

Sanz Díaz, María Teresa (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 145-160.

ESTUDIO DE LA ACCIÓN TUTORIAL COMO PASO PREVIO A LA IMPLANTACIÓN DEL EEES EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA¹

María Teresa Sanz Díaz

Departamento de Análisis Económico y Economía Política
Universidad de Sevilla (mtsanz@us.es)

RESUMEN

En la encrucijada actual en la que se están implantando los grados en las distintas universidades españolas los servicios tutoriales han adquirido una relevancia superior a la que ya tenían, al ser una de las vías principales mediante la que el alumnado se interrelaciona con la Universidad. En el presente artículo se plantea como objetivo conocer la visión que el alumnado de la Licenciatura de Administración y Dirección de de Empresas de la Universidad de Huelva tiene de los servicios de orientación y tutoriales, para ello se ha realizado una encuesta mediante un cuestionario a una muestra de 219 estudiantes. Como conclusión general del trabajo se ha de destacar la necesidad de dar a conocer mejor los servicios orientadores, así como las funciones e implicaciones de las tutorías docentes. Asimismo se plantea la necesidad de una mayor adaptación de docentes y discentes en el ámbito tutorial.

Palabras clave: Tutoría; TIC; Servicio de orientación; EEES.

Correspondencia:

María Teresa Sanz Díaz. Departamento de Análisis Económico y Economía Política. Universidad de Sevilla (mtsanz@us.es).

1 Este estudio está enmarcado en el proyecto "Evaluación del nuevo paradigma enseñanza-aprendizaje en los alumnos de la Diplomatura de Turismo y las Licenciaturas de Ambientales y LADE en la Universidad de Huelva" perteneciente a la XIII Convocatoria de Proyectos de Innovación e Investigación para la mejora en docencia universitaria, de la Universidad de Huelva (curso 2008-2009), dotado con 1200 euros.

STUDY OF TUTORIAL ACTION AS A PRIOR STEP IN THE IMPLEMENTATION OF EHEA IN THE BUSINESS MANAGEMENT AND ADMINISTRATION DEGREE AT THE UNIVERSITY OF HUELVA

ABSTRACT

Spanish universities are currently introducing new degrees and in such a scenario tutorial services are much more important than they used to be, as they are one of the main means by which students interact with their university. The aim of this paper is to understand how Business Management and Administration students at the University of Huelva (Spain) view guidance and tutorial services of their university. We carried out a survey with the help of a questionnaire and our sample was made up of 219 students. As a conclusion we would like to emphasise the need to raise awareness of the guidance services, and the roles and implications of educational tutorials. Furthermore, there is a need for further adaptation of teachers and students in tutorials.

Key words: Tutorial services; ICT; Teacher mentoring; Guidance department; European Higher Education Area (EHEA).

I. INTRODUCCIÓN

La progresiva e inevitable implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) obliga al profesorado a una adaptación de las metodologías docentes, y al alumnado a un cambio en las técnicas de estudio. Por ello se ha considerado necesario reflexionar sobre el conocimiento que de este paradigma tiene el estudiante, sobre la mayor importancia que la orientación va a tener² y sobre la adaptación del alumnado a las nuevas metodologías docentes relacionadas con la acción tutorial. Todo ello con la intención de detectar los puntos débiles sobre los que actuar, y los fuertes que promocionar, en el desarrollo futuro de la acción orientadora-tutorial.

El sistema europeo al que se empieza a adaptar la Universidad española está enmarcado en el conocido Proceso de Bolonia³, el cual está obligando a los países europeos a adoptar sus estructuras educativas al nuevo EEES. El centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza al aprendizaje y las actividades que ha de llevar a cabo el estudiante para la adquisición de competencias⁴ y el consiguiente éxito académico.

Hacer realidad este modelo conlleva impulsar cambios sustanciales que implican la adaptación de las metodologías de enseñanza y los objetivos formativos, la innovación en las funciones y técnicas docentes, la institucionalización de tutorías curriculares y la

2 En la normativa actual la referencia a la figura del tutor y de las tutorías es muy escueta, en la Ley Orgánica de Universidades de 6/2001, sólo se menciona que el alumno tiene derecho al asesoramiento y asistencia por parte de los profesores y tutores, así como a la orientación e información de las actividades universitarias que le afecten (art. 46.2).

3 Para una mayor información sobre el proceso ver Meroño y Ruiz (2006).

4 Entre estas competencias Álvarez y González (2008) resaltan algunas de las que están más relacionadas con la acción tutorial, como son el liderazgo, el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de conflictos o la responsabilidad.

atención personalizada. Es en buena parte de estos cambios en los que se manifiesta el importante papel que deben cumplir los servicios de tutorías y orientación en el nuevo paradigma enseñanza-aprendizaje que se impone en el EEES.

En los últimos años está aumentando la preocupación de las instituciones universitarias españolas por prestar una mayor y mejor orientación al alumnado universitario en sus diferentes etapas. Esta faceta de la universidad se caracteriza por el papel que juega la orientación en la calidad universitaria, por su planteamiento como una ayuda institucional que ha de ser integral, coordinándose todas las acciones, durante todas las etapas del universitario, incluyendo las anteriores⁵ y las posteriores⁶. Así también se caracteriza por la necesidad de evaluación del proceso orientador (Álvarez y Bizquera, 1996), aspecto en el que nos vamos a centrar.

Las acciones que han de realizar los servicios de orientación universitaria, se pueden concretar siguiendo a López y Oliveros (1999) en: diagnóstico, función informativa, función formativa y asesoramiento académico y personal, asimismo estos servicios se corresponden con el enfoque de soluciones profesionales que van desde las funciones de acogida y acompañamiento, hasta las de información relativas al mundo laboral y establecimiento de puentes entre la universidad y mercado de trabajo del momento.

Estos servicios de orientación se enfrentan a dos fuerzas contrapuestas, de un lado la masificación que dificulta el establecimiento de un diseño integral del servicio de orientación, y de otro el importante aumento de las posibilidades de elección del alumno en cada etapa que justifica el fortalecimiento del mismo.

Los servicios de orientación se han ido ampliando desde una concepción más tradicional y limitada de la inserción laboral de los titulados en el mercado laboral, hasta ofrecer una orientación más integral. En la Universidad de Huelva se intenta responder a las necesidades, demandas e intereses de su alumnado, sociedad, empresas e instituciones. Para ello, cuenta con distintos servicios de atención al estudiante. El SACU como servicio de Atención a la Comunidad, engloba varias líneas de actuación, como son: a) orientación psicopedagógica y técnicas de estudio, b) búsqueda de alojamiento, c) oficina de atención a personas con discapacidad, d) oficina de atención a extranjeros, e) unidad de igualdad de género, e) aula de voluntariado y, f) servicios de orientación para el empleo⁷.

La Universidad actual es el fruto de la combinación de las tres funciones que esta institución ha ido desarrollando a lo largo de su historia (Raga, 2003). Estas funciones son la científica-profesional, la científica-investigadora y la formativa, ésta es un aspecto básico para el desarrollo de la juventud, y también, para la acción tutorial⁸, puesto que se basa en la orientación al alumnado. La nueva visión de la Universidad

5 Broc (2011) pone de manifiesto la importancia de los servicios de orientación en un momento previo a la entrada en la Universidad y/o de las tutorías grupales o individuales dentro del EEES para ayudar al alumnado a controlar su esfuerzo y mejorar el rendimiento académico.

6 Cano (2009) recoge de forma muy gráfica los momentos necesarios de intervención tutorial, detallando las tareas a realizar en cada uno de ellos.

7 Este es uno de los más desarrollados y sus principales campos de actuación son la intermediación laboral, el asesoramiento y la orientación, la formación en estrategias para búsqueda activa de empleo, el fomento del autoempleo y la presentación de empresas.

8 Cano (2009) considera a ésta una función diferenciada, concediéndole por tanto la importancia que tienen las otras tres.

apuesta por una relación de ayuda, en contrapartida a la anterior de autoridad entre docente y discente (Cano, 2009), en las que se valore el aprendizaje y la comprensión de los conceptos por parte del estudiante, el tiempo dedicado a ello o las técnicas y formas de conseguirlo. Si bien para que el docente pueda valorar todos estos aspectos y ayudar a conseguirlos es necesaria una tutoría diferente a la que en la mayor parte de los casos se desarrolla en la actualidad, la acción tutorial ha de entenderse de otra manera, como concluye Álvarez (2008), es necesario de un trabajo en equipo para conseguir un tutoría plena.

La acción tutorial parece que se diluye en el paso que el alumnado da de la escuela a la universidad⁹, deberíamos considerar esta tarea con la misma importancia que se hace en los niveles inferiores de estudio, es decir, inherente a la propia función docente, un derecho del estudiante. Los motivos de la pérdida de importancia de esta tarea pueden ser la masificación (Sebastián, 1999) o la fragmentación que impera en las titulaciones universitarias en las que cada profesor se preocupa de su materia (Álvarez, 2002).

El concepto de tutoría no es único y cerrado, algunos autores la definen en un sentido amplio, incorporándoles aspectos académicos y orientadores como es el caso de Sancho (2002), Ferrer (2003) o Zamorano (2003). Y por el contrario otros autores la definen en un sentido más restringido como Alañón (2003) que la limita a la función docente. La acción tutorial universitaria tiene distintas dimensiones, a saber la académica, la personal, la profesional y la atención a necesidades especiales (Ferrer, 2003; Rodríguez y Gallego, 1999; Lázaro, 2003; Álvarez, 2002; Sánchez, 1999; Cano, 2009).

Además de por las funciones que se desempeñan en las tutorías, se pueden diferenciar las tutorías en función del sistema utilizado. Lobato (2003), diferencia entre cuatro sistemas de acciones tutoriales: individualizado, grupales, entre iguales o de asignatura.

Los objetivos de la función tutorial los resume Hernández (1998)¹⁰ en los siguientes: a) responder a las necesidades del alumnado, b) personalizar la educación universitaria hacia un alumno, c) ayudar a la toma de decisiones, orientando al alumnado en los procesos de aprendizaje, d) formar al estudiante, e) prestar ayuda en la búsqueda de soluciones a los problemas individuales, y f) potenciar el aprendizaje.

Hasta ahora se han expuesto distintos aspectos de la acción tutorial, si bien son muchos los inconvenientes a los que a menudo han de enfrentarse las dos partes de la relación para llevar a cabo esta tarea, algunos de los más comunes a las universidades españolas desde el punto de vista del colectivo docente, son: la escasa valoración que se realiza de la labor docente en el ámbito profesional, la falta de preparación para algunos de los problemas planteados por el alumnado, el que los espacios físicos no siempre son los más adecuados y la falta de asistencia del alumnado.

En lo que se refiere al alumnado, los inconvenientes se pueden agrupar en los siguientes: la falta de conocimiento de qué es la acción tutorial y para qué sirve, la coincidencia de los horarios de tutorías de los profesores con las horas de clase, cierto miedo a ser evaluado cuando asiste a las tutorías y el incumplimiento de los horarios de tutorías.

9 Si bien en las dos últimas décadas son muchos los estudios que se están realizando sobre esta temática, que ponen de manifiesto su importancia, muchos de ellos referenciados en Cid y Pérez (2006).

10 Ferrer (2003) añade algunos otros como es promover la autoevaluación de los docentes, mejorar la inserción laboral de los egresados o aumentar la calidad de la universidad.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es analizar de forma descriptiva el uso de las distintas modalidades de la acción orientadora-tutorial que hace el alumnado de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE) de la Universidad de Huelva, con la finalidad de detectar los puntos a reforzar de cara a la futura implantación del EEES. Este objetivo se puede concretar en otros más específicos como son:

- Conocimiento de la opinión del alumnado sobre la influencia que el EEES va a tener sobre ellos y los docentes, con especial atención al aspecto tutorial.
- Grado de conocimiento y uso de los diferentes servicios de orientación ofrecidos por la Universidad de Huelva a los estudiantes.
- Análisis del grado de implantación y uso de las diferentes modalidades de tutorías en los estudiantes de LADE.
- Conocer qué asignaturas ofrecen un mejor servicio de tutorías.

3. MÉTODO

Este estudio está basado en una investigación empírica descriptiva, en la que a través de un cuestionario se pretende recoger la información necesaria para conocer la visión que el alumnado tiene del objeto de estudio.

3.1. Participantes

La muestra que se ha analizado la componen todos los estudiantes de LADE de la Universidad de Huelva que asistieron a clase el día en que se realizó la encuesta, en total 219, correspondientes a los cuatro cursos, que supone el 27,5% del total de matriculados. De estos el 56% son mujeres y el resto hombres. El individuo de menor edad tiene 18 años y el mayor 30, siendo la media de 19,9 años, si bien hay que tener en cuenta que la mayor parte de las encuestas (80%)¹¹ se corresponden con las asignaturas de primer y segundo curso¹² en las que se ha pasado la encuesta, y por tanto los de menor edad, este porcentaje aumenta en dos puntos si tenemos en cuenta el alumnado de entre 18 y 21 años, que sería la edad correspondiente a un estudiante que fuera a curso por año.

En cuanto al turno de asistencia a clase, el 90% de los encuestados han realizado la encuesta en sesión de mañana, lo que no implica que estuvieran matriculados en esta opción¹³, puesto que en la mayor parte de las asignaturas se permite el cambio de turno extraoficial (sólo hay 15 encuestas de tarde). Estos datos están en consonancia con el hecho de que el 82% de los encuestados no compatibilice trabajo y estudio.

11 De igual forma el 78% de los encuestados afirman estar matriculados del mayor número de créditos en los cursos de primero y segundo.

12 En la mayor parte de las titulaciones la asistencia a clase va reduciéndose a medida que el estudiante pasa de curso, por lo que no es de extrañar que sea mayor el volumen de cuestionarios obtenidos en los dos primeros cursos que en los dos segundos.

13 No se ha podido recabar los datos oficiales de matriculación en cuanto a turnos asignados.

TABLA 1
ENCUESTAS REALIZADAS POR CURSO Y SEXO

| CURSO | Encuestas | % Total encuestas | % Encuestas respondidas por mujeres | % Encuestas respondidas por varones |
|---------|-----------|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Primero | 125 | 57,08 | 54,80 | 45,20 |
| Segundo | 46 | 21,00 | 67,40 | 32,60 |
| Tercero | 21 | 9,59 | 47,60 | 52,40 |
| Cuarto | 22 | 10,05 | 40,90 | 59,10 |

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumento

La metodología utilizada parte de una encuesta realizada en base a un cuestionario como instrumento de recogida de información. Cuestionario que se divide en cuatro apartados atendiendo a la temática, el primero con siete preguntas introductorias ha servido para categorizar a los encuestados, el segundo lo compone sólo una pregunta para testar el conocimiento y la valoración del EEES del alumnado de LADE, el tercero está compuesto por dos preguntas que versan sobre los servicios de orientación de la Universidad de Huelva y el último y más extenso está dedicado a los distintos tipos de tutorías, el uso que hacen de ellas los estudiantes y las ventajas o dificultades que se han encontrado al utilizar este servicio.

Dentro de estas 20 preguntas se han combinado preguntas abiertas y cerradas, según la finalidad de la pregunta en sí, así como se han incluido preguntas de opción única y múltiple.

Los ítems del cuestionario han sido elaborados en base al cuestionario que utiliza la Universidad de Huelva para la evaluación de la tarea docente y a la bibliografía revisada, especialmente los trabajos de Casero (2008), Rodríguez Gallego (1999), Alañón (2003), Hernández (1998) y Álvarez (2002).

3.3. Procedimiento

La validación del cuestionario se realizó con la ayuda de un grupo de 23 alumnos de la Diplomatura de Turismo en la que tampoco se había implantado todavía el EEES de forma oficial, sirviendo esta fase para pulir la sintaxis de algunas preguntas y concretar la escala de 1 a 10 de puntuación de los ítems por ser con la que el alumnado se sentía más cómodo. Concluida la prueba piloto se realizó una validación cualitativa a cargo de 9 profesores que imparten docencia en la titulación objeto de estudio, proceso que sirvió para terminar de cerrar el cuestionario.

El trabajo de campo se realizó al final del segundo cuatrimestre un día aleatorio sin información previa al alumnado. Se encuestó a todos los que habían asistido a clase ese día, informándoles del objetivo del estudio, así como del cuestionario que debían de responder y haciendo especial énfasis en el anonimato de la encuesta, con el fin

de recabar la información más veraz posible. Los encuestadores fueron los profesores de la asignatura en la que se pasó el cuestionario, siendo ésta en todos los casos de carácter troncal u obligatorio.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario se realizó mediante el programa SSPS versión 18, lo que ha permitido la obtención de los resultados expuestos en el apartado siguiente.

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados se expone en base a los cuatro apartados temáticos en los que se han dividido el cuestionario: valoración del EEES, los servicios de orientación, el uso y visión que de las tutorías tiene el alumnado y las asignaturas con mayor uso y que ofrecen un mejor servicio según el alumnado.

- a) La valoración que del EEES realizan los estudiantes de la titulación de LADE de la Universidad de Huelva la recogemos en la siguiente tabla, en la que se muestran las cuatro opciones de respuestas en las que han de comparar con el modelo que ellos cursaban. Así como se ofrece la posibilidad de no responder por desconocimiento de lo que es o implica el EEES. Hay que tener en cuenta que en la Facultad de Ciencias Empresariales de esta universidad no se ha llevado a cabo ninguna experiencia piloto sobre este particular.

TABLA 2
VALORACIÓN DEL EEES (% SOBRE EL TOTAL DE RESPUESTAS)

| | Ns/Nc | Menos | Igual | Más |
|--|-------|-------|-------|------|
| Tiempo de dedicación del alumno | 25,5 | 8,7 | 24,7 | 41,1 |
| Capacitación profesional | 24,7 | 11,0 | 40,2 | 24,2 |
| Conocimientos teóricos adquiridos | 25,5 | 17,4 | 39,0 | 17,9 |
| Cercanía del profesor respecto del alumno | 17,8 | 25,1 | 24,7 | 32,4 |
| Tiempo de dedicación del profesor | 22,8 | 24,7 | 26,9 | 25,6 |
| Importancia de las tutorías | 23,7 | 8,2 | 25,6 | 42,5 |
| Diversidad de metodologías docentes utilizadas | 30,1 | 16,0 | 26,5 | 27,4 |

Fuente: Elaboración propia.

- b) En cuanto a los resultados obtenidos sobre el conocimiento y uso de los servicios de orientación que la Universidad de Huelva ofrece a sus integrantes los resumimos en la siguiente tabla, en la que se detalla la información por servicio: SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), OIE (Oficina de Información al Estudiante), PIU (Punto de Información Universitaria), APP (Asistencia psicopedagógica), AD (Asistencia a la discapacidad), AE (Atención extranjeros), IG (Igualdad de género), VO (Voluntariado) y SOIPEA (Servicio de Orientación, Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo).

TABLA 3
CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN DE LA UHU

| | | SACU | OIE | PIU | APP | AD | AE | IG | VO | SOIPEA |
|----------------------------|----|------|------|------|------|------|------|-------|------|--------|
| Conoce el servicio | Sí | 47,9 | 55,7 | 22,8 | 9,6 | 13,2 | 20,5 | 10,5 | 22,4 | 45,2 |
| | No | 50,2 | 44,3 | 77,2 | 90,4 | 86,8 | 79,5 | 89,5 | 77,6 | 54,8 |
| Usa o ha usado el servicio | Sí | 31,6 | 50,0 | 34,1 | 21,1 | 13,6 | 5,9 | 0,0 | 2,6 | 27,2 |
| | No | 67,4 | 50,0 | 65,9 | 78,9 | 86,4 | 94,1 | 100,0 | 97,4 | 72,8 |
| Valoración media (1-10) | | 7,1 | 7,0 | 6,4 | 6,8 | 8,0 | 7,5 | ... | 7,0 | 8,6 |
| Desviación Típica | | 1,8 | 1,9 | 2,3 | 3,9 | 1,7 | 2,1 | ... | ... | 1,4 |

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar si existía una asociación entre el conocimiento de los servicios y el que la mayor parte de las encuestas sean de alumnado de primer curso, se ha recurrido a un análisis estadístico más exhaustivo de este hecho en base a las tablas de contingencia y medidas de asociación entre la variable curso y la que indica si se conoce o no el servicio.

Este análisis ha mostrado asociaciones significativas en dos servicios en los que el sentido de la asociación tiene una evidente relación con las necesidades del curso en el que el estudiante está matriculado.

El primero de ellos es el SACU, en la siguiente tabla se muestra que la significación bilateral del test chi-cuadrado (0,047) está por debajo del nivel de significación de referencia (0,05), por lo que se puede afirmar que existe asociación entre el curso y el conocimiento que se tiene de este servicio.

TABLA 4
CONTRASTE DE INDEPENDENCIA CHI-CUADRADO: SACU FRENTE A CURSO EN EL QUE TIENE MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|--------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de | 7,953a | 3 | ,047 |
| N de casos válidos | 214 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,11. Fuente: Elaboración propia.

El análisis detallado de los residuos tipificados corregidos de la tabla de contingencia, ayudan a identificar aquellas modalidades de respuesta con una asociación significativa. Como estos residuos siguen una distribución normal tipificada (de media cero y desviación típica uno), los valores que se encuentren, en valor absoluto, por encima

de 1,96 corresponderán a casillas con un comportamiento alejado de la independencia (el valor observado será superior o inferior al esperado en caso de independencia).

Este análisis permite concluir que son los estudiantes de primer curso los que responden conocer el Servicio en mayor medida que el resto de encuestado de otros cursos (su residuo tipificado es mayor que 1,96 y se han obtenido un número de respuestas afirmativas superiores a las esperadas en caso de independencia). La razón se podría encontrar en que este servicio ofrece información necesaria para estudiantes de nuevo ingreso. Este efecto podría suponerse que se mantendría algún curso más hasta un nivel superior en el que la asociación se podría invertir, sin embargo esto último ya sucede en segundo curso. En esta ocasión, la asociación también es significativa, pero se debe a que los encuestados responden que no conocen el servicio en mayor medida que en caso de independencia (el residuo positivo que supera 1,96 lo encontramos en la columna "No"). En tercer y cuarto curso no se puede decir que el nivel esté relacionado con el conocimiento del servicio (las frecuencias observadas y esperadas son más parecidas y, por tanto, los residuos corregidos pequeños).

TABLA 5
TABLA DE CONTINGENCIA: SACU

| | | | Conoce SACU | | Total |
|--|---|---------------------|-------------|-------|-------|
| | | | Sí | No | |
| Curso en el que tiene más créditos o asignaturas | 1 | Recuento | 68 | 57 | 125 |
| | | Frecuencia esperada | 60,2 | 64,8 | 125,0 |
| | | Residuos corregidos | 2,2 | -2,2 | |
| | 2 | Recuento | 14 | 32 | 46 |
| | | Frecuencia esperada | 22,1 | 23,9 | 46,0 |
| | | Residuos corregidos | -2,7 | 2,7 | |
| | 3 | Recuento | 11 | 10 | 21 |
| | | Frecuencia esperada | 10,1 | 10,9 | 21,0 |
| | | Residuos corregidos | ,4 | -,4 | |
| | 4 | Recuento | 10 | 12 | 22 |
| | | Frecuencia esperada | 10,6 | 11,4 | 22,0 |
| | | Residuos corregidos | -,3 | ,3 | |
| Total | | Recuento | 103 | 111 | 214 |
| | | Frecuencia esperada | 103,0 | 111,0 | 214,0 |

Que la asociación no se extienda a los cursos superiores influye en que el grado de asociación entre estas variables no sea superior. Como muestra la siguiente tabla, el coeficiente de contingencia se sitúa en 0,189 (alejado de 1 que es su valor máximo).

TABLA 6
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA: SACU FRENTE A CURSO EN EL QUE TIENE
MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

| | | Valor | Sig. aproximada |
|---------------------|-----------------------------|-------|-----------------|
| Nominal por nominal | Coeficiente de contingencia | ,189 | ,047 |
| N de casos válidos | | 214 | |

La segunda asociación significativa la encontramos entre el curso y el SOIPEA. En este caso, la significación bilateral es prácticamente cero y, por tanto, inferior al nivel de significación de referencia (0,05), luego se rechaza la independencia de las variables.

TABLA 7
CONTRASTE DE INDEPENDENCIA CHI-CUADRADO: SOIPEA FRENTE CURSO EN
EL QUE TIENE MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de | 36,576 ^a | 3 | ,000 |
| N de casos válidos | 213 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,46.

En este caso el patrón de la asociación sí responde claramente a las necesidades de los estudiantes que se encuentran en cursos más avanzados y que se encaminan hacia el mercado laboral, lo que se refleja en la tabla de contingencia. Si se observan las respuestas de los de primer curso, las frecuencias observadas del grupo que afirma no conocer el servicio se desvían considerablemente de las esperadas en caso de independencia, de modo que es evidente que su conocimiento del servicio es menor que en el resto de niveles (el residuo corregido positivo que supera 1,96 se sitúa en la columna del "No"). En segundo curso las frecuencias observadas y esperadas son similares, por lo que no existe asociación significativa (el valor absoluto de los residuos es inferior a 1,96). Y por último, en tercer y cuarto curso las frecuencias observadas se distancian de las esperadas a favor de los estudiantes que conocen el SOIPEA (el grado de conocimiento es superior).

El hecho de que las asociaciones impliquen a casi todos los niveles y que las desviaciones sean más pronunciadas, hace que la asociación entre estas variables sea mayor que en el caso anterior. Ahora el coeficiente de contingencia asciende a 0,383, aunque sigue estando lejos de 1.

Por último en este apartado del cuestionario se les preguntó de forma abierta sobre si echaban de menos algún servicio tutorial en la Universidad de Huelva, poco más del 90% respondió que no. Los escasos estudiantes que han respondido afirmativamente demandan una mayor orientación sobre la titulación y mayor cercanía del profesor. Si bien la mayor demanda no tiene que ver con los servicios tutoriales directamente, aunque sí con el nuevo EEES, puesto que reclaman un mayor número de aulas de estudio y trabajo en grupo, que será además uno de los puntos fuertes del nuevo sistema.

TABLA 8
TABLA DE CONTINGENCIA: SOIPEA

| | | | Conoce SOIPEA | | Total |
|--|---------------------|---------------------|---------------|-------|-------|
| | | | Sí | No | |
| Curso en el que tiene más créditos o asignaturas | 1 | Recuento | 38 | 86 | 124 |
| | | Frecuencia esperada | 55,9 | 68,1 | 124,0 |
| | | Residuos corregidos | -5,0 | 5,0 | |
| | 2 | Recuento | 22 | 24 | 46 |
| | | Frecuencia esperada | 20,7 | 25,3 | 46,0 |
| | | Residuos corregidos | ,4 | -,4 | |
| | 3 | Recuento | 18 | 3 | 21 |
| | | Frecuencia esperada | 9,5 | 11,5 | 21,0 |
| | | Residuos corregidos | 3,9 | -3,9 | |
| | 4 | Recuento | 18 | 4 | 22 |
| | | Frecuencia esperada | 9,9 | 12,1 | 22,0 |
| | | Residuos corregidos | 3,7 | -3,7 | |
| Total | Recuento | 96 | 117 | 213 | |
| | Frecuencia esperada | 96,0 | 117,0 | 213,0 | |

TABLA 9
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA: SOIPEA FRENTE CURSO EN EL QUE TIENE MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

| | | Valor | Sig. aproximada |
|---------------------|-----------------------------|-------|-----------------|
| Nominal por nominal | Coeficiente de contingencia | ,383 | ,000 |
| N de casos válidos | | 213 | |

c) Las tutorías docentes en la Universidad de Huelva

Teniendo en cuenta los aspectos que la bibliografía consultada indicaba que debería englobar una tutoría universitaria, se elaboraron una serie de ítems que el alumnado debería valorar de 1 a 10, según consideren ellos que tienen una menor o mayor relación con las tutorías. Si bien hay que tener en cuenta que los valores de todos los ítems son muy parecidos, podemos destacar que el que recibe una menor valoración es la “atención a las dificultades emocionales del alumno” (5,39 de media, siendo el que tiene la mediana también más baja, 5).

Los aspectos que tienen los valores más elevados son “facilitar la transición universidad-mercado de trabajo” (6,85), “supervisión de prácticas en empresa” (6,83) y “proporcionar metodología de estudio universitaria al alumno” (6,79), lo que implica

que una de las preocupaciones del alumnado es la inserción laboral al estar dos de ellas íntimamente relacionadas con el mercado de trabajo.

Además se preguntó abiertamente a los encuestados que enumeraran dos ventajas de la asistencia a tutorías, del análisis de las respuestas podemos concluir que casi el 40% del alumnado considera la principal ventaja de las tutorías la aclaración de dudas como primera opción, a lo que hay que añadir un 24% que lo puso como segunda ventaja. La segunda ventaja más frecuente que relatan los estudiantes es la cercanía con el profesor, cuya frecuencia es de un 14% de alumnado que la escribió en primera opción y 11% en segunda.

Por último decir que el alumnado también ha relatado otras ventajas, aunque con menor frecuencia, como son: atender problemas sociales, facilitar el estudio y proporcionar técnicas nuevas y la orientación y motivación del alumnado. Es destacable, el que tres estudiantes han considerado una ventaja el que la tutoría sea una clase particular, idea que no debería corresponderse con la realidad.

Una vez que se ha preguntado por las implicaciones de una tutoría universitaria, se les consultó sobre qué tipo de tutorías utilizan y la frecuencia de uso, los principales resultados los recogemos en la tabla 10. Si tenemos en cuenta el sexo del alumnado se aprecian algunas diferencias, puesto que el porcentaje de encuestados que no usa ningún tipo de tutorías se eleva en el caso de los alumnos varones hasta el 40%, y sin embargo es mayor la proporción de alumnos varones que de mujeres que usan las tutorías tradicionales.

Si atendemos al turno de asistencia a clase hay que destacar que en el caso de la frecuencia de más de una vez a la semana, son las tutorías vía plataforma y mail las que son más usadas por los estudiantes de tarde, el porcentaje pasa del 13,7 al 52%, por el contrario sólo el 10% del alumnado de mañana utiliza el correo electrónico en esta frecuencia, usando en mayor medida las tutorías tradicionales.

TABLA 10
FRECUENCIA DE USO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE TUTORÍAS (%)

| | | Nunca | 1/cuatri- mestre | 1/mes | 1/sema- na | más 1/ semana | NS/NC |
|---------------------------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|---------------|------------------|-------|
| Generales sobre la materia | Prácticas empresas | 84,0 | 5,5 | 3,2 | 1,8 | 0,0 | 5,5 |
| | Trabajos de clase | 35,2 | 34,7 | 14,2 | 8,7 | 0,5 | 6,8 |
| Según formato | Individuales | 20,3 | 33,2 | 28,1 | 7,8 | 3,2 | 7,4 |
| | Grupales | 30,6 | 29,2 | 26,5 | 5,9 | 1,4 | 6,4 |
| | Entre iguales | 32,0 | 19,2 | 22,8 | 8,2 | 8,7 | 9,1 |
| Según forma de acceso o momento | Mail | 37,0 | 22,8 | 19,2 | 11,0 | 4,6 | 5,5 |
| | Plataforma | 41,6 | 17,4 | 15,1 | 11,0 | 9,1 | 5,9 |
| | Despacho profesor | 11,0 | 32,0 | 33,8 | 14,6 | 5,0 | 3,7 |
| | Principio/fin clase | 32,4 | 21,9 | 21,0 | 11,4 | 7,8 | 5,5 |

Fuente: Elaboración propia

* En LADE no existe la asignatura de practicum, pero algunos alumnos realizan prácticas en empresas.

Una vez conocido el uso que realizan de las tutorías los estudiantes, se les preguntó si es suficiente el tiempo dedicado por los profesores a esta tarea, considerando que éste podía ser uno de los motivos por el que no asistieran a las tutorías, resultando que un 60% considera que no es necesario aumentar el número de horas de tutorías (seis semanales). Del 40% restante que contesta que sería necesario un mayor número de horas, casi las tres cuartas partes encuentran el problema en las siguientes causas: la incompatibilidad de horarios entre las tutorías y las clases (25%), la existencia de demasiados estudiantes y pocas horas (37%) y el hecho de que los docentes no estén en su despacho en horario tutorial (22%). A esto hay que sumar el hecho de que algunos docentes tengan poca flexibilidad en el horario, concentrando las tutorías en pocos días, lo que refleja un 12%.

Como otro posible motivo de la no asistencia a tutorías, se barajó el que los profesores no fueran accesibles para las necesidades tutoriales del alumnado, a lo que el 76% respondió que son accesibles y están dispuestos a atender en horario tutorial. De los que contestaron negativamente a la pregunta, las causas de ello son la falta de interés del profesorado, la ausencia en el horario de tutorías y la incompatibilidad de horarios.

Enlazada con la pregunta anterior se le planteó que dijeran los aspectos tutoriales que serían mejorables por parte de los docentes, siendo el más alegado el incumplimiento del horario, junto con la falta de publicación del horario de tutorías en la puerta del despacho, mucho menor fue el número de estudiantes que señaló como un problema el que los docentes no le atendieran en horario de tutorías o fuera de él siempre que estuvieran en el despacho. Esta prelación de motivos se mantiene si cruzamos las respuestas de la asistencia a tutorías según frecuencias con los motivos anteriores, siendo el incumplimiento y la falta de publicación del horario los principales problemas de las tutorías independientemente de la frecuencia con la que asista el alumno.

d) Asignaturas que prestan un mejor servicio de tutorías en LADE

Como último apartado de la encuesta se han incluido unas preguntas para conocer las asignaturas a las que más han asistido a tutorías, los motivos de ello y la materia y docente que le ha prestado un mejor servicio en este sentido. En primer lugar, las asignaturas a las que asisten a tutorías más veces son las siguientes por orden de frecuencia: Microeconomía, Matemáticas para la economía y la empresa, Economía de la empresa y Macroeconomía. Entre los motivos de asistir a estas tutorías destacan: el alto grado de complejidad de la materia y la elaboración de trabajos/prácticas solicitados.

En segundo lugar, las asignaturas/docentes que les han prestado un mejor servicio de tutorías son tres de las anteriores: Microeconomía, Matemáticas para la economía y la empresa y Macroeconomía¹⁴. Los motivos son los siguientes: el docente resuelve todas las dudas sin importarle el tiempo dedicado aunque éste exceda del que tenía asignado (motivo alegado por el 78% de los que han respondido a la pregunta), el docente acude a tutorías fuera del horario oficial que tiene establecido para tutorías, y por último, el trato agradable del docente hacia el alumno, motivo que un 16% de los que han respondido lo unen al primero citado.

¹⁴ Tanto en este caso, como en el reflejado en el párrafo anterior, los datos están fuertemente influenciados por el hecho de que la mayor parte de las encuestas son de estudiantes de primer y segundo curso, que son los que han citado estas asignaturas. Las asignaturas que han citado los de cursos superiores son Dirección financiera y Dirección estratégica y política de empresa, si bien con unas frecuencias muy inferiores a las materias citadas en el texto.

5. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos podemos realizar las siguientes consideraciones:

En primer lugar, el que cuarta parte de los encuestados no haya respondido a la cuestión sobre el EEES, implica el desconocimiento del nuevo sistema, a lo que hay que unir que alguno de estudiantes reclama en las observaciones una mayor información al respecto, puesto que pueden llegar a ser agentes implicados en el proceso. El hecho de que algo más del 40% considere que va a suponer más trabajo para el alumnado y una mayor importancia de las tutorías, indica que los que han contestado conocen algunas de las implicaciones del nuevo sistema.

En segundo lugar, en cuanto a los servicios de orientación que presta la universidad hemos de resaltar el desconocimiento de la mayoría de los servicios que están en funcionamiento, si bien es cierto que son de reciente creación, por ejemplo, Igualdad de género se creó en junio de 2008 y la Oficina de atención al extranjero en 2006, sería necesario una mayor publicidad de su existencia y funciones.

En tercer lugar, hemos de puntualizar algunos aspectos que se deducen del análisis de las tutorías:

- Los estudiantes consideran que el ámbito de la orientación y tutorías se limita a las que hemos denominado “tutorías académicas”, como recogen Álvarez y González en sus conclusiones (2008).
- Las tutorías virtuales, vía plataforma o mail son las que tienen un porcentaje mayor de estudiantes que nunca las han usado, cuando debido a su amplia versatilidad y ventajas como recoge García-Varcárcel (2008) en sus conclusiones, debería ser uno de los más utilizados, si bien hay que tener en cuenta que en la titulación objeto de estudio, sólo la mitad de las asignaturas (23 concretamente) están dadas de alta en la plataforma virtual, a esto hay que sumar el hecho de que algunas de ellas sólo están dadas de alta, sin ningún contenido docente.
- El mayor uso de las tecnologías (tutorías vía mail y plataforma) entre el alumnado de turno de tarde puede deberse a que los docentes suelen tener los horarios de tutorías concentrados en las mañanas, horario en el que los que asisten por la tarde suelen tener problemas para acudir a la Facultad.
- El uso de las tutorías individuales, de grupo o en el despacho, puntualmente una vez al mes (30%) y una vez al cuatrimestre (30%), se explica en parte por la coincidencia con las fechas cercanas a los exámenes o a la entrega de trabajos.
- La tutoría para trabajos encargados al alumnado, que debería tener una mayor continuidad y seguimiento, destaca por su escaso uso, por lo que el seguimiento del trabajo es nulo o mínimo.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se pueden obtener del estudio, así como las posibles tareas a desarrollar en un futuro se pueden sintetizar en:

- Ante la perspectiva de la función tutorial más completa en el EEES que la que habitualmente se lleva a la práctica, se abre al profesorado un nuevo campo de desarrollo profesional.

- Existe la necesidad de informar al alumnado de los cambios que va a suponer el nuevo marco de actuación para que su adaptación sea mejor, así como para que se destierren ideas erróneas, como es el hecho de que supondrá un mayor esfuerzo al alumnado sin ningún tipo de beneficio a cambio.
- La consolidación y desarrollo de los servicios orientadores, así como dar a conocer a toda la comunidad universitaria los ya existentes, acercándose al usuario y no esperando que sea éste el que solicite ayuda.
- Sería conveniente informar al alumnado de las posibilidades que implican las tutorías, para poder así aprovechar este servicio y aumentar la calidad de la Universidad, para lo que sería imprescindible hacer un esfuerzo por acoplar los horarios de docentes y estudiantes, a fin de evitar las posibles incompatibilidades.
- Unida a la conclusión anterior hemos de resaltar que sería igualmente conveniente potenciar e incentivar el uso de las tutorías virtuales, vía mail o plataforma al tener una versatilidad mayor a las presenciales.
- El ratio de estudiantes/tutor ha de ser menor que el que en la actualidad existe para las materias troncales y/u obligatorias, lo que facilitaría prestar este servicio de forma personalizada.
- Como futura tarea se plantea la posibilidad de ampliar el campo de encuestados en el alumnado de cursos superiores (haciendo la encuesta vía mail o telefónica), para poder recabar una mayor información, especialmente de las asignaturas más valoradas desde el punto de vista de las tutorías y poder elaborar una guía de buenas prácticas tutoriales, mediante la entrevista personal a los docentes de dichas materias.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alañón, M. T. (2003). Planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial en la Universidad. *Tutoría universitaria. Documentos congresuales*, 31-49. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Álvarez, M. y Bizquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.
- Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial EOS.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Álvarez, P. R. y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204. Recuperada en febrero de 2011 de <http://www.aufop.com/>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.

- Cid, A. y Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 67-84. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14. Recuperado en febrero de 2011 de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm.
- Hernández, E. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, n° 13, 79-88.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 67-84. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado.
- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. *Tutoría universitaria. Documentos congresuales*, 51-77. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- López, E. y Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 10 (17), 83-98.
- Meroño, A. L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, vol 24, n° 1, 281-298.
- Raga, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 33-53. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, M. L. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179-192.
- Sánchez, M. F. (1999). Los servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid: tendencias y problemática. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177, 97-144.
- Sancho, J. M. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. *Jornadas sobre tutoría y orientación*, 17-36. Granada: Universidad de Granada.
- Sebastián, A. (1999). Acción tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 245-264.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 153-168. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 08 de marzo de 2011.