

Ser y Ejercer de tutor en la universidad

Being and practicing as a tutor at University

Inmaculada López Martín
Purificación González Villanueva
Paloma Julia Velasco Quintana

Universidad Europea de Madrid, España

Resumen

Este estudio forma parte de la tesis doctoral “Significados de la tutoría universitaria desde la percepción de los profesores”, finalizada en 2012. El propósito ha sido comprender los significados de la tutoría en la universidad a través de la percepción de los profesores, conocer cómo influye este escenario en la forma de entender la tutoría y profundizar en las relaciones profesor-estudiantes en dicho contexto. Metodología: investigación cualitativa, método de estudio de casos, instrumental y múltiple. Los casos han sido la Universidad Pública y Privada. Resultados: El análisis produce seis dominios interrelacionados: Ser y ejercer de profesor en mi universidad, discusión sobre la reforma en Educación Superior y sus implicaciones en la acción tutorial, los múltiples significados de la tutoría, ser y ejercer de estudiante: la pieza que ignora el sistema, ser y ejercer de tutor y, la tutoría como espacio docente y de relación.

En este artículo se expone el dominio “Ser y Ejercer de tutor” por ser uno de los temas más relevantes en el estudio. Se identifican elementos que inciden en el significado de ser y hacer de tutor, así como los roles, estrategias y acciones en tutoría. Conclusiones: En el “ser tutor” influye el tipo de universidad, “ser profesor” y el sentido de la tutoría para estos. La función tutorial se adquiere, no se improvisa. Los programas de formación del profesorado deben ser potentes instrumentos de cambio, de significados en torno a la docencia y de actitudes hacia la tutoría.

Palabras clave: tutor, mentor, tutoría, mentoría, universidad, estudio de casos, investigación cualitativa.

Abstract

This study is part of the PhD thesis entitled “Meanings of university tutoring from the teachers’ perspective”, completed in 2012. The purpose was to understand the sense of tutoring at university through the teachers’ perceptions. For it, we tried to know this scenario in order to understand its influence on the tutoring. Finally, we tried to understand further the teacher-student relationship in this context. *Methodology:* qualitative research, instrumental and multiple cases study method. Cases studied were public and private Universities. *Results:* the analysis produced six interrelated domains:

being and practicing as a teacher in my university, a discussion about Higher Education reform and its implications on tutoring activities, the multiple meanings of tutoring, being and practicing as a student: the part ignored by the system, being and practicing as a tutor and, tutoring as a teaching and relationship space.

The domain “being and practicing as a tutor” is presented in this paper as it is one of the most relevant issues of the study. Elements that impact on the meaning of *being and practicing as a tutor* are identified, as well as the roles, strategies and actions in the tutoring activities. *Conclusions*: “being a tutor” is influenced by the type of university, “being a teacher” and the sense of tutoring for teachers. Tutoring role is acquired, it can’t be improvised. Teacher Training programs should be a powerful tools in order to change the meanings about teaching and to encourage attitudes towards tutoring action.

Key words: tutor, mentor, tutoring, mentoring, university, case study, qualitative research

Introducción

La misión actual de la universidad

Estamos en una sociedad global, diversa, de realidades cambiantes, marcadas por los avatares de la economía, la política y el conjunto de valores y tradiciones de cada zona del planeta. Las capacidades identificadas, y a cuyo logro deberían tender la enseñanza superior, están determinadas por lo que en nuestro tiempo se considera importante para vivir en el mundo. Esto nos lleva a pensar que si las universidades están alejadas de planteamientos que enseñen a trabajar con iguales, a solucionar problemas complejos, es decir, reales; si están lejos de ser flexibles, creativas y selectivas con la gran madeja de conocimientos que invaden los espacios humanos, las universidades deben revisar cuál es su misión, sus funciones y los nuevos usos que deben guiar la enseñanza para que los estudiantes aprendan (Ortega y Gasset, 1987).

Las reflexiones de Ortega y Gasset en 1930 pueden ser trasladadas al actual proceso de convergencia europea. En vista del tiempo transcurrido, y con un discurso crítico tan similar al actual respecto al sentido y finalidad de la universidad... ¿Significa esto que la enseñanza superior sigue con los mismos problemas conceptuales, estructurales y de orientación en los planes de estudios? Algunos pedagogos se preguntan, desde este posicionamiento, por qué la institución académica, por qué la enseñanza, ha avanzado tan poco, o ha avanzado tan despacio, (Imbernón, 2005).

La educación, y la universidad en concreto, juegan hoy un papel crucial. Puede decirse que para curar muchos de los males que aquejan en la actualidad a la sociedad, no hay mejor fórmula que insistir y profundizar en la educación, y de un modo singular en la educación universitaria (Michavila, 2011). En la actualidad, la misión de la universidad es “formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo” (Morin, 1998, p. 27).

La introducción de métodos activos en las aulas y en otros espacios más adecuados para el trabajo en pequeños grupos, no se traduce en cambiar los lugares para dar clase o retirar las tarimas de madera de las aulas; requiere todo un proceso de reflexión del profesor, de formación adaptada a las nuevas exigencias del modelo y de comprensión del cambio de orientación docente. La legislación académica puede cambiar el marco normativo a partir del momento de publicación de una ley, también

las estructuras físicas se pueden derribar y volver a construir; sin embargo, los cambios en la forma de entender y hacer docencia de los profesores requieren un proceso de deconstrucción y reconstrucción interno, que debe ser “animado” desde fuera.

Las principales características del, ya no tan nuevo, escenario para la Educación Superior Europeo, suponen, a modo de resumen: una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, donde el papel del profesorado será el de guiar dicho proceso; una formación de largo recorrido, orientada a la consecución de competencias y la incorporación, de forma destacada, de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje del alumnado. Todo ello implica, entre otros elementos, introducir espacios diferentes para el aprendizaje, y la presencia de la acción tutorial como un factor de calidad en las universidades.

La figura del tutor y la acción de tutelar siempre han existido desde que hay maestros y aprendices. Los modelos de universidad han marcado sustancialmente las funciones y objetivos académicos de los tutores o mentores.

La tradición de tutoría en la universidad española es escasa y el papel del profesor se ha desarrollado fundamentalmente en las aulas; relacionándose en mayor medida con todo el grupo de clase que en el plano individual. La representación mental de la tutoría en el esquema del docente, queda relegada frente a la impartición de clases en gran grupo. Los nuevos planteamientos en la universidad a nivel europeo y en consecuencia, la adecuación de normativas en cada país, nos conducen a una mayor consideración de la tutoría y del papel del tutor en la formación de los estudiantes en su paso por el nivel de Educación Superior.

El Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre), establece como derecho del estudiante:

El asesoramiento y asistencia por parte de profesores, tutores y servicios de atención al estudiante (art. 7-e) y a la información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, (...)

Las universidades inglesas tradicionalmente han mostrado un mayor interés por fomentar el desarrollo personal de los estudiantes. La tutoría individual y en pequeño grupo ocupan un lugar central en el planteamiento de los programas docentes de las más prestigiosas universidades británicas, con una orientación integral y con el objetivo de la excelencia académica y humana en los estudiantes (Carmichael, 2009). En las universidades alemanas ha existido una mayor tradición de tutoría centrada en el conocimiento y la investigación. Sin embargo el modelo de universidad francés poner un mayor acento en el desarrollo profesional (Lázaro, 2002). El modelo inglés se exportó a otras universidades y arraigó en instituciones educativas estadounidenses, que incorporaron el sistema tutorial en la filosofía y práctica docente y están siendo objeto de investigación desde un enfoque de estudio de la institución como caso (Langer, 2010).

En las universidades privadas españolas, y concretamente en ciertas titulaciones/facultades existe una mayor aceptación y tradición de la tutoría personal o integral y los profesores expresan menos dificultad en el abordaje de la tutoría no estrictamente académica (Lázaro, 1997; Giménez Rodríguez, de la U. Pontificia de

Comillas, 2007; Fernández y Escribano, de la U. San Pablo CEU 2009). Cuestión aparte son las universidades privadas de mayor prestigio a nivel internacional, británicas y estadounidenses, cuyo modelo de tutoría personalizada es el espejo al que se dirigen las miradas del Espacio de Convergencia para la Educación Superior en Europa.

La figura del tutor en la universidad

El papel del tutor está en función del contexto universitario desde una clave histórica, puesto que la tradición que marca diferentes momentos clave en la evolución de la universidad, determina la misión de esta y condiciona el tipo de profesor y la clase de orientación que recibe el estudiante.

Se puede definir al tutor como al “profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje” (Lázaro, 2003, p. 108). La tutoría universitaria, por extensión, vendría definida como actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminado al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes universitarios. Este enfoque permitiría desarrollar competencias transversales que hagan dueño al alumno de su aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Según Lázaro (2003), existía una “difuminación en las competencias del tutor” que es necesario definir, así como disparidad en la terminología y en la visión de diferentes autores, respecto a las características que debe tener un tutor; definiéndose en algunas publicaciones un acercamiento al concepto de perfil (Díaz-Guilera, 2005; Mogollón de González, 2006), a la cualificación del tutor, a los requisitos necesarios para el desempeño de la acción tutorial (Alcón, 2003).

Las diversas experiencias en acción tutorial universitaria revisadas, se refieren a los requisitos del tutor y procesos de formación de los profesores universitarios (Álvarez y Jiménez, 2003; en el Proyecto Velero en la Universidad de La Laguna), la tutoría como un elemento de “fidelización” y “buena imagen” de la universidad (Díaz-Guilera, 2005). El tutor, por lo tanto, debe añadir a su formación profesional, un perfil acorde con las funciones que emanan del modelo educativo universitario (Mogollón, 2006).

Existe coincidencia en la literatura académica, en la necesidad de que el tutor cuente con una serie de cualidades personales, sociales y académicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el interés, el rendimiento académico, la adquisición de compromiso y la asunción de las responsabilidades; así como la necesidad de ayuda para el autoaprendizaje y la promoción de la excelencia (Velasco et al., 2008). El estudio de los elementos que definen al buen tutor, precisa de herramientas de análisis más cualitativas que cuantitativas, y ello entraña mayores dificultades a la hora de definirlos.

Estudios posteriores al realizado por Lázaro (2003) han ido perfilando el aspecto de competencias, funciones, cualidades, perfiles o roles,... encontrando coincidencias en los resultados obtenidos en muestras de docentes, estudiantes en diferentes universidades españolas y extranjeras.

En definitiva, el análisis de la acción tutorial y concretamente la revisión del perfil, roles y cualidades del tutor se aborda en diferentes estudios durante las última décadas (Lázaro, 2003; Rodríguez Espinar et al., 2004; Velasco, López et al., 2008); justificándose habitualmente, por ser pertinente dentro de los cambios significativos que rigen la implantación del nuevo escenario educativo, como son la carga lectiva no presencial que genera el sistema de evaluación de créditos ECTS, y la idoneidad del rol de guía-orientador que el profesor asume durante la planificación, desarrollo y ejecución de las diferentes metodologías activas, que implican trabajo grupal/individual por medio de tutorías.

Si hablamos de roles y funciones a desempeñar por el tutor universitario, podremos comprobar que existe una baraja amplia de estos. Rodríguez Espinar (2004), expone una clasificación de roles del tutor según sus características (tutor de materia, de itinerario académico y de asesoramiento personal), tres roles de tutor según las funciones que desempeñe en relación con los alumnos/as y define saberes y competencias que debe tener un tutor, como guía para identificar las necesidades formativas en éste. Díaz-Guilera (2005), de la Universidad de Barcelona expresa la necesidad de orientar el perfil del tutor, en lugar de seleccionar un perfil de tutor. De forma que para el desempeño de sus funciones introduce conceptos como “sociabilidad y responsabilidad” y la “voluntad” de asumirlas y formarse para ello. En definitiva, el rol a desempeñar deberá adecuarse al espacio, al momento y a la necesidad de apoyo concreto del estudiante.

Durante 2008, se realizó un estudio, de diseño mixto, en la Universidad Europea de Madrid, para conocer el perfil del tutor en la universidad desde la percepción de los alumnos y profesores, con el fin de identificar rasgos, cualidades, que se consideren necesarias para llevar a cabo una tutoría de calidad (López, Blanco et al., 2008). Se utilizó un procedimiento de análisis documental (relatos de estudiantes), como instrumento para la recogida de información en los estudiantes (el 36,4% de la población de estudio eran alumnos matriculados en la facultad de Ciencias de la Salud) y grupos de discusión con los profesores tutores, en los cuales participaron 23 tutores de la universidad (Velasco, López et al., 2008).

En definitiva, la tutoría y ejercer de tutor debe considerarse algo normal en la vida del profesor y del estudiante según los principios establecidos en la Declaración de Bolonia (1999), y debe ser el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es un fenómeno complejo, como todo lo que implica interacción social. Parece pues relevante, investigar la tutoría en el contexto universitario como escenario y desde los actores, que tienen sus correspondientes perspectivas, creencias y experiencias. Y es oportuno dado el momento de transición de planteamientos normativos, académicos y organizativos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La pertinencia viene dada porque la tutoría es un componente de la práctica docente, real, cotidiana, antigua y cambiante en su concepción, finalidad y realización, que requiere análisis en el contexto académico actual y que es apropiado que los propios profesores investiguen.

Surge pues, la inquietud de estudiar la universidad como organización en la que se generan de forma continua interacciones entre docentes y estudiantes para la

enseñanza y el aprendizaje, y concretamente el tipo de interacción que se produce en el contexto de lo que llamamos los profesores: “tutoría”.

El propósito de este estudio es aumentar la comprensión de la realidad que constituye la tutoría entre profesores y estudiantes, considerándola como una unidad de estudio, donde se construyen significados que emergen de sus participantes, inmersos en el contexto universitario.

Los objetivos principales que guiaron la investigación fueron:

- Comprender los significados de la tutoría en la universidad a través de la percepción de los profesores.
- Conocer cómo influye la universidad como escenario, en el significado de tutoría del profesor y en su forma de ser tutor.
- Comprender las relaciones profesor-estudiantes en el contexto de la tutoría.

En este artículo vamos a exponer una parte de los resultados obtenidos durante la investigación realizada con motivo de una tesis doctoral, concretamente los que se refieren a la figura del tutor universitario, el significado de ser tutor y qué elementos influyen o condicionan el ejercicio de la tutoría.

Metodología

Estudio cualitativo (interpretativo), basado en un estudio de casos instrumental y múltiple (Stake, 2007).

En el ámbito de la educación, la investigación cualitativa está orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, en este caso el fenómeno de la tutoría, con el fin de transformar prácticas y escenarios socioeducativos, así como descubrir y desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003). De igual forma, Creswell (2007), alude a la necesidad de utilizar la investigación cualitativa cuando se desean estudiar temáticas relacionadas con personas, contextos o situaciones, cuando queremos los contextos o los escenarios en los que están los participantes, porque no podemos separar lo que la gente dice del contexto en donde está la gente que lo dice.

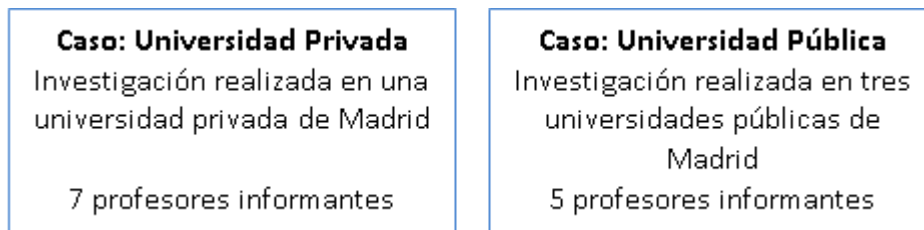
El método de estudio de casos

El diseño del estudio de los casos, tiene como finalidad el estudio intensivo y profundo del fenómeno objeto de la investigación (Sandín, 2003); es decir el estudio de la tutoría y sus protagonistas. Las características esenciales del estudio de casos es que es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994).

En este diseño, el estudio de casos es un instrumento para aprender sobre la tutoría en la universidad, por lo que es un estudio instrumental de casos (Stake, 2007). Al estudiarse más de un caso, se considera de tipo múltiple.

Los casos definidos en la investigación son la Universidad Privada y la Universidad Pública.

En la línea de Stake (2007), ambos casos se contemplan como unidades de estudio, es decir, en cada uno de ellos, profesores de diferentes campus universitarios hablan de la tutoría y de sus entornos, y constituyen factores y situaciones de investigación, a través de los cuales se pretende saber sobre el tema en cuestión (ver Fig. n.1).

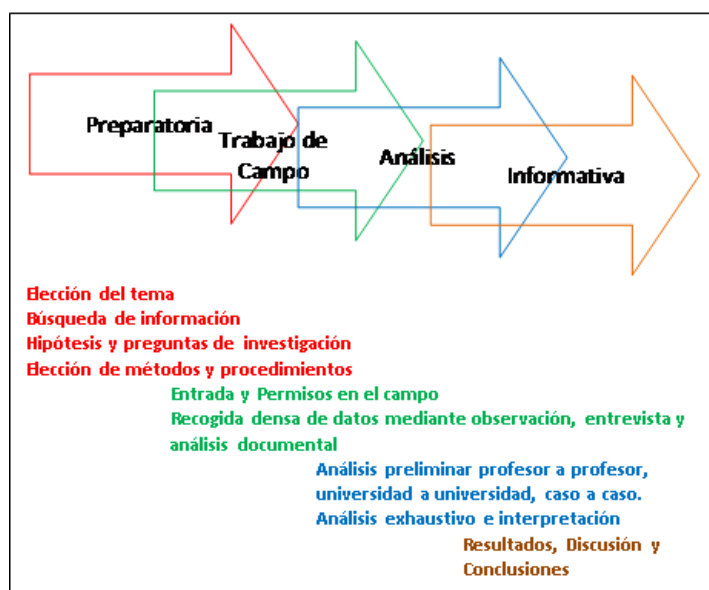


Fuente: Elaboración propia

Figura n.1. Casos de Estudio. Unidades de Estudio

Diseño del estudio

El diseño del estudio se realiza a través de diferentes fases que se solapan en el tiempo (Rodríguez Gómez y cols., 1996); desde el comienzo del proceso investigador en agosto de 2009 hasta febrero 2012 (ver Fig. n. 2).



Fuente: Adaptado de Rodríguez Gómez y cols., 1996:65

Figura n.2. Fases del estudio sobre la tutoría en la universidad

Trabajo de Campo

Selección de los escenarios

Los escenarios escogidos para formar parte del caso Universidad Pública, estuvieron en función de la búsqueda de elementos que las identificaran como diferentes entre sí. Decidimos buscar contactos para acceder a universidades que cumplieran los siguientes criterios:

- Una universidad de reconocido prestigio investigador, tecnológica.
- Una universidad con tradición, antigua.
- Una universidad que, en contraste, fuera joven y tuviera poco recorrido en el ámbito de la Educación Superior.

En función de esto se eligieron tres campus (escenarios) de universidades públicas para formar un único caso llamado Universidad Pública. Estos tres escenarios reciben el nombre: Universidad Antigua, Universidad Tecnológica y Universidad Nueva (ver Tabla n. 1).

En el caso U. Pública participaron cinco profesores, que pertenecen a alguno de los tres escenarios. El caso U. Privada ha estado formado por un único escenario y participaron siete profesores, por lo cual realizamos múltiples observaciones, incluyendo en la muestra, profesores de diferentes perfiles y áreas de conocimiento (ver Tabla n. 1).

Todos estos escenarios se encuentran en la Comunidad de Madrid.

Se solicitó permiso a las autoridades académicas y se programaron visitas, en las cuales se combinaron la observación en el campus, las entrevistas con los profesores y el registro de notas de campo que eran volcadas sistemáticamente en el diario de investigación (ver Tabla n. 1).

CASO "UNIVERSIDAD PRIVADA"	CASO "UNIVERSIDAD PÚBLICA"		
Escenario único	Escenario 1: Universidad Nueva	Escenario 2: Universidad Tecnológica	Escenario 3: Universidad Antigua
Múltiples Observaciones en 7 facultades y entrevistas con profesores en 5 de 7	Dos estancias Nov. 2010	Dos estancias Febrero 2011	Dos estancias Enero 2011

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 1. Distribución de escenarios en ambos casos de estudio

Sujetos participantes

El acceso a los participantes se produjo a través de informantes clave. No se definió inicialmente el número de participantes, dejando esto en función de los datos aportados y del análisis preliminar de las primeras entrevistas. Esto es, según lo que

Glaser y Strauss (1967), denominan “el muestreo teórico”, escogiendo aquellos sujetos cuyos testimonios parece más apropiado para desarrollar y probar ideas analíticas emergentes.

La selección de los profesores se realizó según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos, de forma que sus diferentes disciplinas, edades, formación, experiencia docente y experiencia como tutor, aportaran puntos de vista diversos. Consistió por tanto, en un tipo de muestreo intencionado. Solo en el caso de un profesor, la iniciativa de incluirle en la muestra no partió del investigador, por lo que se asemeja al tipo de muestreo en “bola de nieve” o “en cadena” (Goodman, 1961). Finalmente, fueron 12 profesores los que participaron en el estudio, 7 de universidad privada y 5 de universidades públicas (ver Tabla n. 2).

Participantes	Edad	Área	Caso: Escenario	Años de docente
Úrsula	35	Ciencias de la Salud	Privada	4,5 años
Diego	25	Ciencias Sociales	Privada	9 meses
Tomás	64	Act. Física y Deporte	Privada	11 años
Clara	36	Ciencias sociales	Privada	7 años
Celeste	31	Ciencias de la Salud	Pública: Nueva	4 años
Santiago	39	Ciencias de la Salud	Pública: Nueva	9 años
Olivia	33	Ciencias Biomédicas	Privada	10 años
Nuria	46	Act. Física y Deporte	Privada	17 años
Diana	39	Ciencias Físicas	Pública: Antigua	9 años
Horacio	46	Ciencias Físicas	Pública: Antigua	18 años
Virginia	57	Ciencias	Pública: Tecnológica	29 años
Tirso	28	Escuela Politécnica	Privada	6 meses

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 2. Participantes en el estudio. Características

Durante el trabajo de campo se llevaron a cabo diferentes acciones para el establecimiento y mantenimiento de contacto personal con los participantes:

- Contacto por e-mail presentándome como investigadora y una breve presentación del tema de estudio. Solicitud de colaboración.
- Envío de formato de consentimiento informado a petición del candidato, previo al contacto personal.

- Espera de respuesta de aceptación y búsqueda de día, hora y lugar. Confrontación de disponibilidad por ambas partes.
- Reserva de sala de reunión, aula en el caso de la universidad Privada. En las universidades públicas se realizó en el despacho de cuatro profesores y en una sala de reuniones en el caso de uno de ellos.
- Realización de la entrevista. Firma del consentimiento. Negociación del envío de la transcripción.
- Agradecimiento de colaboración por e-mail.
- Envío de transcripción.
- Confirmación del envío y recepción de modificaciones, comentarios, etc.

Fuentes de datos y procedimientos de recogida de la información

Los procedimientos de recogida de datos desarrollados durante el trabajo de campo, fueron (ver Fig. n. 3):



Fuente: Elaboración propia

Figura n. 3. Procedimientos de recogida de datos durante el Trabajo de Campo

- **Entrevistas cualitativas individuales con profesores.**

En contraste con las entrevistas estructuradas (encuestas, cuestionarios), las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Son descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Taylor y Bogdan, 2009).

- **Observación indirecta en los escenarios.**

En la línea expresada por Velasco y Díaz de Rada (2003), existe gran variedad en los modos de participación en la observación en el campo, admitiendo, como también mantienen Hammersley y Atkinson (2008) que existe trabajo de campo sin observación participante, como en el estudio presente.

- **Notas de campo y Diario del investigador.**

Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final (Stake, 2007). Durante el proceso de

investigación utilizamos cuadernos y grabadora para las notas de campo, y el programa procesador de textos Word para transcribir el diario de investigación, a modo de relato personal descriptivo y reflexivo.

Fragmento del diario de investigación:

... he decidido extraer todos los informes que el programa es capaz de proporcionarme, en formato de texto Word. De forma que he obtenido todos los fragmentos seleccionados inicialmente con sus nombres (códigos iniciales y poco elaborados), clasificados por caso, por profesor, por memos. (...). La idea a partir de ahora, es seguir trabajando y realizando análisis avanzado a partir de los documentos en Word y prescindiendo del soporte informático.

• **Análisis documental** de investigación educativa realizada en los propios escenarios del estudio u otros diferentes: informes internos, artículos originales sobre la tutoría y el rol del tutor de estudios realizados, comunicaciones y conferencias, etc.

Procedimientos de análisis

Las grabaciones de todas las entrevistas fueron transcritas y revisadas por los informantes, previo al análisis.

El método de análisis en esta fase preliminar se basó en el microanálisis o análisis “línea por línea”; siguiendo la estrategia de muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967). Con el análisis línea por línea se busca que emerjan de manera automática las categorías, sus propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual (Strauss y Corbin, 2002)

Al utilizar el método de estudio de casos también se combinan los dos métodos de análisis de interpretación directa y suma categórica (Stake, 2007). El análisis denso de agrupaciones de códigos, categorías y relación entre estas hasta componer los dominios o temas conductores, en un proceso reflexivo “de ida y vuelta”, constituye la estrategia de análisis llamada método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

El procesamiento y tratamiento de los datos se realizó con el programa de análisis Atlas-ti versión 5.0. El software facilitó la gestión de códigos, memos, mapas, la agrupación en familias de códigos, y de estos en categorías. El análisis se completó con el apoyo de procesador de textos, papel y lápiz.

En términos globales, la utilización del programa ayudó a seleccionar 917 fragmentos de texto, a partir de los cuales se generaron 1063 códigos preliminares, que a su vez fueron relacionados con 54 memorandos o conceptos sensitivos (Hammersley y Atkinson, 2008).

Criterios de validez en el estudio de casos

El rigor científico viene dado por la combinación de determinadas estrategias o procedimientos para estudiar el mismo fenómeno. La triangulación es un concepto

estrechamente relacionado con la credibilidad y la transferibilidad de los resultados en los estudios de casos en concreto, y en la investigación cualitativa en general.

En este sentido hemos tenido en cuenta la combinación de diferentes estrategias complementarias de recogida de datos, ya expuestas con anterioridad; la selección de participantes mediante “muestreo teórico” (fuentes de información individualizadas que proporcionarán patrones de comparación), la devolución de los datos a los propios profesores para su revisión, revisión de otros estudios de temática y/o metodología similar realizadas en los escenarios investigados.

Otros aspectos tenidos en cuenta para potencian el rigor y la validez de este estudio, son los relacionados con el uso de software para el procesamiento de los datos, la recopilación de correspondencia generada por la propia investigación, la descripción densa como estrategia, la exhaustividad en el registro de las notas de campo, y el ejercicio de reflexividad del investigador como un criterio más de validez (Sandín, 2003).

Aspectos éticos de la investigación

Se utilizó un formato elaborado *ad hoc* para el consentimiento informado de los participantes; así como un texto tipo para entrar en contacto con porteros e informantes clave y tener acceso a los escenarios.

La privacidad y confidencialidad de las personas, instituciones y datos se ha tenido en cuenta durante todo el proceso, omitiéndose o cambiando nombres y todos aquellos datos solicitados por los participantes.

Resultados

Del análisis realizado en los dos casos se obtuvieron los siguientes temas o dominios:

- Ser y Ejercer de Profesor en mi universidad.
- Discusión sobre la Reforma en Educación Superior y sus implicaciones en la acción tutorial.
- Los múltiples significados de la tutoría.
- Ser y Ejercer de estudiante: la pieza que ignora el sistema.
- Ser y Ejercer de Tutor
- La tutoría, como espacio docente y de relación.

De todos ellos, el tema Ser y Ejercer de Tutor cobra una gran relevancia, surge como tema predominante y común en ambos casos, aunque su construcción procede de significados que no siempre son los mismos, entre los profesores, en cada universidad-escenario, en cada caso colectivo. En particular, la percepción del papel de tutor mantiene una estrecha relación con el concepto de tutoría, que es sustancialmente diferente en unos contextos y otros. Es por lo tanto importante

adherirse a los significados integrados y relacionados en categorías y metacategorías que dan lugar al entramado de conceptos implicados en la figura del tutor.

En cuanto a la construcción del tema, en la U. Privada, se elabora a partir los códigos relacionados en la categoría “Anatomía del tutor: ser y ejercer de tutor” (ver Tabla n. 3). En la U. Pública son cinco las categorías que surgen del conjunto de los tres escenarios, agrupándose en dos metacategorías de las cuales emerge el tema o dominio: “La tutoría para el profesor: entre la tradición, la creencia y la obligación” y “Ser y Ejercer de Tutor” (ver Tabla n. 4).

CASO	Códigos	Categoría	DOMINIO
Universidad Privada	<ul style="list-style-type: none"> • La experiencia del profesor • Motivación para ser tutor • Formas de aprendizaje del tutor • Cualidades y desempeño de roles del tutor • Conductas y acciones del profesor en el proceso de tutoría • El vínculo entre tutor y estudiante 	Anatomía del tutor: “ser y hacer de tutor”	SER Y EJERCER DE TUTOR

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 3. Construcción del Dominio “Ser y Ejercer de Tutor”. Caso U. Privada

CASO	Escenarios	Categorías	Metacategorías	DOMINIO
Universidad Pública	Universidad Nueva	<ul style="list-style-type: none"> • Significados de la tutoría para el profesor • Ser y Hacer de tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • La tutoría para el profesor: entre la tradición, la creencia y la obligación. 	SER Y EJERCER DE TUTOR
	Universidad Antigua	<ul style="list-style-type: none"> • La tutoría de tipo académico centra la atención de los profesores. 		
	Universidad Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Significados de la tutoría para el profesor • Significados de Ser y Hacer de tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser y Ejercer de Tutor 	

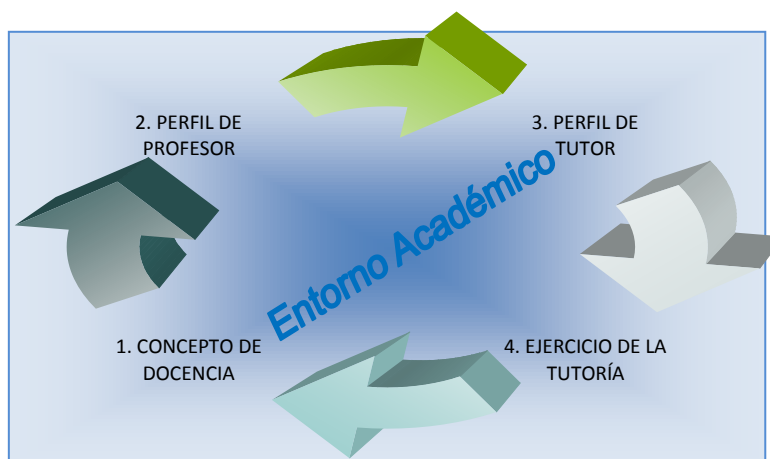
Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 4. Construcción del Dominio “Ser y Ejercer de Tutor”. Caso U. Pública

Este tema es el resultado del análisis de categorías y metacategorías que hablan de la experiencia del profesor y de su formación, de cualidades, conductas y motivaciones que le conducen a ejercer de tutor, a partir de lo cual se obtiene una caracterización del rol y un conjunto de significados sobre el papel de asesoramiento o tutelaje de los estudiantes universitarios. Los resultados contenidos en las categorías y/o metacategorías relacionadas (ver Tablas n. 3 y n. 4), se explican a continuación con el siguiente orden:

- El modelo relacional “ser profesor-ser tutor”.
- Factores que influyen en la forma de “ser tutor”, destacando concretamente:
 - La motivación/desmotivación.
 - La formación como profesor / como tutor.
- El perfil del tutor: cualidades, roles y funciones.
- Estrategias del tutor.
- Actividades/acciones del tutor en tutoría.

El modelo relacional “Ser Profesor-Ser Tutor”



Fuente: Elaboración propia

Figura n. 4. Tipo de relación entre concepto Ser profesor y Ser tutor

Se identifica una estrecha relación entre el concepto que se tiene de la docencia y la forma de ser profesor; en función de la cual el docente tiene una idea de tutoría y de ser tutor. Ello se materializa en un estilo de ejercer la tutoría, a través de un despliegue de estrategias y habilidades, que a su vez y cerrando el ciclo, actúa nutriendo el concepto de enseñanza-aprendizaje del profesor. Es un proceso inmerso en el entorno académico, cuyos elementos son sensibles y modulados por efectos del propio entorno y por el factor humano, en continuo cambio (ver Fig. n. 4). El ejercicio de orientación al estudiante se convierte en un efecto motivador de la faceta del docente, con lo cual coincide Cano (2009), al referirse al modelo de motivación integral; en el cual, la actividad de tutor, produce motivación y promueve la adquisición o desarrollo de competencias en el docente.

Para algunos de los profesores en la U. Nueva (U. Pública) “la figura del tutor es crucial en la vida de los estudiantes, y van más allá, en la vida de la persona”. Un tutor implicado académica y personalmente produce gran impacto en el alumno, debe constituir un acompañamiento durante la etapa universitaria, y este seguimiento debe caracterizarse por la “calidez y el establecimiento de límites” también (Nuria, U. Privada). Pero no solo la figura del tutor puede aportar beneficios a los estudiantes, también para el propio profesor que desempeña y asume esta figura, y que mediante la reflexión y la práctica, incorpora conocimientos y habilidades que dicen “aprender de esa interrelación con los estudiantes” (Olivia, U. Privada). Los profesores de la U.

Privada no establecen una clara diferenciación entre tutor y mentor. En el caso de Tomás la figura del tutor “trasciende las lindes de campus y se proyecta en el asesoramiento profesional”, asimilando el rol de mentor, de asesor en el mundo laboral al que se incorporan sus tutelados.

Un mentor que estuviera en la universidad y que se implicara, no solo en la universidad, (...) Las necesidades de alguien que está estudiando en la universidad son... ¿me compensa irme un año a Alemania a estudiar?, ¿estudio treinta horas al día?, o ¿estudio menos ?, son dudas mucho más trascendentales, no mucho más importantes pero diferentes desde luego que las que tienes a los doce años, entonces ¿ por qué no haber una figura así?, rompería muchos esquemas del profesor de universidad,...(Tirso, U. Privada).

En los profesores de la U. Privada y en la U. Nueva (U. Pública) el papel de profesor y de tutor se mezclan, forman “dos caras de la misma moneda”.

Si no sabes que ofrecer como tutor, ¿qué vas a ofrecer como profesor? (Santiago, U. Nueva).

Aludiendo a este significado global de tutor, los profesores hablan del concepto de mentor como un grado más avanzado en cuanto a cercanía y acompañamiento, y por otra parte de la idea de mentor como tutor especializado en orientación hacia la profesión, que da continuidad a su labor de tutelaje como mentor en el mundo profesional.

Factores que influyen en la forma de “Ser tutor”: la motivación y la formación

Análisis de los Datos de la Universidad Privada	Análisis de los Datos de la Universidad Pública
La experiencia como profesor o... “los años de docencia”	La preferencia hacia la función docente o investigadora ó... “la percepción de la docencia como carga”
El dominio sobre la propia área de conocimientos o... “sentirse seguro del saber”	El dominio sobre la propia área de conocimientos o... “sentirse seguro del saber”
La autopercepción de la diferencia de edad respecto al alumno ó... “la perspectiva cuando se tienen arrugas”	La autopercepción de la diferencia de edad respecto al alumno ó... “se acercan porque me ven más joven que otros profesores”
La motivación hacia la tutoría ó... “sentirse tutor no se puede obligar”	La motivación hacia la tutoría ó... “me falta información” “prefiero investigar”
El estilo en las relaciones personales ó... “sentirse cómodo/incómodo en distancias cortas”	El estilo en las relaciones personales ó... “sentirse cómodo/incómodo en distancias cortas”
Formarse como tutor ó... “a ser tutor se aprende”	Apoyo institucional ó “me piden hacer cosas diferentes con los mismos recursos”
El tipo de relación laboral con la universidad ó... “el grado de implicación en la tutoría en profesores a tiempos parciales”	El grado de respuesta/implicación de los estudiantes: “no vienen”.

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 5. ¿Qué factores influyen en la forma de ser tutor?

Dos aspectos básicos que emergen entre los profesores tutores son la motivación y el aprendizaje como tutor.

La motivación/desmotivación en el tutor

La motivación en los tutores y en los estudiantes, o en su faceta negativa, la desmotivación; surge durante el proceso de análisis situándose en todos los escenarios estudiados a nivel de códigos avanzados, y por lo tanto forman parte, con mayor o menor potencia, de categorías y metacategorías. Concretamente la motivación juega un papel fundamental en el tema Ser y Ejercer de Tutor, unido al aspecto de formación-aprendizaje del profesor tutor.

Entre los profesores de la U. Pública, se relaciona la escasa motivación hacia la tutoría con el perfil predominante investigador en los docentes. Factores como la baja solicitud de tutoría por parte de los estudiantes provoca desmotivación en el tutor (Diana, U. Antigua).

Entre los profesores de la U. Privada, el factor de motivación en el “ser tutor” es el motor del ejercicio de la tutoría. De hecho, emergen diferentes rasgos que caracterizan la motivación hacia el desempeño del rol de tutor en el análisis conjunto de este grupo de significados:

- Convicción en la valía como tutor: “tengo capacidad para ello”, “tengo cualidades de tutor” (Clara, U. Privada).
- Interés por la vida del estudiante, no muestran preocupación exclusiva por el rendimiento académico (Santiago, U. Nueva, Tomás, U. Privada).
- Percepción de la tutoría y de ser tutor como motivo de “disfrute” en el trabajo docente. Los profesores se sienten cómodos en actividades docentes que requieren distancias cortas (Úrsula y Olivia, U. Privada).

Se percibe en los elementos anteriores la existencia de una motivación “intrínseca” para hacer de tutor. El factor motivacional adquiere gran potencia si además, existen coincidencia de ideas con el modelo de tutoría de la universidad, de forma que el profesor tutor adquiere todavía mayor compromiso con la tarea.

Los datos analizados entre el profesorado de las U. Antigua y Tecnológica hace pensar en un perfil de tutor escasamente asumido o desarrollado en profesores investigadores, que no priman la función docente y en consecuencia muestran poco interés por asumir la función tutorial, en línea con lo expresado por Paricio (2005) y Lázaro (2008) (ver Tabla n. 5).

La formación como profesor/como tutor

Caso Universidad Pública:	Caso Universidad Privada:
Necesidades de aprendizaje como profesor	Formas de aprendizaje como tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Formación / concienciación respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. • Formación Pedagógica: hablar en público, organizar temarios, preparar las clases,... • Formación en tutoría y ser tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución personal y profesional: <i>Long life learning</i> • Experiencia: hacer docencia • Formación académica: área propia de conocimientos • La relación con los estudiantes • Programas de formación en la universidad • Figura del profesor mentor • Aprendizaje vicario: observar a otros

Fuente: Elaboración propia

Figura n. 5. Enfoques del aprendizaje como profesor/tutor en ambos casos de estudio

No se nos ha enseñado a ser docentes y eso es otro problema importante. Creo que la universidad no está poniendo todos los medios para que hagamos bien las cosas; por ejemplo cursos de formación para el profesorado,... (Santiago, U. Nueva).

En la figura 5 se muestra la agrupación de contenidos que los profesores de la U. Pública identifican como áreas necesarias en las que deben formarse los profesores; polarizándose en tres aspectos: formación para adaptarse a los cambios que ha traído el EEES, desarrollar habilidades pedagógicas o competencias como docente y formarse como tutor.

Los resultados del análisis en la U. Pública, destacan comentarios y reflexiones alusivos a la ausencia de formación como profesor, la escasez de oferta formativa a los docentes o la inadecuación de ésta a las necesidades del contexto Bolonia y al acceso restringido a los cursos de formación. Esta ausencia o escasez se justifica en la reducción de presupuestos para la docencia del profesorado, pero también en la ausencia de directrices/líneas en este sentido por parte de la universidad.

La profesora Virginia (U. Tecnológica) hace alusión a formación en metodologías activas y en acción tutorial, que son difícilmente transportables a la realidad de sus asignaturas. Ante la ausencia de formación o las dificultades para acceder a ella, los profesores intentan aprender mediante la práctica de "ensayo-error".

...cuando vas cambiando las cosas de un año para otro, porque ves cómo funciona, intentas evaluar, esto no ha funcionado, voy a cambiar esto,... (Santiago, U. Nueva).

Del análisis en la U. Privada, se obtiene otro enfoque diferente respecto a la formación como tutor, centrándose los contenidos en las diferentes formas de aprender, mediante los cuales los profesores van configurando su formación como profesores tutores (ver Fig. n. 5):

- La evolución personal y profesional como seres humanos que se van construyendo, conduce a la adquisición y revisión de valores en los diferentes ámbitos de nuestra vida, y encaminan al desempeño seguro del rol profesional en un entorno cambiante. La vida en sí misma es una fuente de aprendizaje que no cesa y se sirve de todos los ambientes en los que se desarrolla.
- A través de la experiencia que se adquiere en “el hacer”, en el día a día, en el ensayo-error, en la superación y corrección de conductas propias que se identifican como mejorables. Es el aprendizaje experiencial.
- La formación específica de cada profesional docente en un área de conocimientos concreta, modula, impregna, facilita en mayor o menor medida el ser y hacer como profesor. Los profesores formados en el área de la educación y la psicología pueden mostrarse más permeables a desempeñar actividades de tutelaje de estudiantes que otros profesores formados en áreas de ciencias y/o con perfiles más técnicos, coincidiendo con el estudio de en Jelfs, Richardson y Price (2009).
- La relación con los estudiantes produce aprendizaje en ambos sentidos a través del diálogo y la interrelación personal. Esto encuentra correlación con otros estudios como el realizado por López-Real y Kwan (2005), sobre la percepción de desarrollo profesional en los tutores en el proceso de tutoría con los estudiantes en la universidad de Honk Kong (China).
- Los programas de formación para el profesorado, basados en las necesidades de los docentes y centrados en el contexto actual. No parece fácil satisfacer las necesidades de todo el profesorado, situado en diferentes niveles de experiencia e intereses diversos. Los profesores de la U. Pública aluden, especialmente en la U. Tecnológica, a programas de formación excesivamente teóricos, de carácter voluntario y a veces escaso en la oferta (también aparece en la U. Nueva). Los profesores de la U. Privada hacen alusión a la realización de cursos de formación sobre *Coaching & Mentoring* en relación con su formación como tutores.
- En el discurso de algunos profesores surge la figura de un profesor que marcó personal y profesionalmente su recorrido vital, tanto en la etapa de estudiantes como en la vida profesional. La figura de profesor-tutor o profesor-mentor es reconocida como una persona decisiva que orientó en momentos clave y cuya influencia perdura. En sentido amplio, por mentoría se entiende la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado).
- El aprendizaje vicario es el aprendizaje basado en una situación social en la que, al menos, participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada, y el sujeto, que realiza la observación de dicha conducta y cuya observación determina el aprendizaje. Es pues, el aprendizaje basado en la observación de lo que hace otro profesor. Los profesores aprender a ser profesor, imitando conductas de otros profesores.

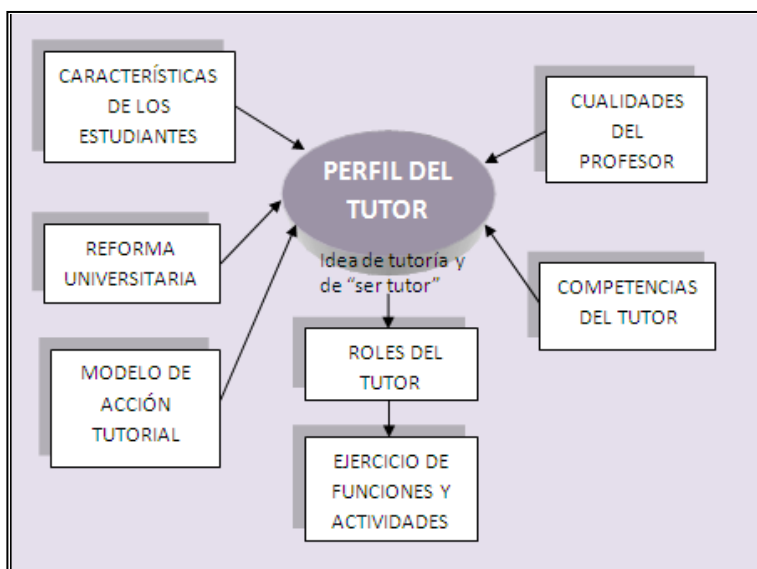
Tanto en la U. Privada como en la U. Pública, los datos aportados apuntan hacia la necesidad de formar a los profesores en actitudes, mover sus voluntades, como paso previo para que los docentes decidan aprender a ser mejores docentes en las aulas y en las tutorías y/o asimilen otras formas de ejercer la docencia más acordes con el modelo de Convergencia Europea. Por otra parte, la función de tutoría es

compleja, y no todos los docentes se hallan en una situación deseable para realizarla ni poseen aptitudes para ello. Es necesario que el profesorado tutor reciba una formación especializada para desarrollar con efectividad la actividad tutorial (Sobrado, 2008).

¿Nos hemos adaptado nosotros a la nueva metodología que requieren la implantación de Bolonia?, pues no lo sé, yo he hecho todos los cursos que he podido de seminario, acción tutorial, el del aprendizaje por proyectos, de la evaluación, etc., pero claro sigue siendo teoría, (...) yo creo que pasa por una concienciación y una formación por parte del profesorado (Virginia, U. Tecnológica).

El perfil del tutor: cualidades, roles y funciones

Entre la bibliografía revisada se aborda la figura del tutor universitario desde diferentes enfoques y términos: las cualidades que debería poseer, funciones a realizar, roles que desempeña, competencias necesarias para su correcto ejercicio, acciones que reflejan conductas,... Es relevante diferenciar y relacionar estos conceptos tomando como referencia los resultados del presente estudio, con el fin de clarificarlos y organizarlos para que el constructo surja con mayor coherencia (ver Fig. n. 6).



Fuente: Elaboración propia

Figura n. 6. El perfil del tutor. Conceptos relacionados y factores dependientes

Las cualidades, entendidas como características propias o atributos que posee de manera natural una persona, que debe tener un tutor son abordadas por los participantes en la U. Privada, expresando entre ellos la vocación de docente o "gusto por dar clase" como un atributo necesario; así como la capacidad de generar confianza en el alumno, mostrarse disponible ("estar ahí") y accesible, cercano en el trato. Y si bien el profesorado coincide en que la adquisición de competencias es necesaria para desarrollarse como profesor y como tutor, también surgen voces que opinan que es

necesario disponer de habilidades innatas para desempeñar con éxito este papel de cara a los estudiantes.

Zabalza (2007, p. 141) se refiere a las cualidades del tutor como “aquellos aspectos actitudinales difusos, que se pueden resumir en la forma de ser”. Las cualidades están estrechamente relacionadas con el llamado perfil del tutor, son un conjunto de rasgos peculiares que tiene el profesor y que ofrecen una imagen de su faceta de tutor.

El perfil está influido por las instituciones y por la interacción con personas. La peculiaridad del perfil, como construcción social y personal y que ya he expuesto con anterioridad, conduce a pensar en múltiples perfiles de tutor. En el discurso de los profesores no está claramente diferenciado el concepto de perfil, rol, función y son utilizados con frecuencia indistintamente para referirse a las características que debe tener un tutor y cómo debe ejercer la labor de tutelaje.

U. Privada	U. Nueva	U. Antigua	U. Tecnológica
<ul style="list-style-type: none"> - Maternal/paterna - Profesor cercano - Disponible / accesible - Mediador - Derivador - Detector de problemas - Orientador hacia la profesión - Rol reactivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Maternal/paternal - Profesor cercano - Accesible - Canalizador - Derivador - Gestor académico - Intermediario - Detector de problemas - Burocrático-funcionarial - Rol reactivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Intermediario - Derivador - Detector de problemas - Burocrático-funcionarial - Rol reactivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Detector de problemas - Canalizador - Derivador - Disponible / accesible - Orientador hacia la profesión - Rol reactivo

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 6. Roles del tutor identificados/desempeñados por los profesores en los escenarios estudiados

En la Tabla 6, se establece la diferenciación entre los diferentes roles implicados en el perfil del tutor. Los roles del tutor son los papeles que desempeña/assume cuando realiza una tutoría (independientemente de sus contenidos), diferenciándolo de la función tutorial o funciones del tutor como la capacidad de actuar propia del tutor. La función implica tareas a realizar. El ejercicio de la función tutorial se manifiesta en conductas que el profesor materializa en acciones. Todos los profesores, a través de las entrevistas, han relatado conductas, acciones, estrategias y modos de actuar que evidencian el “ejercer de tutor”.

Estrategias del tutor

Definimos como “estrategias” todas aquellas conductas o acciones que se identifican en los profesores del estudio, desde el momento del establecimiento de contacto para “quedar en tutoría” como todas aquellas que desarrollan en el transcurso de estas. En

virtud de la finalidad y el momento en que las utilizan, las clasificamos de la siguiente forma:

Estrategias expresadas por los profesores de ambos casos de estudio:

- Estrategias de contacto y captación: e-mail la más frecuente, la oferta de disponibilidad horaria diferente para reunirse,... (aspectos comunes en ambos casos de estudio).
- Estrategias para establecer un marco de relación: presentarse como tutor, explicar qué tipo de ayudas pueden recibir de su tutor y definir la forma o formas de comunicación y localización. La especificación de actitudes de comunicación activa entre los profesores es unánime, como instrumento básico para establecer un marco de relación.

Estrategias expresadas de forma no unánime:

- Estrategias para el desarrollo de la tutoría: el tiempo destinado a la tutoría (U. Privada), tranquilidad y paciencia (U. Nueva), mostrarse seguro para atraer a los estudiantes (U. Antigua), preferencia hacia la tutoría presencial (todos los profesores), ayudar a tomar decisiones, en lugar de dar soluciones (Santiago, U. Nueva y Nuria, U. Privada), ayudar a analizar la causa de los problemas y reflexionar sobre ellos (Virginia, U. Tecnológica).
- Estrategias para la continuidad de la atención tutorial: ofrecimiento de ayudas concretas, abordaje de contenidos valiosos para los estudiantes, felicitar por los logros por pequeños que sean (U. Privada).

(...) Escuchar al alumno y aconsejarle, es un poco según las necesidades, la demanda, según la demanda que tenga el alumno (Horacio, U. Antigua).

La única forma de valorar o confirmar "que todo va bien" es darle continuidad a la atención en tutoría (Nuria, U. Privada).

Actividades/acciones del tutor en tutoría

Ejercer, en el sentido de desempeñar y poner en práctica el rol de tutor, implica conductas de actuación, formas de intervenir y realizar las actividades que el profesor considera necesarias para la guía y acompañamiento del estudiante. Durante las entrevistas, los profesores en ocasiones relatan situaciones de/con los estudiantes y del acontecer de las tutorías, para ilustrar sus conductas y acciones como tutor.

Fragmento de relato sobre una estudiante:

...y entonces bueno vino y yo hablé con la responsable de esa asignatura, que a su vez habló con el profesor y al final hubo un entendimiento, y yo creo que las cosas se aclararon, que bueno, era una cosa que no teníamos antes y que ha servido, en este caso para solucionar un problema, que no era en el sentido

académico de entender una materia, sino de ayudar a un alumno que había tenido un problema concreto con un profesor (Horacio, U. Antigua).

¿A qué se dedican los profesores en las tutorías? es decir, ¿Cómo la llevan a cabo? ¿Qué acontecimientos ocurren en el transcurso de estas? Es una actividad poco previsible porque es una actividad docente marginal no central en las universidades españolas, poco planificada, en el que cada profesor lo hace lo mejor posible pero sin tener muy claro qué debe hacer.

Te apañas como puedes y haces lo que crees mejor para el alumno. Celeste (U. Nueva).

Entre las acciones relatadas por los profesores, ambos casos coinciden en acciones que corresponden al rol de captador de problemáticas del estudiante, mediador, derivador y canalizador de demandas de estos. Difieren en aquellas acciones relacionadas con el apoyo al aprendizaje y apoyo personal que son expresadas en la U. Privada, y actividades de gestión académica expresadas por los profesores de la U. Nueva, dentro del caso de U. Pública (Tabla n. 7).

ACTIVIDADES DE APOYO DE LOS PROFESORES A SUS ESTUDIANTES	
UNIVERSIDAD PÚBLICA	UNIVERSIDAD PRIVADA
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de necesidades de los estudiantes. - Información sobre servicios y funcionamiento de la universidad. - Canalización de quejas y demandas de los estudiantes a las instancias adecuadas. - Valoración y acreditación de Actividades Universitarias realizadas por los estudiantes (U. Nueva) - Coordinación con otros profesores. - Pautas/consejos para enfrentarse al estrés ante las pruebas de evaluación. - Derivación al Sº Psicopedagógico (U. Nueva) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de necesidades específicas de los estudiantes. - Información sobre servicios y funcionamiento de la universidad. - Canalización de demandas de los estudiantes a las instancias adecuadas. - Coordinación con otros profesores. - Explicación de técnicas de estudio. - Apoyo en la organización del estudio. - Apoyo “moral” o emocional en situaciones difíciles, con inversión de tiempo de escucha.

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 7. Actividades que desarrollan los profesores en el proceso de tutoría.

De los datos analizados destaca también los mensajes de los tutores a sus tutelados, con contenido del tipo “un tutor no es...” para orientar el tipo de atención que puede solicitar el estudiante. Las observaciones de los profesores participantes respecto a “lo que no debe ser un tutor”, coincide con lo expresado en la bibliografía al tratarse las funciones y tareas que debe ejercer un profesor-tutor universitario (Paricio, 2005:9).

Según la opinión de los profesores, un tutor no es un...

- psicólogo
- padre o madre
- abogado defensor ante otros, ni conceder privilegios a sus tutelados
- salvador
- solucionador de problemas del alumno
- sustituto de otros profesores cuando hay problemas en una asignatura concreta.
- echador de broncas e incriminaciones.

...este chico se está saliendo de la raya un poco (...) de hecho el otro día vino, y se te tira una hora, pero ahí no sé yo como frenarlo, (Diana, U. Antigua)

Entre las dificultades reseñadas por los profesores respecto al desarrollo de las tutorías, aparece la duda ante el establecimiento de límites a los contenidos personales y al rechazo o reticencias a tratar temas no académicos, concretamente entre los docentes del área de las ciencias o en disciplinas técnicas a los que he entrevistado. Surge con claridad en la U. Pública la inclinación hacia la tutoría académica, cuestión a la que hace referencia el nombre de la metacategoría en el caso de U. Pública: “La tutoría para el profesor: entre la tradición, la creencia y la obligación”.

Conclusiones

Los resultados y discusión de este tema, *Ser y Ejercer de tutor*, nos lo muestran como un proceso que se construye “desde dentro del profesor”, pero sensible a diversos factores contextuales, formativos y experienciales.

Las creencias de los profesores sobre la enseñanza varían de acuerdo con sus creencias sobre la naturaleza de la disciplina que enseñan. Y dichas creencias parecen tener una influencia directa en las prácticas de enseñanza. Al constituir una construcción social, es un proceso que evoluciona y se retroalimenta durante el desempeño de esta labor; lo cual se traduce en los diferentes perfiles de tutor que presentan los profesores participantes en este estudio. Podría considerarse que existen tantos estilos de tutores como estilos de profesores.

Surge como elemento básico del ejercicio del tutor el establecimiento de comunicación. El tutor motivado, que entiende la tutoría sobre la base de una relación personal, con independencia del tipo o modalidad de tutoría, realiza su labor utilizando estrategias y procedimientos que forman parte de un proceso de comunicación, que procuran, sea efectiva.

Existe cierta unanimidad en que no se enseña a los profesores a ser docentes. Los profesores deben desarrollar competencias como profesor, que enseña en un área de conocimientos en la que es experto.

La competencia de la función tutorial se adquiere, no se improvisa. Los programas de formación del profesorado deben constituirse como potentes instrumentos de cambio de actitudes y que promuevan la revisión de significados en torno a la docencia, las implicaciones de la tutoría y la búsqueda de soluciones que deben pensarse desde la propia experiencia, desde la propia práctica docente. Por lo tanto la formación en acción tutorial debe ser accesible a todo el profesorado y no restringirse a un determinado número de profesores o a otros aspectos organizativos.

Conviene destacar especialmente la necesidad de desarrollar competencias comunicativas, más concretamente habilidades en entrevista, establecimiento de relación de ayuda para echar puentes al abismo relacional entre profesores y estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Alcón, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario En F. Michavila F., García J. (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 85-93). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid (Cátedra UNESCO) y Comunidad de Madrid.
- Álvarez, P. R. y Jiménez, H. (coords.) (2003). *Tutoría universitaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 28 (12-1), 181-204.
- Carmichael, P. (2009). El papel de la enseñanza de tutoría en pequeños grupos en el contexto de la Universidad de Cambridge. *Seminario Internacional RED-U 2-08* : "La Acción Tutorial En La Universidad Del Siglo XXI".
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches* Sage Publications, Inc.
- Declaración de Bolonia (1999)*. Última fecha recuperación el 20 enero, 2012, de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Díaz-Guilera, A. (2005). Los planes de acción tutorial en la universidad de Barcelona. *Talleres De Formación Del Profesorado De La UPM Para La Convergencia Europea*. Junio 2005.
- Fernández, G. M. y Escribano, M. C. (2009). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. *XVI Jornadas ASEPUMA – IV Encuentro Internacional 2008*.
- Giménez, S. (2007). Construyendo el espacio europeo de educación superior: La tutoría personalizada como acompañamiento formativo. *Miscelánea Comillas*, 65 (127), 689-705.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Goodman, L. (1961). Snowbal sampling. *Annals of Mathematical Statistic*, 32 (1), 148-170. Recuperado de <http://projecteuclid.org/euclid.aoms/1177705148>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2008). *Etnografía. Métodos de investigación* (2ª Ed. Revisada y ampliada) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Imbernon, F., Angulo, K., Arana, A., Cela, J., Cifuentes, L. M., Febrer de, M., et al. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Jelfs, A., Richardson, J. T. E. y Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 30 (3), 419-441.
- Langer, A. M. (2010). Mentoring nontraditional undergraduate students: A case study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 23-38.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense De Educación*, 8 (1), 233-252.
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Eds.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavila F., García J. (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 107-128). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid (Cátedra UNESCO) y Comunidad de Madrid.
- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22 (1), 109-137.
- López, I., Blanco, A., Icarán, E., Velasco, P. J., Castaño, E. y Pagola, I. (2008). La figura y cualidades del tutor en la acción tutorial desde la percepción de los estudiantes de la universidad europea de Madrid. En *V Jornadas de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid*. Madrid. España.
- Lopez-Real, F. y Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31 (1), 15-24.
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9 (3), 15-27.
- Mogollón, A. (2006). Éxito del tutor universitario. *Revista Ciencias De La Educación*, (27), 109.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre Educación y Pedagogía*. Aguilar
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario. (2010). Recuperado el 14 noviembre, 2011, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2010-20147
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. U. de Barcelona: Octaedro-ICE
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación* McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sobrado, L. M. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: El rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22 (1), 89.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid: MORATA.
- Taylor, S. y Bogdan, R. J. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (3ª ed.) Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2003). *La lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (3ª ed.). Madrid: Trotta.
- Velasco, P. J., López, I., Pagola, I. y Castaño, E. (2008). El grupo de discusión como método para indagar sobre el perfil del tutor universitario. En *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Junio 2008. Lérida. España
- Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Zabalza, M. Á. (2011a). La aventura de aprender y el desafío de enseñar (Editorial). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 9-11. Disponible en http://red-u.net/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf
- Zabalza, M. Á. (2011b). Metodología docente. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. Disponible en http://red-u.net/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf

Artículo concluido el 28 de Abril de 2013

Cita del artículo:

López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P.J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*. Vol. 11 (2), Mayo- Agosto, pp. 107-134, Recuperado el (fecha de consulta) en <http://red-u.net>.

Acerca de las autoras



Inmaculada López Martín

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud.

Mail: inmaculada.lopez@uem.es

Doctora en Educación y Licenciada en Humanidades. Enfermera. Actualmente es directora del Departamento de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Europea. Con más de 10 años dedicados a la docencia universitaria, su actual línea de investigación está relacionada con la tutoría universitaria y los Planes de Acción Tutorial (tema sobre el que ha desarrollado su tesis doctoral), y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con dichas líneas. Algunos de los resultados obtenidos se han recogido en diversos trabajos de investigación (comunicaciones en congresos, artículos en revistas, etc.).



Purificación González Villanueva

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud

Mail: purificacion.gonzalez@uem.es

Doctora en Enfermería, Licenciada en Antropología Social y Cultural, Enfermera. Profesora del Departamento de Enfermería en la Universidad Europea de Madrid. Veinte años de dedicación a la docencia universitaria en universidades públicas (Alcalá de Henares y Rey Juan Carlos) y privada. Su principal línea de investigación está centrada en la Investigación Cualitativa, en la práctica clínica y en el ámbito docente. Algunos de los resultados están publicados en revistas especializadas.



Paloma J. Velasco Quintana

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Ciencias e Ing. Aeronáutica y del Espacio. Escuela Politécnica.

Mail: pjulia.velasco@uem.es

Doctora en Educación y Licenciada en Ciencias Matemáticas. Actualmente es directora del Departamento de Ciencias e Ing. Aeronáutica de la Escuela Politécnica en la Universidad Europea. Con más de 10 años dedicada a la docencia universitaria, su actual línea de investigación está relacionada con el desarrollo de programas de tutoría entre iguales y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con dichas líneas. Algunos de los resultados obtenidos se han recogido en diversos trabajos de investigación (comunicaciones en congresos, artículos en revistas, capítulos de libro, etc.).