existe una diferencia entre hombres y mujeres en la asistencia a la tutoría dependiendo de la edad?	ANOVA 2 factores	Ninguna	Dos variables categóricas independientes (2 o más niveles)	Una variable dependiente continua Resultados de la asistencia a las tutorías	2 o más grupos Diferentes individuos en cada grupo

La información de naturaleza cualitativa ha sido tratada mediante técnicas de análisis de contenido.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN AL PROFESORADO.

Teniendo en consideración el elevado volumen de datos obtenidos, procedentes de dos muestras con características diferenciadas, alumnado y profesorado, hemos considerado pertinente, de cara a facilitar la lectura y comprensión de los principales resultados, estructurar el presente apartado en diferentes subapartados que se corresponden con los objetivos planteados y con las preguntas formuladas en el diseño de la investigación. Al final de cada uno de ellos se realiza una recapitulación de los principales resultados hallados.

6.1. Resultados del profesorado

Para analizar los datos del profesorado, hemos dividido los resultados en aquellos que se relacionan con la tutoría como herramienta fundamental de orientación al alumnado y aquellos que se relacionan con la necesidad de una reorganización universitaria para optimizar y fomentar sus ventajas.

Así, el primer grupo de información analizada es:

- La tutoría universitaria como una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado.
- La tutoría universitaria como contribución al logro de los fines y objetivos de la orientación.
- Importancia de la tutoría para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado.
- La tutoría como apoyo a la dimensión intelectual y personal.
- La tutoría y la orientación como ayuda a la integración del alumnado en la universidad.
- El asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial como prevención de las tasas de abandono universitario.
- La tutoría como un espacio para orientar al alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

- La orientación y la tutoría pueden como aporte de conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado.
- Contribución de labor tutorial y orientadora en la prevención del fracaso académico del alumnado.

El segundo grupo, relacionado con la necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría, aporta información sobre:

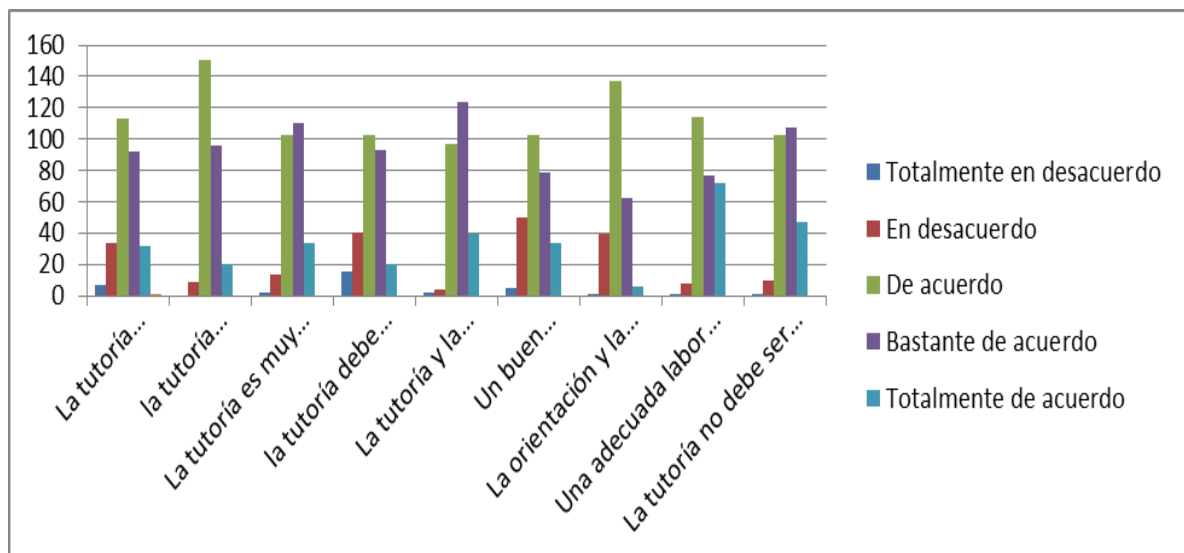
1. La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado.
2. La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad.
3. El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas.
4. La tutoría y la orientación debe establecerse de forma individual y/o grupal.
5. La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado.
6. La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado.
7. Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistematice y la coordine.
8. La función tutorial va unida a la función docente.
9. La orientación universitaria es un factor de calidad.
10. El profesorado debe aprender técnicas y estrategias metodológicas específicas para desarrollar la función orientadora.
11. Es necesario introducir contenidos relacionados con el desempeño de la labor de orientación y acción tutorial en las diferentes titulaciones.

En ambos grupos vamos a realizar un análisis descriptivo de los datos y exploraremos la posible relación entre el sexo, la edad y la experiencia docente con las respuestas dadas.

6.1.1. La tutoría como herramienta fundamental de orientación al alumnado

En un primer momento, se realiza una valoración general de todos los elementos de esta dimensión:

	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	Frecuencia	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente en desacuerdo	7	0.5	0	0	2	0.8	15	5.4	2	0.8	5	1.8	1	0.4	1	0.3	1	0.4
En desacuerdo	34	12	9	3.3	13	5	40	14.3	4	1.5	50	18.5	39	2.9	8	17.3	10	3.7
De acuerdo	113	40.6	151	54.7	103	39.3	103	36.9	97	36.5	103	38	137	41.9	114	31.7	103	38.4
Bastante de acuerdo	92	33.1	96	34.8	110	42	93	33.3	124	46.6	79	29.2	62	28.3	77	32	107	39.9
Totalmente de acuerdo	32	11.5	20	7.2	34	13	20	7.2	39	14.7	34	12.5	6	26.5	72	18.7	47	17.5
Total	278	100	276	100	262	100	299	99.7	266	100	279	100	266	100	272	100	268	100

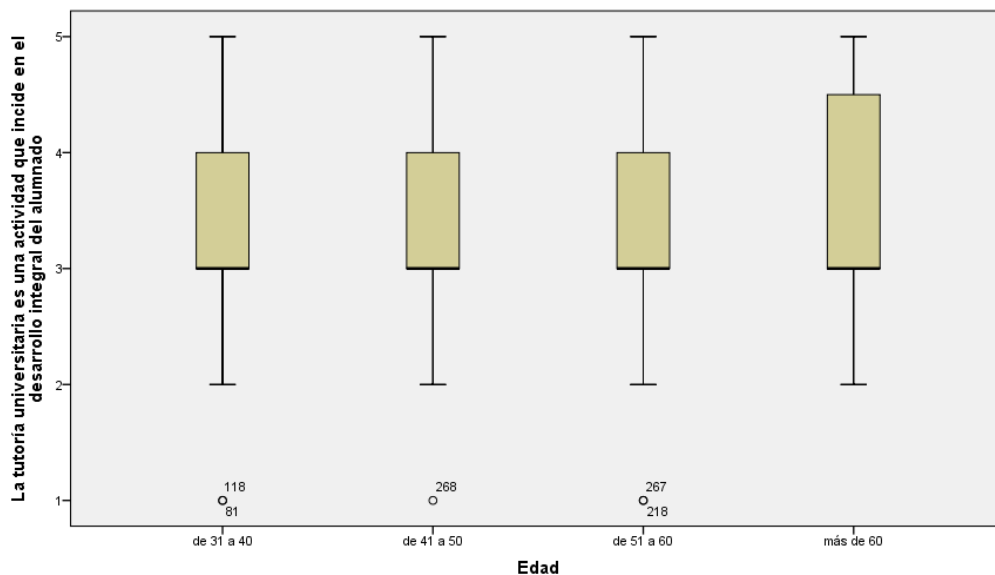


En un segundo momento, y para analizar la relación entre la edad del profesorado y las respuestas aportadas, hemos buscado la media de las respuestas por edades. La siguiente tabla muestra los resultados.

Tabla 25: La tutoría como herramienta de orientación en función de la edad

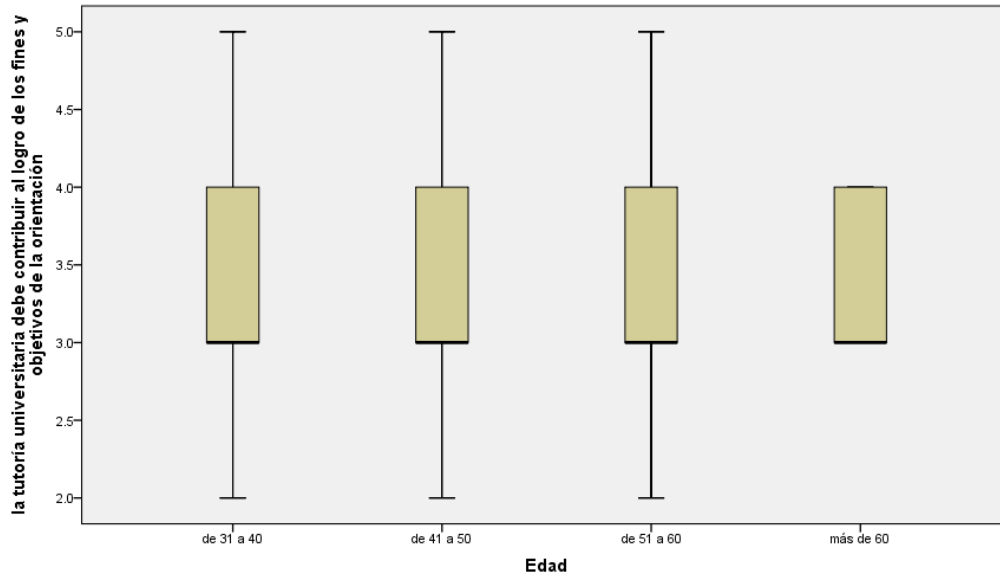
Elementos	Edad	Media
La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado	de 31 a 40	3.45
	de 41 a 50	3.45
	de 51 a 60	3.36
	más de 60	3.57
la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación	de 31 a 40	3.41
	de 41 a 50	3.51
	de 51 a 60	3.43
	más de 60	3.43
La tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado	de 31 a 40	3.59
	de 41 a 50	3.63
	de 51 a 60	3.58
	más de 60	3.86
la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal	de 31 a 40	2.88
	de 41 a 50	3.31
	de 51 a 60	3.33
	más de 60	3.71
La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad	de 31 a 40	3.65
	de 41 a 50	3.77
	de 51 a 60	3.62
	más de 60	4.14
Un buen asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial puede prevenir las tasas de abandono universitario	de 31 a 40	3.29
	de 41 a 50	3.35
	de 51 a 60	3.26
	más de 60	2.57
La tutoría no debe ser sólo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a	de 31 a 40	3.76
	de 41 a 50	3.71
	de 51 a 60	3.64
	más de 60	3.57
La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado	de 31 a 40	3.10
	de 41 a 50	2.80
	de 51 a 60	3.06
	más de 60	3.43
Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumnado	de 31 a 40	3.78
	de 41 a 50	3.69
	de 51 a 60	3.75
	más de 60	3.57

Figura 9: *“la tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado”.*



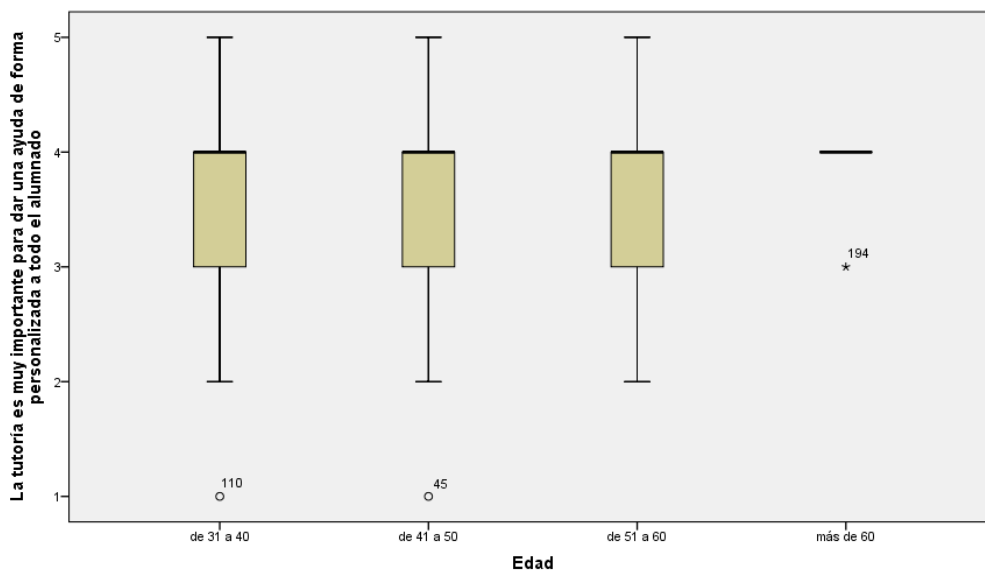
Como podemos ver en la Figura 9, los profesores están de acuerdo en un punto medio alto con la afirmación de que *“la tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado”*. Los profesores contestaron con una media de 3. Los datos muestran, sin embargo que la mayoría de las respuestas se encuentran en los valores positivos para todas las edades, excepto 5 valores extremos en el lado más negativo.

Figura 10: *la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación”*



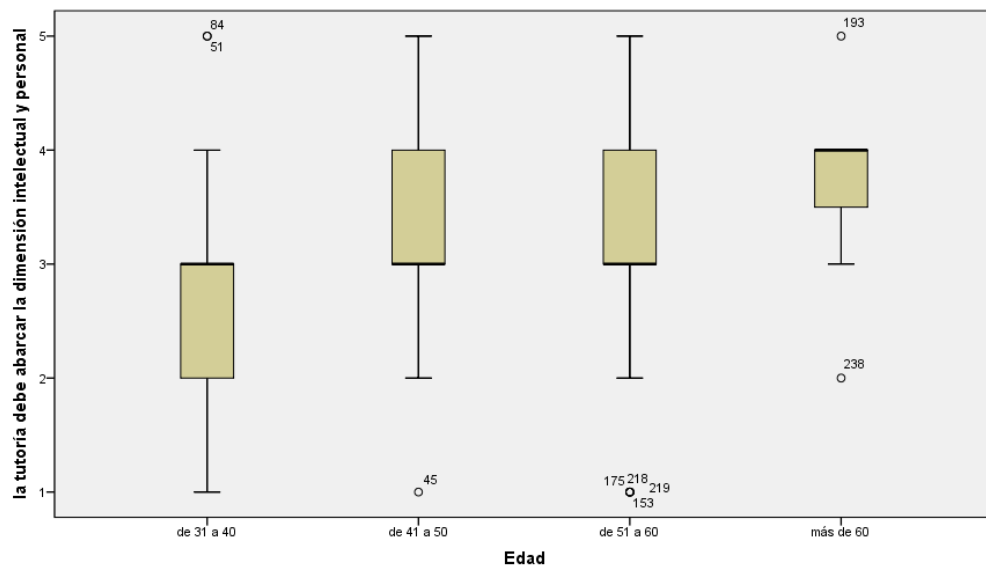
La afirmación “*la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación*” también se sitúa en los valores positivos aunque la gama de las respuestas no es tan positiva como en la afirmación anterior en el caso de los profesores con más edad (Ver figura 10).

Figura 11: *“la tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado”*



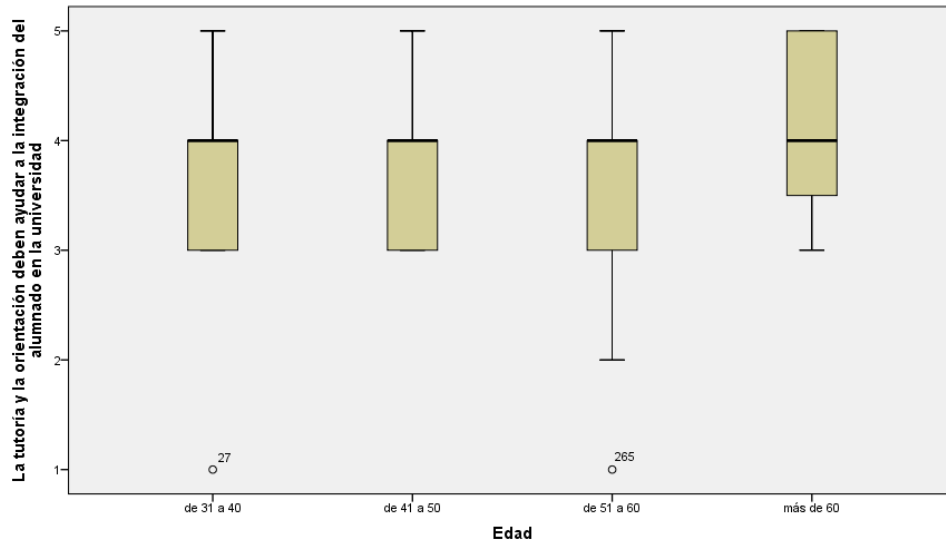
Asimismo, y como muestra la figura 11, “*la tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado*” esta afirmación genera una confirmación bastante positiva por parte del profesorado, aquellos entre los 31 y los 60 años tienen una media de 4 (bastante de acuerdo). Mayores de 60 no están computados.

Figura 12: La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal



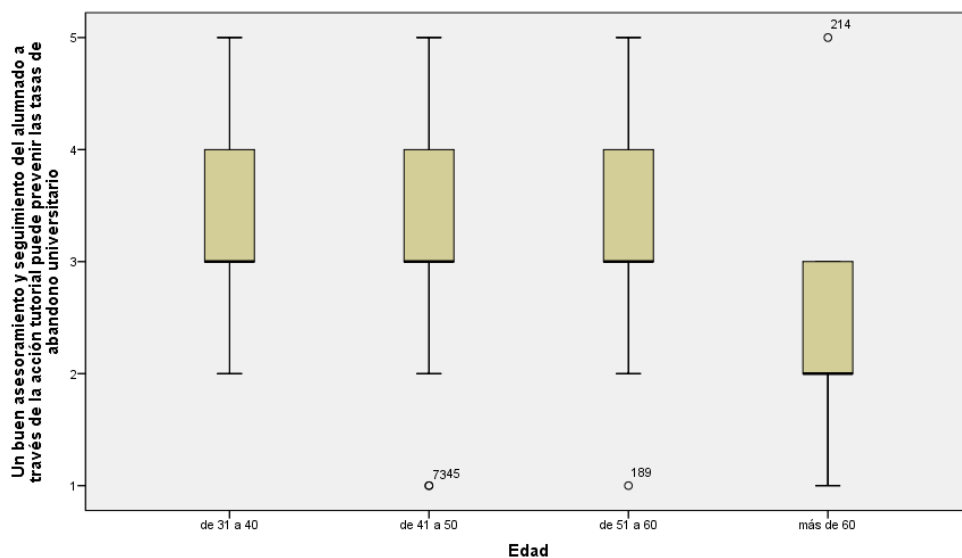
Por su parte, la figura 12 presenta que “*La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal*” tiene un abanico de respuestas más amplio que en los casos anteriores. Los profesores más jóvenes parecen no estar de acuerdo con esta afirmación, a pesar de que la media se sitúa en 3 la progresión de preguntas se amplía hacia valores más bajos, las edades intermedias, exceptuando algunos valores extremos, tienen una opinión más positiva de esta afirmación y mientras que la media sigue en 3 la progresión se amplía hacia valores positivos (4); son sin embargo los profesores de más edad, y supuestamente con más experiencia docente, los que tienen una opinión más positiva de esta afirmación con una media en 4.

Figura 13: *La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad*



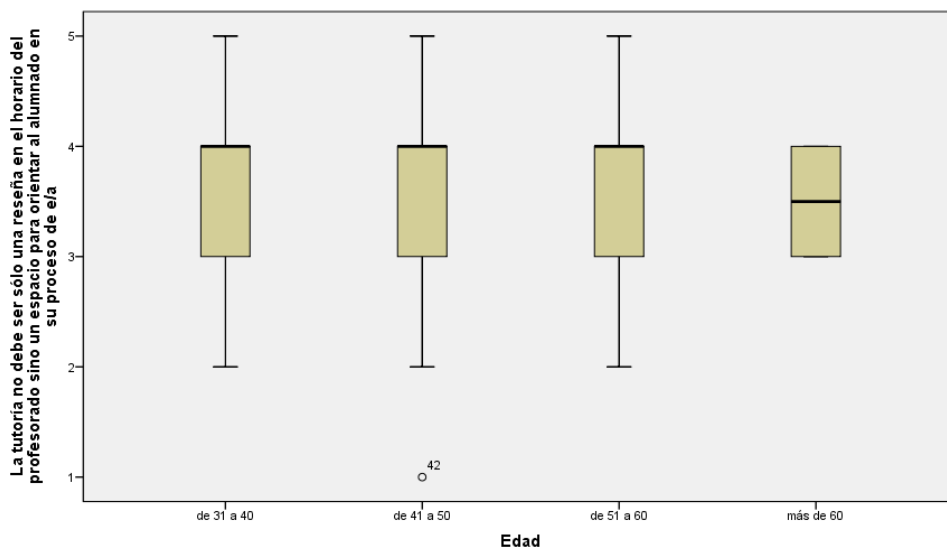
La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad, genera una respuesta muy positiva entre el profesorado. Para todas las edades los profesores tienen una media de 4 en sus respuestas, los profesores con más edad son los que más de acuerdo están con esta afirmación (ver Figura 13).

Figura 14: *Un buen asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial puede prevenir las tasas de abandono universitario*



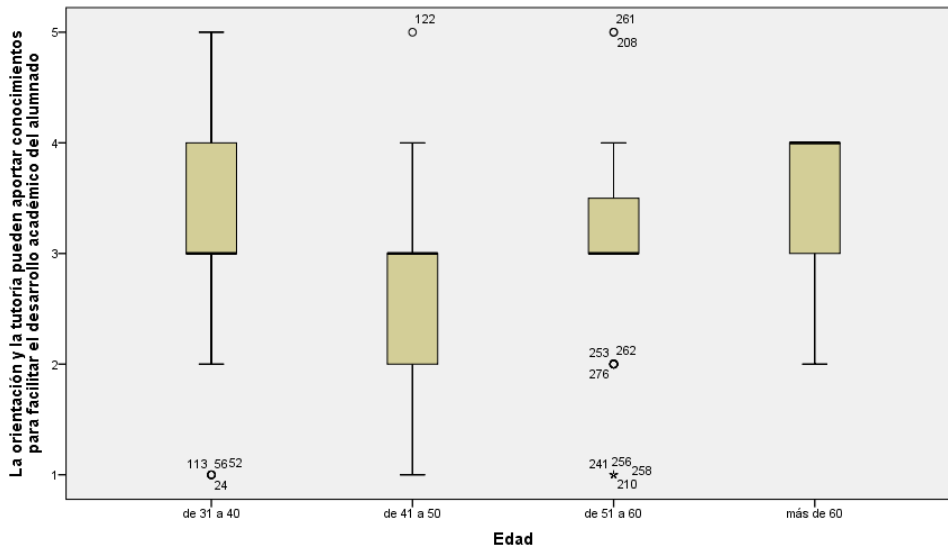
“Un buen asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial puede prevenir las tasas de abandono universitario”. Mientras que los profesores entre los 31 y los 60 años creen positivamente en la afirmación que se plantea (media 3, progresión positivo hacia 4) los mayores de 60 tienen una media de respuestas más bien negativa (2, en desacuerdo) (ver figura 14).

Figura 15: *La tutoría no debe ser sólo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a*



La figura 15 muestra que los profesores están bastante de acuerdo en que “la tutoría no debe ser sólo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a”. Todos los profesores en edades comprendidas entre los 31 y los 60 años tienen una media de 4, los más mayores una media de 3.5.

Figura 16: *La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado*



En la figura 16 podemos ver que las opiniones de los profesores respecto a si “*La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado*” son bastante variadas según las edades. Los profesores más jóvenes tienen una media de 3 con una progresión de respuestas hacia el valor bastante positivo, al contrario que el grupo de edad inmediato (de 41 a 50 años) en el cual la media es la misma pero la progresión se dirige hacia Bastante en desacuerdo; entre aquellos profesores de edades comprendidas entre los 51 y los 60 años, excepto algunos valores extremos tienen una visión positiva de esta afirmación, sin embargo son el grupo de edad mayor los que consideran, de media, estar Bastante de acuerdo con la afirmación.

“*Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumnado*” muestra una valoración muy positiva por parte del profesorado, la media de todos los grupos de edad se encuentra en 4, excepto el grupo de edad mayor que tiene una media de 3 a pesar de que la progresión de respuestas es positiva (ver figura 17).

Figura 17: *Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumnado*

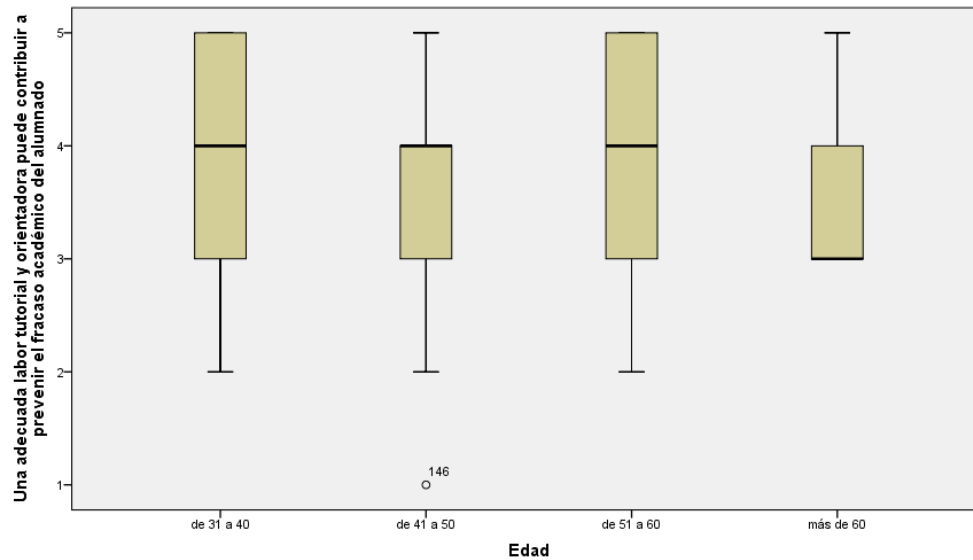


Figura xx:

En un tercer momento y para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo del sexo de los profesores, como ya hiciéramos anteriormente, usaremos el Mann-Whitney test para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según el sexo de los encuestados.*

Tabla 26 De resultados

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.034	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.294	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of La tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.908	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.237	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.959	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Un buen asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial puede prevenir las tasas de abandono universitario is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.652	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of La tutoría no debe ser sólo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.049	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.050	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.044	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Como podemos ver en la tabla de resultados (ver tabla 26), existen tres afirmaciones en las que parece que haya una diferencia en las respuestas dependiendo del sexo de los profesores, vamos pues a examinar estas tres afirmaciones más detenidamente.

La primera es “*La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo personal del alumnado*”. Los gráficos siguientes nos muestran los porcentajes a las respuestas a esta afirmación por sexos.

Figura 18: *La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo personal del alumnado Mujer*

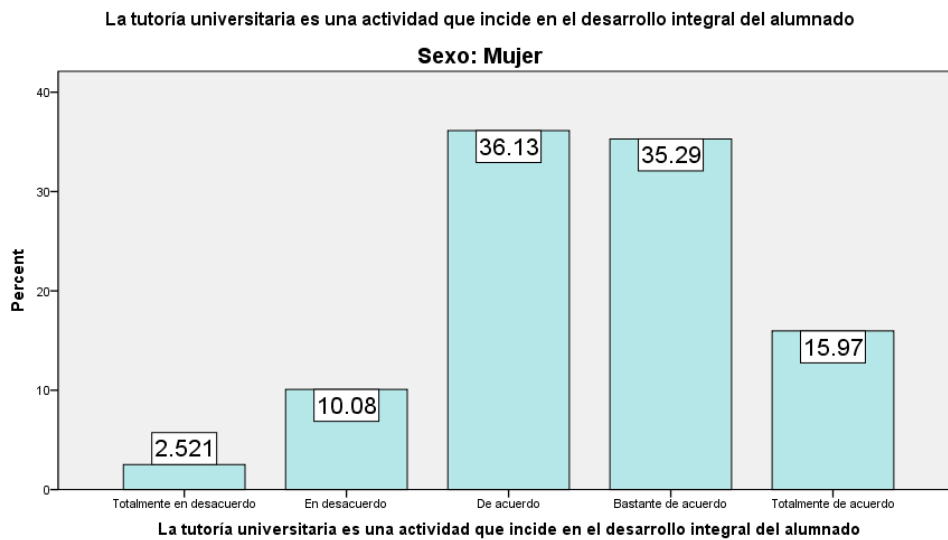
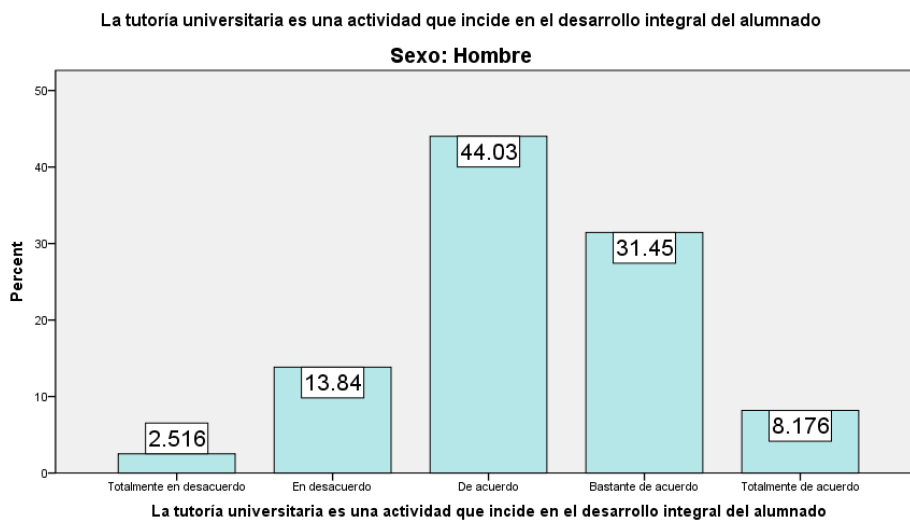


Figura 19: *La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo personal del alumnado Hombre.*



Como podemos ver en las figuras anteriores, el porcentaje en el valor *totalmente en desacuerdo* es prácticamente el mismo para hombres (2.516%) y mujeres (2.521%). Los hombres tienen un porcentaje un poco más elevado que las mujeres en el valor *bastante en desacuerdo* (13.84% y 10.8% respectivamente). En el valor *de acuerdo* se sitúa un 44.03% de los hombres y sólo un 36.13% de las mujeres, lo que hace que las mujeres tengan porcentajes más altos en los valores positivos que los hombres. En el valor *bastante de acuerdo* se sitúan un 35.29% de las mujeres contra un 31.45% de los hombres, y la mayor diferencia es en el valor *totalmente de acuerdo* en el que 15.97% se sitúan contra un 8.17% de los hombres. Así pues concluimos que, en proporción, las mujeres están más de acuerdo con esta afirmación que los hombres.

La segunda afirmación es “*la tutoría no debe ser solo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a*”.

Figura 20: la tutoría no debe ser solo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a Mujer

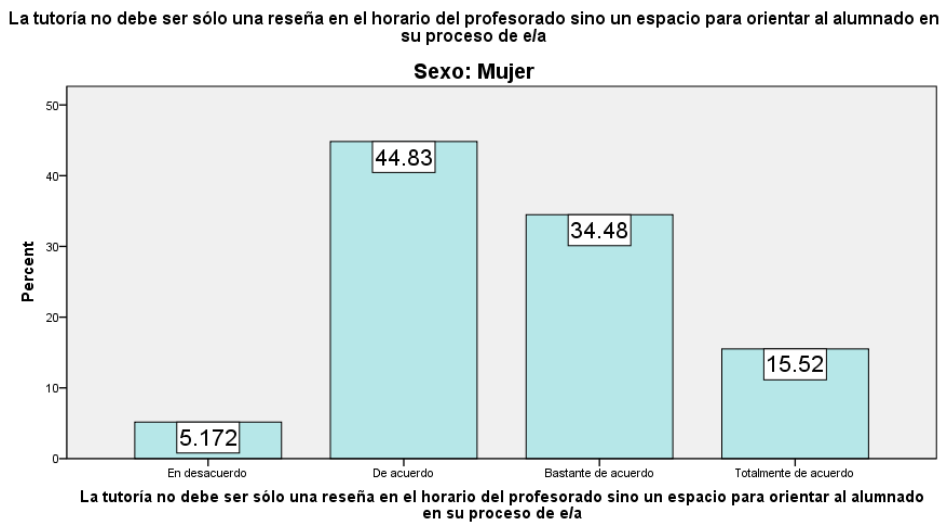


Figura 21: *la tutoría no debe ser solo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a Hombre*



En este caso son los hombres los que tienen un porcentaje de respuestas más positivo que las mujeres (ver figuras 20 y 21). Un 19.08% de estos está totalmente de acuerdo con esta afirmación respecto al 15.52% de las mujeres. Bastante de acuerdo con la afirmación están un 44.08% de los hombres respecto al 34.48% de las mujeres.

La última afirmación en la que la hipótesis nula se rechazó fue “Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumno”.

Figura 22: *Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumno Mujer*

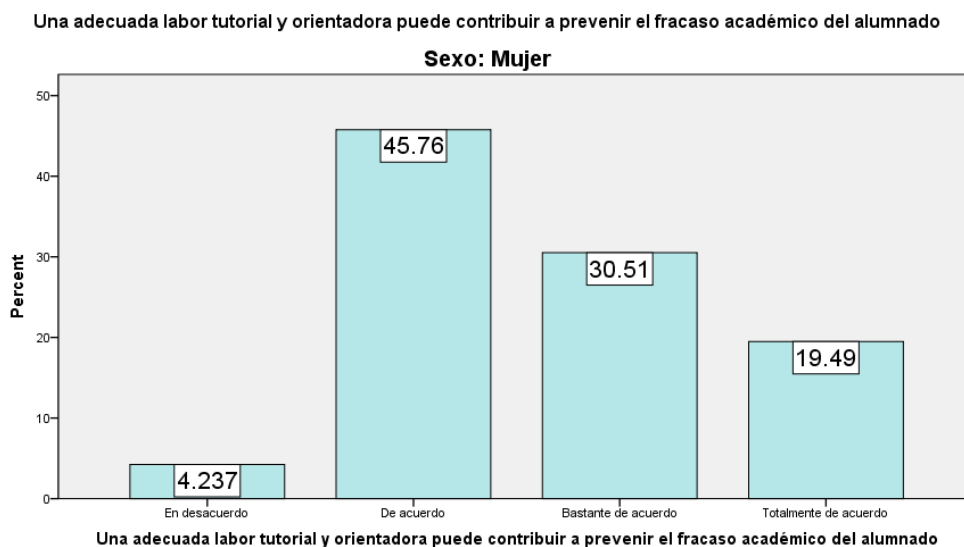
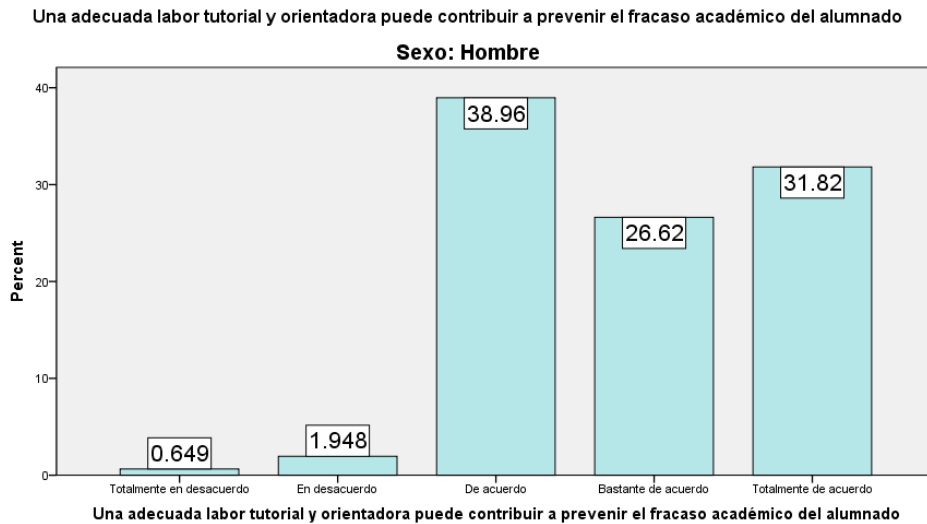


Figura 23: *Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumno Hombre.*



En este caso también son los hombres los que muestran una mayor conformidad con esta afirmación. Como vemos, un 31.8% de los hombres se muestra totalmente de acuerdo con esta afirmación mientras que, para el mismo valor, la tabla sólo muestra un 19.49% de las mujeres.

Por último, y para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo de la experiencia docente de los profesores, usaremos el Kruskal-Wallis (ANOVA) test para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según la experiencia docente de los encuestados.*

Tabla 26 De resultados del test.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.373	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.513	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of La tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.249	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.006	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.975	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Un buen asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial puede prevenir las tasas de abandono universitario is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.176	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of La tutoría no debe ser sólo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.741	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.894	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.381	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Como podemos observar en la tabla de resultados del test, sólo una afirmación parece discrepar en respuestas según la experiencia laboral del profesorado “*la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal*”, por ello pasamos a analizarla más detalladamente

Figura 24: la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia de 0 a 5

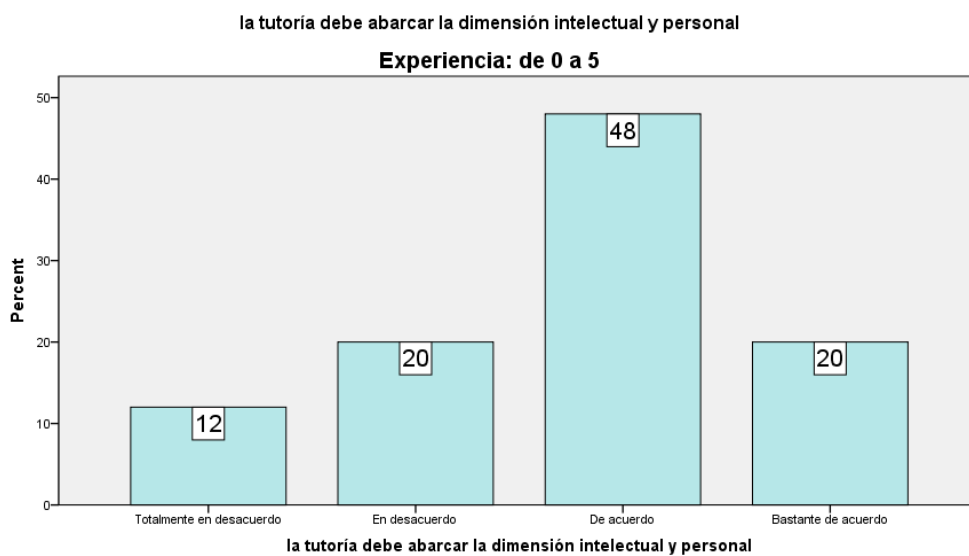


Figura 25: la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia de 6 a 10.

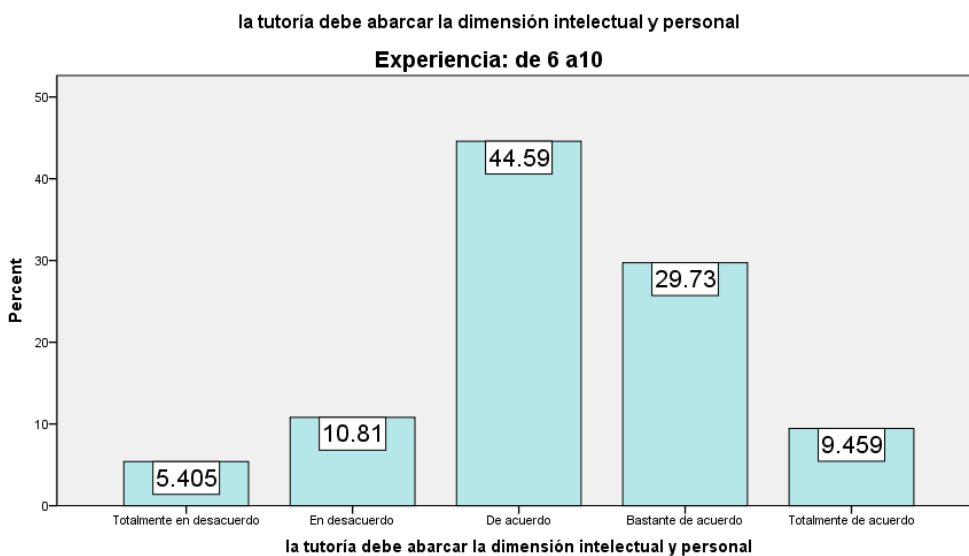


Figura 26: la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia de 11 a 20.

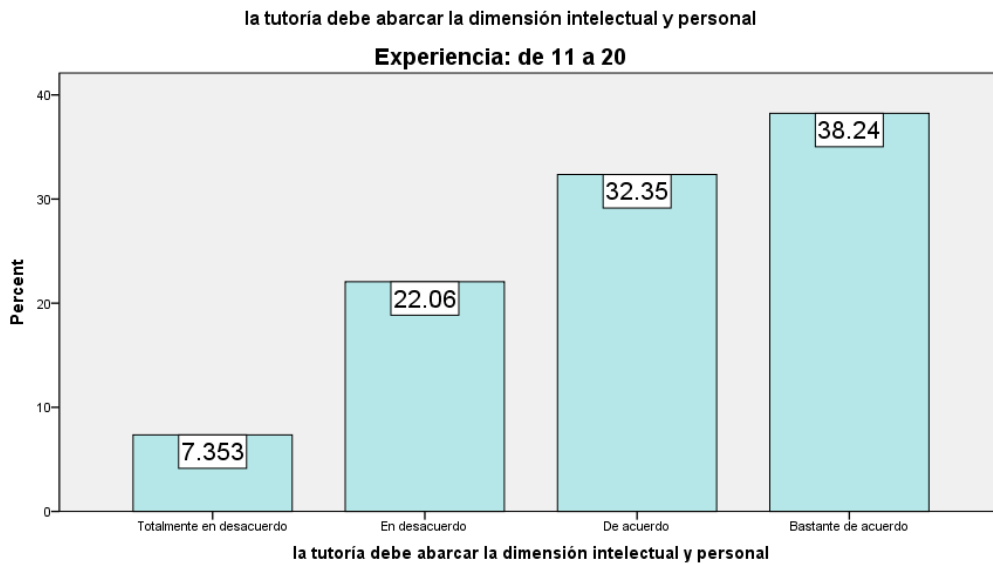
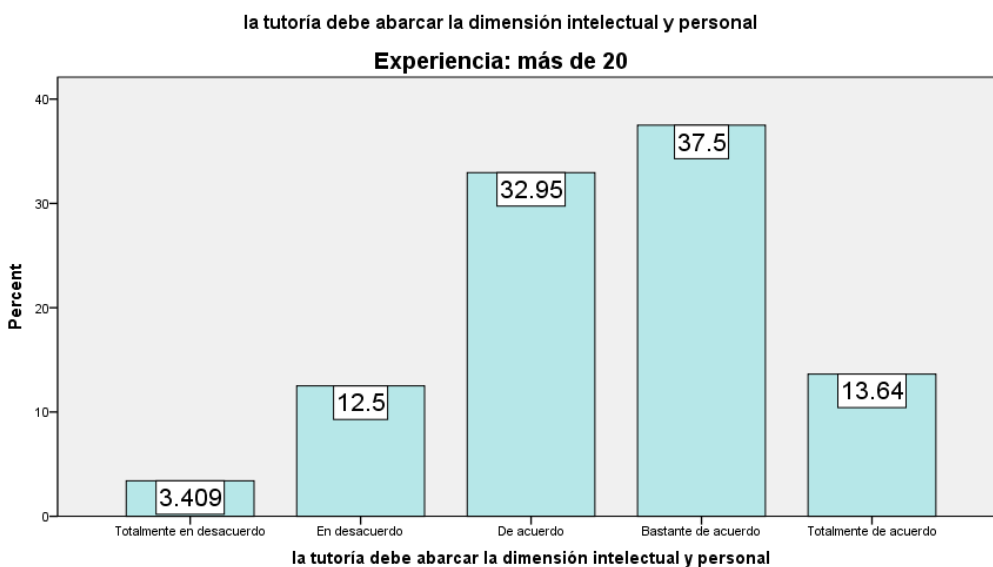


Figura 27: la tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia más de 20.



Las figuras anteriores muestran que el grupo de profesores de más edad está totalmente de acuerdo con esta afirmación en un 13.6%. En general las respuestas son positivas, sin embargo aquellos profesores con menos experiencia docente están más en

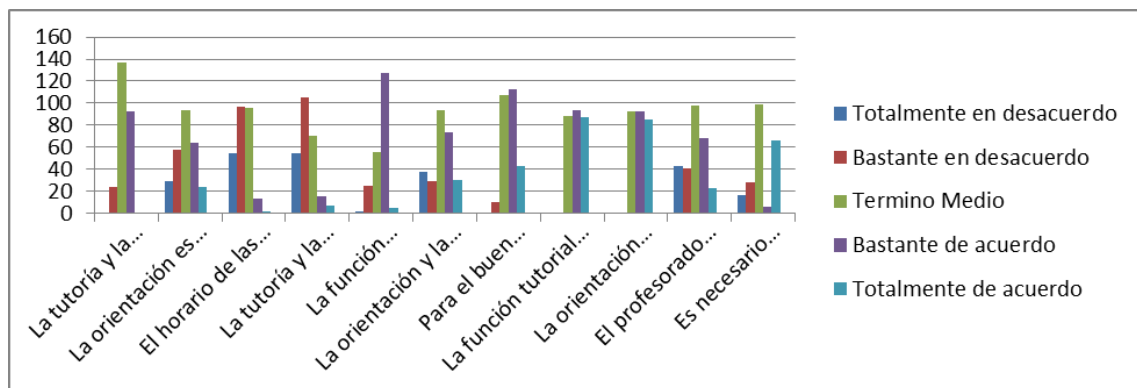
desacuerdo proporcionalmente (32% de ellos contestan estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo).

6.1.2. Necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría

Al igual que en la dimensión anterior, en primer lugar, realizamos una valoración general de esta dimensión

Tabla 27: Necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
	Frec	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
TD	0	0	29	10.4	54	19.4	54	21.5	2	0.8	38	14.4	0	0	0	0	0	0	43	15.8	16	5.9
BD	24	8.8	58	20.8	97	34.8	105	41.8	25	9.5	29	11	10	3.7	1	0.4	0	0	41	15	28	10.3
TM	137	50	94	33.7	96	34.4	70	27.9	56	21.4	94	35.6	107	39.2	88	32.6	93	34.3	98	35.9	99	36.5
BA	93	33.9	64	22.9	13	4.7	15	6	127	48.5	73	27.7	113	41.4	94	34.8	93	34.3	68	24.9	6	22.9
TA	0	7.3	24	8.6	2	0.7	7	2.8	5	19.8	30	11.4	43	15.8	87	3.2	85	31.4	23	8.4	66	24.4
Total	274	100	269	100	26	100	251	100	262	100	264	100	279	100	300	100	271	100	279	100	279	100



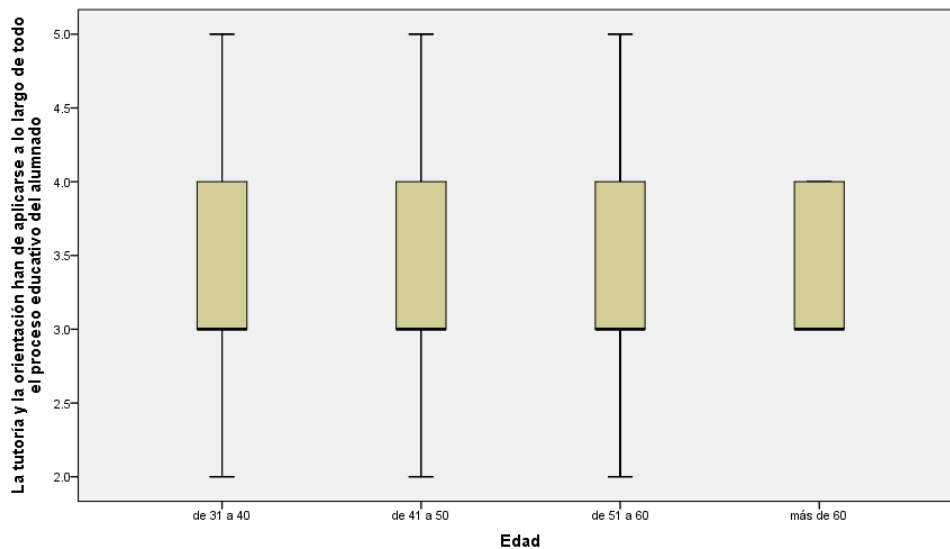
A continuación, para analizar la relación entre la edad (por grupos) y las respuestas a las diferentes variables del grupo 2 hemos buscado la media de las respuestas por edades. La siguiente tabla muestra los resultados.

Tabla 28: Media por edades.

Elementos	Edad	Media
La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado	de 31 a 40	3.44
	de 41 a 50	3.43
	de 51 a 60	3.37
	más de 60	3.40
La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad	de 31 a 40	2.88
	de 41 a 50	2.82
	de 51 a 60	3.06
	más de 60	2.20
El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas	de 31 a 40	1.98
	de 41 a 50	2.45
	de 51 a 60	2.37
	más de 60	1.80
La tutoría y la orientación debe establecerse de forma individual y/o grupal	de 31 a 40	2.31
	de 41 a 50	2.20
	de 51 a 60	2.37
	más de 60	2.00
La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado	de 31 a 40	3.69
	de 41 a 50	3.83
	de 51 a 60	3.83
	más de 60	4.40
La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado	de 31 a 40	3.17
	de 41 a 50	3.00
	de 51 a 60	3.25
	más de 60	3.20
Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistematice y la coordine	de 31 a 40	3.73
	de 41 a 50	3.63
	de 51 a 60	3.69
	más de 60	3.40
La función tutorial va unida a la función docente	de 31 a 40	3.94
	de 41 a 50	4.08
	de 51 a 60	4.10
	más de 60	4.20
La orientación universitaria es un factor de calidad	de 31 a 40	4.04
	de 41 a 50	3.98
	de 51 a 60	3.97
	más de 60	4.20
El profesorado debe aprender técnicas y estrategias metodológicas específicas para desarrollar la función orientadora	de 31 a 40	3.15
	de 41 a 50	2.97
	de 51 a 60	2.90
	más de 60	3.20
Es necesario introducir contenidos relacionados con el desempeño de la labor de orientación y acción tutorial en las diferentes titulaciones	de 31 a 40	3.46
	de 41 a 50	3.60
	de 51 a 60	3.39
	más de 60	3.00

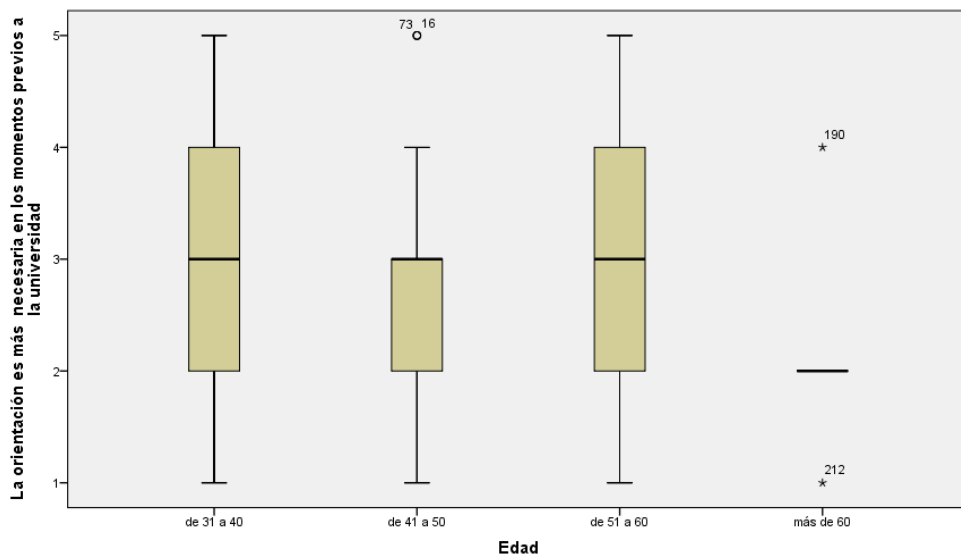
Las figuras siguientes muestran la media de las respuestas de los diferentes elementos por grupos de edades.

Figura 28: *la tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado.*



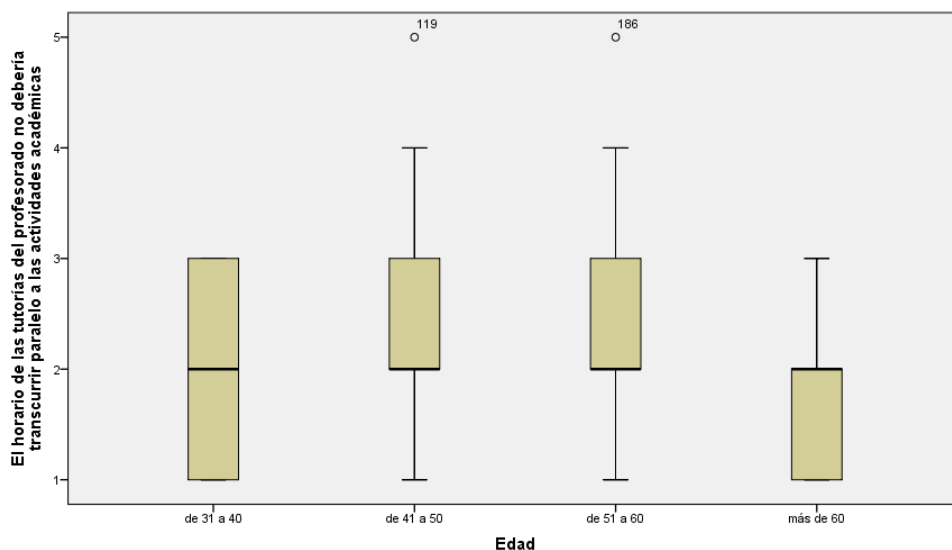
La figura superior muestra que los profesores están, de media, de acuerdo con la afirmación: *la tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado.*

Figura 29: *La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad*



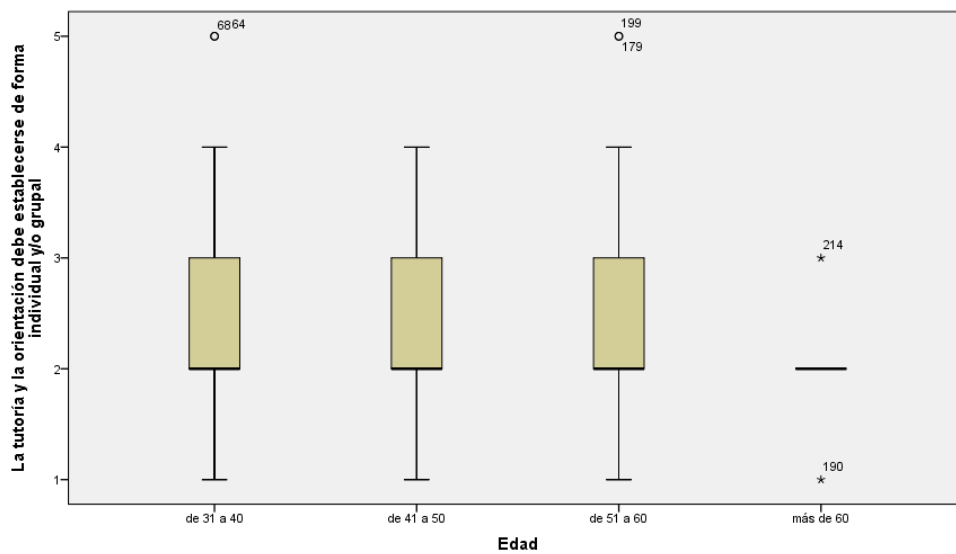
La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad también muestra que los profesores, de media, están de acuerdo con esta afirmación, pero el espectro de la mayoría de las preguntas es mayor para las edades comprendidas entre los 31 a 40 años y los 51 a 60 años (se expanden desde en desacuerdo hasta bastante de acuerdo), sólo hay computarizados dos valores para los mayores de 60, uno está bastante de acuerdo y otro bastante en desacuerdo (ver Figura 29).

Figura 30: *El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas*



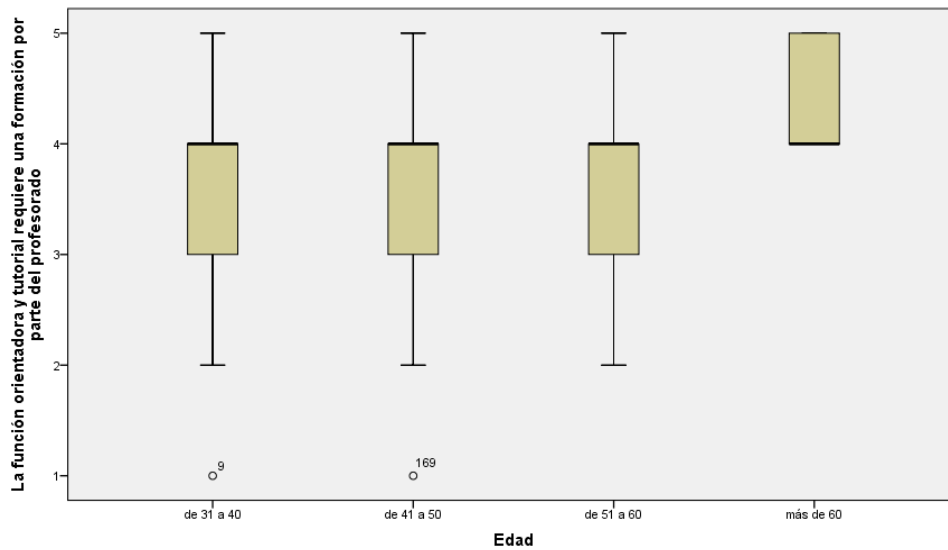
La mayoría de los profesores está en desacuerdo ante la afirmación de que “*El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas*”, dado que el horario de las actividades académicas es, normalmente de 9 a 5, es lógico que los profesores no quieran alargar sus horarios laborales (ver Figura 30).

Figura 31: La tutoría y la orientación deben establecerse de forma individual y/o grupal



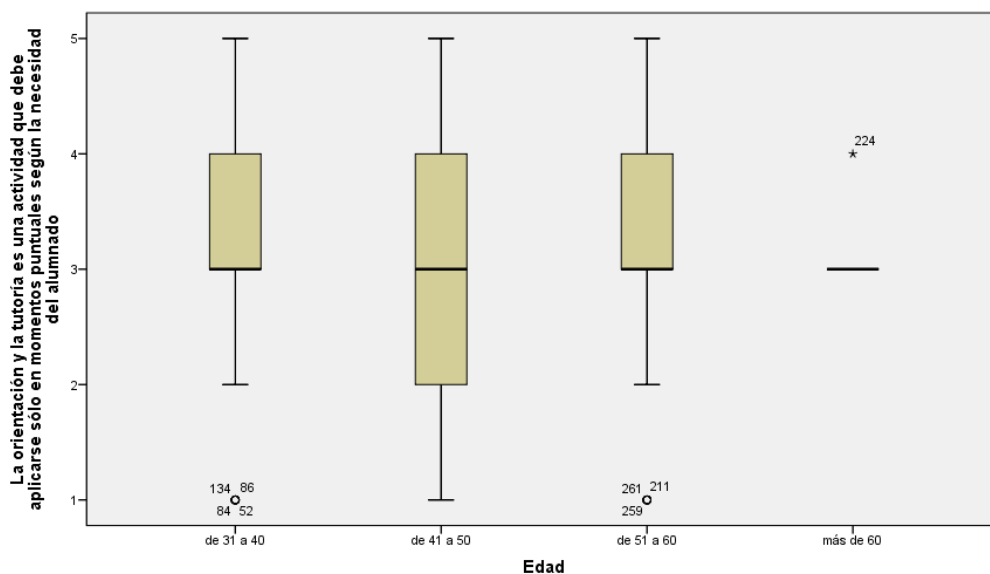
Los datos de la figura x muestran que la mayoría de los profesores no está de acuerdo con que *La tutoría y la orientación deben establecerse de forma individual y/o grupal*. Podemos observar cómo la concepción de la orientación y la tutoría es concebida como algo ajeno y desvinculado del desarrollo integral del alumno.

Figura 32: *La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado.*



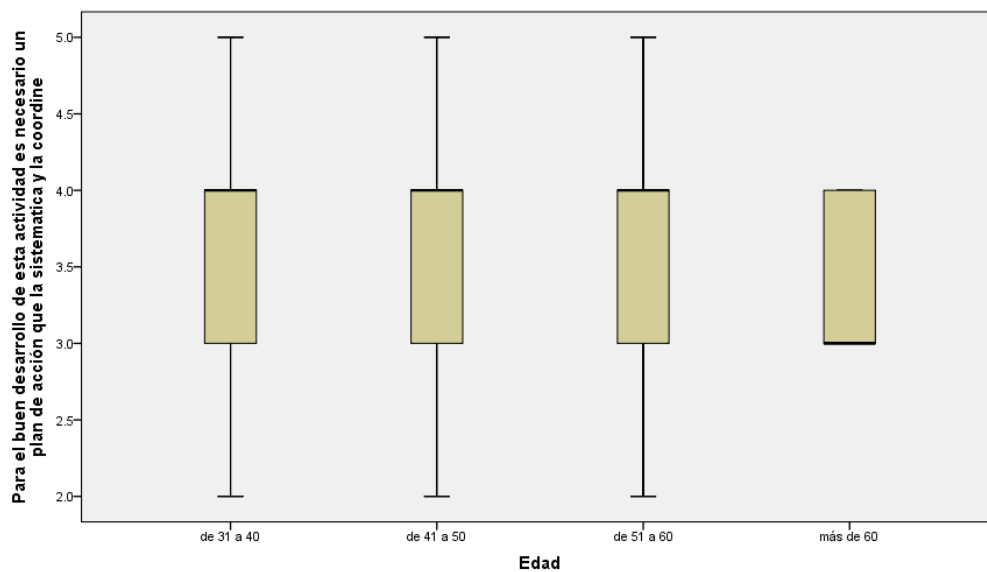
Todos las edades, tal y como se observa en la figura xx, muestran una media de 4 en la afirmación de que *La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado*. Los profesores de más edad son los que más de acuerdo están con esta afirmación.

Figura 33: *La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado*



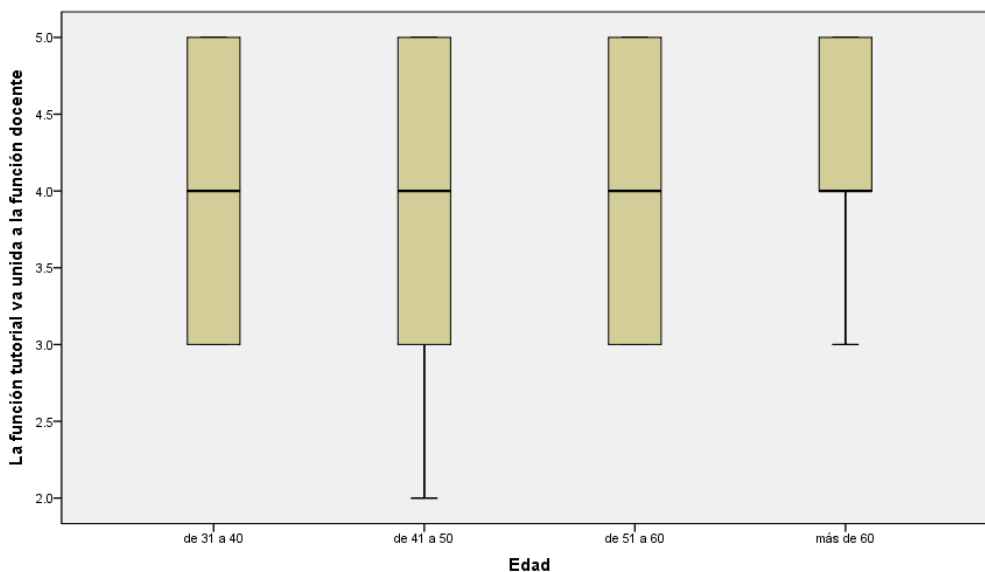
La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado, es una afirmación con la que la mayoría de los profesores están de acuerdo, la progresión de las respuestas se acerca a los valores de Bastante de acuerdo para los profesores con edades comprendidas entre los 31-40 y 51-60 años

Figura 34: *Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistemática y la coordine*



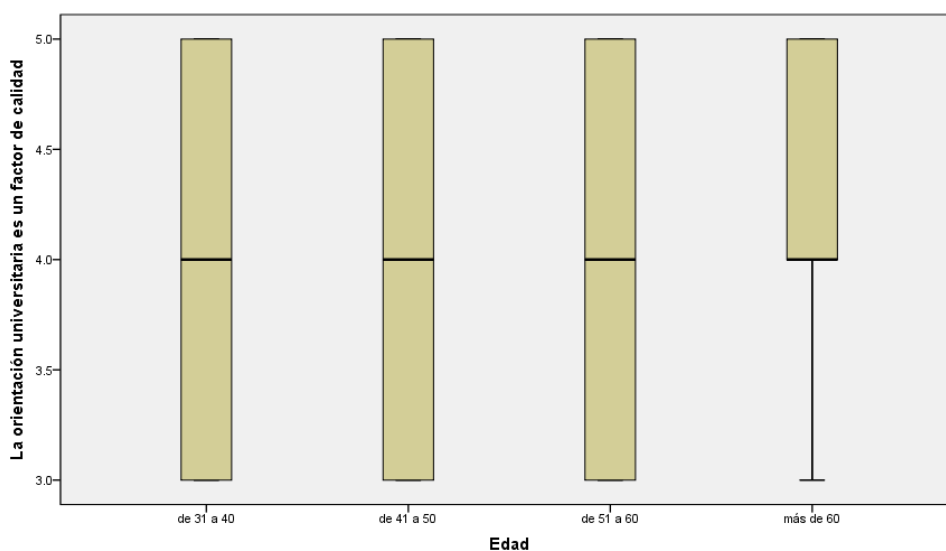
Los profesores de entre 31 y 60 años están, de media, bastante de acuerdo con la afirmación "*Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistemática y la coordine*" los mayores están de acuerdo, en general esta es una de las afirmaciones que genera más conformidad lo que sugiere que las tutorías se desarrollan de forma puntual y desorganizada (ver Figura 185).

Figura 35: La función tutorial va unida a la función docente



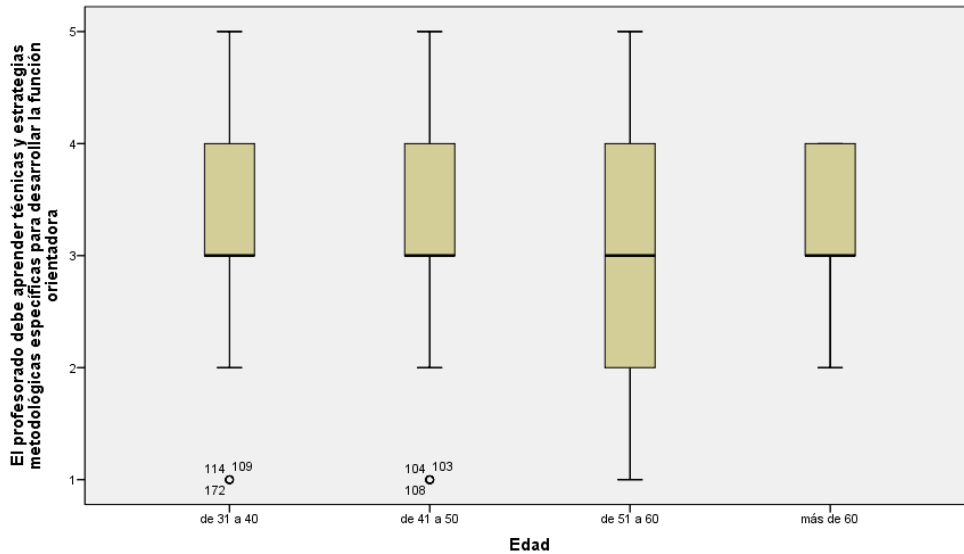
La media de las respuestas de la afirmación “*La función tutorial va unida a la función docente*”, genera un resultado de valor Bastante de acuerdo con una dispersión hacia Totalmente de acuerdo, lo que sugiere que los profesores ven las tutorías como parte integral de la función docente.

Figura 36: La orientación universitaria es un factor de calidad



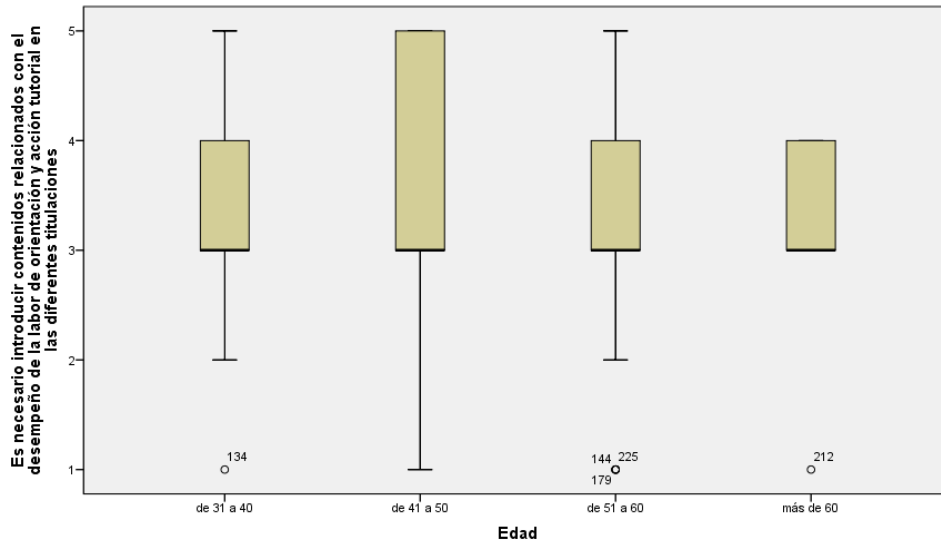
La afirmación “*La orientación universitaria es un factor de calidad*” no genera respuestas negativas, la media se sitúa en Bastante de acuerdo, y la gama de respuestas va desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”

Figura 37: *El profesorado debe aprender técnicas y estrategias metodológicas específicas para desarrollar la función orientadora*



En general los profesores están de acuerdo en que existen ciertas estrategias específicas y técnicas para la función orientadora. “*El profesorado debe aprender técnicas y estrategias metodológicas específicas para desarrollar la función orientadora*” tiene una media de conformidad de 3.

Figura 38: *Es necesario introducir contenidos relacionados con el desempeño de la labor de orientación y acción tutorial en las diferentes titulaciones*



“*Es necesario introducir contenidos relacionados con el desempeño de la labor de orientación y acción tutorial en las diferentes titulaciones*” genera una media de aceptación de 3 en todas las edades de los profesores con una progresión positiva de las respuestas.

Asimismo, y para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo del sexo de los profesores, como ya hiciéramos anteriormente, usaremos el U Mann-Whitney test para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según el sexo de los encuestados.*

Los datos aportados por la tabla 29 muestran que, al no haber ningún caso en el que la Hipótesis Nula se niegue, se acepta que no existen diferencias según el sexo del profesorado al considerar la necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría.

Por último, para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo de la experiencia docente de los profesores, usaremos el Kruskal-Wallis (ANOVA) test para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según la experiencia docente de los encuestados.*

Como en el caso anterior, los datos de la tabla 30 muestran que, al no haber ningún caso en el que la Hipótesis Nula se niegue, se acepta que no existen diferencias según la experiencia docente del profesorado al considerar la necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría.

Tabla 29: Hipótesis nula 1ª

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.703	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.934	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.259	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of La tutoría y la orientación debe establecerse de forma individual y/o grupal is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.401	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.406	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.734	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistematice y la coordine is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.844	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of La función tutorial va unida a la función docente is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.657	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of La orientación universitaria es un factor de calidad is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.936	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
10	The distribution of El profesorado debe aprender técnicas y estrategias metodológicas específicas para desarrollar la función orientadora is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.266	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Es necesario introducir contenidos relacionados con el desempeño de la labor de orientación y acción tutorial en las diferentes titulaciones is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.705	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Tabla 30: Hipótesis nula 2ª

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.748	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.194	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.937	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of La tutoría y la orientación debe establecerse de forma individual y/o grupal is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.867	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.086	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.982	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistematice y la coordine is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.223	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of La función tutorial va unida a la función docente is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.635	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of La orientación universitaria es un factor de calidad is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.061	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

CAPÍTULO VII: RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN AL ALUMNADO

Tal y como señalamos en el Capítulo VI, que muestra los resultados obtenidos por parte del profesorado, procedemos a presentar los resultados en relación al alumnado organizados en diferentes apartados, que se corresponden con los objetivos establecidos y las preguntas formuladas al inicio de la investigación.

7.2. RESULTADOS DEL ALUMNADO

Para analizar los datos del alumnado, los hemos dividido en cuatro apartados que hacen referencia a las dimensiones establecidas en los cuestionarios para la recogida de información. Estas dimensiones son las siguientes:

1. Valoración del funcionamiento de las tutorías
2. Objetivos que se deben cumplir a través de las tutorías
3. Funciones que cumplen actualmente las tutorías
4. Necesidades planteadas por el alumnado en el proceso tutorial

A continuación analizamos cada una de ellas detalladamente.

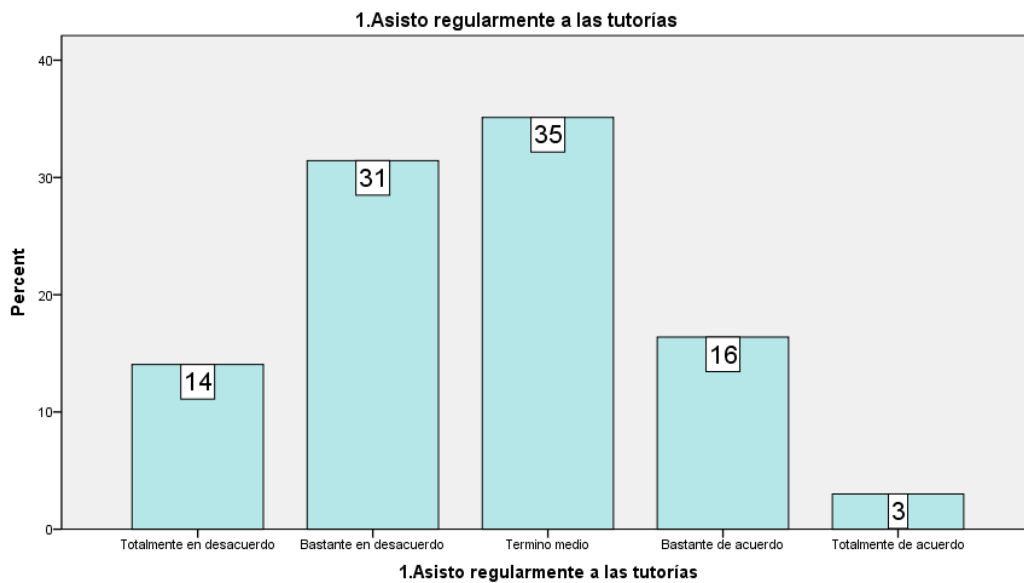
7.2.1. Valoración del funcionamiento de las tutorías

En un primer momento nos planteamos la necesidad de conocer la valoración del alumnado respecto a la tutoría, para ello establecimos dos aspectos fundamentales sobre los que creímos necesario recoger información: la asistencia por parte de estos a las tutorías, el conocimiento de su horario y la percepción sobre su adecuación. Seguidamente, comenzamos analizar cada uno de estos aspectos individualmente.

7.2.1.1. Asistencia a las tutorías

Los datos de la figura xx muestran cómo sólo un 3% de los alumnos están totalmente de acuerdo con esta afirmación y un 16% dicen estar bastante de acuerdo, dejando de un lado aquellos que no se definen en su respuesta vemos que un 45% (14%+31%) de los alumnos no acuden asiduamente a las tutorías. Los alumnos de mayor edad acuden a las tutorías más frecuentemente que los jóvenes.

Figura 39: Asistencia a las tutorías.



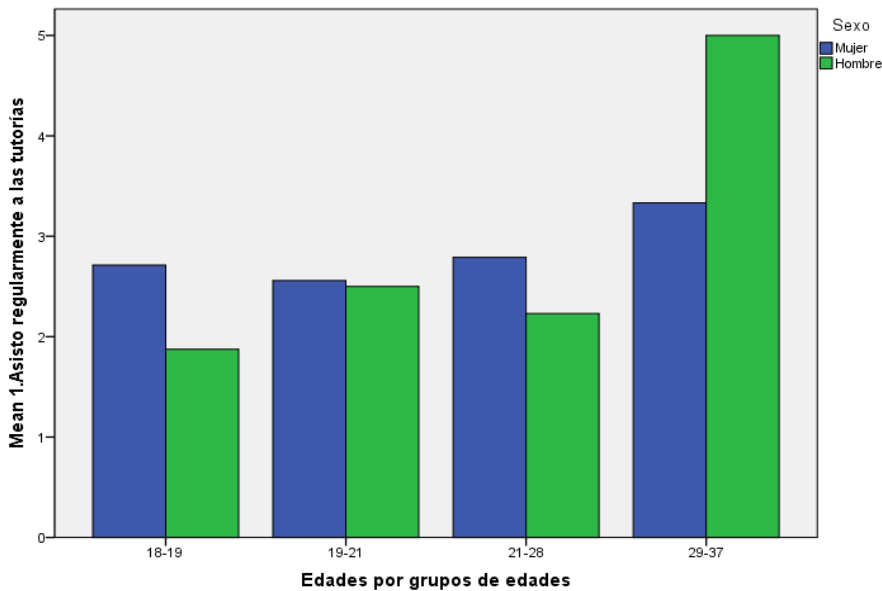
A la hora de establecer una relación entre la edad del alumnado y la asistencia a las tutorías, se ha procedido a llevar a cabo una agrupación de las mismas a partir de un análisis de frecuencias tal y como indican los datos de la tabla 31.

Tabla 31: Relación entre la edad y la asistencia a las turorías.

Edad		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	18	15	4.9	5.0	5.0
	19	144	47.2	48.0	53.0
	20	53	17.4	17.7	70.7
	21	27	8.9	9.0	79.7
	22	15	4.9	5.0	84.7
	23	10	3.3	3.3	88.0
	24	14	4.6	4.7	92.7
Valid	25	5	1.6	1.7	94.3
	26	5	1.6	1.7	96.0
	27	4	1.3	1.3	97.3
	28	4	1.3	1.3	98.7
	32	1	.3	.3	99.0
	35	2	.7	.7	99.7
	37	1	.3	.3	100.0
	Total	300	98.4	100.0	
Missing	System	5	1.6		
Total		305	100.0		

Las mismas han sido agrupadas en cuatro grupos tal y como representa la Figura 40.

Figura 40. Por grupos de edades.



Como vemos, 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 a las tutorías. El hecho 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. Como conclusión, podríamos destacar que cuanto mayor 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.

En un segundo momento, hemos tratados 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 32).

Tabla 32. Descripción de las pruebas de normalidad en la asistencia regular a las tutorías

Case Processing Summary								
1.Asisto regularmente a las tutorías	Sexo	Cases						
		Valid		Missing		Total		
		N	Percent	N	Percent	N	Percent	
	Mujer	257	99.6%	1	0.4%	258	100.0%	
Hombre	42	100.0%	0	0.0%	42	100.0%		
Descriptives								
1.Asisto regularmente a las tutorías	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	
		Hombre	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			
	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	.876	42	.000	
a. Lilliefors Significance Correction								

Figura 41: Asisto regularmente a las tutorías. Mujer.

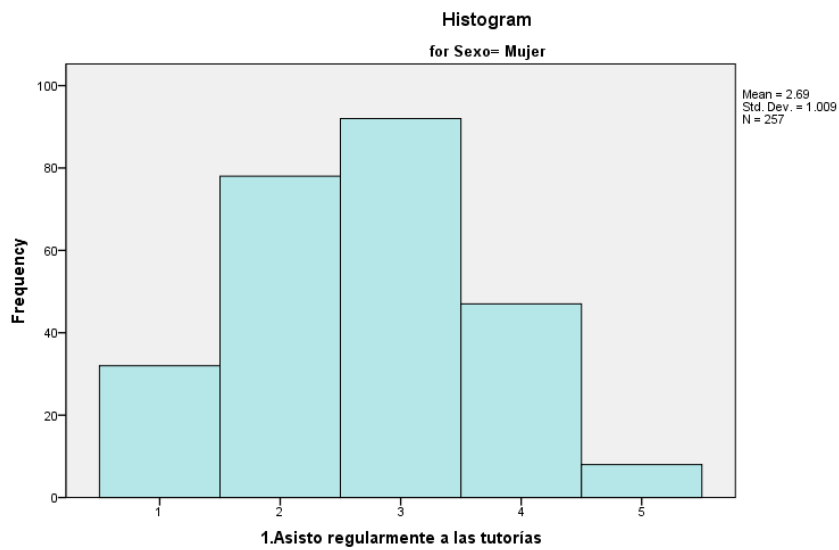
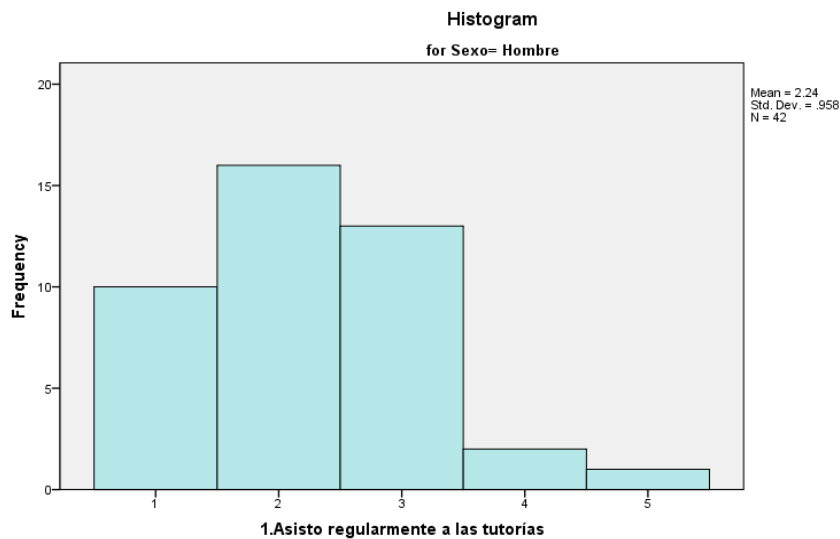


Figura 41. Asisto regularmente a las tutorías. Hombre.



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 mi 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 Kolomogorov-Sminov. Un valor mayor de .05 indica Normalidad en la distribución, como vemos mi 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.

La distribución para cada grupo se puede ver en los histogramas (uno para las mujeres y otro para los hombres) analizándolos vemos una razonable distribución normal.

Como conclusión podemos decir que nuestra muestra, para esta variable, tiene una distribución relativamente normal. La muestra de las mujeres es de 257 individuos 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*”.

La hipótesis nula “No existe una diferencia entre las mujeres y los hombres en la asistencia a las tutorías” se rechazó, como podemos ver en el resultado del test U de Mann-Whitney, por lo que parece que hay una diferencia entre la asistencia a las tutorías y el sexo de los alumnos (ver tabla 33).

Tabla 33. Resultados del test U de Mann-Whitney en función del sexo

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 1. Asisto regularmente a las tutorías is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.006	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Un análisis pormenorizado nos señala que un porcentaje mayor de hombres no asiste a las tutorías, 23.8% versus 12.5% de las mujeres contestaron estar *totalmente en desacuerdo*, mientras que un 38.1% de los hombres contestaron *bastante en desacuerdo* en comparación con un 30.4% de las mujeres. Las mujeres en proporción contestaron más positivamente a la asistencia de las tutorías: un 18.3% dice estar bastante de acuerdo con esta afirmación en comparación con el 4.8% de los hombres (ver tabla 34).

Tabla 34: Distribución de frecuencias de la asistencia a las tutorías

Sexo ^ 1.Asisto regularmente a las tutorías Crosstabulation

		1.Asisto regularmente a las tutorías					Total	
		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Termino medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Sexo	Mujer	Count	32	78	92	47	8	257
		Expected Count	36.1	80.8	90.3	42.1	7.7	257.0
		% within Sexo	12.5%	30.4%	35.8%	18.3%	3.1%	100.0%
		% within 1.Asisto regularmente a las tutorías	76.2%	83.0%	87.6%	95.9%	88.9%	86.0%
		% of Total	10.7%	26.1%	30.8%	15.7%	2.7%	86.0%
	Hombre	Count	10	16	13	2	1	42
		Expected Count	5.9	13.2	14.7	6.9	1.3	42.0
		% within Sexo	23.8%	38.1%	31.0%	4.8%	2.4%	100.0%
		% within 1.Asisto regularmente a las tutorías	23.8%	17.0%	12.4%	4.1%	11.1%	14.0%
		% of Total	3.3%	5.4%	4.3%	0.7%	0.3%	14.0%
Total	Count	42	94	105	49	9	299	
	Expected Count	42.0	94.0	105.0	49.0	9.0	299.0	
	% within Sexo	14.0%	31.4%	35.1%	16.4%	3.0%	100.0%	
	% within 1.Asisto regularmente a las tutorías	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	14.0%	31.4%	35.1%	16.4%	3.0%	100.0%	

Para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo de la especialidad de los alumnos utilizaremos el Test U de Mann-Whitney para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según la especialidad de los encuestados.*

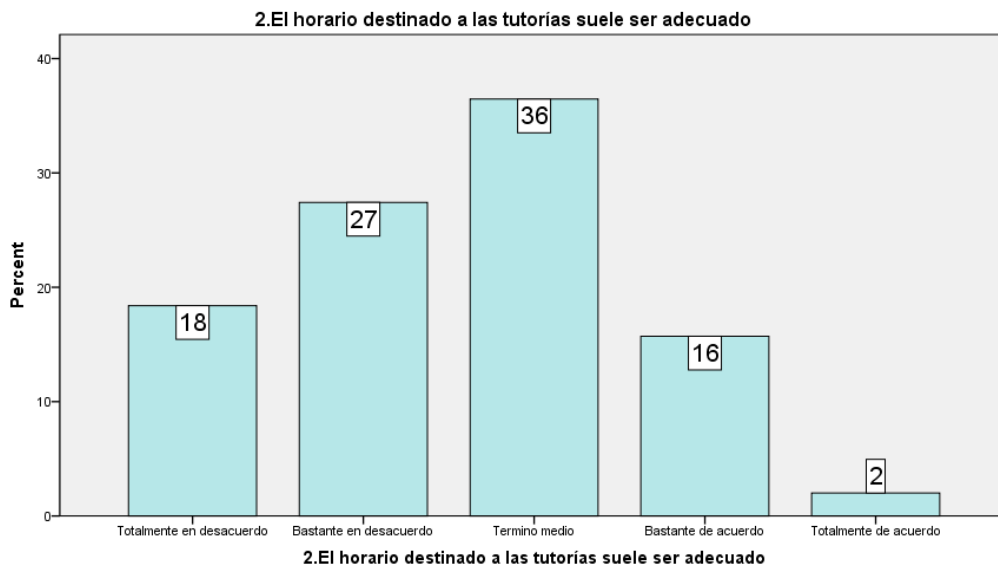
Tabla 35: Resultados del test U de Mann-Whitney en función de la especialidad

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 1. Asisto regularmente a las tutorías is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.057	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 2. El horario destinado a las tutorías suele ser adecuado is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.726	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of 3. Conozco el horario de tutorías de mi profesorado is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.005	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

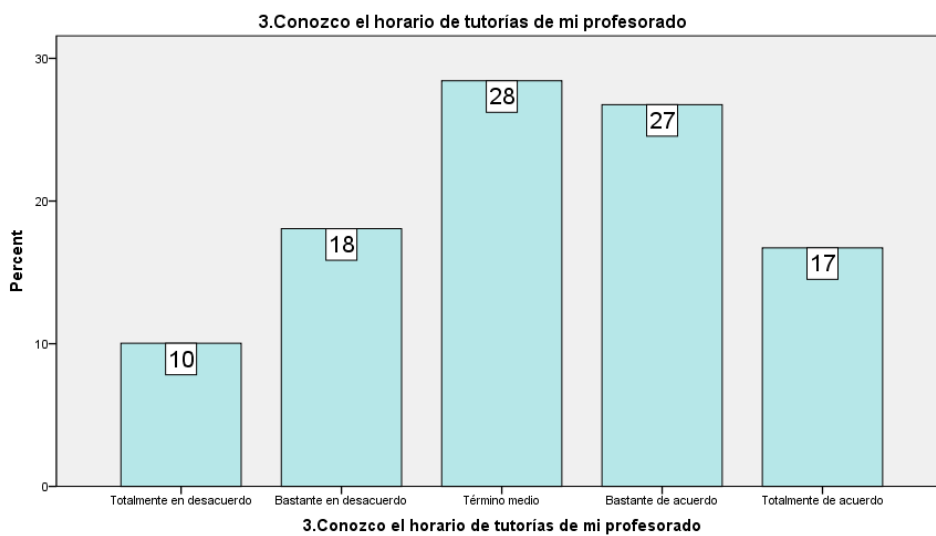
7.2.1.2. Horario de tutorías

Figura 43: El horario de las tutorías suele ser el adecuado



Los datos de la figura 43 muestran el porcentaje de conformidad a la afirmación “El horario de las tutorías suele ser el adecuado”. Como vemos, un 45% (18%+27%) está en desacuerdo con esta afirmación y un 36% no se posiciona con lo que nos deja con un 18% del alumnado que dice estar bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. No hay diferencias extremas entre las edades, sexo o situación laboral y la percepción de adecuación en los horarios de las tutorías.

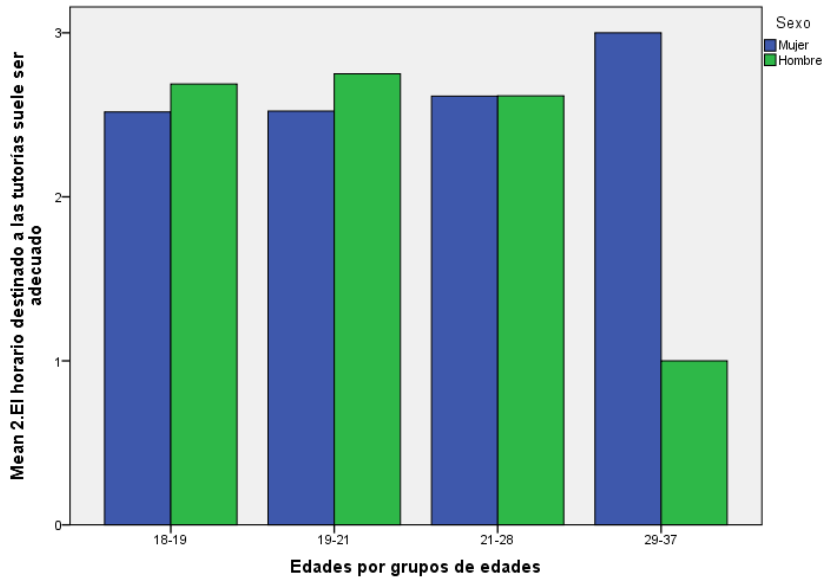
Figura 44: Conozco el horario de tutorías de mi profesorado.



Asimismo, podemos ver en la figura 44 que un 44% (27%+17%) dice conocer el horario de las tutorías de su profesorado, este es un dato significativo ya que la falta de asistencia no se puede atribuir a una falta de información por parte de la universidad, ya que casi la mitad del alumnado sabe cuándo se imparten las tutorías y sin embargo sólo un escaso 19% acude a ellas de forma habitual.

A la hora de establecer si existe alguna relación entre la edad y la percepción de la adecuación del horario de las tutorías, los datos de la figura xx muestran que la mayoría de los grupos de edades tiene una percepción media de los horarios de las tutorías. De entre aquel grupo que más acude a las tutorías (29-37 años) vemos que un hombre tiene una percepción bastante baja de la adecuación del horario mientras que una mujer la tiene bastante alta.

Figura 45: Relación entre la edad y la percepción de la adecuación del horario de las tutorías.



Por otro lado, al establecer si existe alguna relación entre la edad y el conocimiento del horario de las tutorías, comprobamos que, en general, el conocimiento del horario de las tutorías es medio. Es interesante ver que el desconocimiento del horario de las tutorías es significativo por lo que las respuestas a la pregunta “*El horario destinado a las tutorías ¿suele ser el adecuado?*” en el que la mayoría de las respuestas eran una media, puede significar que al no saber el horario muchos participantes simplemente respondieron la escala intermedia a esa pregunta (ver tabla 36)

Tabla 36: *El horario destinado a las tutorías ¿suele ser el adecuado?*

	Conozco el horario de tutorías de mi profesorado (%)	El horario destinado a las tutorías suele ser adecuado (%)
Totalmente en desacuerdo	9.8	18
Bastante en desacuerdo	17.7	26.9
Termino medio	27.9	35.7
Bastante de acuerdo	26.2	15.4
Totalmente de acuerdo	16.4	2

Igualmente, buscamos la relación entre el sexo del alumnado y la percepción de la adecuación en el horario de las tutorías. La hipótesis nula en esta pregunta, tras la aplicación de la prueba de U de Mann-Witney es: No existe diferencias entre el sexo y la percepción a la adecuación en el horario de las tutorías.

Tabla 37: Resultados horario tutorías.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 2. El horario destinado a las tutorías suele ser adecuado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.568	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Los resultados de la tabla 37 indican que la hipótesis nula es aceptada y concluye que no existen diferencias entre sexos y la percepción a la adecuación de las tutorías. Como en el caso anterior el U de Mann-Whitney fue utilizado para comprobar la hipótesis Nula: No existe una diferencia entre sexos y el conocimiento de las tutorías, ésta se corrobora por lo que aceptaremos que no existen diferencias entre el sexo y el conocimiento de horarios de las tutorías (ver tabla 38).

Tabla 38: Resultado según sexos.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 3. Conozco el horario de tutorías de mi profesorado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.763	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo de la especialidad de los alumnos utilizaremos de nuevo el Test U de Mann-Whitney para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según la especialidad de los encuestados*. Como podemos ver (ver tabla 39), en el único caso donde parece haber una diferencia (la hipótesis nula se rechaza) es en el ítem “*Conozco el horario de tutorías de mi profesorado*”, veamos pues las diferencias que existen.

Tabla 39: Resultados según especialidad.

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 1. Asisto regularmente a las tutorías is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.057	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 2. El horario destinado a las tutorías suele ser adecuado is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.726	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of 3. Conozco el horario de tutorías de mi profesorado is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.005	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

En este caso hemos decidido hacer un análisis de la media quien nos informa que existe una diferencia de 0.40 en las medias (ver tabla 40). La tabla nos muestra que la media de las respuestas en el grupo de la especialidad en Educación Primaria se sitúa en 4, mientras que aquellos que se especializan en Infantil se sitúan en 3 y su gama de respuestas está más repartida con la mayoría entre 2 y 3.

Tabla 40: Media por especialidad.

Especialidad	Media
Primaria	3.42
Infantil	3.02

7.2.2. Objetivos que se deben cumplir a través de las tutorías

Para dar respuesta a esta dimensión primero hemos realizado un análisis de frecuencia en los siguientes ítems:

1. Facilitar el desarrollo personal del alumnado
2. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión
3. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)
4. Establecer una relación educativa personalizada
5. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo
6. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión
7. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase
8. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación.

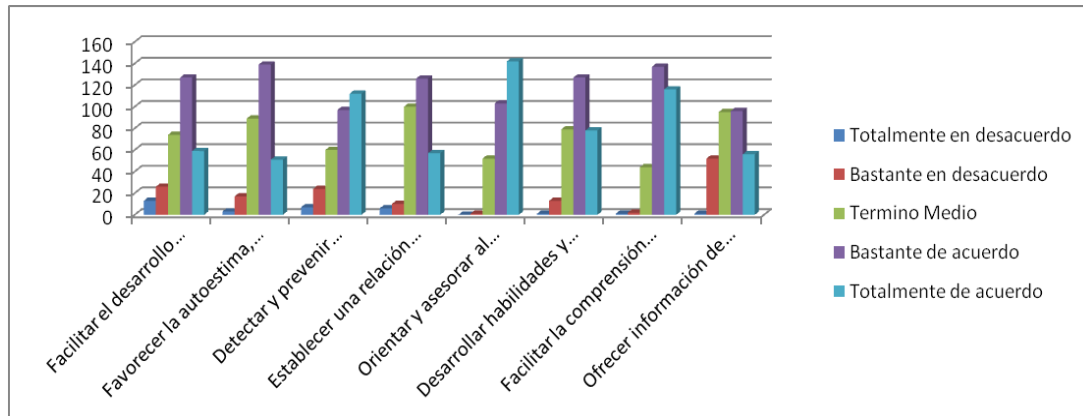
De este análisis de datos, obtenemos la tabla de resultados que se muestra a continuación (ver tabla xx).

Tabla 41. Análisis de frecuencia de los ítems

	1		2		3		4		5		6		7		8	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
TD	13	4.3	3	1	7	2.3	6	2	0	0	1	0.3	1	0.3	1	0.3
BD	26	8.7	17	5.7	24	8	10	3.3	1	0.3	13	4.4	2	0.7	52	17.3
TM	74	24.7	89	29.8	60	20	100	33.4	52	17.4	79	26.5	44	14.7	95	31.7
BD	127	42.5	139	46.5	97	32.3	126	42.1	103	34.6	127	42.6	137	45.7	96	32
TA	59	19.7	51	17.1	112	37.3	57	19.1	142	47.7	78	26.2	116	38.7	56	18.7
Total	299	100	299	100	300	100	299	99.7	298	100	298	100	300	100	300	100

Seguidamente, de la tabla 41 podemos extraer la siguiente Figura 46 en el que aparece la frecuencia en las respuestas a los diferentes ítems que abordan la percepción del alumnado sobre los objetivos que deberían cumplir las tutorías universitarias.

Figura 46: De frecuencia de los ítems.



En una primera exploración de estos datos vemos que el objetivo de las tutorías que los alumnos perciben como más necesario es el de “*Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo*”, un 47.7% de los alumnos contestaron estar *Totalmente de Acuerdo* con este objetivo. Los alumnos también creen que es fundamental que las tutorías sirvan para “*Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase*”, con un 38.7 % afirmando estar *Totalmente de Acuerdo* con este objetivo.

Cómo podemos observar, “*Facilitar el desarrollo personal del alumnado*” es un objetivo en el que más de la mitad de los alumnos están bastante o totalmente de acuerdo (62.2%). Sin embargo una considerable proporción no lo considera necesario (13%). Un 24.7 % están de acuerdo en un término medio.

El ítem que hace referencia a “*Favorecer la autoestima, motivación y autogestión*” como uno de los objetivos de la tutoría, está altamente valorado por los estudiantes como objetivo de las tutorías, un 63.6 de los encuestados están totalmente (17.1%) o bastante (46.5%) de acuerdo con que este debería ser uno de los objetivos de las tutorías. Un 29.8 % de los encuestados no se declina hacia ninguna opinión de peso y un 6.7% no lo considera como objetivo de las tutorías.

“Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/fracaso académico)” tiene un apoyo del 69.6% de los encuestados, sin embargo un 10% considera que esta acción no debería ser uno de los objetivos de las tutorías.

“Establecer una relación educativa personalizada” ocasiona, si no indiferencia, por lo menos inseguridad a la hora de calificar su valoración como objetivo de la tutoría, ya que un 33.4% de los encuestados no se inclina hacia ninguna opinión de valor, no obstante un 61.2% considera que este es un objetivo que merece ser establecido en las tutorías.

“Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo” es el objetivo más valorado por los estudiantes, ya que un 47.7% de estos está totalmente de acuerdo, si a este valor le sumamos aquellos que están bastante de acuerdo obtenemos un 82.3% y sitúa a este objetivo en el segundo más valorado después de “Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase” con un valor positivo total de 84.4%.

Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación es el objetivo menos valorado por los alumnos, un 50.7% de estos lo considera importante mientras que un relevante 17.6% no considera que esta información deba proporcionarse a través de las tutorías.

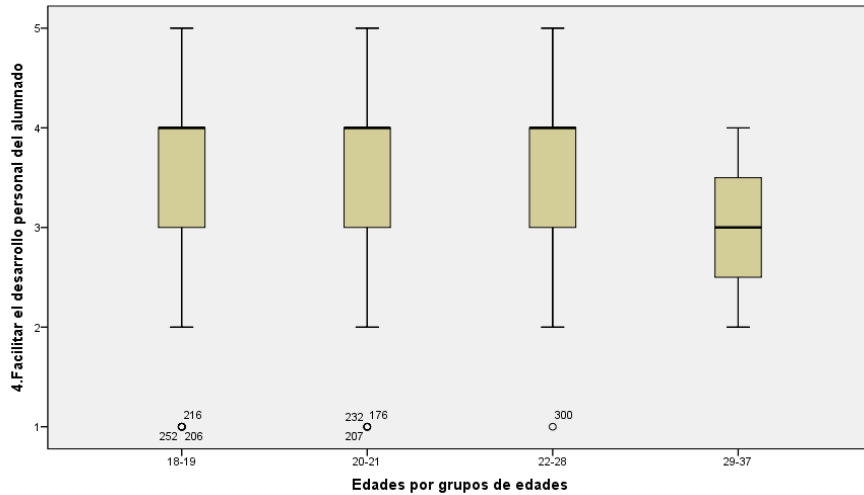
Una visión de los valores medios obtenidos en cada elemento, nos permiten priorizar los objetivos según la importancia que le otorgan los estudiantes.

Tabla 42. Objetivos por orden de importancia

Objetivos de las Tutorías	X	Sx
1. Orientar y asesorar sobre aspectos personales	2,63	,986
2. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase	4,22	,738
3. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)	3,94	1,051
4. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión	3,90	,851
5. Facilitar el desarrollo personal del alumnado	3,65	1,030
6. Establecer una relación educativa personalizada	3,73	,877
7. Ofrecer información de salidas profesionales relacionadas con la titulación	3,51	,997
8. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión	3,73	,846

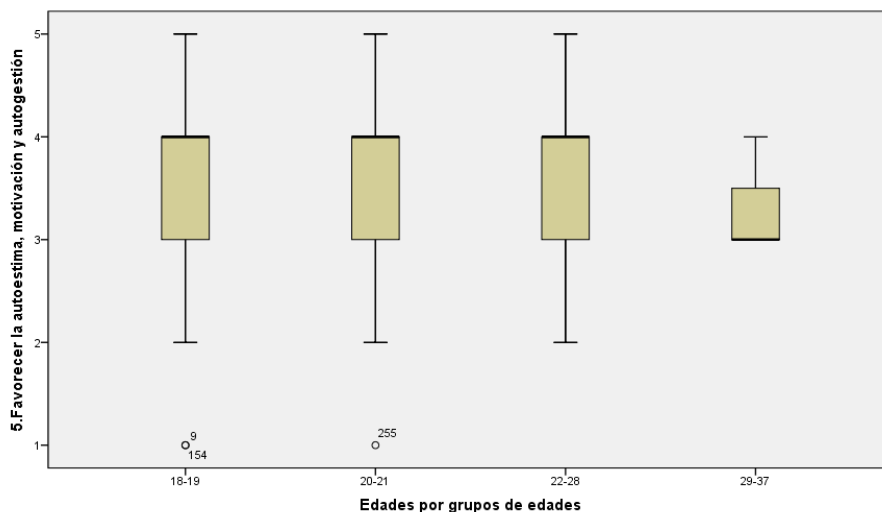
Tratando de revelar matrices deferenciales en la valoración de los objetivos atendiendo a la edad del alumnado obtenemos los siguientes resultados.

Figura 47: Media por edades en relación al objetivo “Facilitar el desarrollo personal del alumnado”.



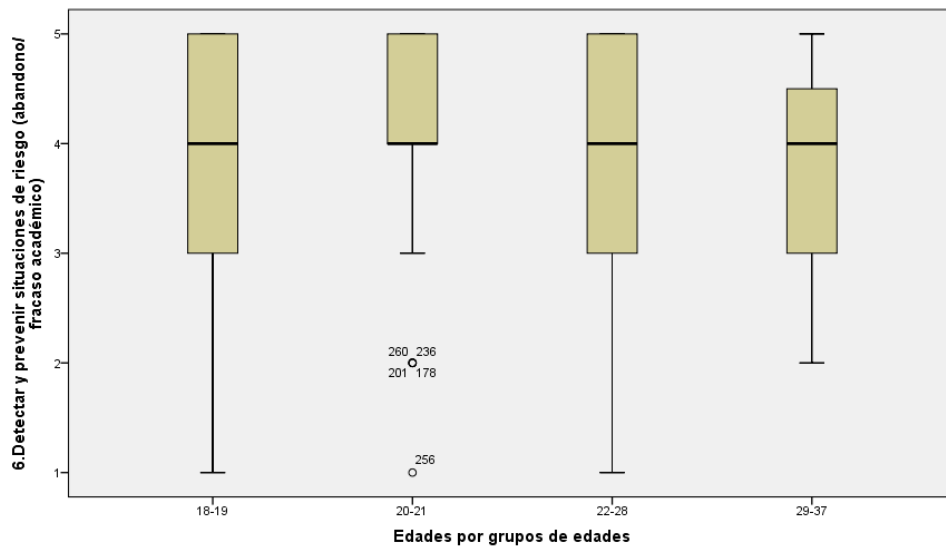
Como podemos ver en el gráfico anterior la media de alumnos entre edades de 18 a 28 años contestaron entre *Término Medio* y *Bastante de Acuerdo* al objetivo “Facilitar el desarrollo personal del alumnado”. Mientras que aquellos alumnos entre 29 y 37 años tienen una media más baja en su percepción de la importancia de este objetivo como parte de la tutoría.

Figura 48: Media por edades en relación al objetivo “Favorecer la autoestima, motivación y autogestión”.



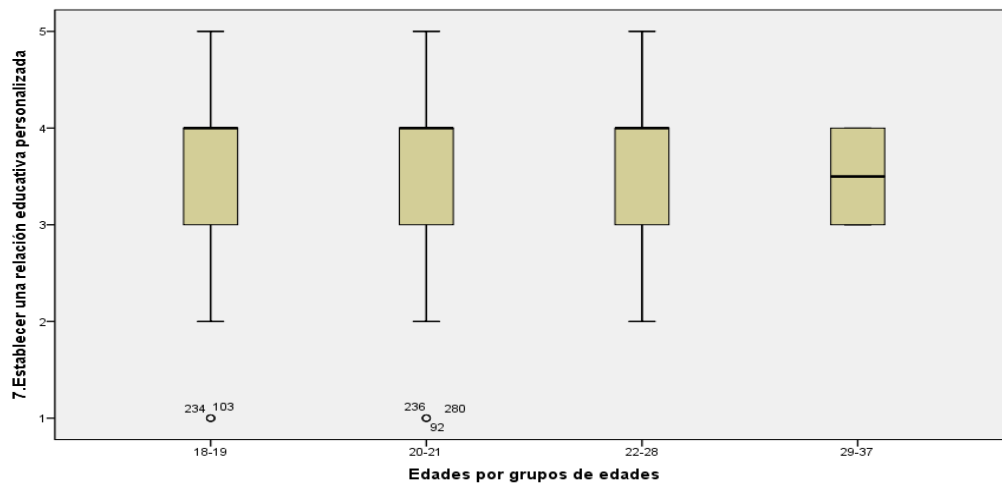
En este gráfico se muestran los mismos resultados que en el anterior para el objetivo “*Favorecer la autoestima, motivación y autogestión*” con una pequeña diferencia en el grupo de más edad, que contesta en este caso más positivamente a este objetivo, aunque la media de las respuestas se establece en ambos casos en 3 (*Término Medio*).

Figura 49. Media por edades en relación al objetivo “*Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)*”



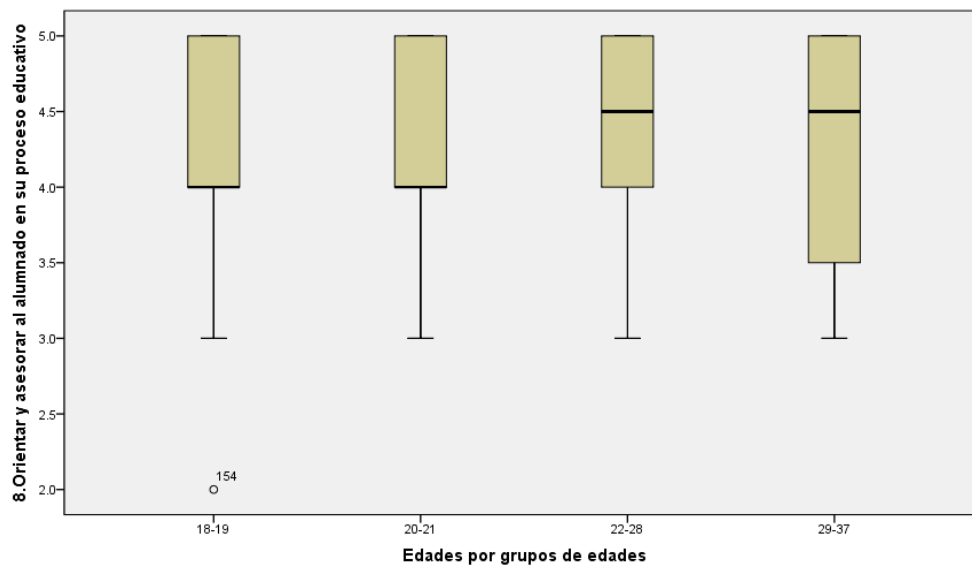
Los resultados para el objetivo “*Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)*” tienen un mayor campo, como podemos ver en el gráfico, en las edades entre 18-19 años y 22-28 años que en los dos restantes grupos, en general las respuestas son positivas y la media se sitúa en 4 “*Bastante de Acuerdo*”.

Figura 50. Media por edades en relación al objetivo “*Establecer una relación educativa personalizada*”.



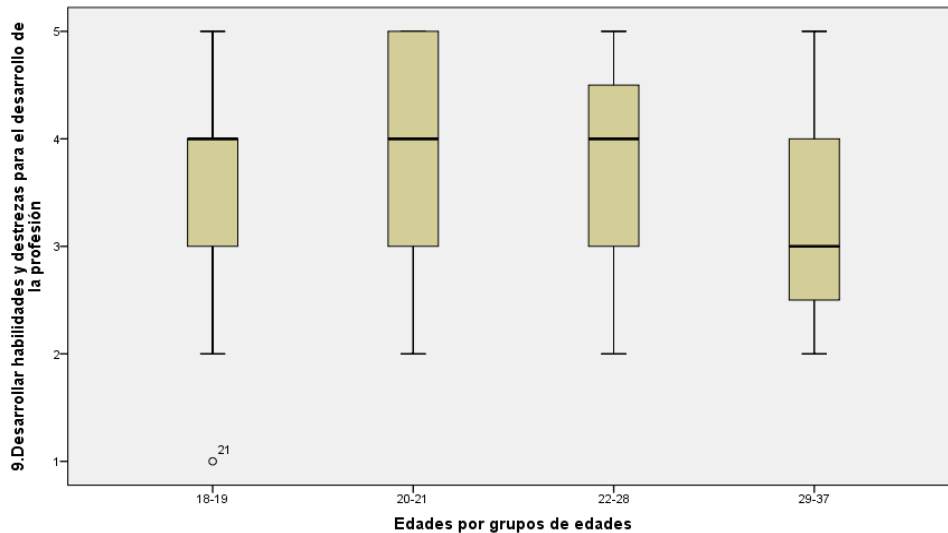
En la figura siguiente se puede observar que la media en relación al objetivo “*Establecer una relación educativa personalizada*” nos muestra unos resultados con un campo de respuestas de entre 2 y 5, con alguna respuesta extrema, para los grupos de edades de entre 18 y 28 años, la media es de 4 (*Bastante de Acuerdo*) para estos grupos de edades, los alumnos mayores (22/28 y 29/37) tienen una media menor (3.5).

Figura 51. Media por edades en relación al objetivo “Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo”.



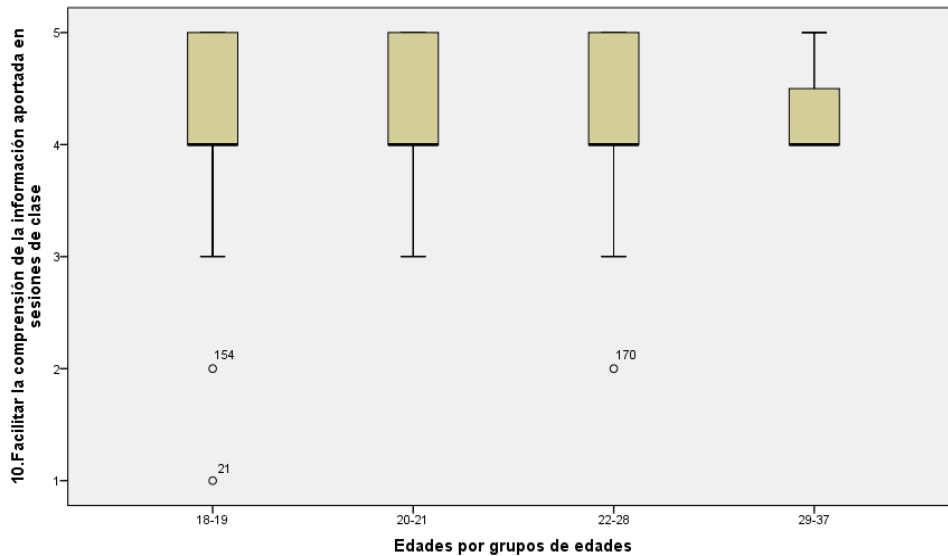
Tal y como puede observarse (figura 51) “Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo” muestra medias más positivas que con anterioridad, aquí se muestra un cambio en los grupos de mayor edad que contestan más positivamente a este objetivo con una media de 4.5, frente a la media de 4 de los grupos de alumnos entre edades de 18 y 21 años.

Figura 52. Media por edades en relación al objetivo “*Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión*”



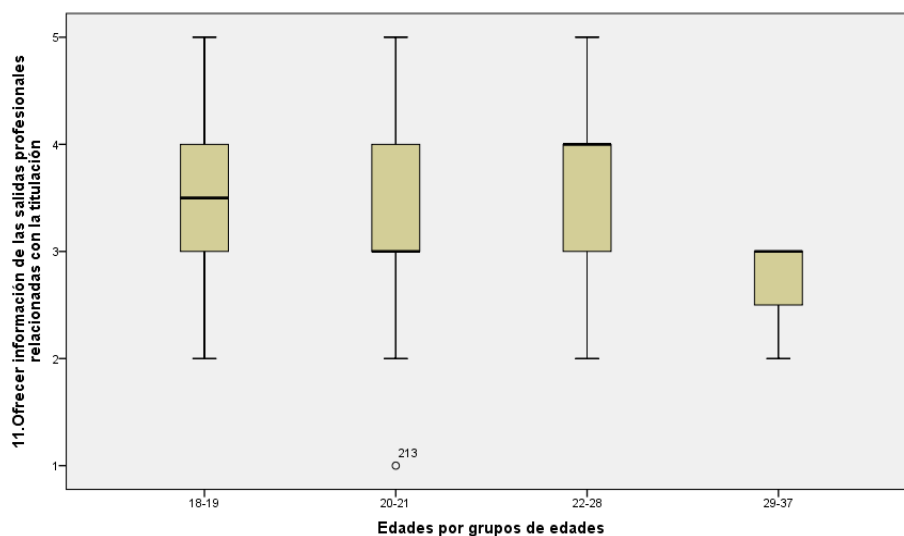
“*Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión*” es un objetivo más valorado por los alumnos jóvenes que por los mayores, aquellos entre 29 y 37 años marcan una media de 3 (*Término Medio*) en este objetivo, mientras que los más jóvenes marcan un 4 (*Bastante de Acuerdo*). Podemos atribuir esta diferencia, a que los alumnos de mayor edad de la muestra (29-37) ya han adquirido alguna experiencia en el ámbito laboral y han tenido la oportunidad de desarrollar su destreza profesional.

Figura 53. Media por edades en relación al objetivo “Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase”



Todas las edades de la muestra consideran que “Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase” es un objetivo de suma importancia con un campo de respuestas muy limitado hacia los valores positivos y una media de 4 (*Bastante de Acuerdo*) en todos los casos.

Figura 54. Media por edades en relación al objetivo “Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación”



“Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación” nos ofrece un gráfico que varía altamente entre edades, aquellos alumnos de edades comprendidas entre los 18 y 19 años muestran un interés positivo medio en este objetivo, mientras que aquellos que tienen entre 20 y 21 años muestra un interés menor (una media de 3-*Término Medio*). Aquellos que tienen entre 22 y 28 años, sin embargo, muestran un mayor interés sobre este objetivo, con una media de 4 (*Bastante de Acuerdo*) y aquellos estudiantes de mayor edad (29/37), que probablemente comenzaron sus estudios con un objetivo profesional claro consideran este objetivo menos importante (a pesar de que su media es 3-*Término Medio*, el campo de sus respuestas es el más bajo en proporción).

Asimismo, para comprobar si existe una relación entre el género o la situación laboral 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.

En el caso de la variable sexo y una vez realizado el Mann-Whitney U test se obtenemos los datos reflejados en la tabla siguiente (ver tabla x).

Tabla 43: Relación entre el sexo y las respuestas a los objetivos de la tutoría

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 4. Facilitar el desarrollo personal del alumnado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.026	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of 5. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.785	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of 6. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico) is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.857	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of 7. Establecer una relación educativa personalizada is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.429	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of 8. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.090	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of 9. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.341	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of 10. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.717	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of 11. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.019	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Como vemos parece que sólo dos de los ítems niegan la Hipótesis Nula “Facilitar el desarrollo personal del alumnado” y “Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación” así que vamos a investigar estas dos variables y sus diferencias por sexos más detenidamente.

Figura 55: Facilitar el desarrollo personal del alumnado. Mujer

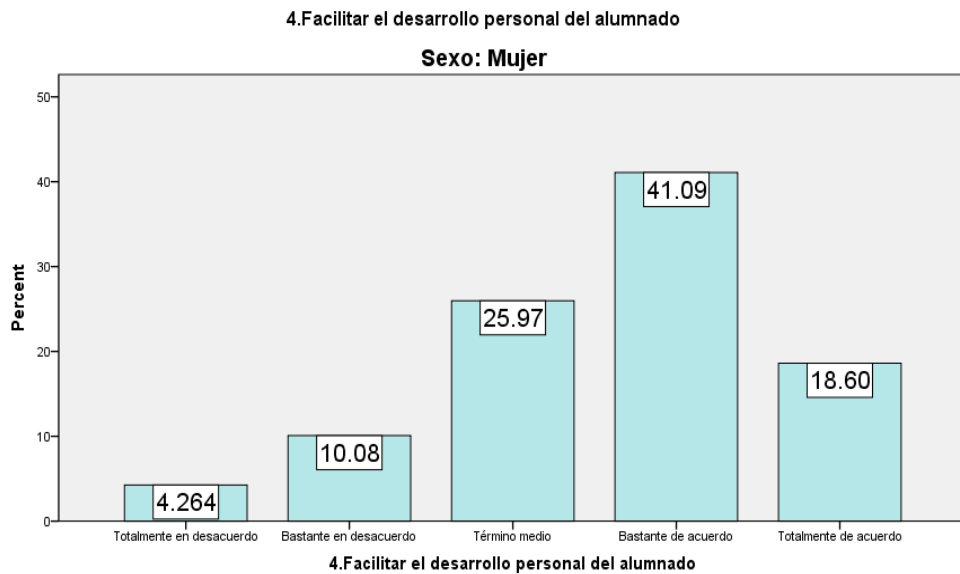
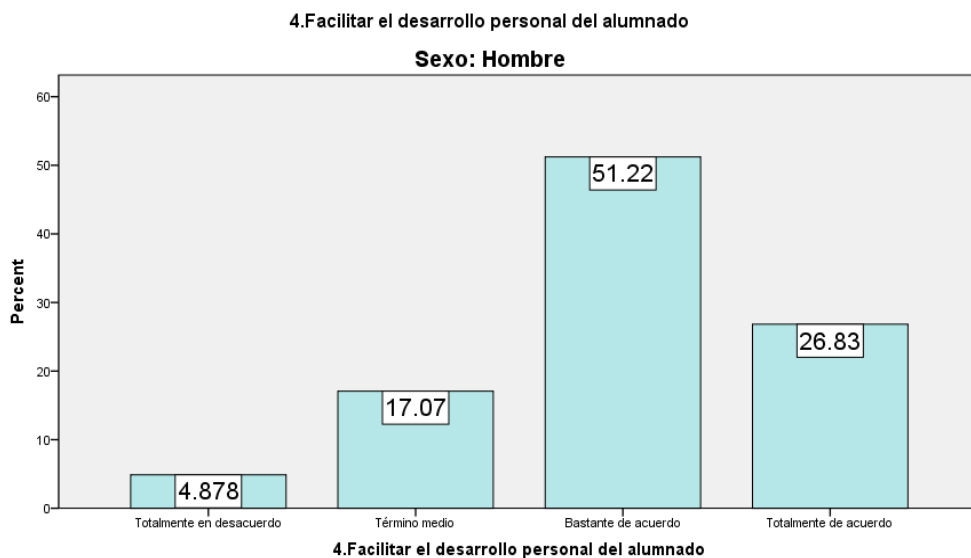


Figura 56: Facilitar el desarrollo personal del alumnado. Hombre

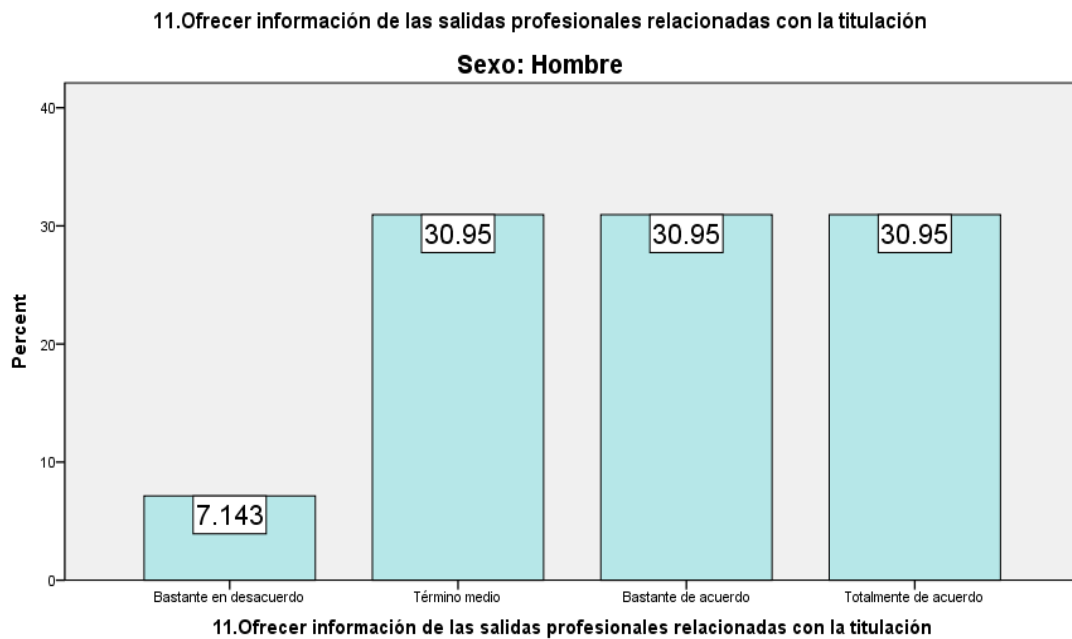


Como muestran las figuras anteriores, la distribución de las respuestas es muy similar tanto en los hombres como en las mujeres. Sin embargo, parece que los hombres se decantan más por expresar un *Totalmente de Acuerdo* para apoyar la inclusión de este objetivo en las tutorías, que las mujeres (Hombres 26.83%; Mujeres 18.60%). La valoración *Bastante de Acuerdo*, también es más notoria entre los hombres, ya que se decidieron por ella un 51.22% frente a un 41.09% de las mujeres. Observamos que las

mujeres se mostraron más dudosas al valorar este objetivo como importante (un 25.97% de ellas contestaron con un *Término Medio* frente al 17.07% de los hombres). Además, mientras que sólo un 4.8% de los hombres valoró negativamente este objetivo, las mujeres lo hicieron con un 14.3%.

En el caso del objetivo “*Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación*” los resultados obtenidos han sido los siguientes (ver figuras 58 y 59).

Figura 57: Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación Hombre.



La distribución a las respuestas en este caso es diferente, y en el caso de los hombres consta de una sobresaliente coincidencia, de un total de 42 individuos que contestaron a la pregunta, exactamente 13 de ellos contestaron *Término Medio*, *Bastante de acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, sólo se consiguieron 3 respuestas valorando *Bastante en desacuerdo* que a través de la tutoría se debe facilitar información sobre las alternativas profesionales relacionadas con su titulación.

Sin embargo, al fijarnos en los porcentajes vemos que estos son muy similares en relación al *Término Medio* y *Bastante de acuerdo*, en ambos sexos. Mientras que un

30.95% de los hombres contestaron estar *Totalmente de acuerdo* con este objetivo. En las mujeres, este porcentaje se divide entre un 16.67% de ellas que están *Totalmente de acuerdo* y un 18.99% que consideran mostrarse *Bastante en desacuerdo* con este objetivo.

Para el análisis de la variable *Situación laboral* también se utilizará el Mann-Witney U test para comprobar si existe alguna diferencia entre la situación laboral y la distribución en las respuestas a los objetivos. A continuación, en la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos (ver tabla 43).

Tabla 44. Análisis de la variable *Situación laboral*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 4. Facilitar el desarrollo personal del alumnado is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.741	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 5. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.575	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of 6. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico) is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.346	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of 7. Establecer una relación educativa personalizada is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.130	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of 8. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.187	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of 9. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.172	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of 10. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.181	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of 11. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación is the same across categories of Situaciónlaboral.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.460	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Al no haber ningún caso en el que la Hipótesis Nula se niegue, se aceptará que no existen diferencias entre la situación laboral y las respuestas dadas.

Por último, y atendiendo a la especialidad del alumnado, el test U de Mann Whitney nos rechaza la hipótesis para 4 ítems en el caso de los objetivos que deberían tener las tutorías (ver tabla 45):

- Facilitar el desarrollo personal del alumnado
- Establecer una relación educativa personalizada
- Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo
- Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación

Tabla 45: Por especialidad alumnado.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 4. Facilitar el desarrollo personal del alumnado is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of 5. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.293	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of 6. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico) is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.096	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of 7. Establecer una relación educativa personalizada is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.010	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of 8. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of 9. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.504	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of 10. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.104	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of 11. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Vamos pues a comparar el porcentaje de respuestas de estos ítems atendiendo a la especialidad.

Figura 58: Respuestas por especialidad. Primaria.

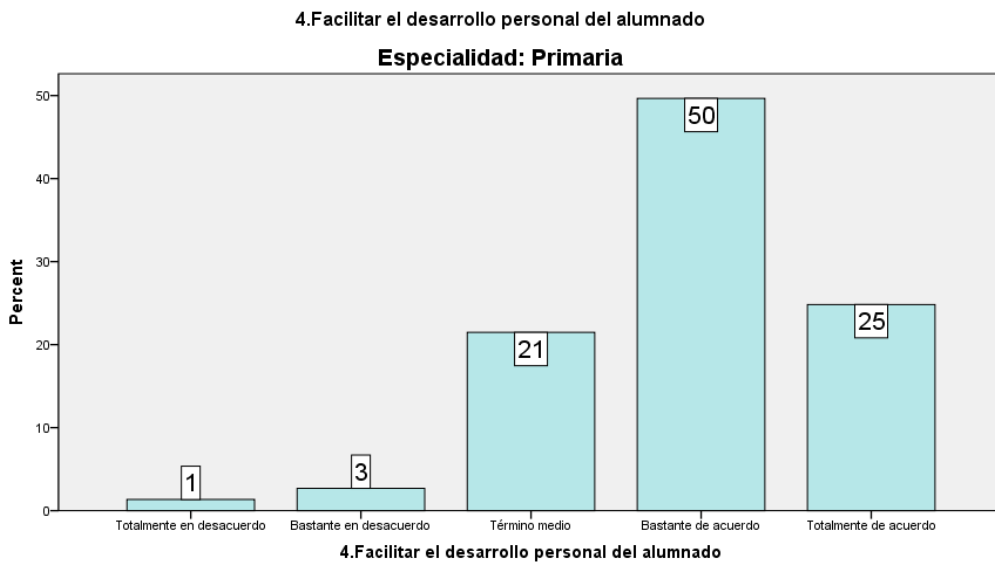


Figura 59: Respuestas por especialidad. Infantil.

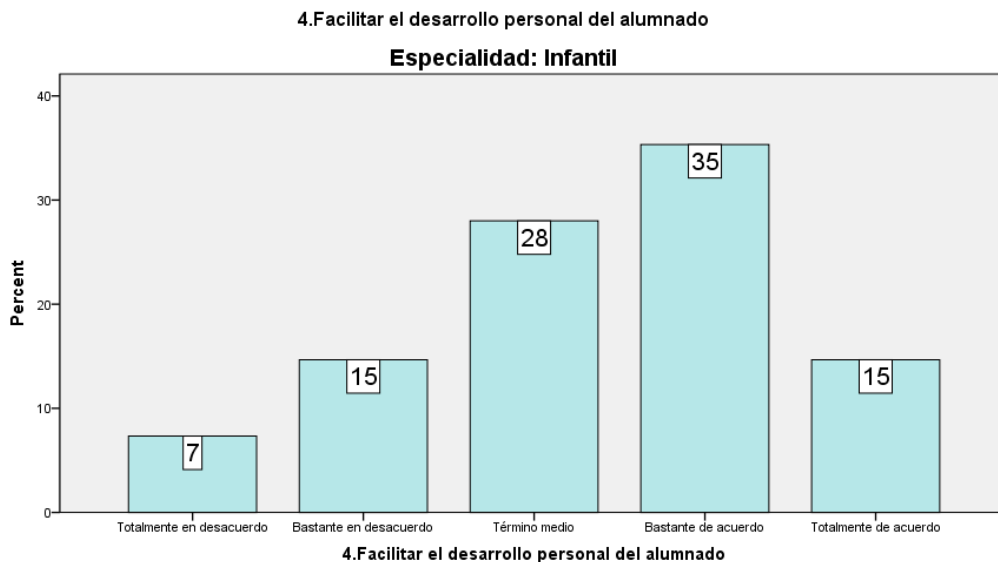


Figura x:

Como podemos ver por los gráficos de barras detallando el porcentaje de las respuestas a “*Facilitar el desarrollo personal del alumnado*”, los alumnos de infantil tienen una gama de respuestas más homogénea que los de primaria. El 75% de los

alumnos de Primaria contestan estar bastante o totalmente de acuerdo con este objetivo mientras que, en comparación, sólo un 50% de los alumnos de Infantil son tan positivos en sus respuestas.

Figura. 60 Detectar y prevenir situaciones de riesgo. (Abandono/fracaso académico)

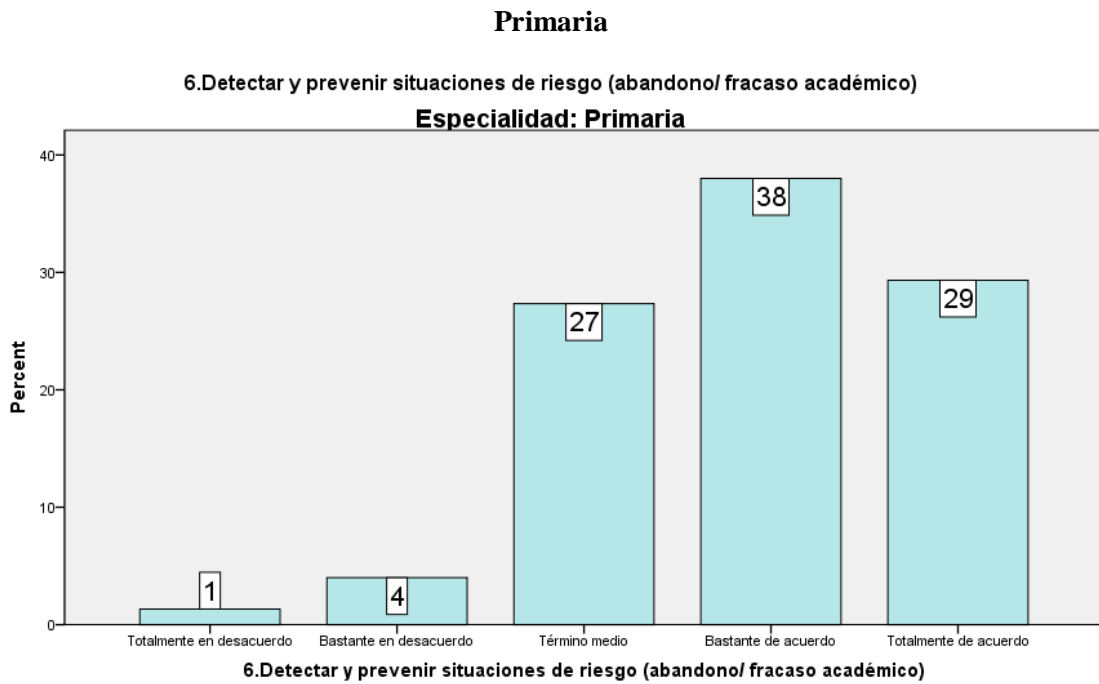
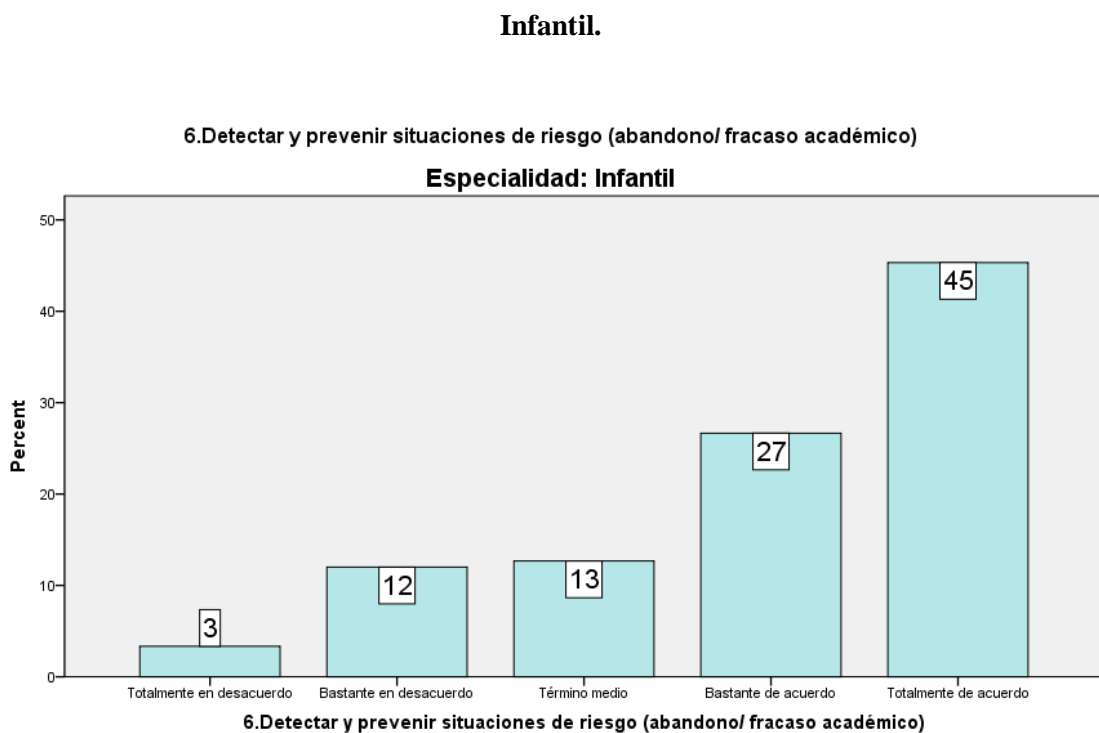


Figura. 61 Detectar y prevenir situaciones de riesgo. (Abandono/fracaso académico)



En el caso del ítem “*Establecer una relación educativa personalizada*” vemos que el 67% de los alumnos de Primaria contestan positivamente y que en el caso de los estudiantes de E. Infantil es un 72% de los casos. En un término medio se sitúan sólo un 13% de los alumnos en Infantil mientras que los alumnos de Primaria que no se posicionan son un 27%.

Figura 62. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo. Primaria.

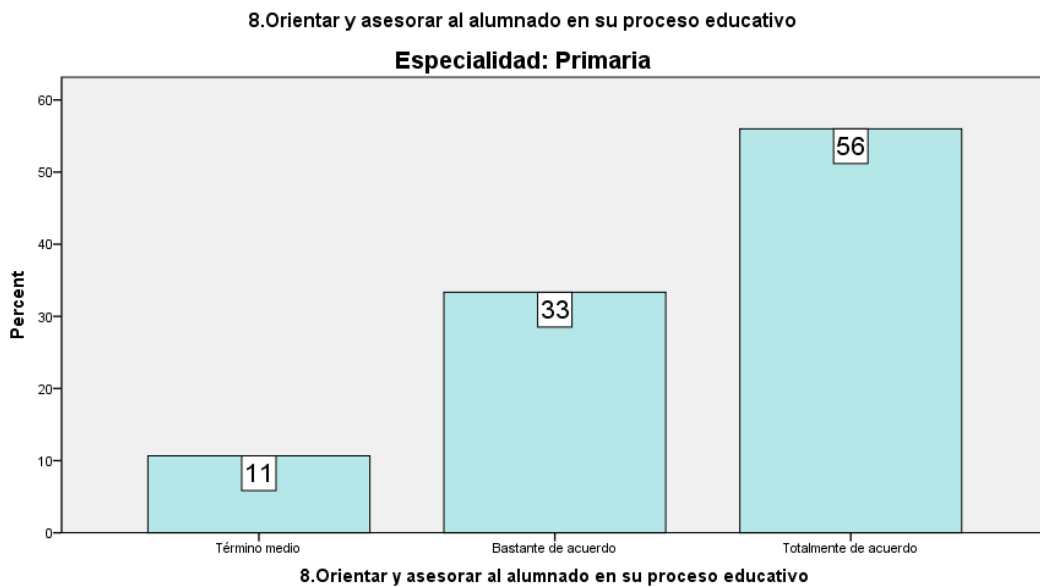
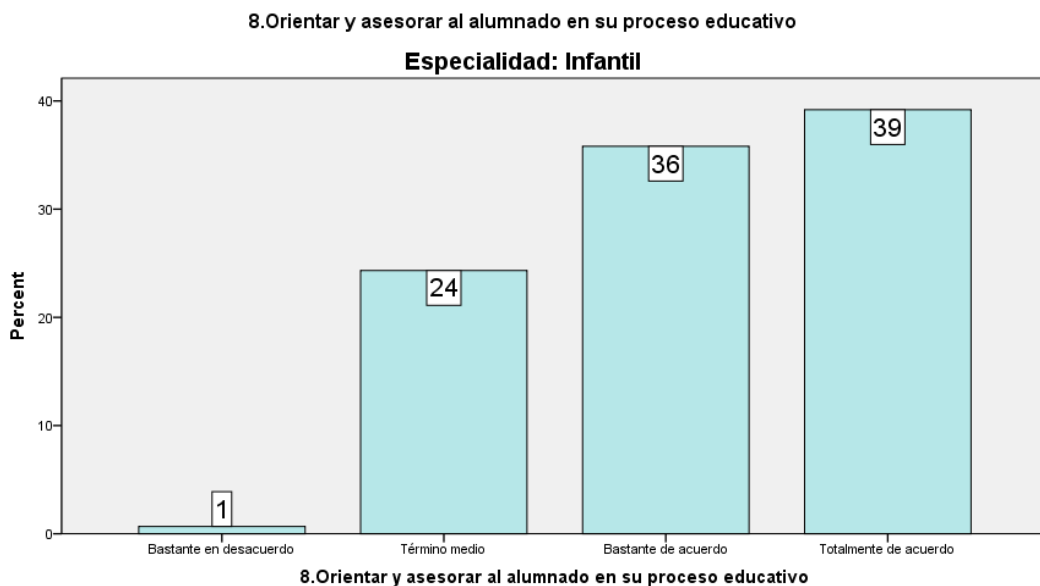


Figura 63. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo. Infantil.

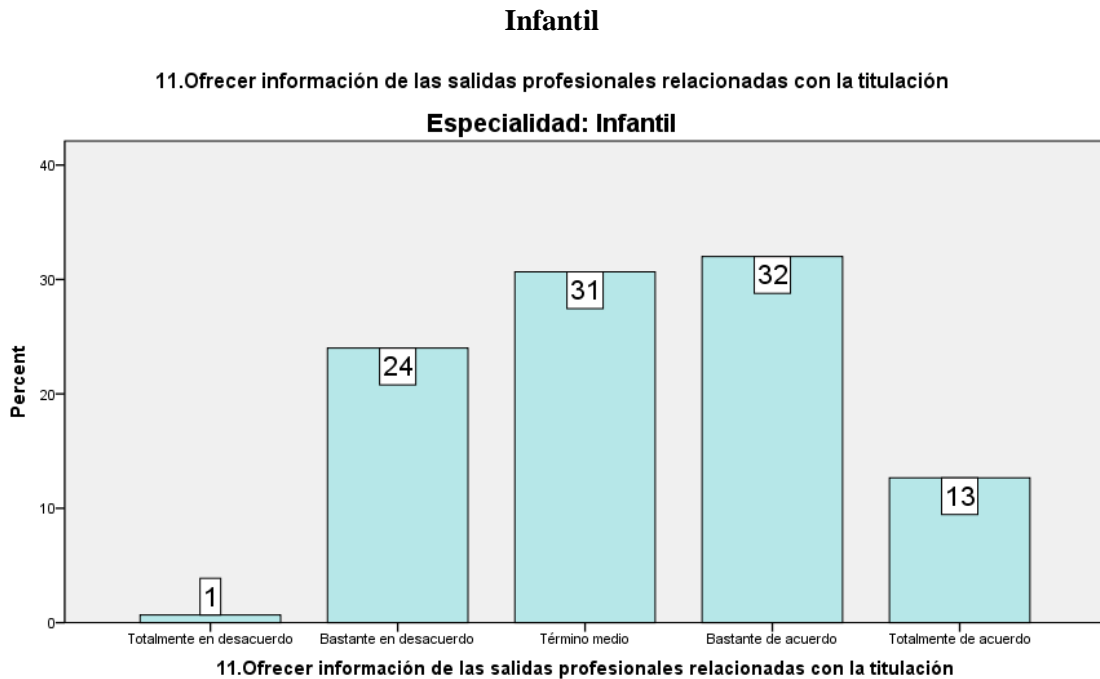


“Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo” genera respuestas muy positivas, 89% de los alumnos de Primaria están bastante o totalmente de acuerdo con este objetivo, de entre los alumnos de Infantil son menos los que apoyan este objetivo positivamente, no por ello dejan de ser un 75% los que creen que es un objetivo primordial.

Figura 64. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación. Primaria.



Figura 65. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación.



En la figura XX se muestra que 57% de los alumnos de Primaria están bastante o muy de acuerdo en que “*ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación*” es uno de los objetivos principales que las tutorías deberían ejercer frente a un 45% de los alumnos de E. Infantil.

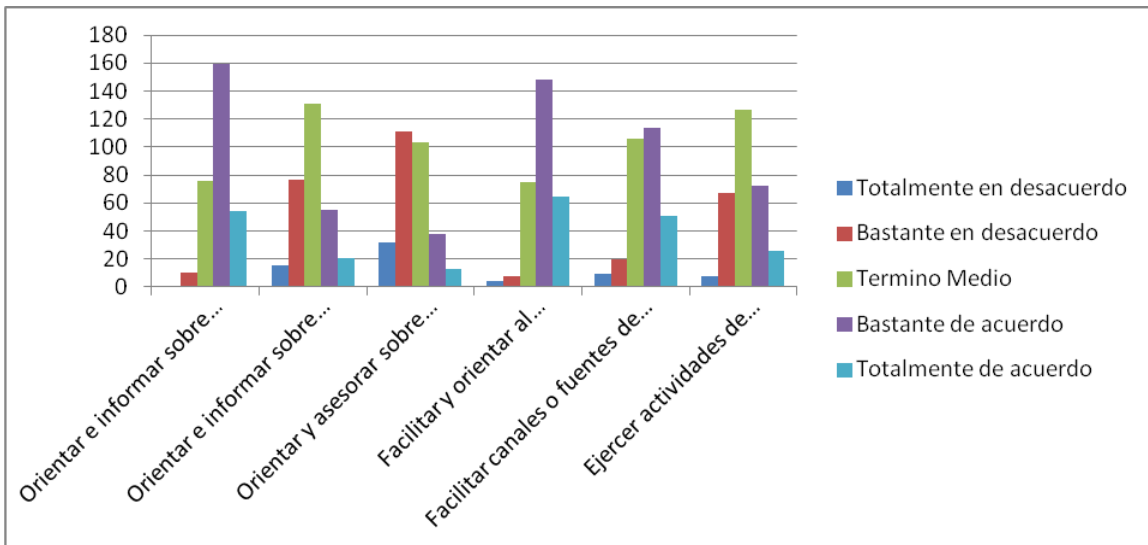
7.2.3. Funciones que cumplen actualmente las tutorías

La respuesta a esta dimensión ha pasado por informar sobre los ítems que se señalan a continuación:

1. Orientar e informar sobre aspectos académicos
2. Orientar e informar sobre aspectos profesionales
3. Orientar y asesorar sobre aspectos personales
4. Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.
5. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral.
6. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas

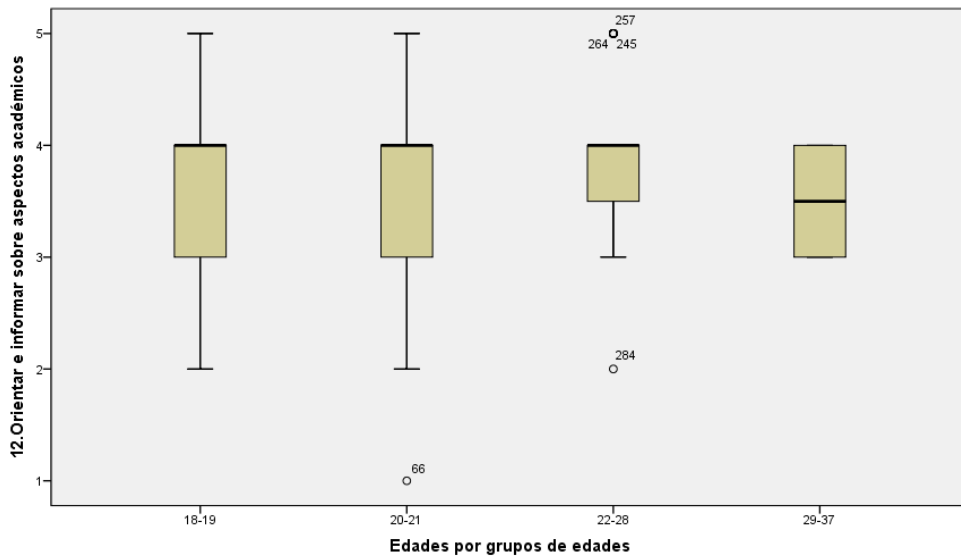
La figura xx muestra que las respuestas a estos elementos son negativas en general (En términos de respuestas más abundantes en los parámetros Totalmente en desacuerdo y Bastante en desacuerdo) que las preguntas de los objetivos, Término Medio y Bastante de acuerdo son las respuestas que más destacan en el gráfico; sin embargo Bastante en desacuerdo está también muy presente, más que en el gráfico de los objetivos. Un 25.8% de la muestra contestó estar Bastante en desacuerdo con que las tutorías cumplan con la función de “Orientar e informar sobre los aspectos profesionales” y un 37.4% están bastante en desacuerdo sobre que estas “Orienten y asesoren sobre los aspectos personales”.

Figura 66. Funciones que cumplen actualmente las tutorías.



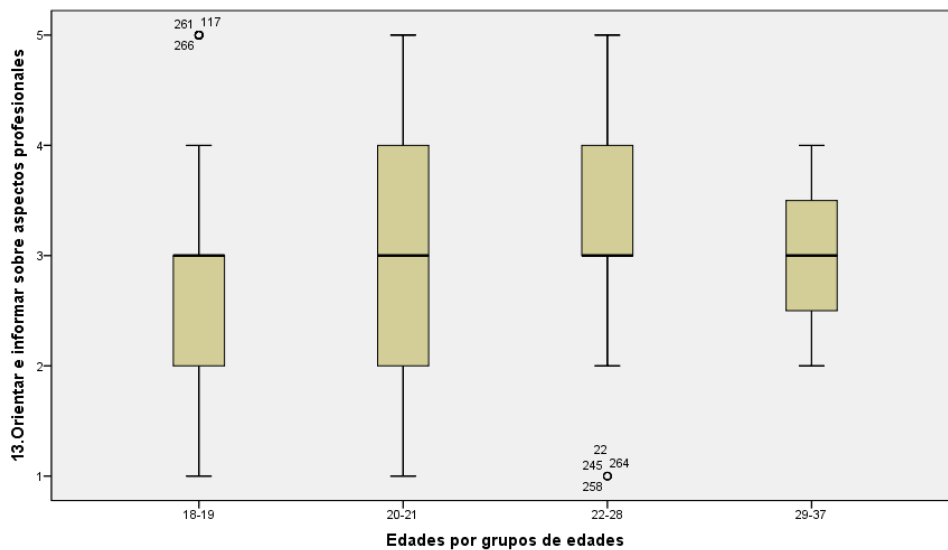
Un análisis de la relación entre la edad y los objetivos ha aportado los resultados que a continuación se describen.

Figura 67: Orientar e informar sobre los aspectos académicos



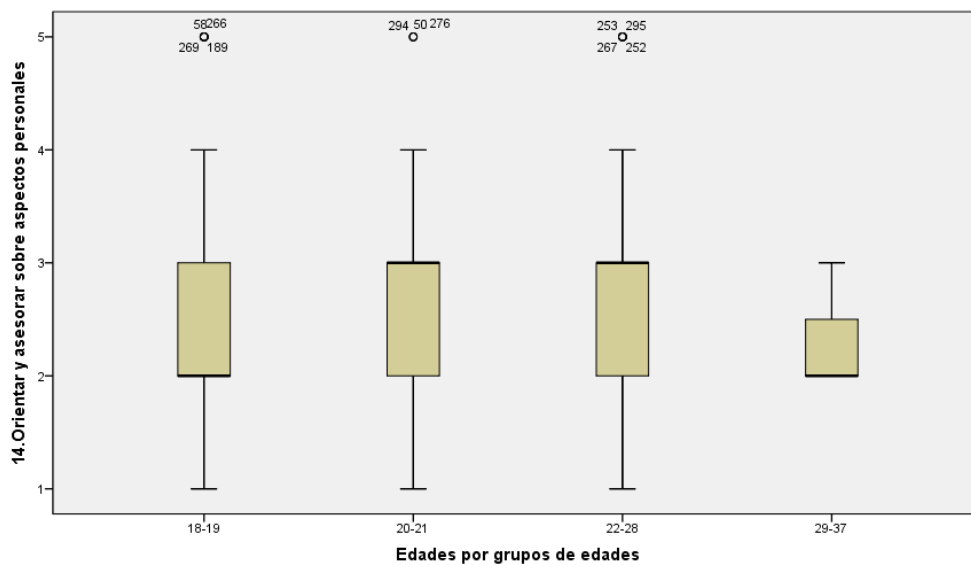
Como vemos en la figura anterior, la media de alumnos de edades comprendidas entre los 18 y los 19 años está Bastante de acuerdo en que “Orientar e informar sobre los aspectos académicos” es una de las funciones actuales de las tutorías. Existen algunas respuestas extremas en la muestra como puede verse en el gráfico (por ejemplo, el ítem 66 entre 20 y 21 años está Totalmente en desacuerdo y los ítems 264,245 y 257 entre los 22 y los 28 años están Totalmente de acuerdo) El grupo de edad mayor tiene una media un poco menor que los restantes grupos de edades (3.5)

Figura 68: Orientar e informar sobre aspectos profesionales



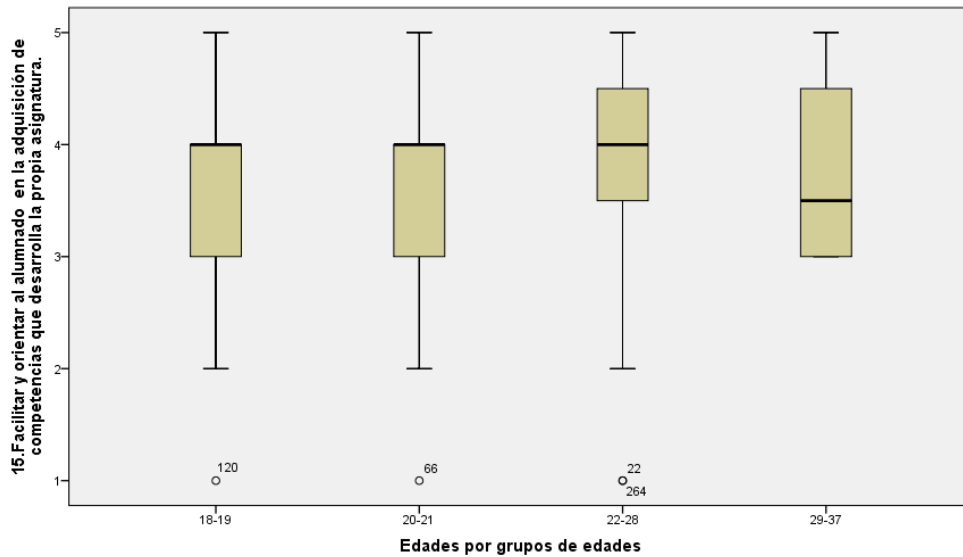
Todos los grupos de edades tienen una media de 3 en la respuesta de si las tutorías cumplen la función de “Orientar e informar sobre aspectos profesionales”, sin embargo la progresión de respuestas varía considerablemente entre edades; de 18 a 19 años la mayoría de las respuestas se encuentran entre 2 y 3 mientras que la progresión de respuestas varía de 1 a 4 con algunas excepciones en 5. De los 20 a los 21 años la mayoría de los alumnos contestaron entre 2 y 4 mientras que la progresión cubre todas las posibilidades, de 22 a 28 años la mayoría de las respuestas son ápositivas (entre 3 y 4) la progresión entre 2 y 5, por último el grupo de alumnos con más edad respondió mayoritariamente entre 2.5 y 3.5.

Figura 69: Orientar y asesorar sobre los aspectos personales



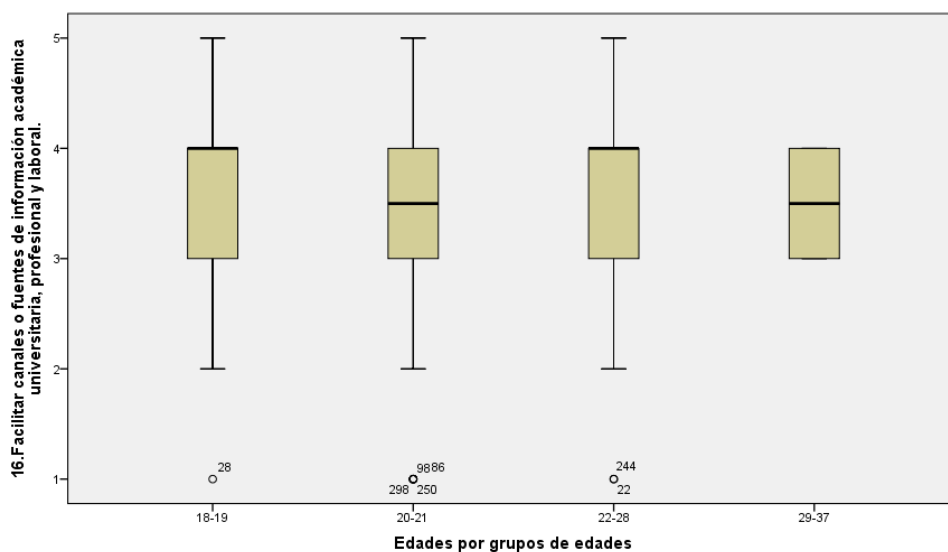
“Orientar y asesorar sobre los aspectos personales” tuvo una media de respuestas Bastante en desacuerdo entre los dos grupos extremos de edades, en las edades intermedias las respuestas fueron más ambiguas con la media en Término Medio.

Figura 70: Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.



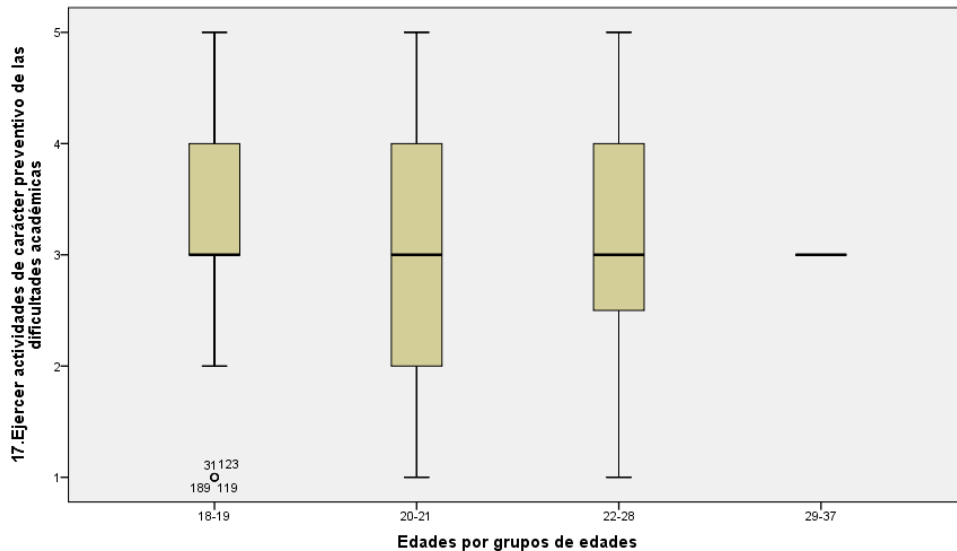
En el gráfico anterior podemos observar que la media de las respuestas entre los grupos de edades comprendidos entre los 18 y 29 años es de 4 ante el objetivo de “Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.” Aquellos alumnos entre 29 y 37 años tienen una media de 3.5.

Figura 71: Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral



“Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral” es una función valorada con medias en los valores 4 y 3.5.

Figura 72: Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas



Todos los grupos de edades tienen una media de 3 en el objetivo “Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas”

Con el objetivo de buscar diferencias atendiendo al sexo del alumnado, la técnica empleada, como en el apartado anterior, el Mann-Whitney U Test, donde la Hipótesis Nula es: ¿Existe alguna diferencia entre la distribución de las respuestas a las funciones de las tutorías dependiendo del sexo?

Los resultados (ver Tabla 46) señalan que sólo 2 de los ítems niegan mi Hipótesis Nula “Orientar e informar sobre aspectos profesionales” y “Orientar y asesorar sobre aspectos personales” así que vamos a investigar estas dos variables y sus diferencias por sexos más detenidamente.

Tabla 46: Resultados a funciones que cumplen las tutorías

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 12. Orientar e informar sobre aspectos académicos is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.255	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 13. Orientar e informar sobre aspectos profesionales is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of 14. Orientar y asesorar sobre aspectos personales is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of 15. Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura. is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.262	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of 16. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral. is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.395	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of 17. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.112	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Figura 73: Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Hombre

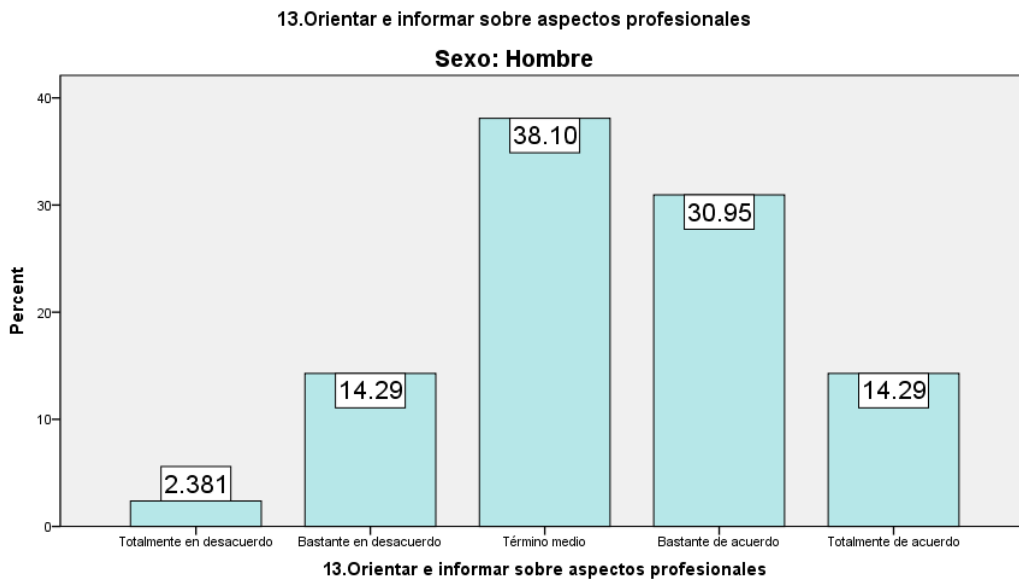
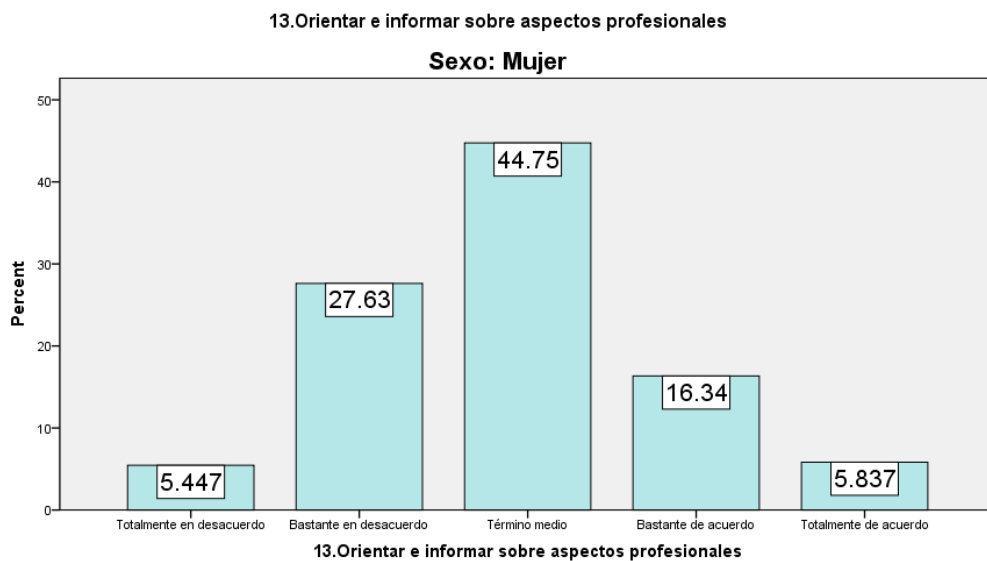


Figura 74: Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Mujer.



Como vemos en las figuras anteriores, a pesar de que la distribución de las respuestas es parecida en los dos géneros, las mujeres ven la orientación en los aspectos profesionales menos instaurada en las tutorías que los hombres; un 27.6% contestó estar Bastante en desacuerdo en contra de un 14.2 de los hombres, mientras que entre estos un 30.9% contestó estar Bastante de acuerdo contra un 16.3% de las mujeres, además un 14.2% de los hombres estaba muy de acuerdo en que una de las funciones

que cumplen las tutorías actualmente es la de Orientar e informar sobre aspectos profesionales, mientras que sólo un 5.8 de las mujeres contestaron a la misma pregunta con esta categoría.

En el caso de la función “*Orientar y asesorar sobre aspectos personales*” los resultados señalan (ver figura xx y xx) que las mujeres tienen una visión mucho más negativa de que esta función sea ejercida por las tutorías que los hombres, sólo un 2.7% está Totalmente de acuerdo con la pregunta mientras que un 15% de los hombres esta totalmente de acuerdo. El 25% de los hombres creen que las tutorías cumplen esta función respondiendo estar Bastante de acuerdo mientras que en el mismo nivel sólo un 10.8% de las mujeres creen que las tutorías cumplen la función. Más de la mitad de las mujeres (50.97% (12.06+38.91)) piensa que las tutorías no cumplen esta función (12.06+38.91) mientras que en los hombres la proporción es más baja (un 30%).

Figura 75. Orientar y asesorar sobre aspectos personales. Hombre.

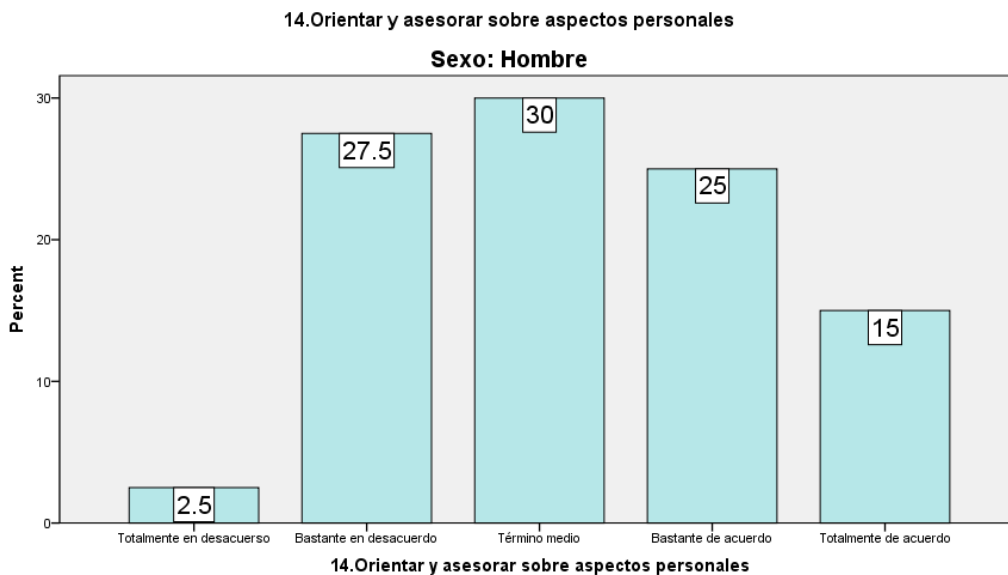
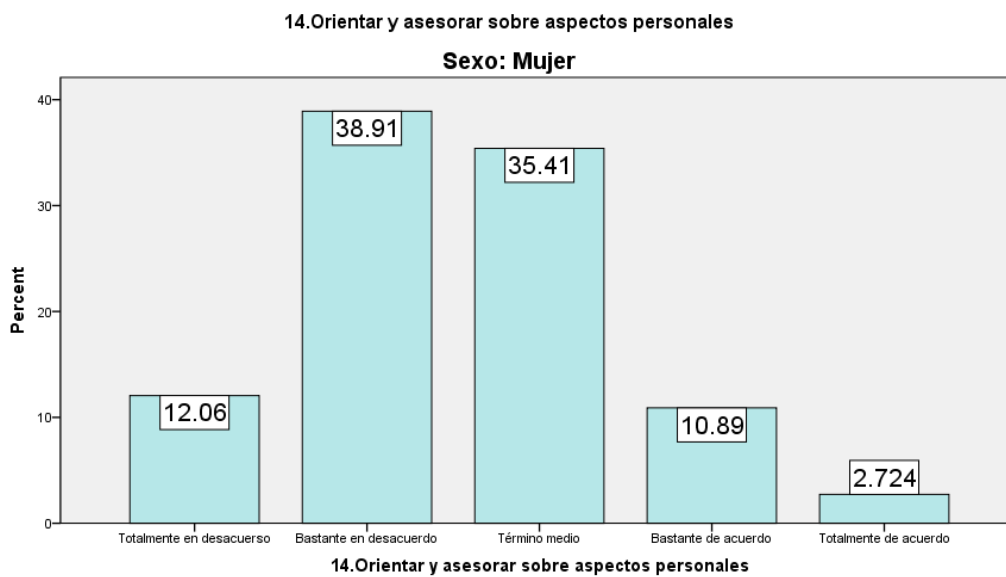


Figura 76. Orientar y asesorar sobre aspectos personales. Mujer



Por último, atendiendo a la especialidad del alumnado, el test U de Mann Whitney rechaza la hipótesis para tres ítems en el caso de las funciones que desempeñan las tutorías:

- Orientar e informar sobre aspectos profesionales
- Orientar y asesorar sobre aspectos personales
- Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas

Tabla 47: Funciones que desempeñan las tutorías según especialidad del alumnado.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 12. Orientar e informar sobre aspectos académicos is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.191	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 13. Orientar e informar sobre aspectos profesionales is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of 14. Orientar y asesorar sobre aspectos personales is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of 15. Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura. is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.475	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of 16. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral. is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.121	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of 17. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Atendiendo a cada uno de ellos, podemos resaltar lo siguiente:

Figura 77. Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Primaria.

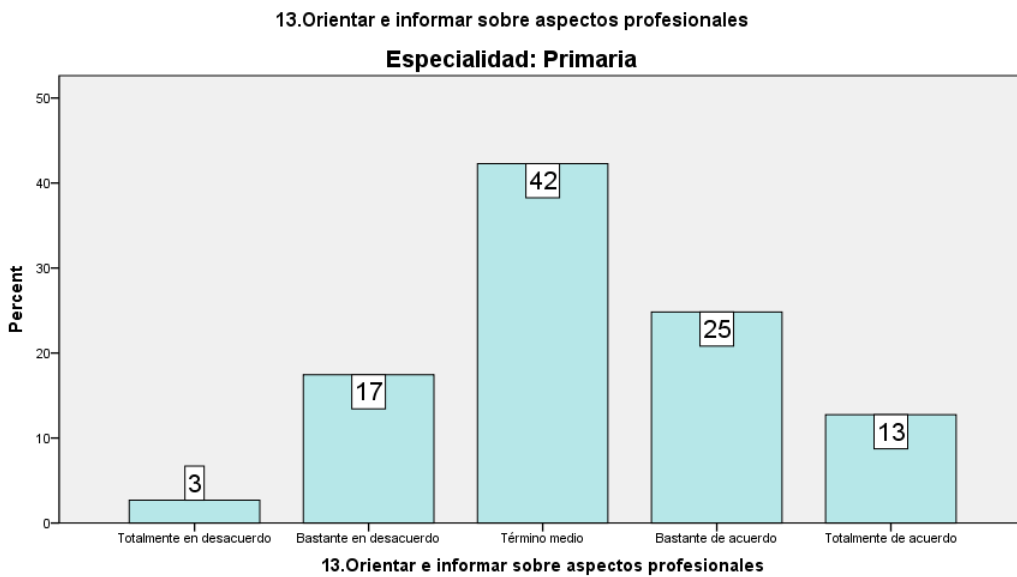
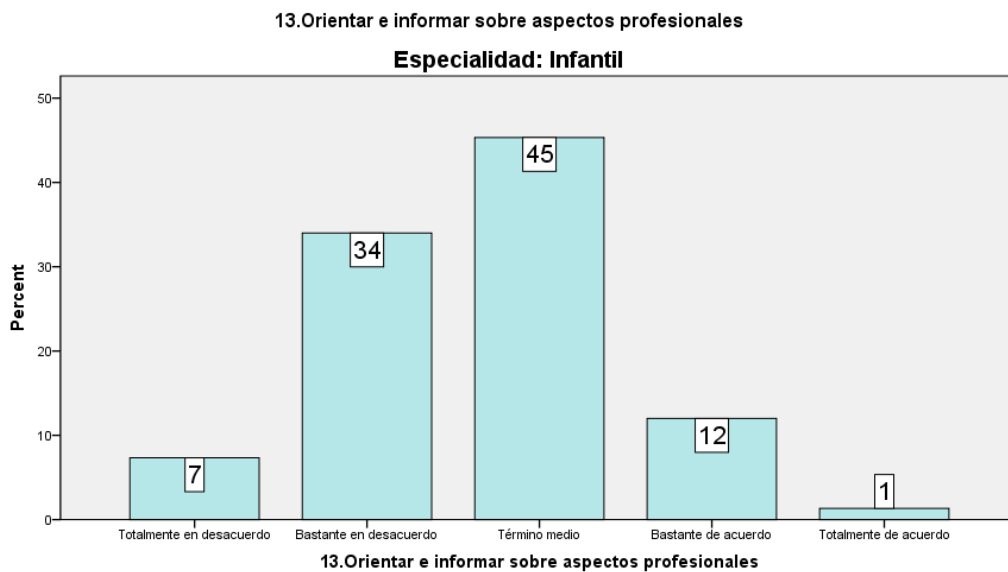


Figura 78. Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Infantil.



Como podemos ver en las figuras 77 y 78 los alumnos de Primaria son más positivos en sus respuestas a este ítem que los de E. Infantil ya que un 38% contesta de forma positiva mientras que sólo un 13% de los alumnos de la especialidad en Infantil piensa que esta es una de las funciones desempeñadas por las tutorías en la actualidad.

Figura 79. Orientar sobre aspectos personales. Primaria.

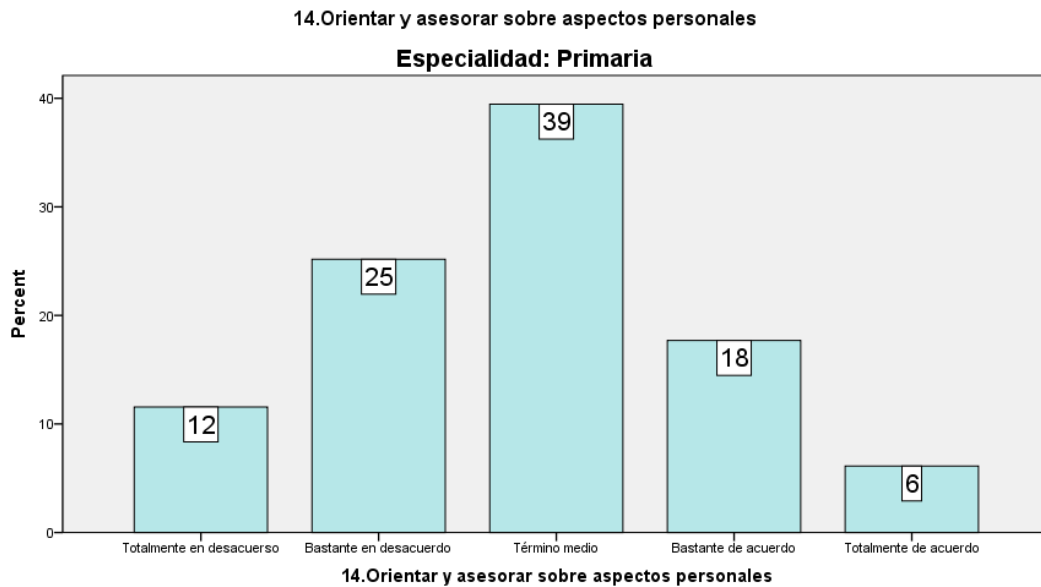
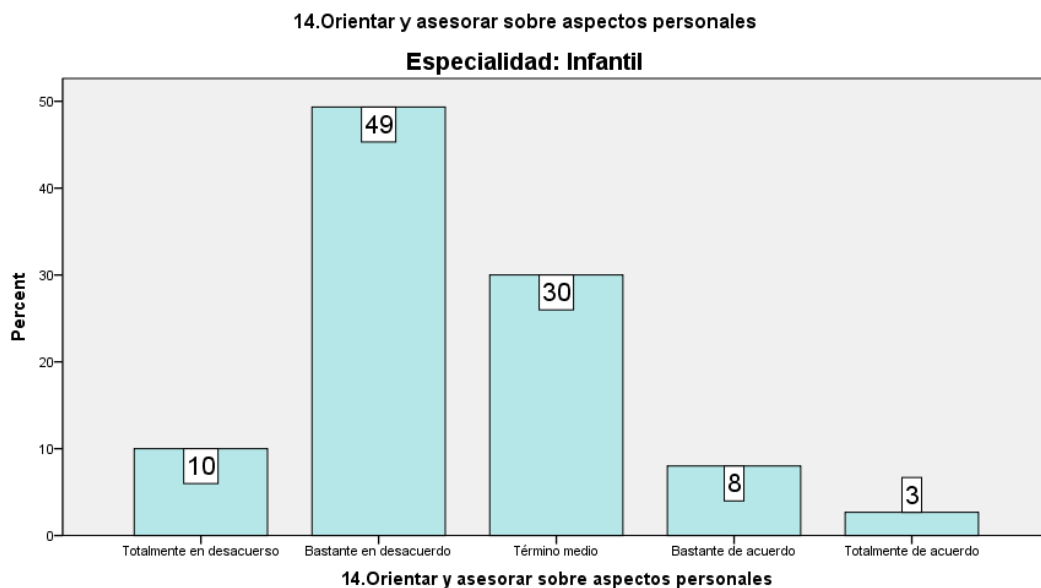


Figura 80. Orientar sobre aspectos personales. Infantil



“Orientar y asesorar sobre aspectos personales” muestra en los alumnos de la especialidad de E. Primaria unas respuestas bastante negativas ya que un 59% está bastante o totalmente en desacuerdo con que esta sea una de las funciones que las tutorías desempeñen en la actualidad, mientras que un 30% no se decanta hacia ninguna

opinión de peso. En el caso de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria podemos ver que un 37% tiene una opinión negativa mientras que un 39% se sitúa en un Término medio.

Figura 81. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas. Primaria.

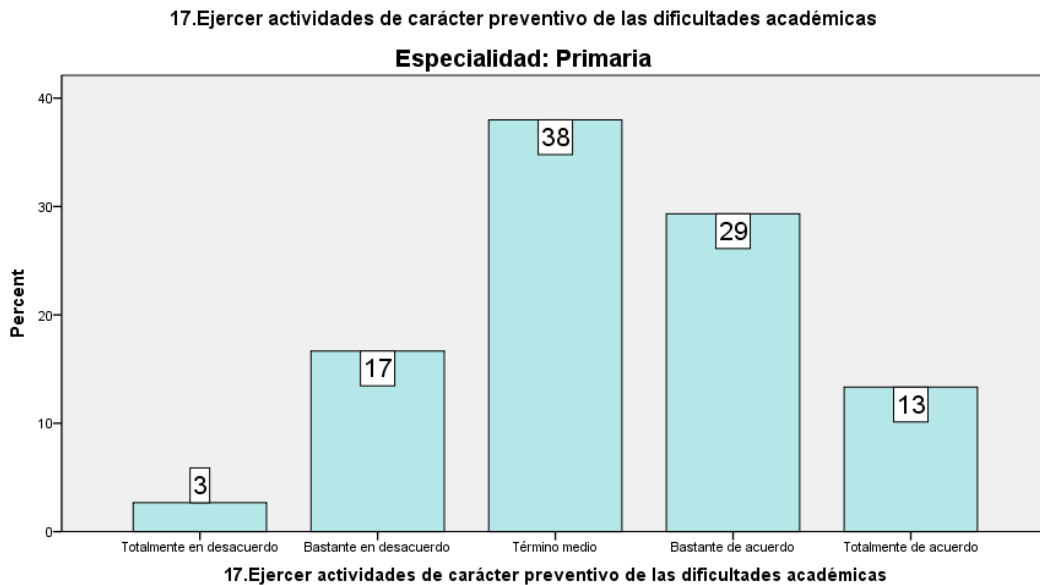
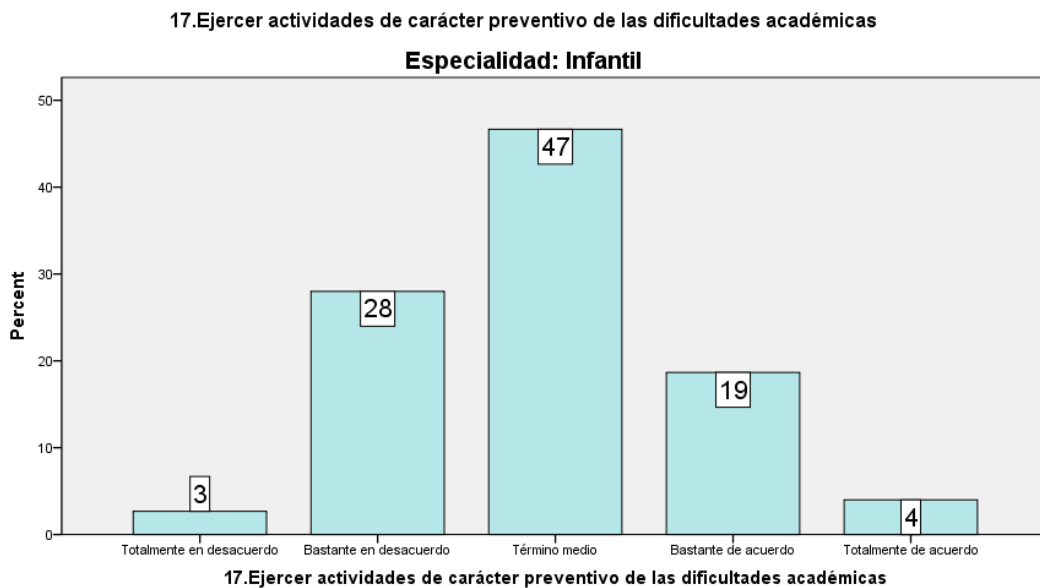


Figura 82. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas. Infantil.



En el caso de la función “*Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas*” vemos que la mayoría de los alumnos, tanto los de Educación Primaria como los de Educación Infantil, contestaron con una valoración de Término medio (38% y 47% respectivamente). Los alumnos de Educación Primaria fueron más positivos con sus valoraciones, conjuntamente un 42% contestó positivamente a esta función, mientras que en Educación Infantil sólo un 23% contestaron positivamente.

7.2.4. Necesidades planteadas en el proceso tutorial

Para contestar a esta pregunta primero hemos realizado un análisis de frecuencia los siguientes elementos:

1. Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas
2. Materiales didácticos para el estudio
3. Criterios de evaluación y calificación
4. Revisión de la evaluación
5. Orientación para el estudio
6. Salidas profesionales de la titulación
7. Información sobre las prácticas laborales.
8. Información sobre becas
9. Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias
10. Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc.
11. Información sobre trámites burocráticos y administrativos
12. Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera
13. Información sobre los cursos de especialización y perfeccionamiento
14. Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo
15. Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado
16. Adquisición de hábitos de estudio
17. Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal
18. Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura
19. Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (currículum vitae, entrevistas, etc.)

La tabla de resultados es la siguiente (ver Tabla 48):

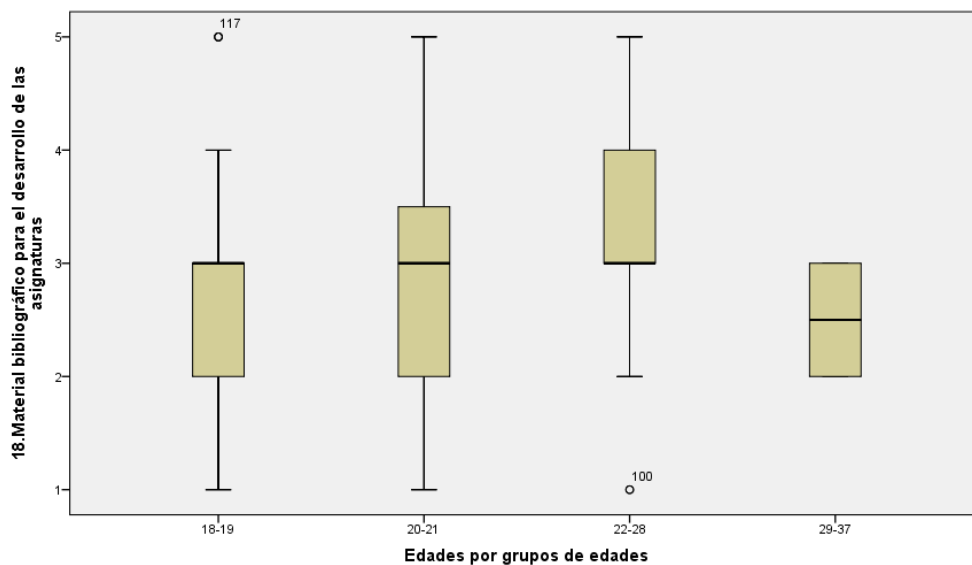
Tabla 48. Necesidades planteadas por el alumnado en tutoría

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término Medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
1	Frecuencia	43	81	107	51	13	295
	%	14.6	27.5	36.3	17.3	4.4	100
2	F	16	48	93	130	11	299
	%	5.4	16.1	31.1	43.	3.7	100
3	F	7	22	81	122	64	296
	%	2.4	7.4	27.4	41.2	21.6	100
4	F	7	16	78	111	87	299
	%	2.3	5.4	26.1	37.1	29.1	100
5	F	27	81	75	98	15	296
	%	9.1	27.4	2.3	33.1	5.1	100
6	F	59	90	82	47	19	297
	%	19.9	30.3	27.6	15.8	6.4	100
7	F	44	95	68	59	31	297
	%	14.8	32	22.9	19.9	10.4	100
8	F	77	65	75	65	16	298
	%	25.8	21.8	25.2	21.8	5.4	100
9	F	73	74	78	56	7	288
	%	25.3	25.7	27.1	19.4	2.4	100
10	F	43	50	81	97	23	294
	%	14.6	17	27.6	33	7.8	100
11	F	87	102	79	27	5	300
	%	29	34	26.3	9	1.7	100
12	F	23	28	104	124	15	294
	%	7.8	9.5	35.4	42.2	5.1	100
13	F	34	70	79	53	59	295
	%	11.5	23.7	26.8	18	20	100
14	F	51	108	70	52	16	297
	%	17.2	36.4	23.6	17.5	5.4	100
15	F	64	90	68	46	25	293
	%	21.8	30.7	23.2	15.7	8.5	100
16	F	30	77	94	71	25	297
	%	10.1	25.9	31.6	23.9	8.4	100
17	F	23	81	97	66	29	296
	%	7.8	27.4	32.8	22.3	9.8	100
18	F	16	51	70	98	55	290
	%	5.5	17.6	24.1	33.8	19	100
19	F	79	76	71	64	10	300
	%	26.3	25.3	23.7	21.3	3.3	100

En un primer vistazo a los datos de la tabla anterior, observamos que las respuestas están demasiado equitativamente distribuidas como para ver una tendencia definida. Podemos ver, sin embargo, que “*Información sobre trámites burocráticos y administrativos*” es el ítem menos planteado en las tutorías con un total de 63% de los encuestados contestando con valores bajos. Es la “*Revisión de la evaluación*” la función que los alumnos han planteado con más asiduidad en las tutorías con un 66.2% dando un valor positivo a esta función.

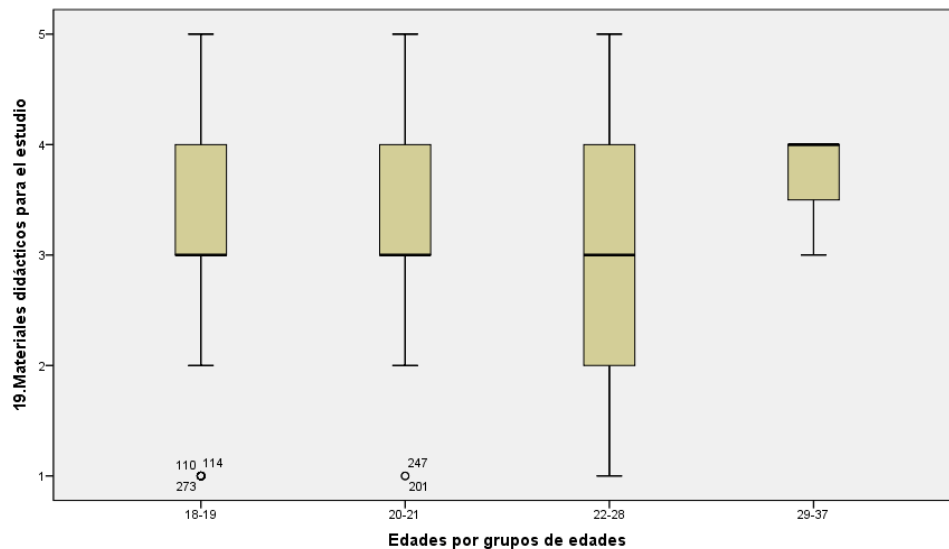
Una aproximación a la relación entre las citadas necesidades y la edad del alumnado, es mostrados por los siguientes resultados.

Figura 83: Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas



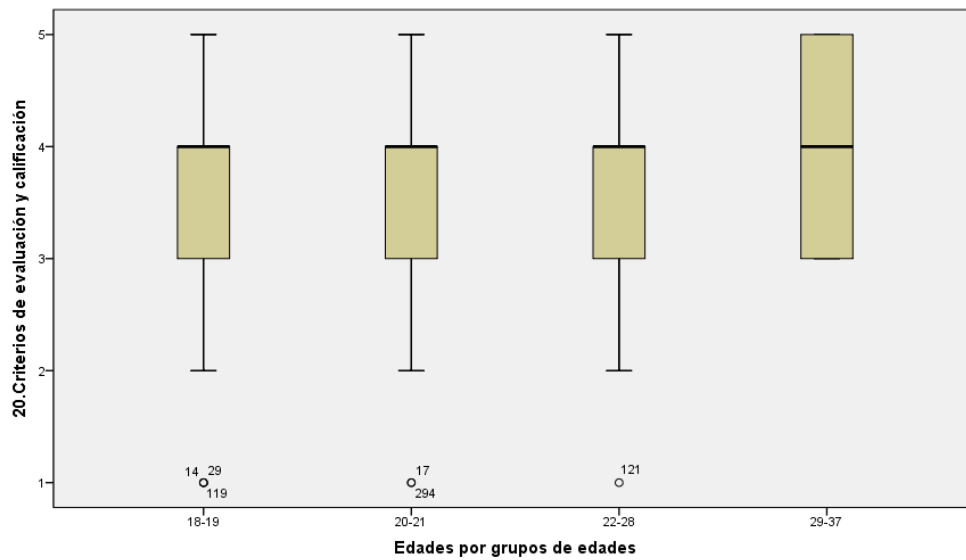
El primer cuadro muestra una media de 3 en la necesidad de “*Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas*” en las edades comprendidas entre los 18 y los 28 años, sin embargo son los alumnos entre los 22 y los 28 años quienes más piden este apoyo. Los alumnos de más edad tienen una media de 2.5 en esta necesidad, estos alumnos pueden que estén cursando su segunda carrera y tengan experiencia en la búsqueda bibliográfica.

Figura 84: Materiales didácticos para el estudio.



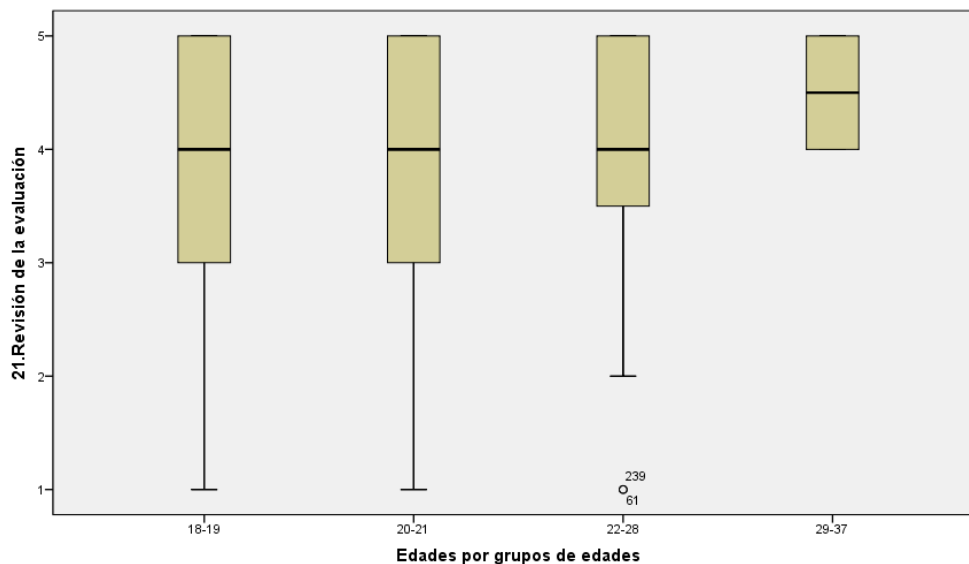
La necesidad de Material didáctico para los estudios tiene un media de respuestas de 3 (Término Medio) para las edades comprendidas entre 18 y 28 años, el grupo de edades mayor considera esta necesidad más importante con una media de respuestas en 4 (Bastante de acuerdo) esto puede estar relacionado con el síndrome de “*la vuelta a los estudios*”, donde los alumnos maduros encuentran difícil la retención de ideas principales, la redacción de trabajos y, en general, los métodos de estudio que se han ido oxidando a través de los años de vida laboral.

Figura 85: Criterios de evaluación y calificación



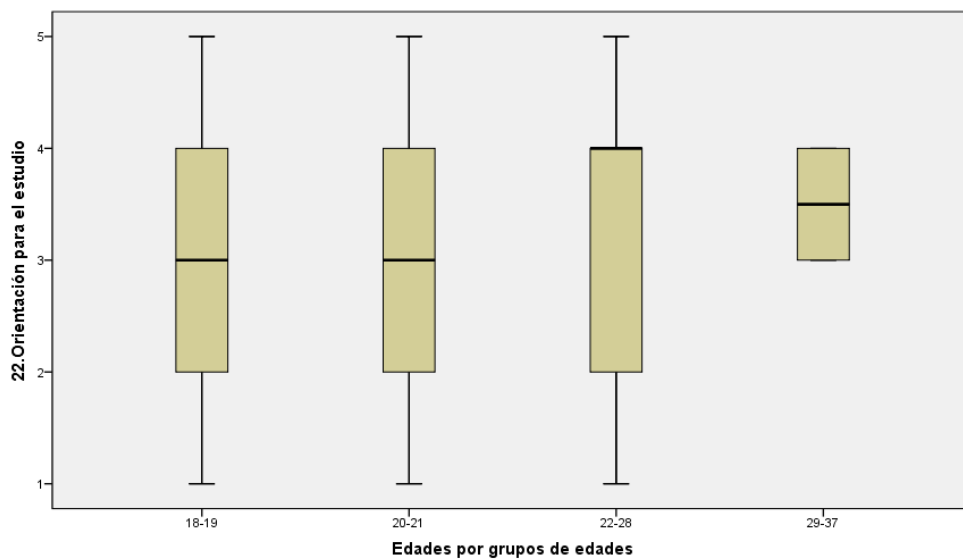
La aclaración de los “*criterios de evaluación y calificación*” es importante para los alumnos de todas las edades con una media de 4 a través de la gama de edades.

Figura 86: Revisión de la evaluación



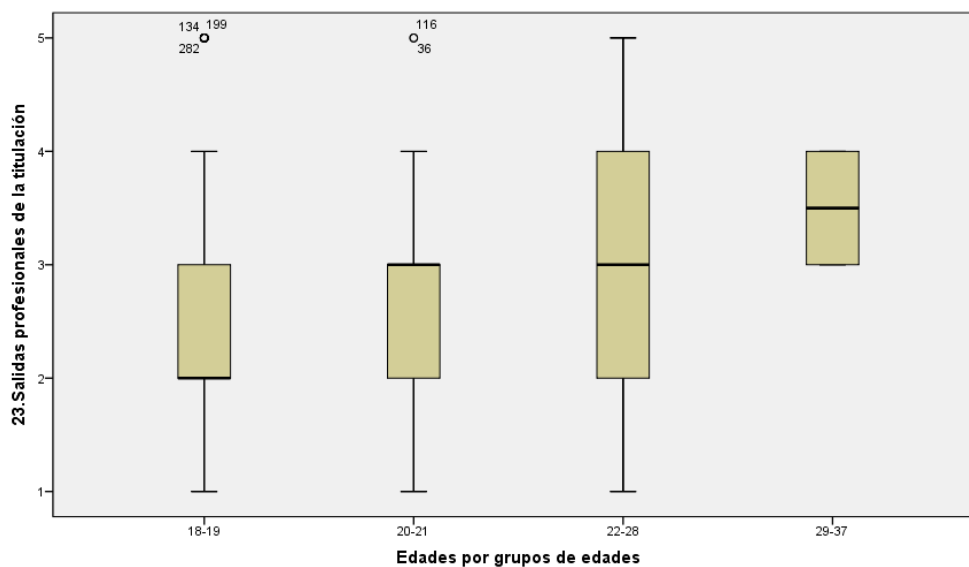
Y más importante es aún para los estudiantes el acceso a la revisión de la evaluación con una media de 4 y 4.5 para los alumnos de más edad.

Figura 87: Orientación para el estudio.



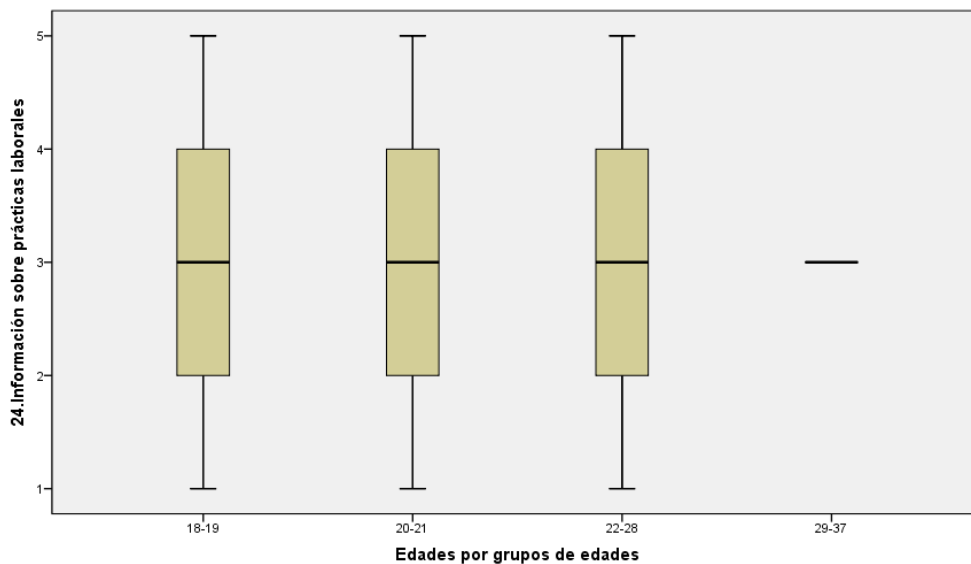
La “*orientación para el estudio*” también se quiere discutir en las tutorías por parte de los alumnos, aquellos entre 18 y 19 le dan un término medio de importancia mientras que aquellos entre los 22 y los 28 años están bastante de acuerdo y los de mayor edad tienen una media de 3.5.

Figura 88: Salidas profesionales de la titulación.



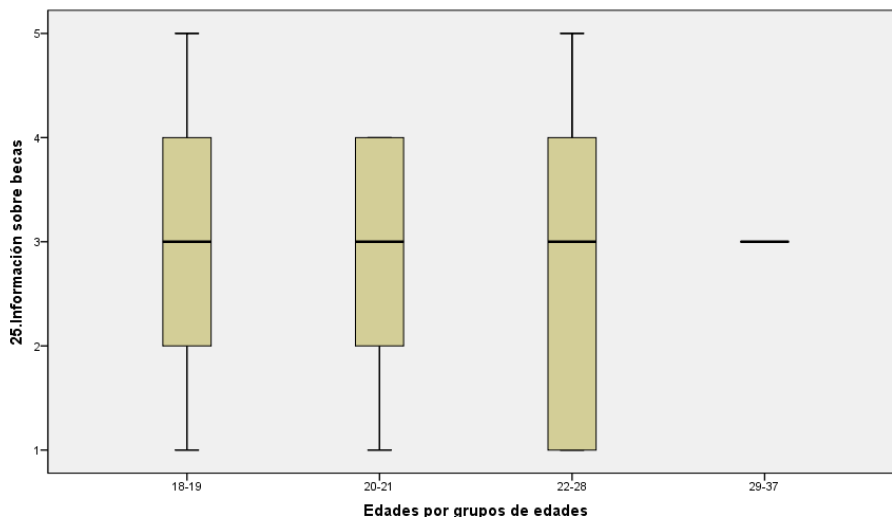
Respecto a las salidas profesionales el gráfico nos muestra que la preocupación aumenta a medida que los estudios avanzan, los estudiantes más jóvenes, excepto algunos casos extremos, no parecen estar muy preocupados por esta necesidad con una media de 2; a medida que los estudios avanzan, entre los 20 y los 21 años la media aumenta a 3. Los alumnos entre 22 y 28 años muestran una progresión de preocupación mayor, a pesar de que la media sigue en 3, la progresión de respuestas es más positiva. Sin sorpresas, los alumnos maduros expresan más interés en esta necesidad con una media de 3.5.

Figura 89: Información sobre prácticas laborales.



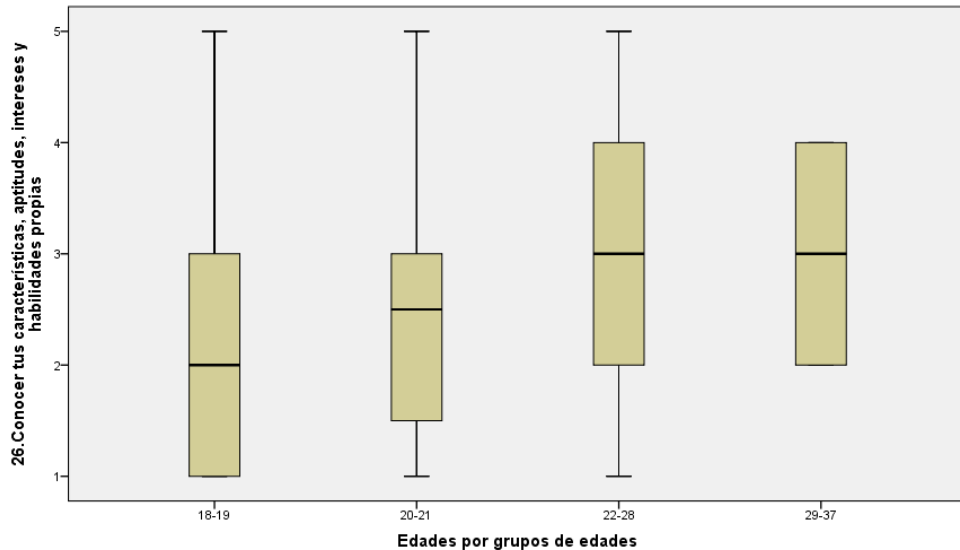
La media sobre información sobre prácticas laborales es un término medio en todas las edades (28-37 no computada).

Figura 90: Información sobre becas.



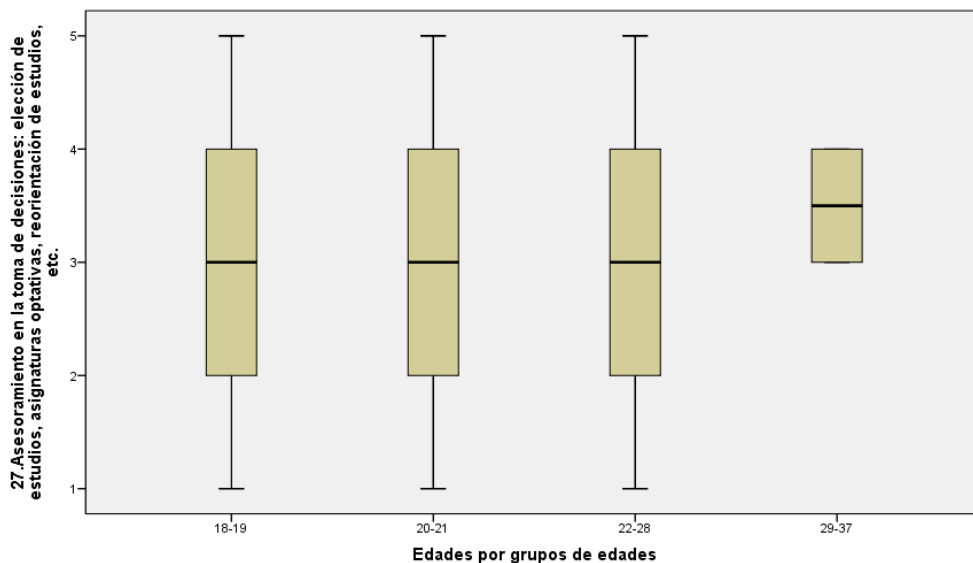
Igual que en el caso anterior, la media de Información sobre becas es un término medio en todas las edades (28-37 no computada)

Figura 91: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias



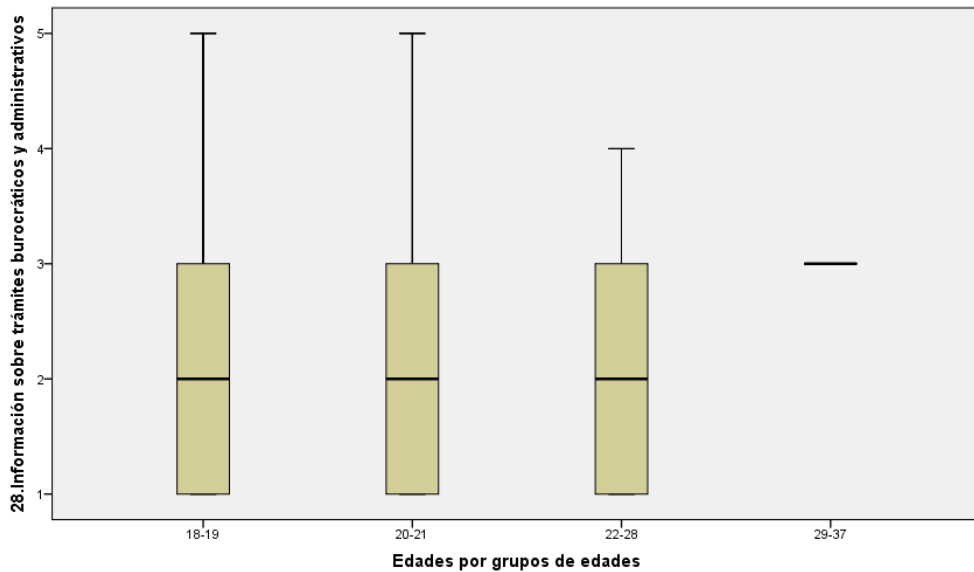
“Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias” no es una de las necesidades más buscadas en las tutorías por parte de los alumnos que le dan una media de 2 y 2.5 en las edades comprendidas entre los 18-19 y 20-21 años respectivamente, mientras que los alumnos más maduros no se posicionan, ambos con medias en 3 (término medio).

Figura 92: Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc.



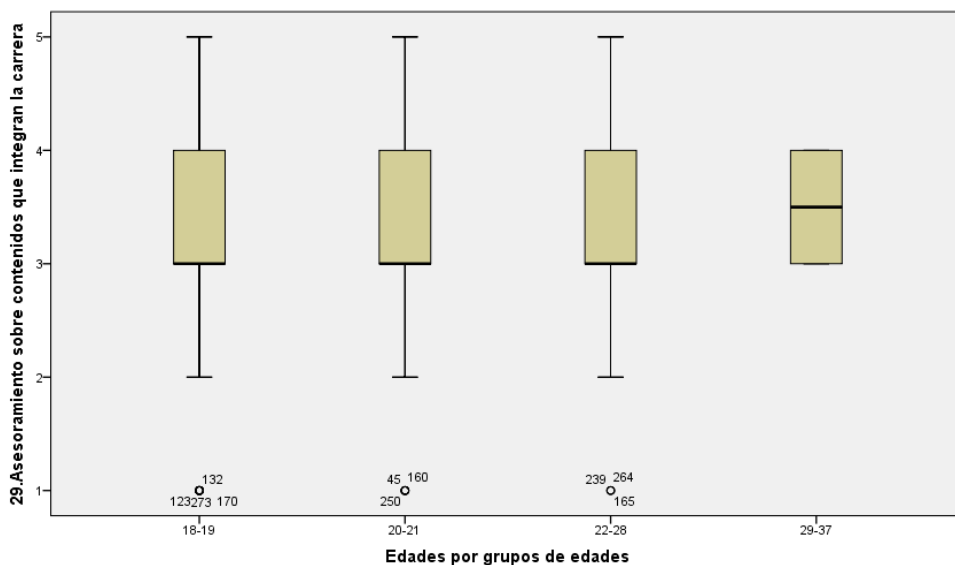
“Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc.” Es una necesidad en la que los alumnos entre 18 y 28 años todos muestran una media de 3 mientras que los alumnos mayores muestran una media de 3.5.

Figura 93: La información sobre los trámites burocráticos y administrativos.



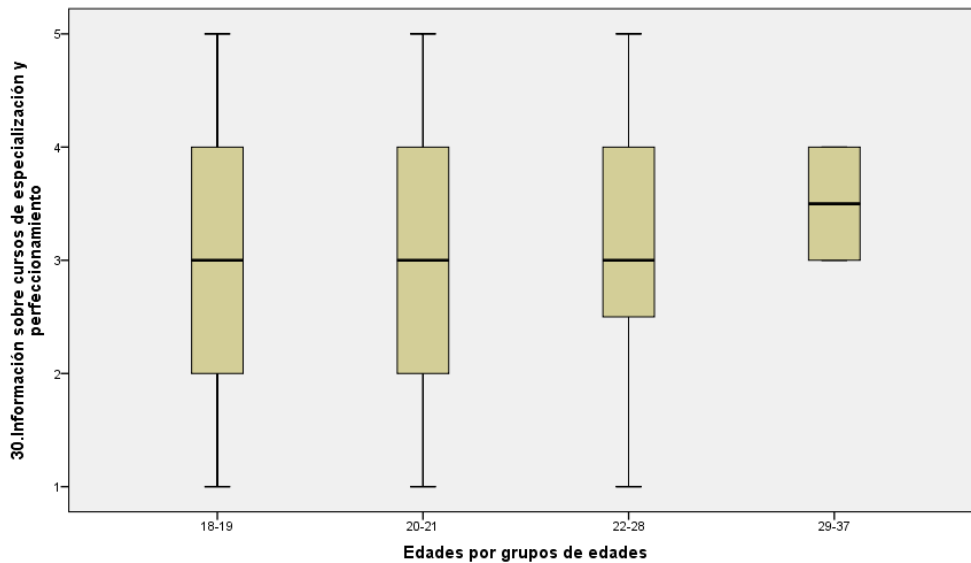
“La información sobre los trámites burocráticos y administrativos” no es una necesidad con la que los alumnos presionen a los profesores en las tutorías. Todas las edades le dan una valoración más bien baja 2 de media. (28-37 no computada).

Figura 94: Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera.



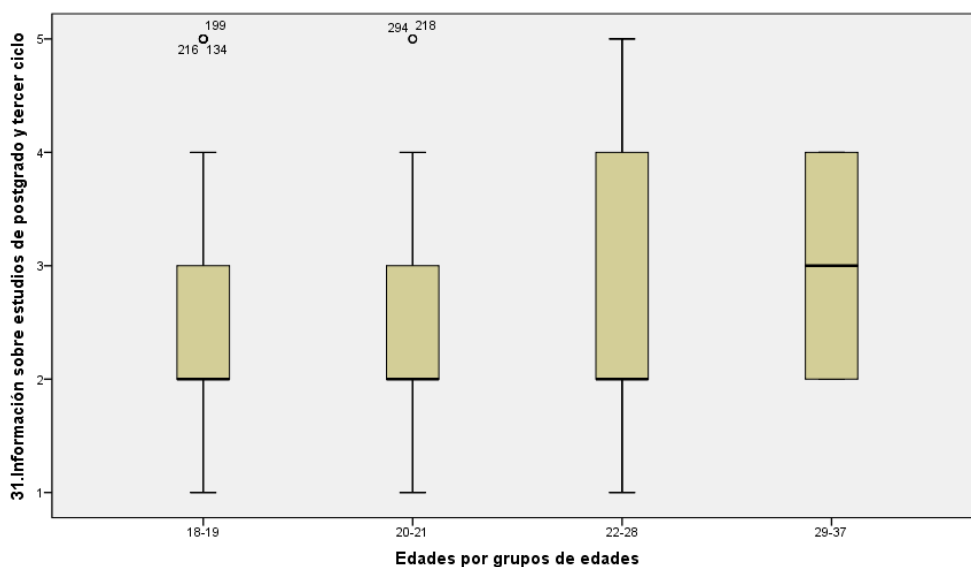
El asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera tiene una media de 3 para las edades comprendidas entre los 18 y los 28 años, sin embargo la mayoría de las respuestas se agrupan entre 3 y 4 por lo que esta necesidad es planteada con cierta asiduidad en las tutorías. Las respuestas para el grupo de edad comprendido entre los 29 y los 37 años tiene una media de 3.5

Figura 95: Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento.



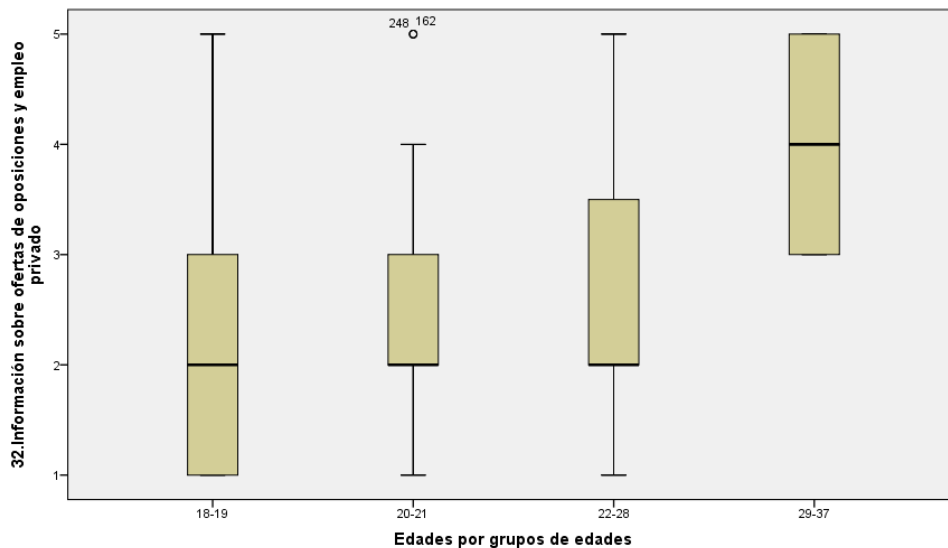
La mayoría de los alumnos no se posicionan en la necesidad de Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento con una media de 3 para todas las edades excepto aquellos entre 29 y 37 años que muestran una media de 3.5.

Figura 96: Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo.



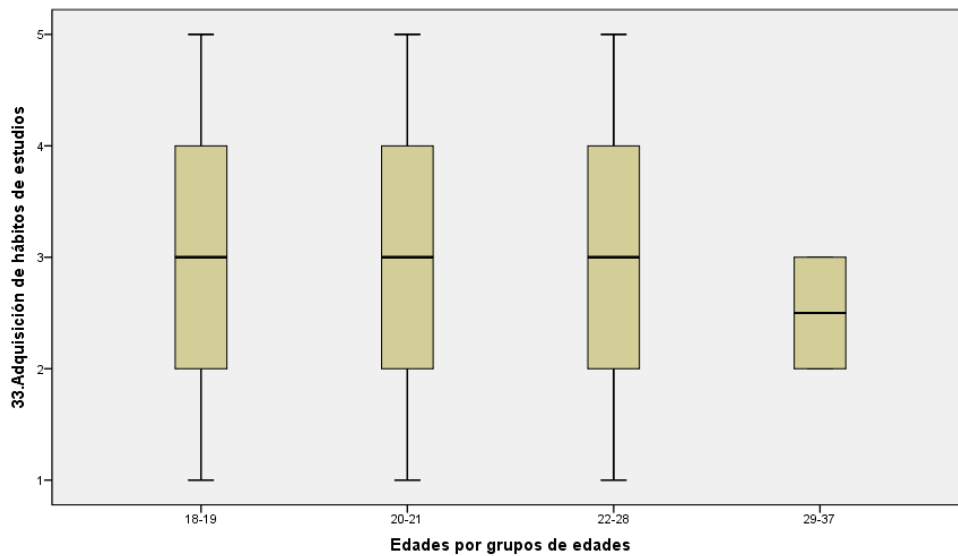
La información sobre los cursos de posgrado y tercer ciclo no está entre las prioridades de aquellos estudiantes que acaban de empezar sus estudios, por ello entre los 28 y los 21 la media a esta necesidad se sitúa en 2, los alumnos entre los 22 y los 28 años muestran una gama de respuestas más amplio, y a pesar de que la media sigue en 2 la gama de respuestas se sitúa, mayoritariamente entre 2 y 4. Los estudiantes maduros, con un sentido del tiempo quizás diferente a los más jóvenes aumentan la media de esta necesidad a 3.

Figura 97: Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado.



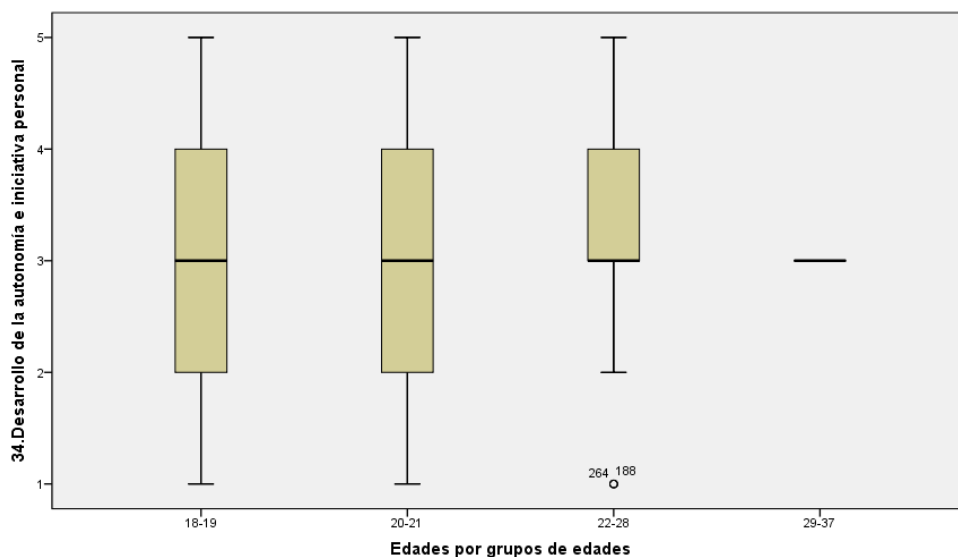
“La información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado” muestra, como en el caso de “Las salidas profesionales de la titulación” un aumento de interés a medida que los estudios, o la edad, avanzan. Los estudiantes de 18 y 19 años ven el mundo laboral muy lejos y no muestran mucho interés en conocer que ofertas se le proponen (media 2). Entre los 20 y los 28 años, a pesar de que la media continua en 2, la progresión de las respuestas es más positivo a medida que la edad avanza. Los alumnos mayores, aquellos que con más probabilidad han experimentado la realidad del mundo laboral, muestran un gran interés por conocer cuáles son las oportunidades que este tiene que ofrecer (media 4).

Figura 98: Adquisición de hábitos de estudios



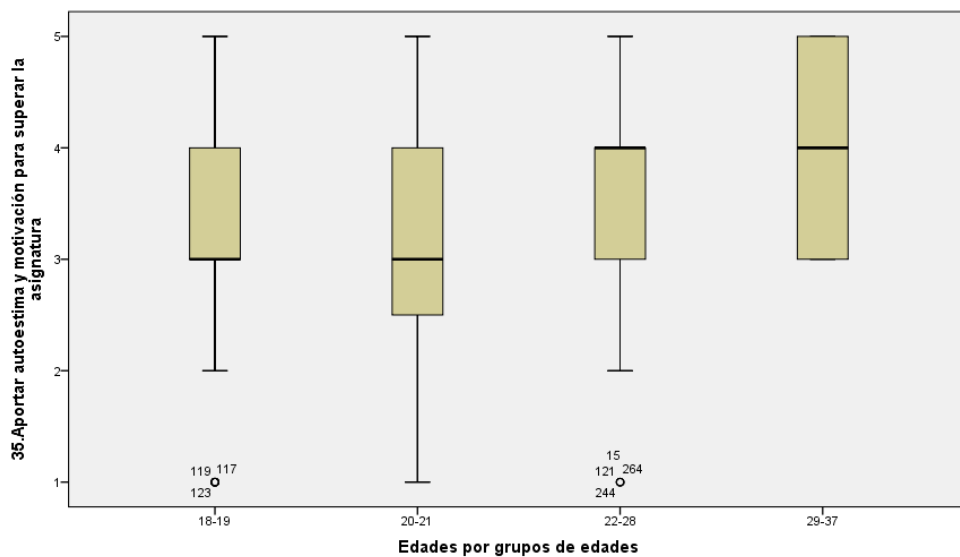
La mayoría de estudiantes no se posiciona en las respuesta a la “Adquisición de hábitos de estudios” con una media de 3 en toda la gama de edades menos en la mayor, que, curiosamente, muestra un interés aún menor en esta necesidad con una media de 2.5.

Figura 99: Desarrollo de la autonomía e iniciativa privada.



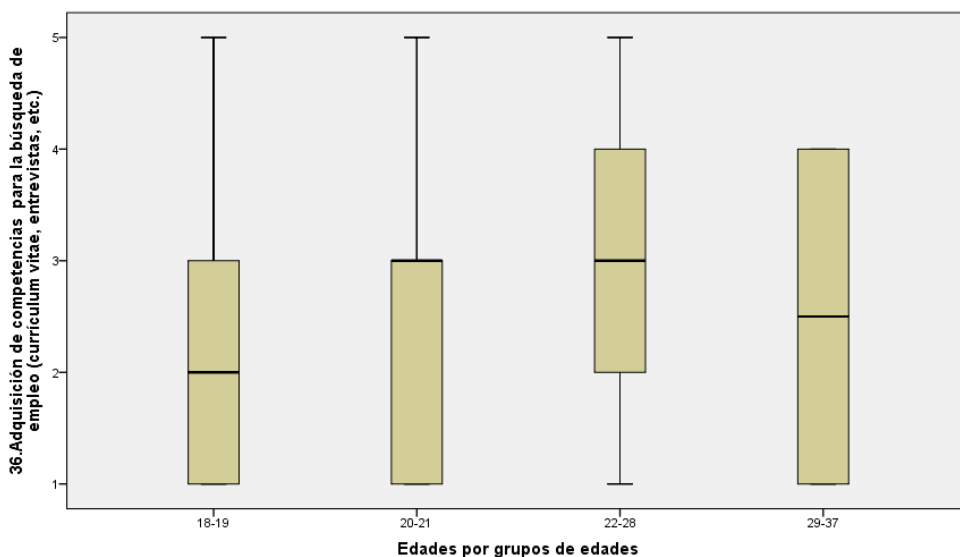
El desarrollo de la autonomía e iniciativa personal muestra un término medio de interés en todas las edades

Figura 100: Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura



“Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura” es una necesidad muy valorada por los estudiantes en general, cuanto más mayores son más necesidad parecen tener de este apoyo ya sea porque las asignaturas aumentan en dificultad a medida que la carrera avanza o porque la “*vuelta a los estudios*” necesita de apoyo para superar las asignaturas.

Figura 101: Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (currículum vitae, entrevistas, etc.)



La Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (currículum vitae, entrevistas, etc.) parece no interesar en gran medida a los alumnos, puede que los más jóvenes (media 2) vean estas necesidades muy lejanas y los mayores (media 2.5) ya estén versados en estas competencias. Las edades intermedias, aunque más interesados a medida que crecen tampoco muestran una media muy alta (3)

Para saber si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo del sexo de los alumnos, como ya hiciéramos anteriormente, usaremos es Mann-Whitney test para comprobar la Hipótesis Nula de: *No existen diferencias entre las respuestas según el sexo de los encuestados.*

Tabla 49. Diferencias por razón de sexo.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 18. Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.194	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 19. Materiales didácticos para el estudio is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.932	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of 20. Criterios de evaluación y calificación is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.796	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of 21. Revisión de evaluación is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.436	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of 22. Orientación para el estudio is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.932	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of 23. Salidas profesionales de la titulación is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.054	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of 24. Información sobre prácticas laborales is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.777	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of 25. Información sobre becas is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.455	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of 26. Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.026	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
10	The distribution of 27. Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc. is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.132	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of 28. Información sobre trámites burocráticos y administrativos is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
12	The distribution of 29. Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.915	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of 30. Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.133	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of 31. Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.414	Retain the null hypothesis.
15	The distribution of 32. Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.800	Retain the null hypothesis.
16	The distribution of 33. Adquisición de hábitos de estudios is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.200	Retain the null hypothesis.
17	The distribution of 34. Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.233	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

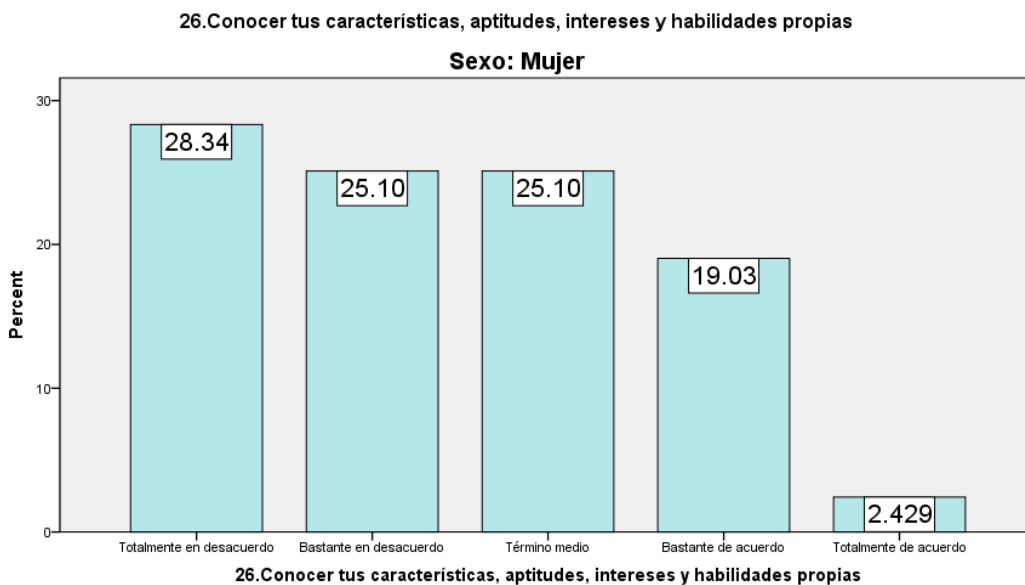
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
18	The distribution of 35. Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.820	Retain the null hypothesis.
19	The distribution of 36. Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (curriculum vitae, entrevistas, etc.) is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.061	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Como podemos ver en la tabla de resultados, existen dos preguntas en las que parece que haya una diferencia en las respuestas dependiendo del sexo de los alumnos, vamos pues a examinar con más atención estas dos cuestiones.

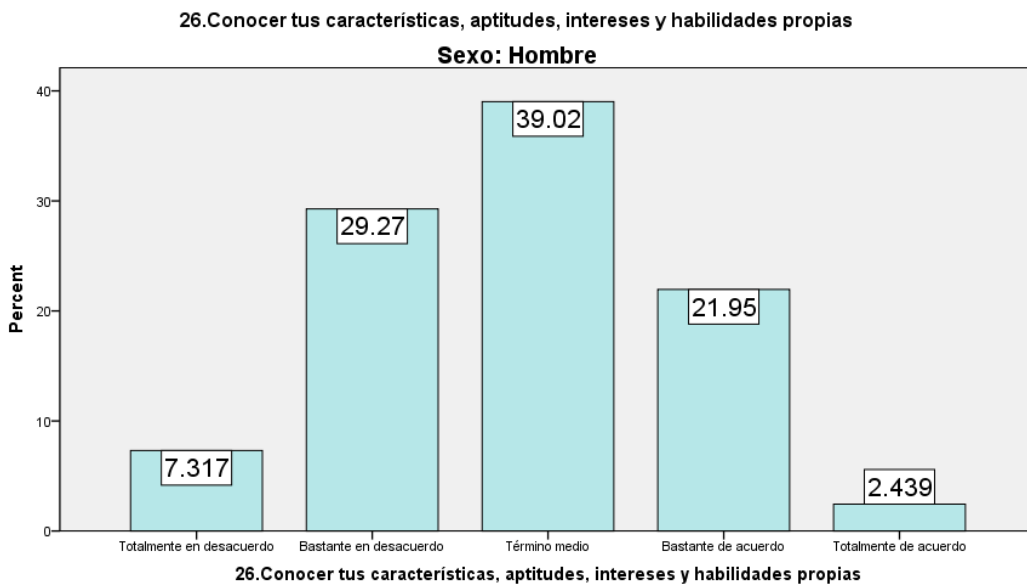
A la primera, *Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias*, las mujeres contestan con homogeneidad en los valores Totalmente en desacuerdo, Bastante en desacuerdo y Término medio (28.34%, 25.10% y 25.10% respectivamente) Un 19.03% de las mujeres están Bastante de acuerdo con esta necesidad y sólo un 2.42% está Totalmente de acuerdo.

Figura 102: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propia Mujer



Como podemos ver en la Figura 103 que representa las contestaciones de los hombres, la distribución presenta una curva más homogéneamente distribuida que en el caso de las mujeres. El 39% de los hombres no toma una posición de peso en esta pregunta, sólo un 7.3% está Totalmente en desacuerdo y sólo un 2.4% está totalmente de acuerdo (en este caso el porcentaje es igual que en el caso de las mujeres).

Figura 103: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias. Hombre.



En el caso de las respuestas a la pregunta de si han planteado la necesidad de Información sobre trámites burocráticos y administrativos, como podemos ver las mujeres parece tener claro que de estos temas se encarga, normalmente, la administración de la universidad y no los profesores de la misma. Un 31% contestó estar Totalmente en desacuerdo mientras que un 35% y un 24% contestaron estar Bastante en desacuerdo o Término Medio dejando un escuálido 9% a las valoraciones positivas.

Figura 104: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Mujer

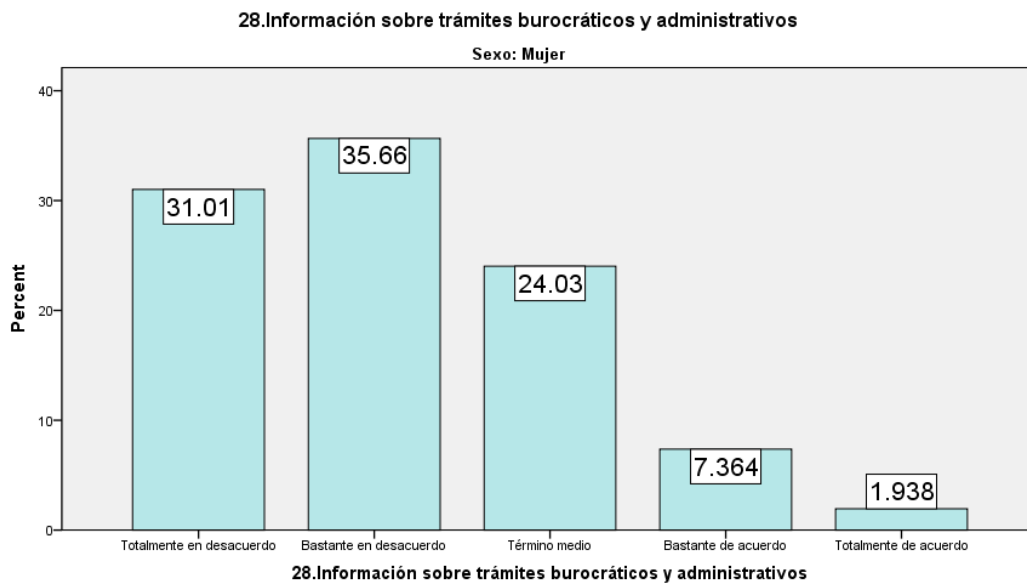
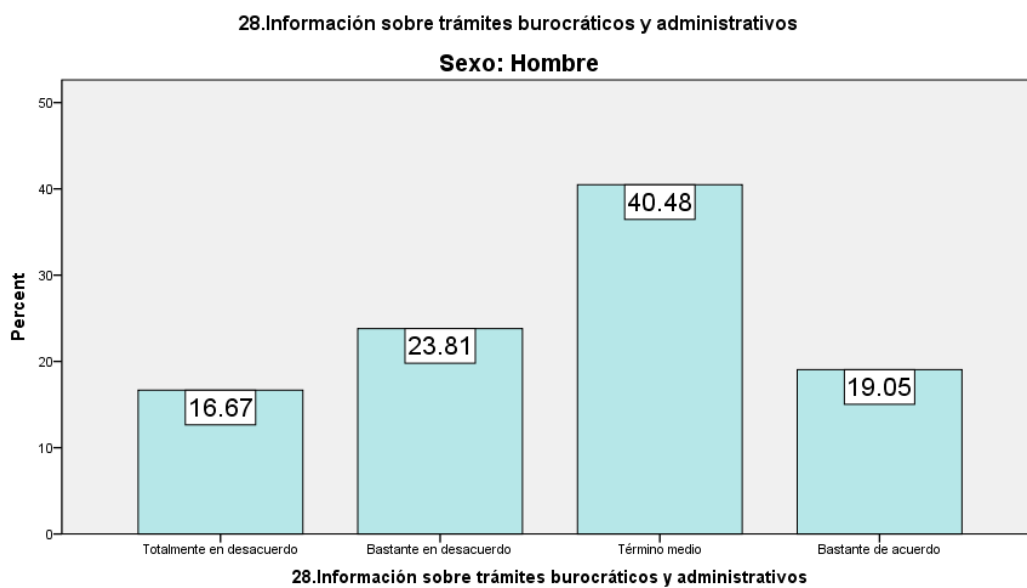


Figura x:

Los hombres, por otro lado, contestaron con estar bastante de acuerdo al haber planteado esta necesidad en un 19% de los casos y en el término medio se posicionaron un 40% de los alumnos.

Figura 105: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Hombre.



“La información sobre los trámites burocráticos y administrativos” no es una necesidad con la que los alumnos presionen a los profesores en las tutorías. Todas las edades le dan una valoración más bien baja 2 de media. (28-37 no computada).

7.2.5.- Necesidades demandadas en función de la especialidad.

Tabla 50: Necesidades demandadas en función de la especialidad.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of 18. Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.034	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of 19. Materiales didácticos para el estudio is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.004	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of 20. Criterios de evaluación y calificación is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of 21. Revisión de evaluación is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.010	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of 22. Orientación para el estudio is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.019	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of 23. Salidas profesionales de la titulación is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of 24. Información sobre prácticas laborales is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.466	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of 25. Información sobre becas is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.049	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of 26. Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
10	The distribution of 27. Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc. is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.337	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of 28. Información sobre trámites burocráticos y administrativos is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
12	The distribution of 29. Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.486	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of 30. Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
14	The distribution of 31. Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.176	Retain the null hypothesis.
15	The distribution of 32. Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.077	Retain the null hypothesis.
16	The distribution of 33. Adquisición de hábitos de estudios is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.252	Retain the null hypothesis.
17	The distribution of 34. Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.229	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
18	The distribution of 35. Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.447	Retain the null hypothesis.
19	The distribution of 36. Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (curriculum vitae, entrevistas, etc.) is the same across categories of Especialidad.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.059	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

El test U de Mann Whitney nos rechaza la hipótesis para 10 ítems en el caso de las necesidades que los alumnos han planteado en las tutorías;

- Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas
- Materiales didácticos para el estudio
- Criterios de evaluación y calificación
- Revisión de la evaluación
- Orientación para el estudio
- Salidas profesionales de la titulación
- Información sobre becas
- Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias
- Información sobre trámites burocráticos y administrativos
- Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento

A continuación, vamos a comparar el porcentaje de respuestas de estos ítems por especialidad.

Figura 106: Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas Primaria.

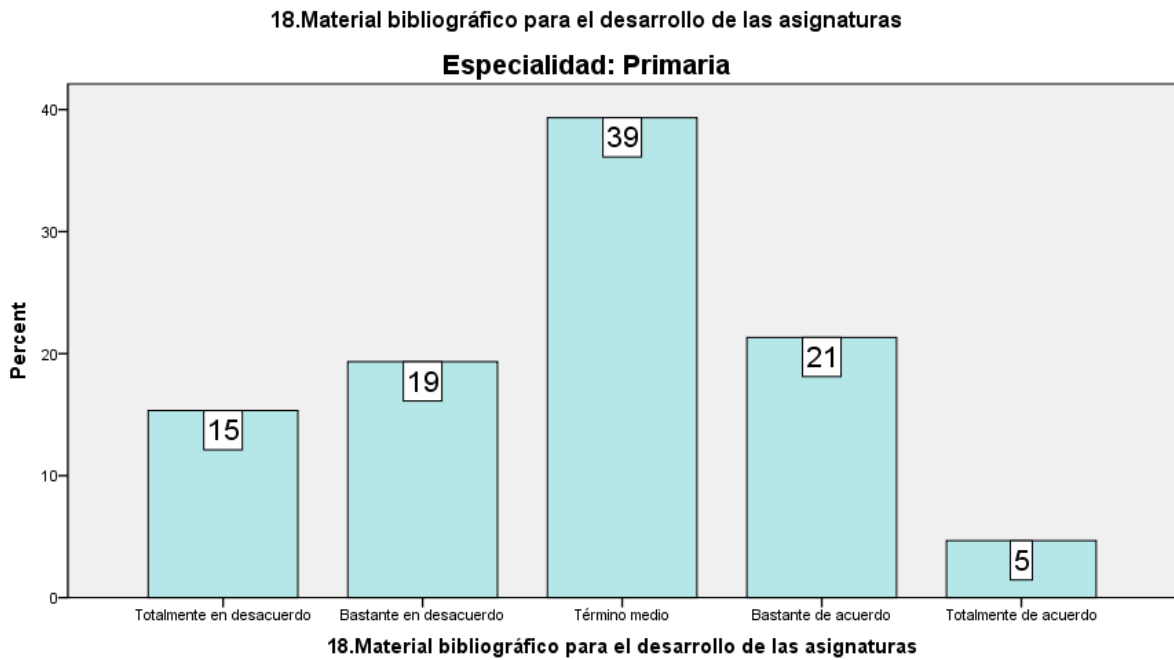
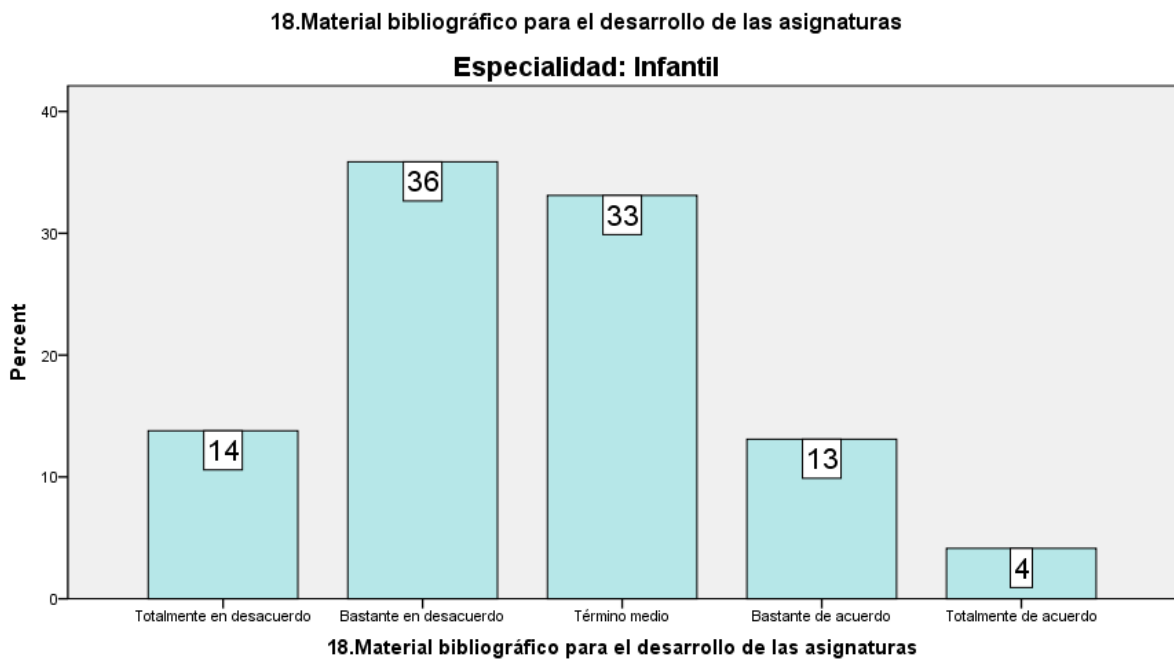


Figura 107: Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas Infantil.



Como podemos ver por los gráficos de barras detallando el porcentaje de las respuestas a la necesidad “*Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas*” los estudiantes eligieron contestar en su mayoría con un ambiguo “Término Medio”

39% de los estudiantes de primaria y 33% de los estudiantes de Educación Infantil contestaron así a esta pregunta, podemos ver sin embargo que los estudiantes de primaria contestaron en mayor proporción (21%) estar bastante de acuerdo con esta necesidad contra sólo un 13% de los alumnos de Infantil.

Figura 108: Materiales didácticos para el estudio Primaria.

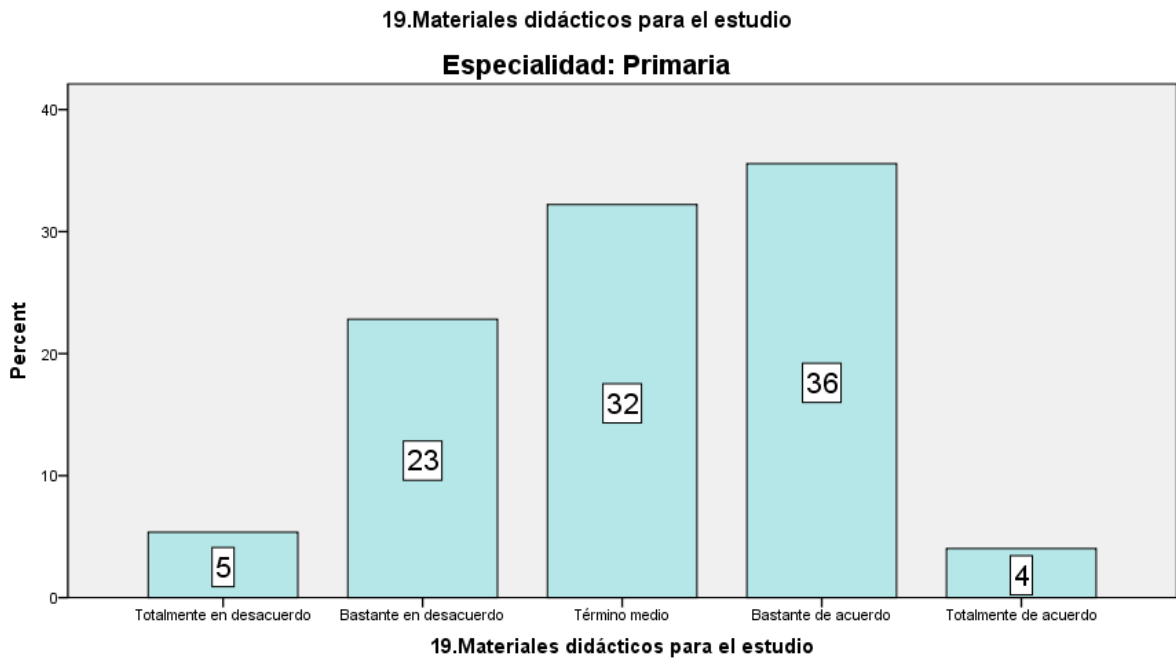
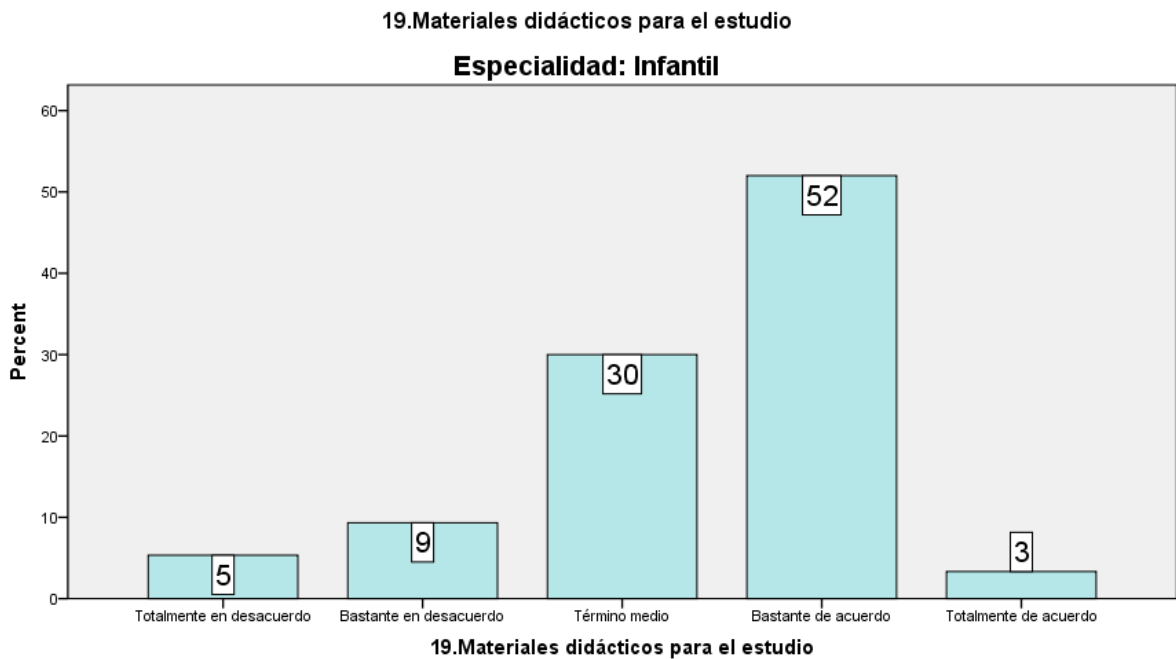


Figura 109: Materiales didácticos para el estudio Infantil.



La distribución en las respuestas a la necesidad “*Materiales didácticos para el estudio*” muestra una distribución muy parecida sin embargo los estudiantes de infantil contestan en su mayoría, 52%, estar bastante de acuerdo con esta necesidad, por el contrario, y aunque el porcentaje más alto de alumnos de Educación Primaria está también bastante de acuerdo con esta necesidad el porcentaje sólo llega a un 36%

Figura 110: Criterios de evaluación y calificación Primaria.

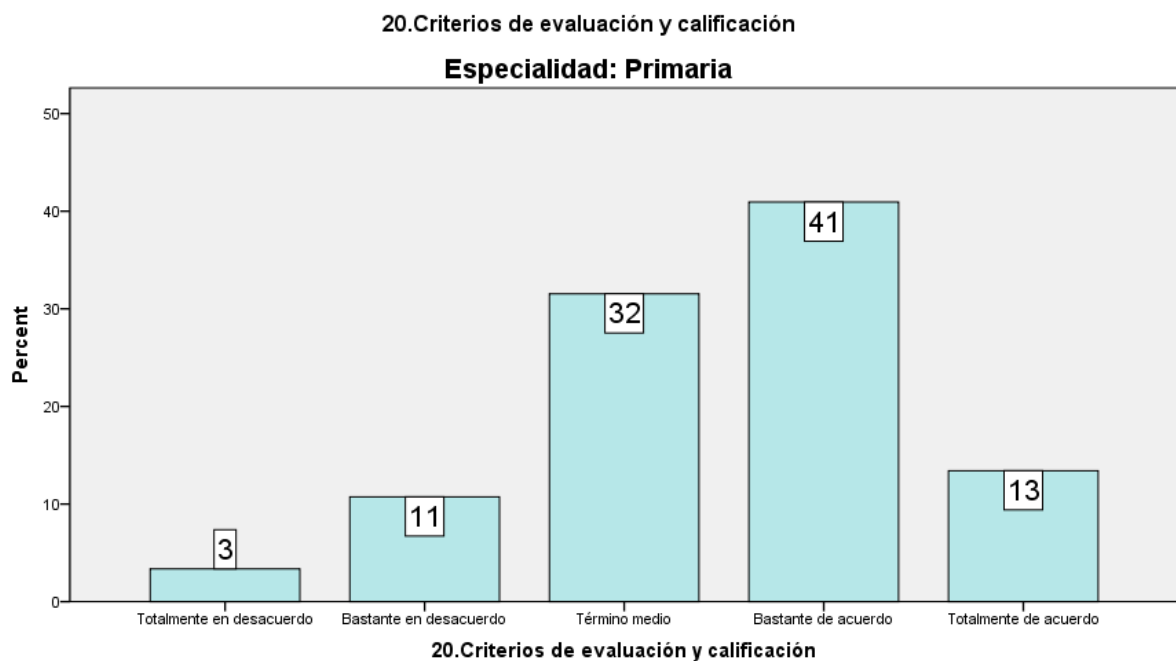
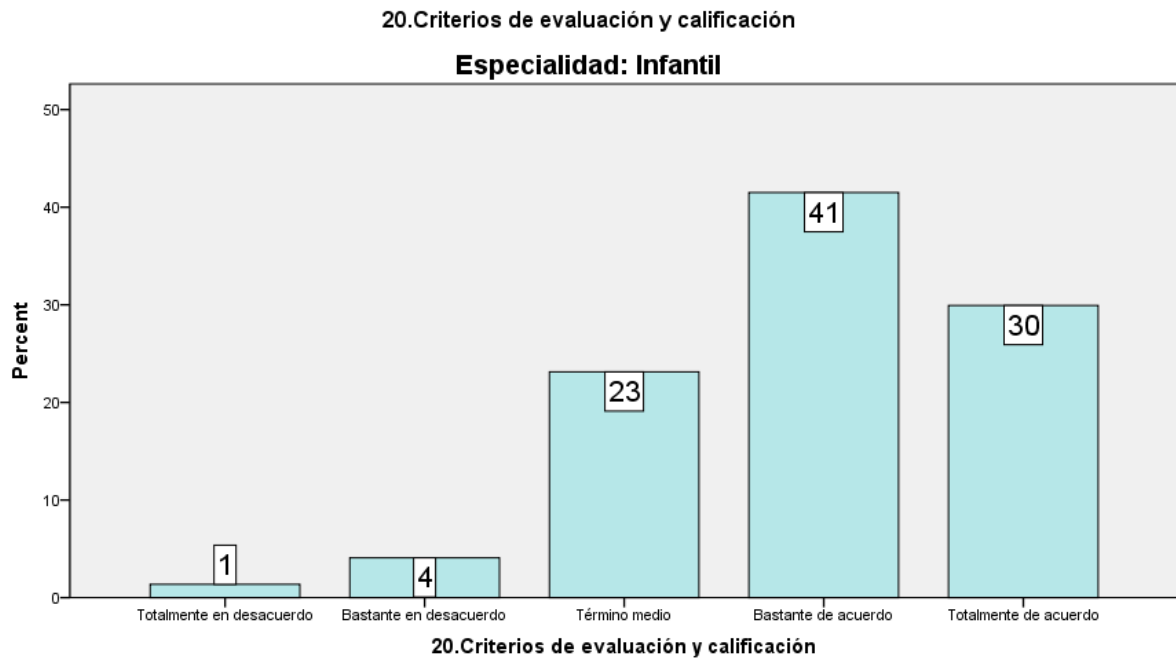


Figura 111: Criterios de evaluación y calificación Infantil.



La necesidad de “*Criterios de evaluación y calificación*” también muestra una distribución parecida. La mayor diferencia entre los porcentajes se encuentra en el valor Totalmente de acuerdo en donde los alumnos de Educación Infantil se sitúan en un 30% y los de Primaria en un 13%.

Figura 112: Revisión de la evaluación. Primaria.

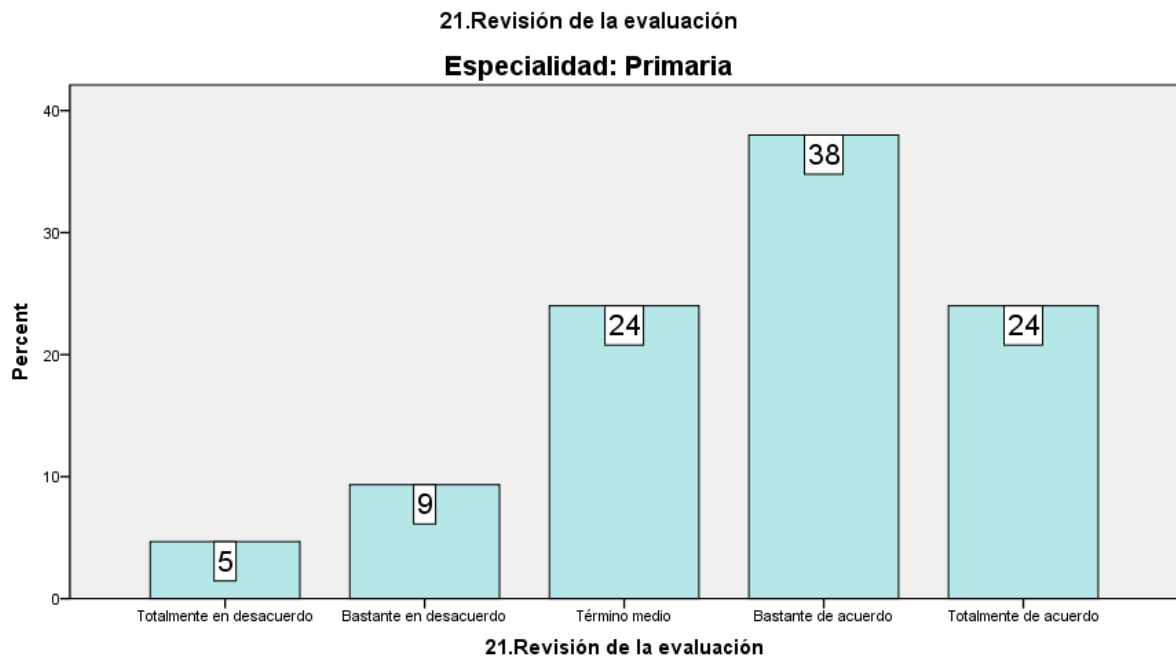
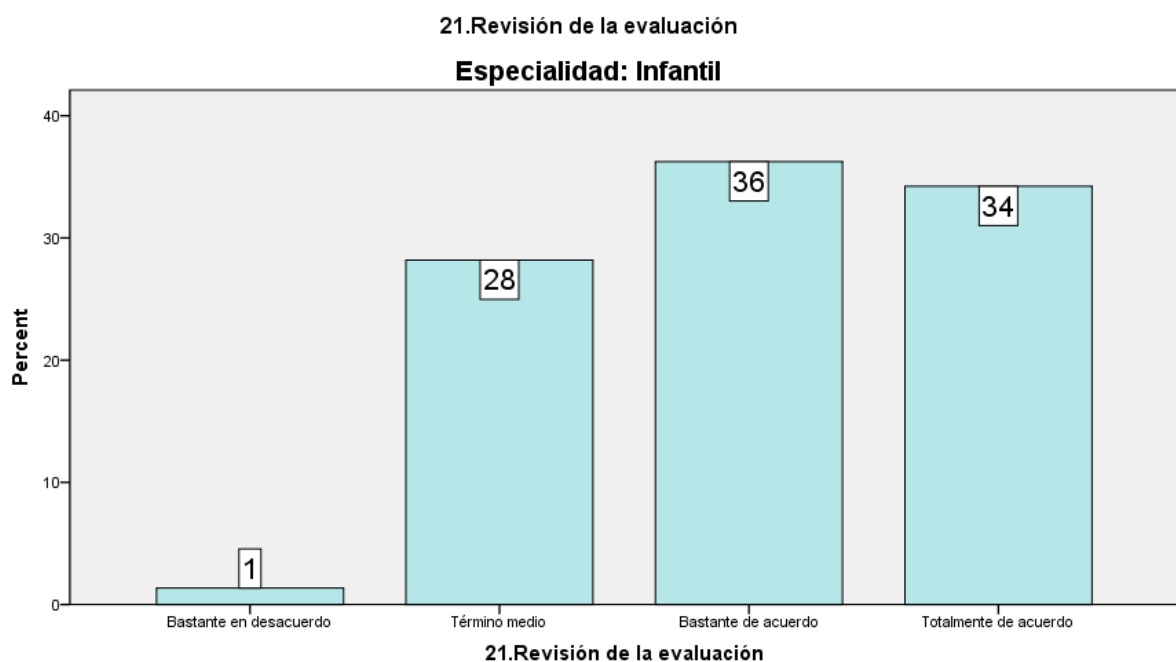


Figura 113: Revisión de la evaluación. Infantil.



La revisión de la evaluación genera dos distribuciones muy diferentes para las distintas especialidades, como podemos ver en el caso de los alumnos de Educación Primaria la distribución es una curva “normal” con la mayoría de los alumnos (38%)

contestando estar bastante de acuerdo con esta necesidad. En el caso de los alumnos de la especialidad en Infantil la distribución es equitativa para los valores Término medio, Bastante de Acuerdo y Totalmente de acuerdo con porcentajes de 28%, 36% y 34% respectivamente.

Figura 114: Orientación para el estudio. Primaria.

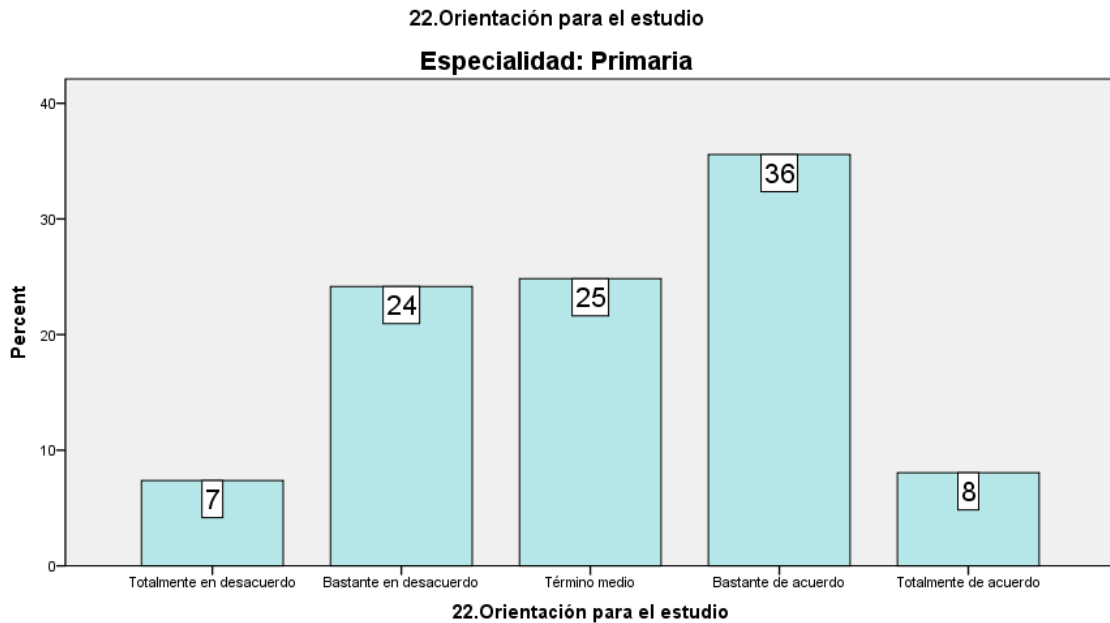
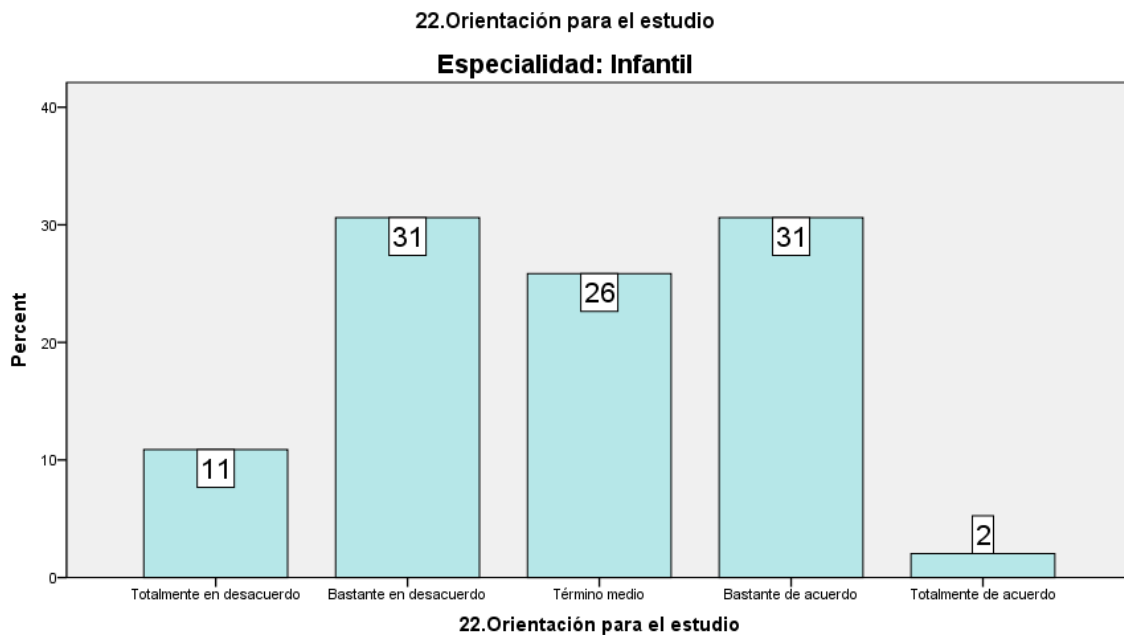


Figura 115: Orientación para el estudio. Infantil



La Orientación para el estudio tiene una distribución parecida, en el caso de los alumnos de primaria contestaron con un porcentaje del 24% estar bastante en desacuerdo con esta necesidad mientras que el 31% de los alumnos de Infantil dieron este valor a la misma necesidad. Por el contrario mientras que el 31% de los alumnos de infantil están bastante de acuerdo con el hecho de haber planteado esta necesidad en las tutorías, un 36% de los alumnos de la especialidad en Primaria indicaron este valor.

Figura 116: Salidas profesionales de la titulación Primaria.

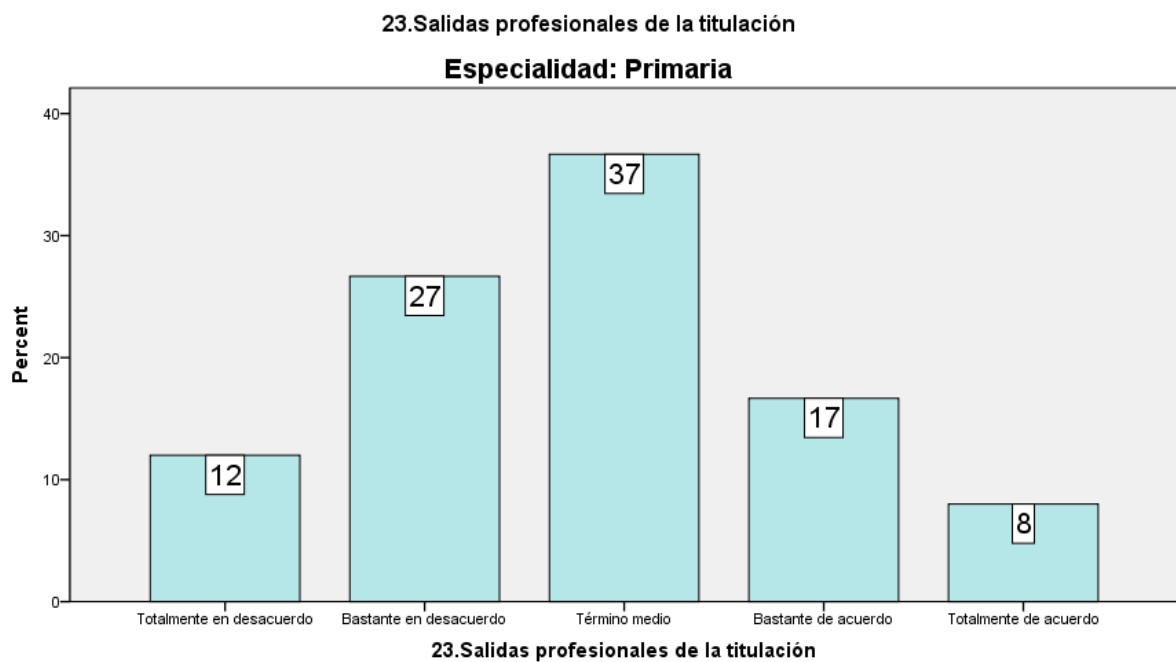
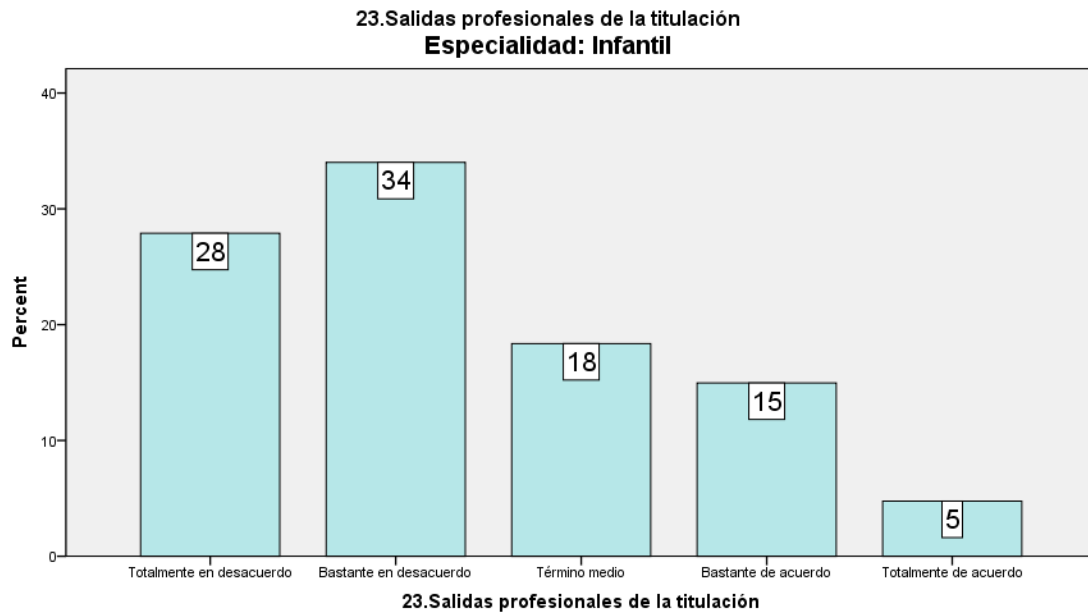


Figura 117: Salidas profesionales de la titulación. Infantil.



Pocos alumnos parecen estar interesados en las “Salidas profesionales de la titulación” o por lo menos en ambos casos parece que esta no es una necesidad muy planteada en las tutorías con apenas un 25% de los alumnos de la especialidad en Primaria dando valores positivos a esta necesidad y, aun menos, un 20%, de los alumnos de la especialidad en Infantil otorgando los mismos valores.

Figura 118: Información sobre becas. Primaria.

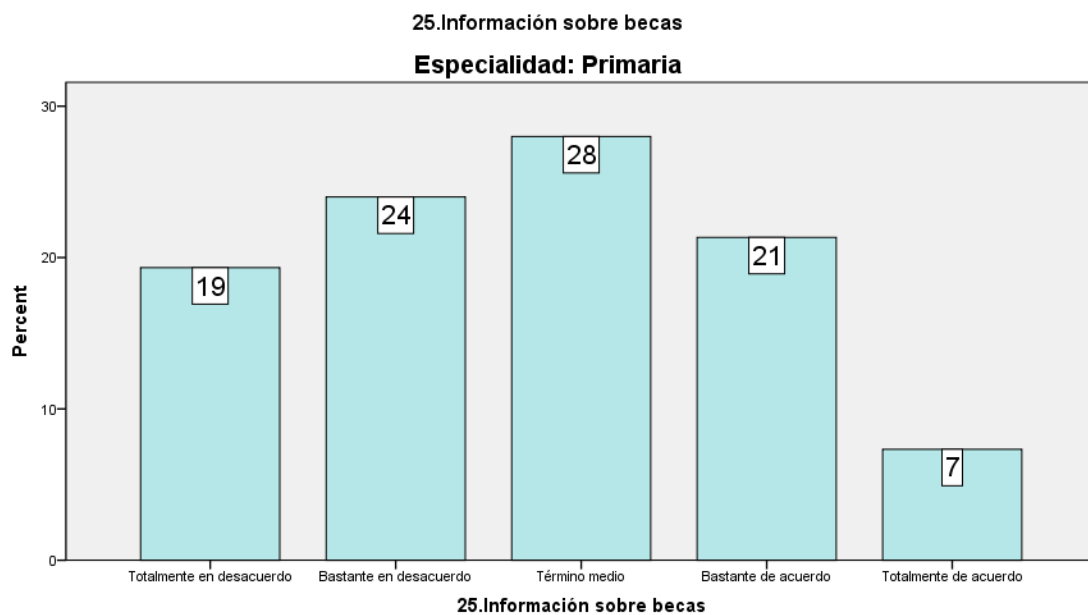
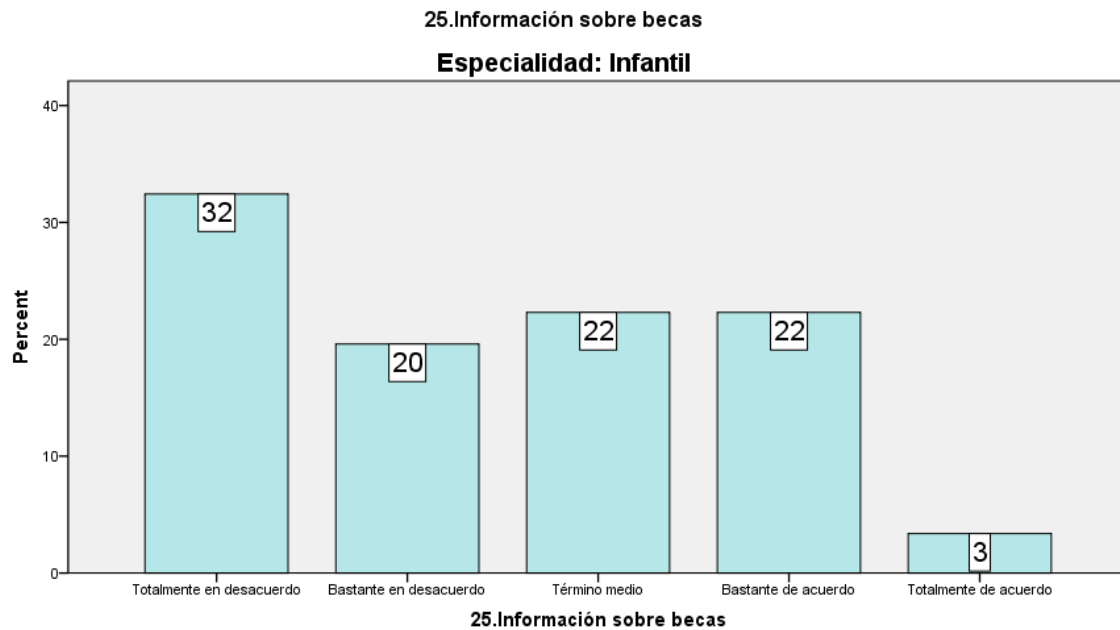


Figura 119: Información sobre becas. Inicial.



La “Información sobre becas” parece provocar el mismo interés en las dos especialidades, los alumnos de Primaria contestan positivamente con un 28% de la muestra, los de Infantil con un 5%. En el caso de las respuestas negativas, de los alumnos especializados en primaria un 43% está totalmente o bastante en desacuerdo y de los alumnos de la especialidad en Infantil un 52% da valores negativos a esta especialidad.

Figura 120: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias. Primaria.

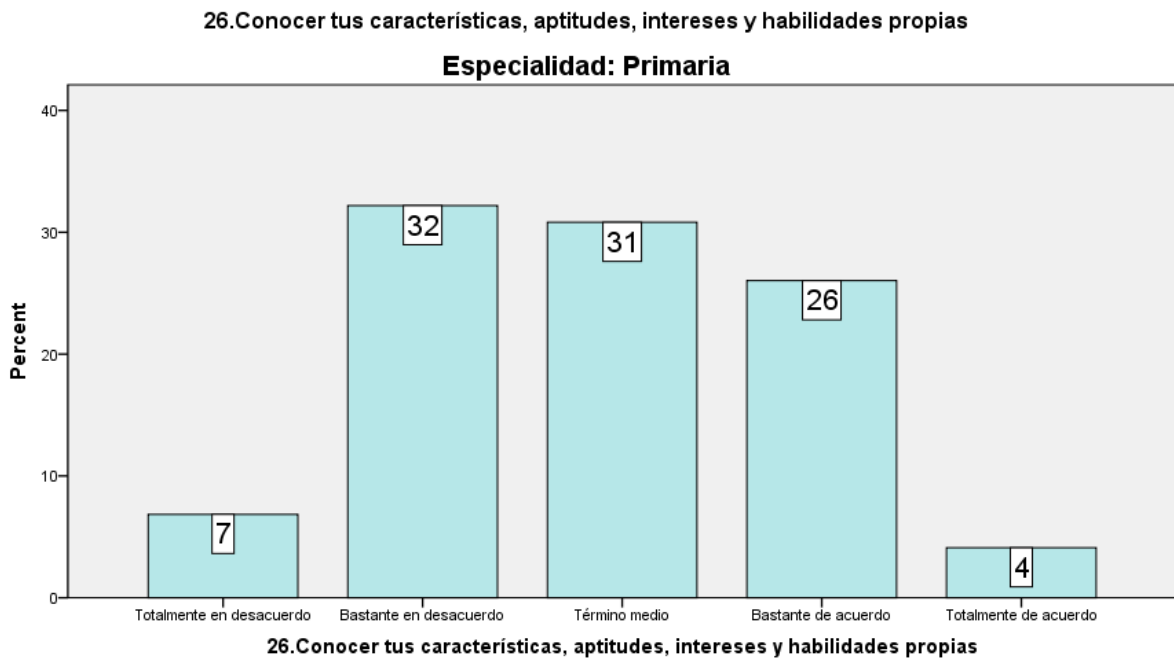
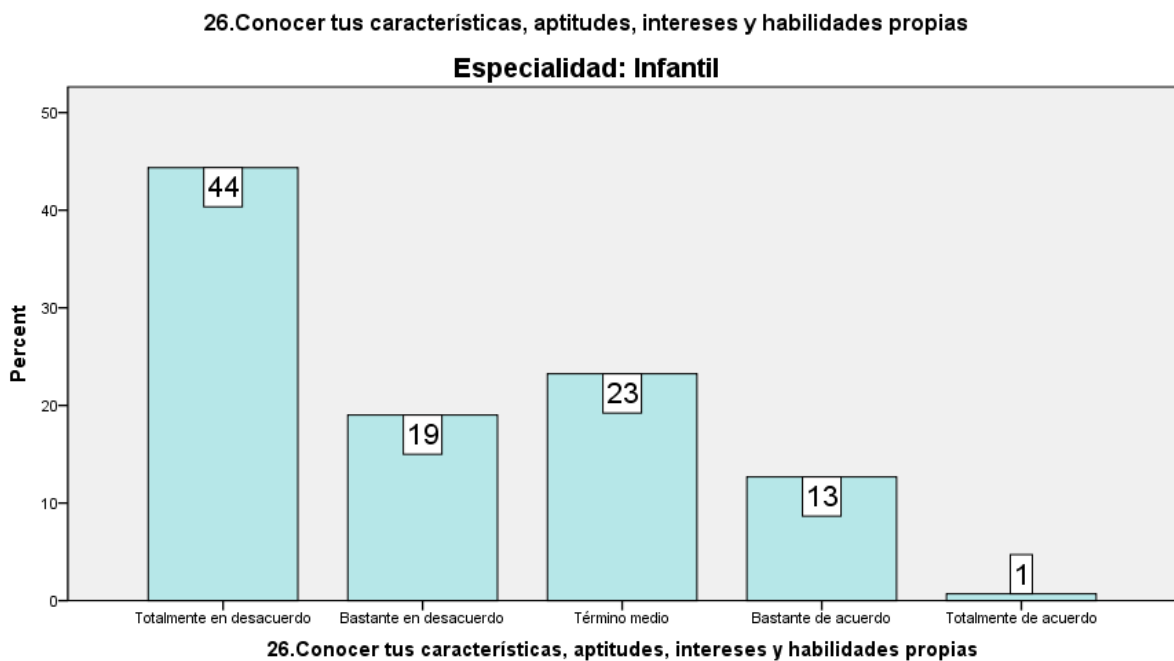


Figura 121: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias. Infantil.



“Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias” da unos valores muy diferentes dependiendo de la especialidad, 44% de los alumnos de la

especialidad en Infantil están totalmente en desacuerdo con haber planteado esta necesidad en las tutorías mientras que sólo un 7% de los alumnos de la especialidad en Primaria contestaron con este valor, de entre estos un 26% contestó estar bastante de acuerdo contra un 13% de los alumnos de infantil.

Figura 122: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Primaria.

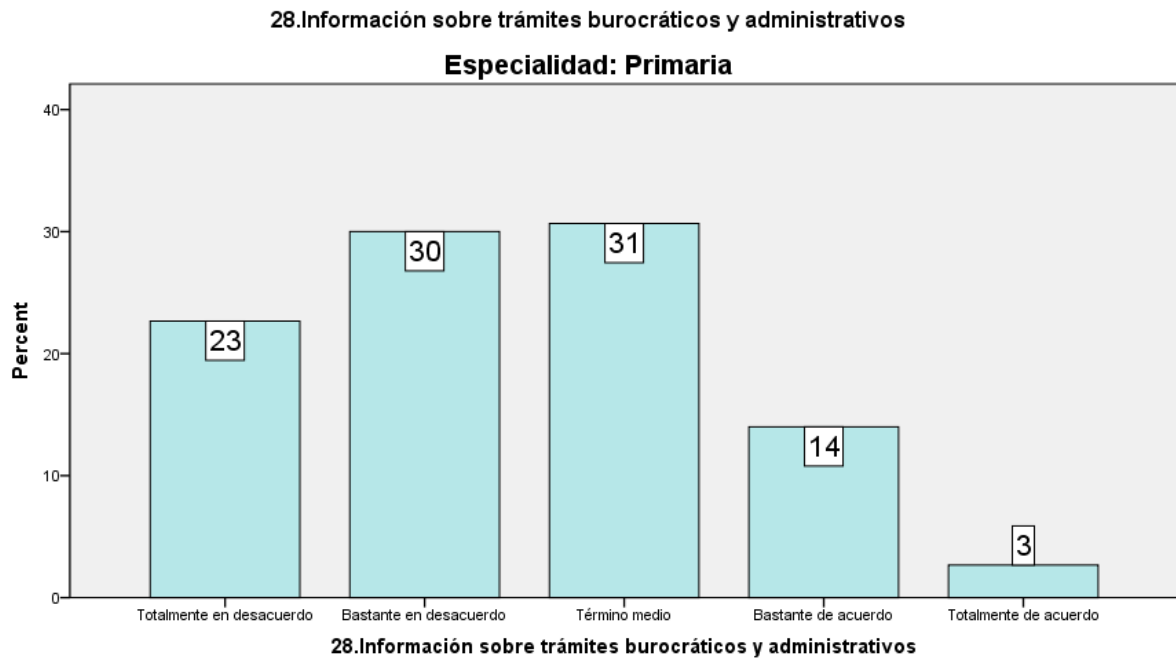
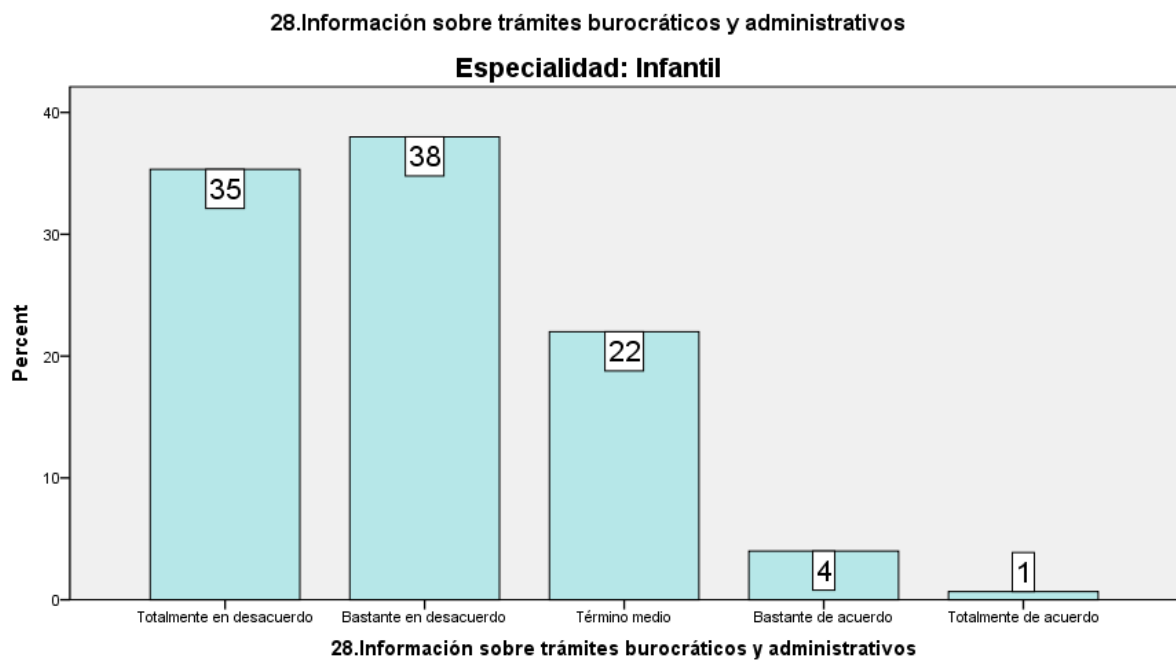
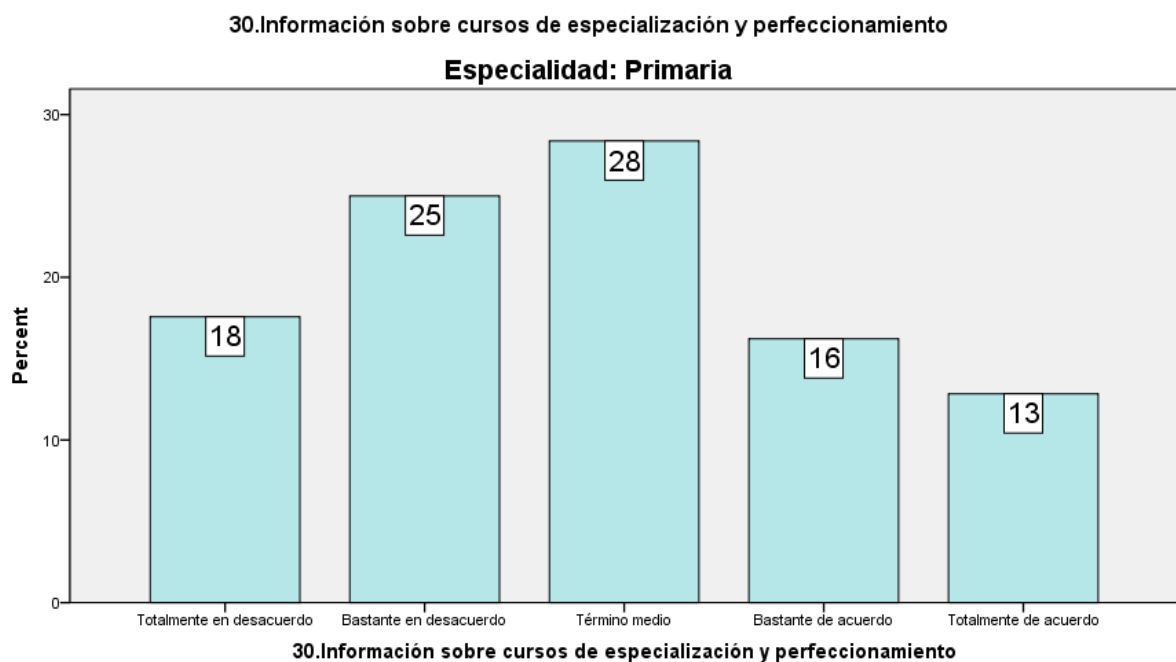


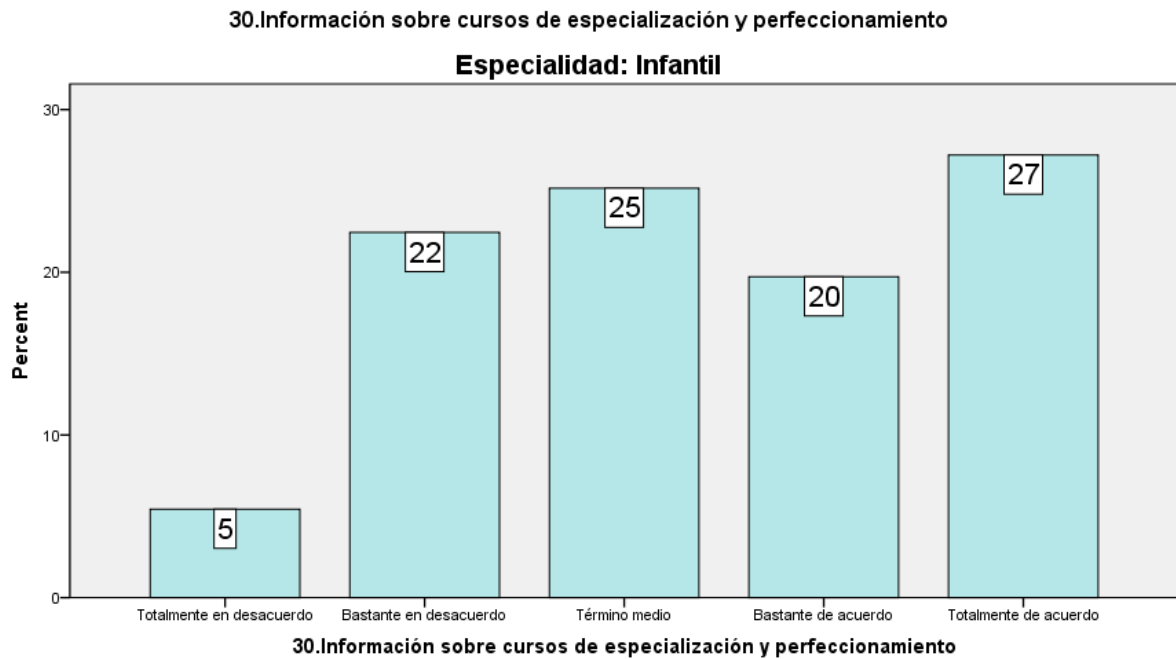
Figura 123: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Infantil.



Parece que los alumnos de la especialidad en Primaria están más interesados en “Información sobre trámites burocráticos y administrativos” con un 17% dando valores positivos a esta necesidad contra un 5% de los alumnos de la especialidad en Infantil.

Figura 124: Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento. Primaria.





En este caso los alumnos especializados en educación infantil muestran un mayor interés en “Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento” que los alumnos de primaria, ya que estos últimos contestaron con valores positivos un 29% de la muestra mientras que los alumnos de infantil muestran valores positivos en un 47% de la muestra.

Tabla 51: Resultados necesidades demandadas en función de la especialidad.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.748	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of La orientación más necesaria en los momentos previos a la universidad is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.194	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.937	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of La tutoría y la orientación debe establecerse de forma individual y/o grupal is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.867	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.086	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.982	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que sea sistemática y la coordine is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.223	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of La función tutorial va unida a la función docente is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.635	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of La orientación universitaria es un factor de calidad is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.061	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

7.3.- DISCUSIÓN.

En el trabajo de Aguilera García, J.L. (2010) titulado “*La tutoría en la universidad: selección, formación y practica de los tutores: Ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior*” La muestra del estudio (n=573) es mayor que la nuestra, sin embargo en relación a las preguntas sobre la tutoría los resultados de este estudio complementan y afirman los nuestros, así por ejemplo en la pregunta sobre las “principales finalidades consideradas para la tutoría universitaria” se les preguntó a los alumnos acerca de los aspectos que consideraban fundamentales para un desarrollo de la tutoría más eficaz y adecuado que el actual.



Fuente Aguilera García, J.L. (2010). Pág. 227

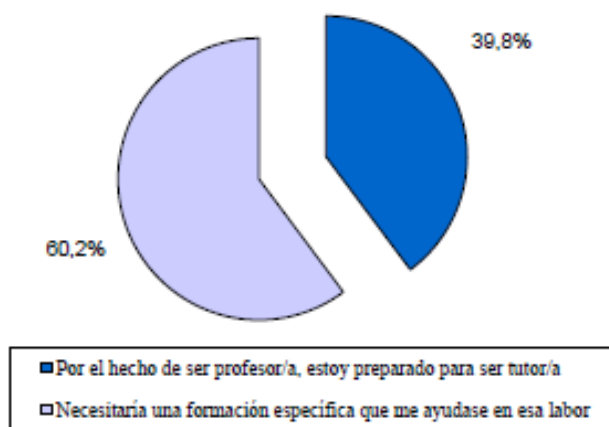
Como se puede ver en el gráfico anterior los alumnos creen que la mejor práctica de las tutorías debe de ser el aportar de aclaraciones sobre los contenidos de las asignaturas. Este resultado coincide con los nuestros sobre cuáles deberían de ser los objetivos de las tutorías, los cuales manifiestan “*Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo*” y “*facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase*” como los dos objetivos principales en los que los alumnos muestran sus respuestas.

Tanto en el estudio de Aguilera García, J.L. (2010) como en el nuestro, los alumnos demandan aportación por parte del profesorado de recursos y materiales para el estudio. En nuestro caso podemos observar esta preocupación en las necesidades planteadas en las tutorías donde los alumnos expresan un gran interés en ampliar su conocimiento a través de “*Material didáctico para el estudio*” y “*Asesoramiento sobre*

los contenidos que integran la carrera” además de estar interesados en la “Revisión de la evaluación” y “los criterios de evaluación y calificación”. También lo vemos en los objetivos como hemos expuesto anteriormente. En el caso de Aguilera García, J.L. (2010) hay un claro índice de esta valoración y es el que los alumnos valoran las cualidades del profesor en cuanto “*generador de conocimiento*” en un 46.79% de los casos.

En el trabajo de García Antelo, B. (2010) titulado “*La tutoría en la universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado*” uno de los aspectos que este estudio tiene en común con el nuestro y me gustaría destacar, es la percepción del profesorado en su capacidad de ejercer la tutoría. En el caso del estudio de Aguilera García, J.L. (2010) un 60.2% de los profesores alega “*Necesitar una formación específica que les ayude en la labor tutorial*”

Gráfico 68. Necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación específica para el desempeño de la función tutorial



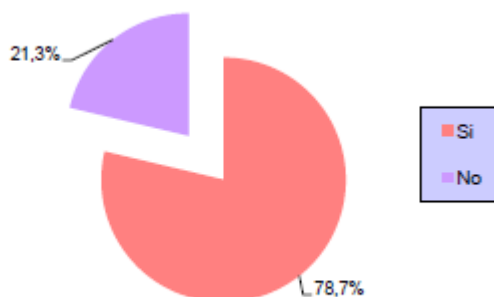
Fuente Aguilera García, J.L. (2010). Pág. 461

En nuestro caso la pregunta “*La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado*” computó unos valores de respuesta muy altos como podemos ver en la tabla siguiente;

La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado	de 31 a 40	3.69
	de 41 a 50	3.83
	de 51 a 60	3.83
	más de 60	4.40

Respecto a la nueva modalidad de tutoría personalizada según Aguilera García, J.L. (2010) la mayoría de los alumnos se muestran favorables a esta nueva iniciativa como muestra el gráfico siguiente;

Gráfico 77. Interés del alumnado en participar en las tutorías personalizadas o de carrera



Fuente Aguilera García, J.L. (2010). Pág. 483

En nuestro estudio los alumnos también muestran un interés en este tipo de tutoría como indica el alto grado de valoración que la necesidad de “Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura” tuvo por parte de los alumnos.

El estudio de Carpio Camacho, A. (2007) titulado “*Propuesta para la intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del centro universitario de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”*” recoge un análisis previo de las condiciones que hasta el momento presentaba la institucionalización de la orientación y la tutoría en Cuba, concretamente en el Centro Universitario José Martí de Sancti Spiritus, y estos se comparan con los resultados obtenidos después del asesoramiento llevado a cabo para que los profesores tutores del primer año de contabilidad diseñaran e implementaran un plan de acción tutorial ajustado a las necesidades educativas de sus alumnos y de esta manera lograran una atención personalizada.

El trabajo concluye con que la universidad tradicionalmente ha estado dedicada a la transmisión de conocimientos y a la formación científica de los alumnos olvidando el componente de orientación que todo proceso de enseñanza y aprendizaje conlleva. El estudio también ha contribuido a que de manera progresiva, en Cuba se han ido

modificando las concepciones y políticas educativas, abriéndose un nuevo espacio educativo en el que la tutoría es vista como un instrumento capaz de facilitar un aprendizaje desarrollador. También se ha considerado en Cuba el “*el doble carácter que tiene la figura del profesor universitario: docente y tutor.*”

La opinión del autor es que “la problemática de la orientación y tutoría debe ser abordada de igual forma e intensidad en todas las modalidades de estudio que confluyan en el país; pues la atención personalizada al alumno, el respeto a sus diferencias individuales, la formación de valores y el logro de su desenvolvimiento adecuado durante su vida universitaria, es un imperativo del contexto universitario actual, con independencia de la forma de acceso a la universidad que el alumno haya logrado.” Con lo que nosotros estamos de acuerdo y por ello hemos conducido nuestro propio estudio con la esperanza de contribuir al desarrollo de este nuevo concepto de tutoría de la orientación.

El último estudio que nos gustaría comentar se titula “*La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos*” de González López, I. y Martín Izard, J.F. (2004) en el que se recoge un análisis de la opinión positiva de los alumnos de la Universidad de Salamanca sobre la orientación profesional como elemento que favorece su inserción en el mercado laboral.

A partir de una muestra de 807 estudiantes matriculados en la Universidad de Salamanca y después de aplicar los instrumentos y analizar los datos se concluyó que, a pesar de que un 34.4% de los encuestados conocía con un grado bastante alto las salidas profesionales relacionadas con sus estudios, un 37% manifestaron haber recibido poca información en relación a las profesiones que pueden ejercer tras su graduación.

Uno de los datos que encontramos relevantes es que para los alumnos de *primer curso* es más importante la obtención del título universitario a la hora de conseguir empleo y para los de último curso es más significativo tener un buen aval como se muestra en la siguiente tabla;

TABLA 6: Aspectos necesarios para el acceso al mercado laboral en función del curso.

Mercado laboral	Curso	\bar{X}	S_x	1 nada (%)	2 poco (%)	3 suficiente (%)	4 bastante (%)	5 mucho (%)	N
1. Título universitario	Primeros	3.54	1.02	3.3	10.3	34.4	32.8	19.2	448
	Últimos	3.29	1.03	5.9	11.6	43.3	25.5	13.6	337
2. Experiencia previa	Primeros	4.04	0.98	1.1	6.5	20.3	31.7	40.4	448
	Últimos	4.14	0.9	1.8	1.8	18.4	36.5	41.5	337
3. Buen aval	Primeros	3.43	1.07	4.9	12.1	36.3	28.3	18.4	446
	Últimos	3.7	1.06	3.9	7.5	29.7	32.4	26.4	333
4. Formación complementaria	Primeros	4.35	0.82	0.2	2.9	11.9	31.8	53.2	447
	Últimos	4.39	0.77	0.9	0.9	9.8	34.8	53.6	336
5. Cualidades personales	Primeros	3.99	1.03	2.7	4.7	23.4	29.7	39.5	448
	Últimos	3.99	0.98	2.4	4.5	20.2	37.2	35.7	336

Fuente: González López, I. y Martín Izard, J.F. (2004). Pág. 310

En nuestro estudio hallamos que el objetivo “*Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación*” era uno de los menos valorados por los alumnos, a pesar de que 50.7% de los alumnos lo consideraban un objetivo importante. Cuando comparamos a los grupos por edades, sin embargo, vemos que entre los alumnos de entre 22 y 28 años (la mayoría de los cuales se encuentran en su último curso de carrera) la media de la valoración es mayor que para aquellos alumnos que acaban de empezar sus estudios.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una vez finalizado el análisis de los datos obtenidos y extraídos los principales resultados de este trabajo de investigación, exponemos las conclusiones y propuestas que de él se derivan. Las conclusiones que presentamos se estructurarán de acuerdo a los objetivos establecidos, y a continuación propondremos unas propuestas o líneas de actuación futuras que a nuestro juicio ayudaran a mejorar y optimizar el desarrollo de la orientación y la acción tutorial en la Universidad de Córdoba.

Asimismo, queremos destacar que si bien hemos cumplido los objetivos que nos planteábamos al comenzar este trabajo, también hemos contado con una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta al establecer y considerar las siguientes conclusiones.

Hay que tener en cuenta que el hecho de trabajar con percepciones y apreciaciones sobre algún aspecto o situación, conlleva a un alto grado de subjetividad por parte de los encuestados que pueden hacer que una misma realidad desde distintas perspectivas, parezca diferente.

Al mismo tiempo, realizar este trabajo o estudio en un escenario tan confuso, en el que aún conviven la visión más tradicional de la tutoría y la que demanda el EEES entendiéndola como un elemento de calidad e innovación, e integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, ha supuesto un reto difícil de manejar.

8.1. CONCLUSIONES

En este apartado y como ya hemos señalado anteriormente, se expondrán las conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos, tras el análisis de los datos recogidos en la investigación. En primer lugar, pasaremos a exponer las conclusiones extraídas en relación a los datos obtenidos de la muestra de profesorado, en segundo lugar se mostrarán las conclusiones en relación al alumnado.

8.1.1. Conclusiones en relación al profesorado

Seguidamente, presentamos las conclusiones extraídas a partir de las respuestas del profesorado y en relación a los objetivos planteados para este grupo en la investigación.

Los profesores creen que la tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad. Como se predijo, al inicio de este trabajo (Álvarez Rojo et al. 2004; Álvarez y González, 2008) existe una alta consideración de la tutoría como herramienta fundamental de orientación al alumnado por parte del profesorado.

Para las afirmaciones en relación a que el horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas, el profesorado en su mayoría manifiesta no estar de acuerdo. También consideran que la tutoría no se debe realizar de forma grupal con lo cual percibimos una concepción un tanto tradicional de la tutoría en sus respuestas. Que la tutoría forma parte de la función docente (Álvarez Pérez, 2002; Jiménez, 2010) todos explicitan estar bastante de acuerdo, lo que nos hace pensar que la percepción de sus funciones va más allá de las actividades académicas y formativas.

Por parte del profesorado de mayor edad y con más experiencia, la tutoría es considerada como fundamental para ofrecer una ayuda personalizada al alumnado y englobar a través de ella la formación del alumno a nivel intelectual y personal. Son los profesores más jóvenes los que no están de acuerdo con que la tutoría debe abordar aspectos personales del alumno. Esta posición del profesorado nos confirma que la concepción que gran parte del profesorado tiene respecto a la tutorización y a las funciones del tutor, no están demasiado claras. Por otro lado, también nos confirma que gran parte del profesorado posee una importante concienciación sobre la necesidad de la orientación y el asesoramiento al alumnado, en su globalidad.

No obstante, son los profesores de menor edad los que contemplan la labor tutorial y orientadora como un elemento clave para prevenir el fracaso académico del alumnado. Consideran necesario fomentar la asistencia a las tutorías como complemento a las sesiones de clase (Apodaca y Lobato, 1997). Este procedimiento lo

podemos identificar con el modelo de tutoría académico de Bisquerra y Álvarez González (1998) y Barberis, y Escribano (2008), que más se ha desarrollado hasta la actualidad.

En esta misma línea, la mayoría del profesorado cree imprescindible que la tutoría complemente la formación del alumnado, como hemos señalado anteriormente, pero también defiende que se debe fomentar la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje, para que la tutoría no se convierta en una especie de “*clase particular*” y en la que el alumno olvide sus deberes. Si nos referimos a la tutoría como una reseña en el horario del profesor son los hombres los que contestan de forma más positiva a esta cuestión.

Desarrollar la labor tutorial requiere una formación por parte del profesorado y parece ser que la mayoría de este colectivo está de acuerdo en ello y mucho más en este momento cuando las exigencias del espacio europeo así lo demandan y diversos autores han demostrado previamente como Caballero (2007) y Calderón y Escalera (2008) entre otros. Teniendo como base esta condición, se ha analizado la percepción del profesorado sobre la necesidad de estar formado en competencias relacionadas con la orientación y la acción tutorial. De ello podemos concluir que son los profesores de más edad los que están más de acuerdo, además son las mujeres las que se sitúan en una posición más positiva respecto a este tema y en relación a la experiencia docente, son los más veteranos los que también demandan esta formación como herramienta metodológica para afrontar los cambios producidos en los últimos años y las nuevas exigencias derivadas de estos.

Son los profesores de edades comprendidas entre 31-40 y 51-60 años los que afirman que la tutoría la llevan a cabo en momentos puntuales, cuando el alumno lo solicita. Este dato puede corroborar una conclusión a la que llegábamos anteriormente respecto al alumnado y es que la utilización de las tutorías se limitaba a la revisión de calificaciones y consulta de evaluaciones.

Por tanto, la percepción de profesorado y alumnado difiere, ya que mientras el alumnado considera que hacen uso de las tutorías a lo largo de todo el curso para resolver dudas, solicitar material bibliográfico, recibir asesoramiento sobre formación y

becas, el profesorado opina que se preocupan de acudir cuando la evaluación de la materia está próxima o cuando ha recibido una calificación poco satisfactoria.

8.1.2. Conclusiones en relación al alumnado

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

En relación al funcionamiento de las tutorías, hemos podido comprobar que son muy pocos los alumnos que asisten regularmente a las tutorías. La mayoría de ellos no hace un uso de forma habitual y cuando lo hace es motivado por necesidades de información y consulta. Los alumnos de mayor edad asisten a las tutorías más frecuentemente que los jóvenes, hecho que nos confirma la necesidad de la orientación y la acción tutorial en el marco de un aprendizaje más autónomo y con un grado menor de presencialidad. Las mujeres también son más asiduas que los hombres a la asistencia a las tutorías.

Respecto al horario de las tutorías, un gran porcentaje de los alumnos consideran que 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 para 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 convierta 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

Hemos podido ver que una gran mayoría del alumnado dice conocer el horario de las tutorías de su profesorado. Este es un dato significativo ya que la falta de

asistencia no se puede atribuir a una falta de información por parte de la universidad, ya que casi la mitad del alumnado sabe cuándo se imparten las tutorías y sin embargo sólo un escaso porcentaje acude a ellas de forma regular.

Haciendo referencia a los objetivos, los alumnos creen que los que deberían cumplirse a través de las tutorías son:

1. Facilitar el desarrollo personal del alumnado
2. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión
3. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)
4. Establecer una relación educativa personalizada
5. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo
6. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión
7. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase
8. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación.

Después de esta exploración llegamos a la conclusión de que el objetivo que es percibido como más necesario por parte del alumnado es el de recibir orientación y asesoramiento en relación a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente consideran esencial que el profesorado en las tutorías complemente o facilite la comprensión de los contenidos desarrollados en clase.

Muy significativo nos parece que gran parte del alumnado opine que la tutoría debería contribuir a su desarrollo personal, así como a favorecer la autoestima, la motivación y la autogestión, sobre todo en el alumnado de mayor edad. Estos datos ratifican que la tutoría es considerada como elemento clave de la formación integral del alumnado universitario.

Un alto porcentaje del alumnado cree que la tutoría también puede ayudar a detectar y prevenir situaciones en las que el alumno no esté llevando un desarrollo adecuado de su aprendizaje y pueda proceder, o bien a no superar determinadas asignaturas o incluso a abandonar los estudios. De ahí la importancia que anteriormente atribuían a la orientación y el asesoramiento en su proceso académico.

Para concluir con los objetivos, destacamos que lo que más valoran los alumnos es complementar y facilitar la información recibida en clase seguida de la necesidad de recibir orientación y asesoramiento en su proceso educativo a través de las tutorías. También consideran que recibir información sobre las alternativas laborales relacionadas con su titulación no debe ser un contenido a tratar en las tutorías, porque lo sitúan como un tipo de información ajena al proceso académico y desvinculado de las funciones docentes, al igual que en diversas investigaciones realizadas a lo largo de esta década (Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2005; Pérez Abellás, 2005 y Zabalza y Cid, 2006).

Entre las funciones que los alumnos creen que las tutorías cumplen en la actualidad están, por orden de conformidad:

1. Orientar e informar sobre aspectos académicos
2. Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.
3. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral.
4. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas
5. Orientar e informar sobre aspectos profesionales
6. Orientar y asesorar sobre aspectos personales

Las funciones que en mayor medida se desarrollan actualmente en las tutorías, según el alumnado, son las de orientar e informar sobre aspectos académicos. Como vemos, las funciones que se encuentran más vinculadas al seguimiento y asesoramiento en aspectos relacionados con la asignatura que imparte el profesor son las más valoradas por el alumnado. Asimismo, al igual que los resultados obtenidos a través de otras investigaciones (González López y Martín Izard, 2004) la mayoría de ellos considera que las tutorías no contribuyen, ni consideran que sea su función, a establecer vínculos con el mercado laboral, ni a desarrollar competencias clave en la inserción laboral del alumnado.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar y así lo han hecho otros estudios previos como Kellermann y Sagmeister (2000); González y Wagenaar (2003) y Cajide y cols. (2004), que la unión entre la universidad y el mundo laboral es un aspecto que aún está por madurar.

Atendiendo a la especialidad, los alumnos de Educación Primaria consideran que las tutorías en la actualidad no desarrollan la orientación y el asesoramiento sobre aspectos personales del alumnado, pero sí en gran medida contribuyen a ejercer como prevención de las dificultades académicas. Por tanto, se percibe que los alumnos demandan de la tutoría funciones relacionadas con las actividades académicas, ya que en su mayoría hacen referencia a estas como funciones que se desarrollan actualmente, pudiendo pensar que quizás también son las más demandadas por ellos. Las funciones de la tutoría también han sido estudiadas por otros autores como Adame (2002); García Nieto y cols. (2004); Gil Flores y cols. (2004); Gallego (2006) y Sobrado (2008), entre otros.

También hemos querido conocer cuáles son las necesidades o demandas más planteadas por el alumnado en las tutorías. Estas fueron establecidas en el orden siguiente:

- Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas
- Salidas profesionales de la titulación
- Información sobre las prácticas laborales.
- Información sobre becas
- Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias
- Información sobre trámites burocráticos y administrativos
- Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo
- Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado

De todas estas necesidades concluimos, que la información sobre aspectos o trámites burocráticos es la necesidad menos planteada a través de las tutorías, esto es debido, como señalamos anteriormente, a que el alumnado considera que estas

necesidades deben ser cubiertas por otros servicios que aunque sí formen parte de la universidad, no están integrados en los procesos académicos.

En relación a la necesidad de solicitar material bibliográfico para el apoyo o complemento a las asignaturas, es una demanda realizada en mayor medida por el alumnado entre 22 y 28 años y los que menos la demandan son los de 29 y 37 años.

El asesoramiento en la toma de decisiones, en la elección de estudios de posgrado, asignaturas optativas y reorientación de estudios es una de las necesidades más planteadas entre los alumnos de 18 y 28 años. Las mujeres plantean más cuestiones relacionadas con el conocimiento de sus características sus intereses y habilidades, sin embargo los hombres solicitan más información y apoyo relacionada con los trámites burocráticos y administrativos de forma personalizada a través de las tutorías.

Estas conclusiones muestran que el alumnado tiene una percepción baja de la orientación y la tutoría recibida en la universidad, opinando que debería cumplir de forma más específica objetivos relacionados con la formación integral del estudiante y hace necesario que la institución universitaria preste una mayor atención a las acciones de información y orientación.

8.2. PROPUESTAS DE MEJORA

La realización de este trabajo y las principales conclusiones que de él se han extraído, nos obligan a reflexionar y considerar la situación actual para proponer y plantear nuevas líneas de actuación, que contribuyan a mejorar y optimizar la función tutorial en el marco universitario. Asimismo, estas reflexiones nos ayudarán a diseñar un nuevo modelo de orientación y acción tutorial para la Universidad de Córdoba, integrado y adaptado a nuestra realidad con los siguientes objetivos:

- Facilitar la integración académica de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria en el contexto universitario y fomentar su participación en la vida universitaria y en los órganos de participación y gestión.
- Orientar a los estudiantes en la disponibilidad y uso de los recursos para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Ofrecer apoyo académico a los estudiantes para configurar su proyecto académico y profesional.
- Orientar a los estudiantes sobre opciones de inserción laboral y formación continua.
- Dotar al profesorado de formación en estrategias metodológicas relacionadas con la orientación y la tutoría.
- Informar sobre las oportunidades que, en el marco de la universidad, permiten acceder a otro tipo de aprendizajes:
 - Becas de colaboración
 - Becas de Excelencia
 - Intercambios (Erasmus, SICUE)
 - Prácticas en Empresas
 - Voluntariado y cooperación al desarrollo
 - Extensión Universitaria (Jornadas, aulas y talleres....)
 - Etc.

Desde nuestra perspectiva, apostamos por un Modelo de Tutoría Integral Universitario que pueda responder a las necesidades de nuestro alumnado y nuestro

centro, abarcando las tres dimensiones que deben contemplar la orientación y la acción tutorial en el contexto universitario actual:

- 1) **Tutoría académica y personal** teniendo como eje las tareas de orientación formativa y curricular, durante el desarrollo de su titulación universitaria. El profesor en este modelo se convierte en mediador, entre las necesidades del estudiante y los recursos y oportunidades disponibles, a nivel de centro y a nivel institucional.
- 2) **Tutoría orientada al aprendizaje** y adaptada al modelo de enseñanza y aprendizaje que nos exige el nuevo escenario de Educación Superior. Una formación centrada en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de su actividad y autonomía.
- 3) **Tutoría profesional y laboral** para ayudar al estudiante a planificar su itinerario profesional acorde a su titulación, dándole a conocer las distintas alternativas que se le ofrece tanto a nivel formativo, formación continua y posgrado, como de inserción laboral.

En la tabla siguiente podemos apreciar los cambios surgidos de este Modelo respecto a la concepción, objetivo, contenidos, metodología de la tutoría y al rol del profesor.

Tabla 52. Modelo de Tutoría Integrada Universitaria

Elementos	Tutoría tradicional	Tutoría integrada
Concepción	Desvinculada de la acción docente, apoyo puntual	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Clarificar dudas	Incidir en el proceso de orientación. De contenido académico, pero también personal y profesional
Rol del profesor	Atender peticiones de los estudiantes	Construir conocimiento conjuntamente, guiar, desarrollar competencias
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología actividades, prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Desarrollo personal, académico y profesional.
Metodología	Individualizada o para resolver dudas respecto contenido o	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o

	metodología (en menor medida grupal) Habitualmente presencial y fuera de clase	virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada)
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudios específicos
Temporización	Esporádico	Continuado
Agentes	Entre profesor de la asignatura y estudiante Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento)	Entre profesor de la asignatura y estudiante Entre iguales Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), orientadores profesionales

Fuente. Adaptada de Gairín et al. (2004)

Podemos apreciar (ver Tabla 52) que los cambios derivados de la aplicación de este modelo coinciden con los postulados y el enfoque que en la actualidad se le ha dado a la enseñanza. La concepción de la tutoría avanza hacia una acción integrada en el propio centro y en la universidad, el objetivo se amplía hacia una dimensión personal y profesional, el rol del profesor cambia de transmisor de conocimientos a tutor y reproductor de aprendizajes, el contenido comienza a estar relacionado con la orientación y la formación integral del alumnado, la orientación y la tutela del alumnado se conciben como un proceso continuo y no puntual y esporádico, y para terminar surgen nuevas figuras como tutores, más próximas y fáciles de identificar como son los compañeros, la tutoría entre iguales.

A continuación, como posibles propuestas que puedan implicar a todos los involucrados en esta labor, alumnado, profesorado, centro e institución y que demuestren con sus resultados las ventajas de una adecuada orientación a nuestro alumnado, en líneas generales proponemos:

- Fomentar el uso de la acción tutorial en el alumnado y en el profesorado como elemento clave en la formación del alumnado y en la enseñanza universitaria.
- Promover el desarrollo de la orientación y la acción tutorial lo largo de todo el curso y no solo en momentos puntuales previos a las evaluaciones.

- Englobar y dotar de contenidos y actividades encaminadas a desarrollar todas las dimensiones del alumnado y constituir un espacio de apoyo a la formación del alumno y a la docencia, como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Aumentar la necesidad de la orientación y del buen uso de las tutorías en la universidad, aprovechando la oportunidad que se nos brinda con el EEES.
- Concienciar al profesorado de la importancia de la formación para el desempeño de esta labor y del cambio de mentalidad respecto a las tutorías, sus objetivos y funciones.

En definitiva, para afrontar el nuevo modelo de enseñanza universitaria con garantías de éxito, como profesores comprometidos con una docencia de calidad, hemos de tomar decisiones y actuar de tal manera que podamos motivar al alumno hacia un aprendizaje autónomo y hacerle partícipe y responsable de su propio proceso de aprendizaje. Estamos convencidos de que la tutoría puede influir muy positivamente en este sentido.

Por tanto creemos necesario extender esta experiencia a otros estudios, tomando como referencia los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas, como punto de partida para el diseño de futuras investigaciones relacionadas con esta temática a favor de una enseñanza universitaria de calidad.

BIBLIOGRAFÍA.

Adame Obrador, M. T. (2002). La orientación y la tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educación y cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 15, 215-232.

Alcón Soler, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez, V., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2000) Orientación en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad. En Salmerón, H, y López, V.L (2000) *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo editorial universitario

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.

Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Revista de educación Contextos educativos, Nº 5, Barcelona: CISSPRAXIS. 273-274

Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, V. 22, nº 1, pp. 71- 88.

Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Álvarez González, M. (2004). Los modelos de orientación en España: presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 147-162.

Álvarez González, M. y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato- Universidad. *Revista Bordón*, V. 57, nº 1, pp. 5- 27.

Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1996; 2ª edición 2005). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna

Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). Nuevas estructuras, roles y funciones de la orientación, en Pantoja, A., Campoy, T. y Cañas, A. (coords.), *Nuevas*

perspectivas de la orientación educativa. Jaén: Cámara oficial de comercio e industria de la provincia de Jaén, 43-83.

Álvarez, V. y otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

Álvarez Pérez, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. et al. (2004) *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (coord.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Amor, M.I. y Gómez, E. (2010) *El Programa de Asesoría Académica en la Universidad de Córdoba y su implantación en la FCE. Actas del VI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Valladolid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología.

Amor, M.I. González, I y Marín, V. (2011) *La Orientación Universitaria. Diseño de un Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU) para la calidad e innovación de la Educación Superior. Resultados iniciales*. Actas de XV Congreso nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. (AIDIPE). Madrid. UNED.

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.

Arbizu, F., Del Castillo, L. & Lobato, C. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 135-169.

Barbas, F. J., Fernández, C., Gómez, I., Pérez, H. D. y Plaza, P. (2007). El curso de conocimientos previos y la acción tutorial: reflexiones desde la práctica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP18 (1) pp.59-64*.

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: <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, pp.16-28. http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf

Bauselas, E. (2010) *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (1), No. 153, Enero-Marzo, pp. 119-122.

Benavent, J.A. (1996). *La Orientación psicopedagógica en España. Vol. I: Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.

Benavent, J.A. (2000). *La Orientación psicopedagógica en España. Vol. II: Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. Valencia: Edit. Promolibro.

Binetti, P. y Alloni, R. (2004): *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*. Roma, Magi.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2ª época, Vol. 3, Julio-Octubre <http://www.remo.ws.pp.2-7>

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional ESE11. *Estudios sobre Educación* nº11, 9-25. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1998). Los modelos en orientación. En Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* Barcelona: Praxis pp. 55-66.

Boronat, J. (2000). *Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación profesional*. En Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela (pp.333).

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*, Vol. 12, Nº 21, 2001 , págs. 51-71.

Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Agüaded, M^a C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.

Bricall, J. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*, Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores.

Burnet, J.M.; Van Der Mersch-Michaux, F. y Fonck, P. (1991). *Directory of University Student Guidance Services in the EC*, De Boeck Université/Fedora.

Caballero, M. A. (2007). “La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 167-177.

Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256.

Campoy, T. (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. En Pantoja, A. y Campoy, T. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.

Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000c) *La orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad/CAJASUR

Cano González, R. (2008a). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 17-20.

Cano, R. (2008b) Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), (185-206).

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204.

Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Castillo Arredondo, S. (2008) Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), (pp. 139-163).

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. *Didáctica y curriculum*. (Vol. I). *Desarrollo curricular y evaluación*. (Vol. II). Madrid: McGrawHill.

Chancel, G; Jordana, M; Pericon, R (2008): *Reculls, documento 4. La tutoría entre iguales en el marco del EEES: cinco años de funcionamiento del Programa d'Assessors d'estudiants en la UAB*. Barcelona: Ediciones Assessorament Psicopedagògic (UAP).

Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.

Codès, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

Colvin, J. W. (2007). Peer Tutoring and Social Dynamics in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165-181.DAEI

Company y otros (1988). *Necesidades de información y orientación universitaria en España*. Fedora, Delfos.

Conyne, R. K. (1994). *Preventive counselling. Conselling and Human Development*. New York: Brunner-Routledge.

De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 53-69). Barcelona: Laertes.

Del Rincón, B. (2005). *La tutoría en la Universidad: Ciencias de la Salud*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia.

Díaz Allué, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.

Duran, D. y Vidal, V. (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. España: Graó.

Echevarría Samanes, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.

Echevarría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En Apocada, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.

Echevarría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, vol. 7, nº. 12, 2º semestre (207-220).

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.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 18, número 001 Universidad de Zaragoza, España (pp. 61-77)

Gallego Matas, S. y Riart Vendrell, J. (Coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro

García Antelo, B. (2010) *La tutoría en la universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis Doctora. Bases de datos de tesis doctorales (TESEO).

García Nieto, 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)

García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Nieto, N.; Asensio, I.; Carballo, C.; García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

Gil Flores, J. y otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS Universitaria.

González López, I. (1999): El alumno como indicador de calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización. En Vidal García, J. (Coord.). *Indicadores de la Universidad: información y decisiones*. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

González López, I. y Martín Izard, 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.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (coord.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD.

Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.

Henderson, P., y Gysbers, N.C. (1998). *Leading and managing your school guidance program staff*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hernández, J. e Ibáñez, J. (2001). Las necesidades de orientación de los universitarios murcianos. En AIDIPE (comp.), Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento* (pp. 651-656). A Coruña: AIDIPE

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: Proyecto de Innovación Docente “Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla”.

Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Hombrados, M.I. (1996). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Málaga: Aljibe.

Husman, J., Mccann, E. y Crowson, M. (2002) Volitional strategies and future time perspective: embracing, the complexity of dynamic interactions, *International Journal of Educational Research*, 33, pp. 777-799.

Jiménez, J. (2010) Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, REOP. Vol. 21, Nº 1, 1er Cuatrimestre, pp.37-44.

Kellermann, P. y Sagmeister, G. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Austria. *European Journal of Education*, 35 (2), 157-164.

Knight, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Kuhn (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Kindle Edition. Third Edition 1996 by University of Chicago.

Lampedusa, G. T. (2001) El Gatopardo *Enciclopedia hispánica: macropedia*. Barcelona: Barsa Planeta, v.9, p.53

Lobato, C.; Arbizu, F. & Del Castillo, L. (2005). La tutoría entre iguales en las universidades anglosajonas. Análisis y Valoración de una práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 4, 65-79.

Lobato, C.; Del Castillo, L & Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol.5, nº 2, (145-164).

Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En Apocada, P. y Lobato, C. (1997) *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 (coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 249-281.

Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137

Lledó, A. I. (coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Longás, J. y Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.

López, V. M. (2005). Presentación. Evaluación, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4).

López, E., Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), vol. 10, nº 17, p. 83-98.

Marín, V. (2004) *Las creencias del profesor universitario del siglo XXI*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Marín, M. A. y Rodríguez, S. (2001) Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362

Martínez, M. E. (2008). ¿Qué saben los tutores del Prácticum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial?. En Jiménez, J. (2010) *Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, REOP. Vol. 21, Nº 1, 1er Cuatrimestre, pp.37-44.

Martínez Clares P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.

Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 125-147.

McReynolds, (1991). En Codés Martínez, M.; Quintanal, J. Y Téllez, J. A. (2002). *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.

McWhirter E. H. (1998). An empowerment model of counsellor training. *Canadian Journal of Counselling*, 32 (1) 12-26.

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.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.

Monereo, C. (1996). Orientación y tutoría en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En Álvarez y Bisquerra (1996) (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis. pp. 147-192.

Monge, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas Competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). *Dimensions of intervention for student development*. New York: John Wiley.

Morrill, W. Oetting, E. & Hurst, C. (1974). Program Development. En Vélaz de Medrano (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

Monescillo, M., Méndez, J.M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Navar, L.G. (2009). 'Mentee to Mentor: Pathway to Emerging Independence'. *Actas del 2009 Trainee Symposium on "Mentoring Strategies: Beyond the Bench"*, American Psychological Society.

Núñez, C. (Coord.) (2011). *Orientación Educativa. Manual de Prácticas*. Madrid: Catarata.

Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.

Pantoja, A. (2005). *La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio*. *Cultura y Educación*, 17 (1), 67-82.

Pantoja, A. y Campoy, T. (Coords.) (2009) *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Pedicchio, M.C. y Fontana, I. (Ed.) (2000). *Tutoring in European Universities*. Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.

Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.

Pérez Abellás, A. (2005). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad de Vigo. Tesis doctoral. En *Teses de doutoramento da Universidade de Vigo, curso 2005-2006* (formato electrónico). Vigo: Universidad de Vigo.

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*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 133-163.

Pino, M. R. y Ricoy, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. Estudio de necesidades y contribuciones actuales, *Bordón*, 58(3), 345-358.

Plan Propio de Calidad de la enseñanza Universidad de Córdoba (2007). *Documento marco periodo 2007/10*. Servicio de publicaciones de la UCO.

Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba. *Documento marco 2006/15*. Servicio de publicaciones de la UCO.

Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research and action*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-21.

Repetto, E. (2002): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Volumen I. Marco Conceptual y Metodológico*. España: UNED.

Repetto, E., Rus, U. y Puig, J. (Eds) (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Riart, J. (Coord.) (1996). *Sesiones de tutoría*. Bilbao: Ega Donostiarra. Profesores Editores.

Rodríguez Diéguez, A. (1990). En Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; Modelo de intervención por programa. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Psicopedagogía*, Vol. 3, Nº. 2, p.201-216.

Rodríguez Espinar, S. (Coordinador) (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En Apodaca y Lobato, C. (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 23-52.

Rodríguez Espinar, S. (1998): El proceso de evaluación institucional. En *Revista de Educación*, 315, pp. 45-65.

Rodríguez Espinar, S. et al. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro- ICE U. de Barcelona.

Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

Rodríguez Moreno, M.L. (1998). Modelos organizativos en la Unión Europea. En Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (1996, 2ª edición 2005). Barcelona: Praxis.

Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación educativa. Ediciones CEAC. Barcelona*.

Rodríguez, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Rodríguez Moreno, Mª L. (2007). La competencia laboral y la formación de las personas en el marco del “long life learning”. Bibliografía comentada. *Aula de innovación educativa*, 161, 67-76.

Rodríguez, N. (2007). *Acción Tutorial: reflexión y práctica*. Málaga. Servicio de innovación educativa de la Universidad de Málaga.

Rodríguez, N. (coord.) (2008) *Acción tutorial: reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga*. Málaga: Servicio de innovación educativa.

Rodríguez, S. (2002) *La evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria o la conquista del oeste*. *Qurrriculum*, 15, 11-33

Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.

Salmerón, H. y López, V.L. (coord.) (2000) *Orientación Educativa en las universidades*. Granada: GEU.

Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza.

Sánchez García, M. F. (1998). Las necesidades y funciones de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.

Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

Sánchez Vidal, A. (1996) *La psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.

Sanchíz, M.L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* Publicaciones de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.

Santana Vega, L.E. (2003; 3ª edición 2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Sanz Oro, R. (2001) *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid : Pirámide.

Sanz Oro, R (2005) Integración del estudiante en el sistema universitario La tutoría *Cuadernos de Integración Europea 2*, Septiembre pp. 69-95.

Sanz Oro, R. (2010) El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación *REOP*. Vol. 21, Nº 2, 2º Cuatrimestre, 2010, (pp. 346-357).

Sobrado, L. (1998): *Orientación e Inserción Profesional*. Barcelona, Editorial Estel.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE/Horsori.

Tejedor, F. y Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet>.

Topping, KJ (2003). Yo y la evaluación por pares en la escuela y la universidad: La fiabilidad, validez y utilidad. En: Segers, MSR, Dochy, FJRC y Cascallar, CE (Eds.), *Optimización de nuevas modalidades de evaluación: En busca de calidades y estándares*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. Informe final (1998). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades andaluzas*.

Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

Watts, A. G. & 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.

Watts, A. G., y Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Fedora/Vubpress, Bruselas.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-277.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En Rappaport, J. y Seidman, E. (Eds). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York, NY: Kluwer.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (BOE 06-08-1970)

Ley Orgánica de Reforma Universitaria, 1983.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04-07-1985).

Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (BOE 21-11-1995).

Ley Orgánica de Universidades, 2001.

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (BOE núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 21 de diciembre, de Universidades.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Clasificación de Modelos de intervención en Orientación	73
Tabla 2. Características del nuevo escenario de la educación universitaria.....	92
Tabla 3. Clasificación de las modalidades de tutoría realizada	107
Tabla 4. Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba 2006/2015	110
Tabla 5. Definición de las variables referentes al profesorado	131
Tabla 6. Definición de las variables referentes al alumnado	131
Tabla 7. Datos poblacionales del grupo de profesorado	141
Tabla 8. Datos poblacionales del grupo de alumnado	141
Tabla 9. Distribución de la muestra de profesorado Asesor Académico	142
Tabla 10. Distribución de la muestra en función del sexo	142
Tabla 11. Distribución de la muestra en función de la edad	143
Tabla 12. Distribución de la muestra por experiencia docente	144
Tabla 13. Distribución de la muestra en función de dónde imparte docencia el profesorado.....	146
Tabla 14. Distribución de la muestra de alumnado en función del sexo	147
Tabla 15. Distribución de la muestra de alumnado en función de la edad.....	148
Tabla 16. Distribución de la muestra de alumnado en función de la edad.....	148
Tabla 17. Descripción de la muestra de alumnado en función de la situación laboral	149
Tabla 18. Descripción de la muestra de alumnado en función de la situación laboral	150
Tabla 19. Cuestionario dirigido al alumno: Resumen del proceso	154
Tabla 20. Estadísticas de fiabilidad	155
Tabla 21. Cuestionario dirigido al profesorado: Resumen del proceso	155
Tabla 22. Estadísticas de fiabilidad	156
Tabla 23. Coeficiente de correlación	156
Tabla 24. Estrategias de análisis de datos	158
Tabla 25. La tutoría como herramienta de orientación en función de la edad	163
Tabla 26. De resultados.....	171
Tabla 26. De resultados del test.....	176
Tabla 27. Necesidad de una reorganización universitaria para fomentar la tutoría.....	179
Tabla 28. Media por edades	180

Tabla 29. Hipótesis nula 1 ^a	190
Tabla 30. Hipótesis nula 2 ^a	192
Tabla 31. Relación entre la edad y la asistencia a las tutorías.....	194
Tabla 32. Descripción de las pruebas de normalidad en la asistencia regular a las tutorías.....	196
Tabla 33. Resultados del test U de Mann-Whitney en función del sexo	199
Tabla 34. Distribución de frecuencias de la asistencia a las tutorías	200
Tabla 35. Resultados del test U de Mann-Whitney en función de la especialidad.....	201
Tabla 36. El horario destinado a las tutorías ¿suele ser el adecuado	203
Tabla 37. Resultados horario tutorías	204
Tabla 38. Resultado según sexos	204
Tabla 39. Resultados según especialidad	205
Tabla 40. Media por especialidad	205
Tabla 41. Análisis de frecuencia de los ítems	206
Tabla 42. Objetivos por orden de importancia	208
Tabla 43. Relación entre el sexo y las respuestas a los objetivos de la tutoría	215
Tabla 44. Análisis de la variable <i>Situación laboral</i>	219
Tabla 45. Por especialidad alumnado	220
Tabla 46. Resultados a funciones que cumplen las tutorías	232
Tabla 47. Funciones que desempeñan las tutorías según especialidad del alumnado	236
Tabla 48. Necesidades planteadas por el alumnado en tutoría.....	241
Tabla 49. Diferencias por razón de sexo.....	255
Tabla 50: Necesidades demandadas en función de la especialidad.....	260
Tabla 51: Resultados necesidades demandadas en función de la especialidad.....	276
Tabla 52. Modelo de Tutoría Integrada Universitaria.....	291

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Evolución en la adscripción del profesorado a las asesorías académicas.....	114
Figura 2. Distribución del alumnado según la especialidad de procedencia.....	119
Figura 3. Participación del Profesorado según Especialidad	119
Figura 4. Fases del proceso de investigación	137
Figura 5. Profesorado: Distribución por sexos	143
Figura 6. Distribución de la muestra en función de la edad	144
Figura 7. Distribución de la muestra por experiencia docente	145
Figura 8. Distribución de la muestra en función de dónde imparte docencia el profesorado.....	147
Figura 9. La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo integral del alumnado	164
Figura 10. La tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación.....	165
Figura 11. La tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado.....	165
Figura 12. La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal	166
Figura 13. La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en la universidad	167
Figura 14. Un buen asesoramiento y seguimiento del alumnado a través de la acción tutorial puede prevenir las tasas de abandono universitario.....	167
Figura 15. La tutoría no debe ser sólo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a	168
Figura 16. La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el desarrollo académico del alumnado.....	169
Figura 17. Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumnado	170
Figura 18. La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo personal del alumnado Mujer	172
Figura 19. La tutoría universitaria es una actividad que incide en el desarrollo personal del alumnado Hombre.....	172

Figura 20. La tutoría no debe ser solo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a	173
Figura 21. La tutoría no debe ser solo una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar al alumnado en su proceso de e/a Hombre	174
Figura 22. Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumno Mujer	174
Figura 23. Una adecuada labor tutorial y orientadora puede contribuir a prevenir el fracaso académico del alumno Hombre	175
Figura 24. La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia de 0 a 5.....	177
Figura 25. La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia de 6 a 10.....	177
Figura 26. La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia de 11 a 20.....	178
Figura 27. La tutoría debe abarcar la dimensión intelectual y personal. Experiencia más de 20.....	178
Figura 28. La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado.....	181
Figura 29. La orientación es más necesaria en los momentos previos a la universidad	182
Figura 30. El horario de las tutorías del profesorado no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas	182
Figura 31. La tutoría y la orientación deben establecerse de forma individual y/o grupal .	183
Figura 32. La función orientadora y tutorial requiere una formación por parte del profesorado.....	184
Figura 33. La orientación y la tutoría es una actividad que debe aplicarse sólo en momentos puntuales según la necesidad del alumnado	184
Figura 34. Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario un plan de acción que la sistemática y la coordine	185
Figura 35. La función tutorial va unida a la función docente.....	186
Figura 36. La orientación universitaria es un factor de calidad	186

Figura 37. El profesorado debe aprender técnicas y estrategias metodológicas específicas para desarrollar la función orientadora.....	187
Figura 38. Es necesario introducir contenidos relacionados con el desempeño de la labor de orientación y acción tutorial en las diferentes titulaciones	188
Figura 39. Asistencia a las tutorías	194
Figura 40. Por grupos de edades.....	195
Figura 41. Asisto regularmente a las tutorías. Mujer.....	197
Figura 42. Asisto regularmente a las tutorías. Hombre.....	197
Figura 43. El horario de las tutorías suele ser el adecuado	201
Figura 44. Conozco el horario de tutorías de mi profesorado	202
Figura 45. Relación entre la edad y la percepción de la adecuación del horario de las tutorías.....	203
Figura 46. De frecuencia de los ítems.....	207
Figura 47. Media por edades en relación al objetivo “Facilitar el desarrollo personal del alumnado”	209
Figura 48. Media por edades en relación al objetivo “Favorecer la autoestima, motivación y autogestión”.....	210
Figura 49. Media por edades en relación al objetivo “Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)”	210
Figura 50. Media por edades en relación al objetivo “Establecer una relación educativa personalizada”	211
Figura 51. Media por edades en relación al objetivo “Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo”	212
Figura 52. Media por edades en relación al objetivo “Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión”	212
Figura 53. Media por edades en relación al objetivo “Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase”	213
Figura 54. Media por edades en relación al objetivo “Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación”.....	214
Figura 55. Facilitar el desarrollo personal del alumnado. Mujer.....	216
Figura 56. Facilitar el desarrollo personal del alumnado. Hombre	216

Figura 57. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación Hombre	217
Figura 58. Respuestas por especialidad. Primaria	221
Figura 59. Respuestas por especialidad. Infantil	221
Figura 60. Detectar y prevenir situaciones de riesgo. (Abandono/fracaso académico) Primaria	222
Figura 61. Detectar y prevenir situaciones de riesgo. (Abandono/fracaso académico) Infantil	223
Figura 62. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo. Primaria	224
Figura 63. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo. Infantil	224
Figura 64. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación. Primaria.....	225
Figura 65. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación. Infantil.....	225
Figura 66. Funciones que cumplen actualmente las tutorías	227
Figura 67. Orientar e informar sobre los aspectos académicos	227
Figura 68. Orientar e informar sobre aspectos profesionales	228
Figura 69. Orientar y asesorar sobre los aspectos personales	229
Figura 70. Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.....	229
Figura 71. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral	230
Figura 72. Ejercer actividades de carácter preventivo de dificultades académicas.....	231
Figura 73. Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Hombre	233
Figura 74: Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Mujer.....	233
Figura 75. Orientar y asesorar sobre aspectos personales. Hombre	234
Figura 76. Orientar y asesorar sobre aspectos personales. Mujer	235
Figura 77. Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Primaria.....	237
Figura 78. Orientar e informar sobre aspectos profesionales. Infantil.....	237
Figura 79. Orientar sobre aspectos personales. Primaria.....	238
Figura 80. Orientar sobre aspectos personales. Infantil	238

Figura 81. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas. Primaria.....	239
Figura 82. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas. Infantil.....	239
Figura 83: Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas.....	243
Figura 84: Materiales didácticos para el estudio.....	244
Figura 85: Criterios de evaluación y calificación.....	244
Figura 86: Revisión de la evaluación.....	245
Figura 87: Orientación para el estudio.....	245
Figura 88: Salidas profesionales de la titulación.....	246
Figura 89: Información sobre prácticas laborales.....	247
Figura 90: Información sobre becas.....	247
Figura 91: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias.....	248
Figura 92: Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc.....	248
Figura 93: La información sobre los trámites burocráticos y administrativos.....	249
Figura 94: Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera.....	249
Figura 95: Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento.....	250
Figura 96: Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo.....	251
Figura 97: Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado.....	251
Figura 98: Adquisición de hábitos de estudios.....	252
Figura 99: Desarrollo de la autonomía e iniciativa privada.....	253
Figura 100: Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura.....	253
Figura 101: Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (currículum vitae, entrevistas, etc.).....	254
Figura 102: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propia Mujer.....	257
Figura 103: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias. Hombre.....	258
Figura 104: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Mujer.....	259
Figura 105: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Hombre.....	259

Figura 106: Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas Primaria.....	263
Figura 107: Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas Infantil.....	263
Figura 108: Materiales didácticos para el estudio Primaria.....	264
Figura 109: Materiales didácticos para el estudio Infantil.....	264
Figura 110: Criterios de evaluación y calificación Primaria.....	265
Figura 111: Criterios de evaluación y calificación Infantil.....	266
Figura 112: Revisión de la evaluación. Primaria.....	267
Figura 113: Revisión de la evaluación. Infantil.....	267
Figura 114: Orientación para el estudio. Primaria.....	268
Figura 115: Orientación para el estudio. Infantil.....	268
Figura 116: Salidas profesionales de la titulación Primaria.....	269
Figura 117: Salidas profesionales de la titulación. Infantil.....	270
Figura 118: Información sobre becas. Primaria.....	270
Figura 119: Información sobre becas. Inicial.....	271
Figura 120: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias. Primaria.....	272
Figura 121: Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias. Infantil.	272
Figura 122: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Primaria.....	273
Figura 123: Información sobre trámites burocráticos y administrativos. Infantil.....	274
Figura 124: Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento. Primaria.	274
Figura 125: Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento. Infantil.	275

ANEXOS.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EDAD: De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 a 50 De 51 a 60 + 60

EXPERIENCIA DOCENTE De 0 a 5 De 6 a 10 De 11 a 20 + 20

DONDE IMPARTE CLASE.....

SEXO: Mujer Hombre

Tu opinión cuenta, valora el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, señalando el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Termino Medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1	La tutoría universitaria es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral del alumnado.	1	2	3	4	5
2	La tutoría y la orientación han de aplicarse a lo largo de todo el proceso educativo del alumnado.	1	2	3	4	5
3	La tutoría universitaria debe contribuir al logro de los fines y objetivos de la orientación educativa.	1	2	3	4	5
4	La tutoría es muy importante para dar una ayuda de forma personalizada a todo el alumnado.	1	2	3	4	5
5	La tutoría universitaria debe abarcar la dimensión intelectual y profesional.	1	2	3	4	5
6	La orientación es mucho más necesaria en los momentos previos a la entrada a la universidad.	1	2	3	4	5
7	El horario de la tutoría no debería transcurrir paralelo a las actividades académicas.	1	2	3	4	5
8	La tutoría debe establecerse de forma individual y/o grupal.	1	2	3	4	5
9	La tutoría y la orientación deben ayudar a la integración del alumnado en el ámbito universitario.	1	2	3	4	5
10	La función tutorial requiere una formación permanente por parte del profesorado.	1	2	3	4	5
11	Un buen asesoramiento y seguimiento de nuestros alumnos/as a través de la acción tutorial, puede prevenir las tasas de abandono universitario.	1	2	3	4	5

12	La tutoría es una actividad orientadora que debe aplicarse en momentos puntuales según la necesidad del alumnado.	1	2	3	4	5
13	La tutoría universitaria no sólo es una reseña en el horario del profesorado sino un espacio para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5
14	La orientación y la tutoría pueden aportar conocimientos para facilitar el aprendizaje del alumno/a.	1	2	3	4	5
15	Para el buen desarrollo de la acción tutorial es necesario un plan de acción que coordine esta actividad.	1	2	3	4	5
16	Una adecuada labor tutorial puede contribuir a prevenir el fracaso académico de nuestro alumnado.	1	2	3	4	5
17	La tutoría es un espacio para asesorar e informar al alumnado sobre su proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
18	La función tutorial va unida a la función docente.	1	2	3	4	5
19	La tutoría pertenece a la docencia y para realizarla correctamente hay que modificar el sistema de carga docente.	1	2	3	4	5
20	Para desarrollar de forma adecuada la labor tutorial sería necesaria la formación del profesorado, a través de cursos facilitados por la administración.	1	2	3	4	5
21	Poner en marcha un plan de acción tutorial universitario supone, que la universidad, esté convencida de su conveniencia y sensibilizada con su necesidad.	1	2	3	4	5
22	La tutoría está llamada a ocupar un lugar muy destacado y, se puede convertir en una de las claves e indicadores de la calidad universitaria que se pretende.	1	2	3	4	5
23	El profesorado ha de darse cuenta de que, además de enseñar, ha de asistir a los alumnos en sus aprendizajes.	1	2	3	4	5
24	El profesorado ha de mostrar determinadas actitudes y aprender y desarrollar técnicas y metodologías específicas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial.	1	2	3	4	5
25	Actualmente, una correcta tutoría supone más tiempo de trabajo para el profesor/a y no cuenta “para nada” en su trayectoria profesional.	1	2	3	4	5
26	La tutoría universitaria debe abarcar tanto la dimensión académica como la dimensión personal.	1	2	3	4	5



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Valoración del desarrollo de las sesiones de Tutorías en la Facultad de Ciencias de la Educación

El objetivo de esta investigación es recoger información sobre el desarrollo de la Acción Tutorial en nuestro centro. Con tus respuestas trataremos de identificar las necesidades que existen en relación, así como las diferentes tareas que se realizan y los núcleos temáticos abordados en dichas sesiones.

Tu colaboración es muy necesaria para mejorar la calidad de estas actividades, por lo que es importante que respondas con sinceridad y objetividad.

INSTRUCCIONES: Valora el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: Mujer Hombre

Edad: _____

Curso y especialidad: _____

Situación laboral: Sólo estudia Estudia y trabaja

En el caso de trabajar, indica la profesión: _____

VALORACIÓN PERSONAL DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS TUTORÍAS	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
1. Asisto regularmente a las tutorías	1	2	3	4	5
2. El horario destinado a las tutorías suele ser adecuado	1	2	3	4	5
3. Conozco el horario de tutorías de mi profesorado	1	2	3	4	5
¿QUÉ OBJETIVOS CREES QUE DEBERÍAN TENER LAS TUTORÍAS?	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
4. Facilitar el desarrollo personal del alumnado	1	2	3	4	5
5. Favorecer la autoestima, motivación y autogestión	1	2	3	4	5
6. Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)	1	2	3	4	5
7. Establecer una relación educativa personalizada	1	2	3	4	5
8. Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo	1	2	3	4	5
9. Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión	1	2	3	4	5
10. Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase	1	2	3	4	5
11. Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación	1	2	3	4	5
Si consideras que las tutorías en la Universidad han de cumplir otros objetivos, señálos a continuación:					
a.					
b.					
¿QUÉ FUNCIONES CREES QUE CUMPLEN ACTUALMENTE LAS TUTORÍAS?	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
12. Orientar e informar sobre aspectos académicos	1	2	3	4	5
13. Orientar e informar sobre aspectos profesionales	1	2	3	4	5
14. Orientar y asesorar sobre aspectos personales	1	2	3	4	5
15. Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.	1	2	3	4	5
16. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral.	1	2	3	4	5
17. Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas	1	2	3	4	5
Si consideras que las tutorías en la Universidad tienen otras funciones, señálas a continuación					
a.					
b.					

INDICA SI HAS PLANTEADO ALGUNA DE ESTAS NECESIDADES EN EL PROCESO TUTORIAL	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
	1	2	3	4	5
18. Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas	1	2	3	4	5
19. Materiales didácticos para el estudio	1	2	3	4	5
20. Criterios de evaluación y calificación	1	2	3	4	5
21. Revisión de la evaluación	1	2	3	4	5
22. Orientación para el estudio	1	2	3	4	5
23. Salidas profesionales de la titulación	1	2	3	4	5
24. Información sobre prácticas laborales	1	2	3	4	5
25. Información sobre becas	1	2	3	4	5
26. Conocer tus características, aptitudes, intereses y habilidades propias	1	2	3	4	5
27. Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc.	1	2	3	4	5
28. Información sobre trámites burocráticos y administrativos	1	2	3	4	5
29. Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera	1	2	3	4	5
30. Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento	1	2	3	4	5
31. Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo	1	2	3	4	5
32. Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado	1	2	3	4	5
33. Adquisición de hábitos de estudios	1	2	3	4	5
34. Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal	1	2	3	4	5
35. Aportar autoestima y motivación para superar la asignatura	1	2	3	4	5
36. Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (currículum vitae, entrevistas, etc.)	1	2	3	4	5
Si has manifestado otras demandas, señálalas a continuación					
a.					
b.					
c.					
¿Qué aspectos crees que son necesarios para un mejor funcionamiento de las tutorías?					
a.					
b.					
c.					