

## Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial

*University tutoring: didactic proposals in tutorial competences*

Eduardo Dopico Rodríguez

Universidad de Oviedo, España

### Resumen

Al igual que otras actuaciones docentes sujetas a rutinas académicas, la función tutorial también se realiza con automatismos que poco a poco van quedando obsoletos. La participación activa de profesores que investigan en la identificación de estos hábitos irreflexivos, nos ayuda a superarlos y a diseñar propuestas de formación docente que mejoren el perfil del profesor-tutor. La tutoría en el ámbito universitario requiere ajustar las competencias docentes propuestas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a las necesidades del alumnado que cursa los nuevos títulos de Grado, Master y Doctorado. Para inferir el sentido de la función tutorial en la educación superior e identificar nuevas competencias docentes, se indaga en la actuación tutorial en los diferentes niveles educativos: en el sistema reglado de enseñanza (primaria, secundaria, bachillerato), en la enseñanza no formal (programas formativos) y en la educación telemática (aulas Mentor, UNED). Se analiza cómo se produce la tutoría al mismo tiempo que se describe cómo ésta es percibida por los profesores y profesoras que la realizan. Este proceso de análisis, descripción e interpretación, se lleva a cabo con más detalle en el marco universitario, a través de entrevistas y cuestionarios directos pasados a profesores y alumnos. Los resultados obtenidos nos llevan a plantear estrategias de flexibilización del marco tutorial actual para introducir nuevas pautas y escenarios de interacción e intercomunicación profesor-alumno

**Palabras clave:** educación, tutoría, competencias del docente, profesor-tutor, enseñanza superior, modelo tutorial

### Abstract

Like other educational activities subject to academic routines, tutoring function is also carried out with automatism that are gradually becoming obsolete. The active participation of teachers who conduct researches aimed to identify these unreflective habits helps us to overcome them and design proposals for teacher training that improve the teacher-tutor profile. Tutoring at University requires an adjustment of the teaching competencies suggested in the European Higher Education Area (EHEA) to the needs of students who attends the new Degrees, B.A, M.A and Ph.D. In order to infer the meaning of the tutorial function in Higher Education and identify new teaching skills, it is necessary to research the tutorial action in the different formal educational levels (Primary, Secondary and Bacalaureate), non-

formal education (training programs) and distance learning (open university). It is also analysed how tutoring is performed while describing how it is perceived by the teachers who carried it out. This process of analysis, description and interpretation is put into practice in more detail at university, through direct interviews and questionnaires among teachers and students. The results obtained make us propose strategies to make the present tutorial framework more flexible to introduce new guidelines and scenarios for teacher-student interaction and intercommunication.

**Key words:** education, tutoring, teacher competences, Higher education, tutorial model

## Introducción

Desde que en junio de 1999 los ministros de educación de 29 países europeos firmaran la Declaración de Bolonia y pusieran la primera piedra para construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hasta hoy, han pasado muchas cosas. Quizá la más significativa sea que el actual EEES (<http://www.eees.es/>) lo comprenden 46 Estados europeos (Eurydice, 2008) o que los buenos deseos expresados en la Conferencia de Bergen (2005), subrayando la importancia de la investigación, la mejora de la calidad o el fortalecimiento de la competitividad en el EEES, haya tropezado con el retraimiento de la inversión pública y privada ocasionada por la crisis económica. Aún así, la palabra *cambio* es la más utilizada cuando hablamos del proceso de Bolonia. Cambios conceptuales, estructurales, procedimentales, cambios de actitud y cambios en las dinámicas entre profesores y estudiantes, cambios que subrayan la preocupación por los aspectos didácticos y la atención directa a los estudiantes (MEC, 2006; Vázquez García, 2011).

El cambio esencial parte de la propia idea de crear un espacio universitario compartido que equipara y mejora la calidad, la acreditación y la evaluación de los sistemas de Educación Superior en Europa (Pulido et al, 2009), utilizando como instrumento curricular el *European Credit Transfer System* (ECTS: un crédito vale entre 25 y 30 horas, en las que se incluye todo: estudio, tiempo de exámenes, clases, seminarios, trabajos...), y se igualan las titulaciones bajo el nombre de *Grado*, (de 4 años en España, de 3 años en la mayoría de los países europeos), eliminando la antigua diferencia entre *Diplomaturas* y *Licenciaturas*. No se pretende que todo el alumnado europeo estudie la misma carrera universitaria, independientemente de la universidad de matriculación, sino de diseñar programas de estudios semejantes entre sí, adaptando los currículos, definiendo los contenidos como competencias a desarrollar, estableciendo perfiles profesionales en torno a las áreas de conocimiento y homogeneizando titulaciones del mismo tipo para que sean reconocidas en todo el territorio europeo. (Reichert y Tauch, 2005; González et al, 2009). En el *Grado*, se establece un currículum académico basado en conocimientos generales que se pueden ampliar en el *Postgrado* o estudios de *Master* de entre 1 y 2 años (con precios un tanto abusivos: entre 1200 y 2000 euros en España, frente a los 200-300 euros en Alemania), de carácter profesionalizante y, para quien lo desee, con estudios de doctorado orientados a la investigación y/o la docencia universitaria.

Todo esto, da forma a un paradigma educativo que, inspirado en el constructivismo (Vygotsky, 1979), parte de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento (Schaeper, 2009), para desarrollar una interacción productiva con la persona que aprende a través de estrategias que focalizan actividades introductorias, discusiones guiadas y dinámicas generadoras de

información previa (Martínez y Zea, 2004). Estas propuestas de aprendizaje activo (Hernández, 2008), transforman el rol profesional y las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado. Desprendidos del formato único de la clase magistral y la transmisión de contenidos, cada docente puede orientar y gestionar el proceso de aprendizaje del alumno/a con herramientas didácticas digitales (TIC), focalizando la dinámica didáctica no sobre los procesos de enseñanza y los contenidos sino sobre los/as estudiantes (Michavila y Parejo, 2008) y sus procesos de aprendizaje (Mateo et al, 2009), animando su trabajo autónomo, alentando la adquisición de competencias y la formación continua. En este proceso educativo la persona que aprende asume la responsabilidad de su propio aprendizaje (Herrera y De la Uz, 2010). Y todo ello en un entorno de Educación Superior que potencia la enseñanza presencial, temporalizando las prácticas asistenciales obligatorias. Como los alumnos acuden menos a las aulas y los contenidos de aprendizaje deben adaptarse a estrategias didácticas centradas en el estudiante y en el desarrollo de competencias, ¿cómo trasladar contenidos, conceptos, valores, actitudes, competencias a un/a alumno/a que no se ve, o se ve poco? Probablemente, y esta es nuestra propuesta, desarrollando nuevas competencias docentes en materia de tutoría, vinculando a docentes y estudiantes a través de las TIC mediante una redefinición del modelo tutorial.

La figura del profesor/a-tutor/a es uno de los focos habituales de la preocupación pedagógica. Existe abundante bibliografía educativa que aborda la competencia tutorial (ej. Álvarez, 1995; López, 1996; Rodríguez-Moreno, 1997; Santos Guerra, 2000; Escudero y Gómez, 2006; Andrés Aucejo, 2009; Morales Moreno, 2010) y sus características: inherente a la práctica docente, abierta a todos los agentes que participan en el proceso educativo, continua y transversal en los distintos niveles y las diferentes modalidades de escolarización. Si en las primeras etapas escolares (infantil, primaria), la tutoría se centra básicamente en la adquisición de los aprendizajes, en las etapas siguientes (secundaria, bachillerato, formación profesional), se dirige a la orientación educativa y profesional y al seguimiento y supervisión de las actividades programadas (universidad, escuelas politécnicas). Las citadas y otras investigaciones y ensayos que analizan la función tutorial en la educación, coinciden en asignarle desde tareas asistenciales de atención a las peculiaridades de cada alumno/a, capacitándoles para su propia autoorientación y para desarrollar una actitud activa en la toma de decisiones, hasta funciones de colaboración en la construcción de los aprendizajes de los/as estudiantes. De esta manera, la función tutorial establece la continuidad de acción entre las prácticas educativa y orientadora (Lara, 2008). Sin embargo, la realidad cotidiana parece señalar que, en los distintos niveles educativos, el modelo tutorial se basa, esencialmente, en encuentros pactados entre docentes y discentes para resolver cuestiones relacionadas con las asignaturas y materias.

La competencia tutorial puede ser definida como la función de acompañamiento docente en la construcción del aprendizaje del alumnado en todos los espacios educativos. Como los estudiantes cambian cada año lectivo, como cada septiembre encontramos en las aulas, en todos los niveles y etapas educativas, estilos de aprendizaje dispares, caras nuevas, construcciones mentales ocurrentes, expresiones curiosas y diferentes formas de comunicación e interacción, los métodos de enseñanza y tutorización del profesorado deben cambiar también. Animados a ello las revisiones legislativas constantes y los nuevos formatos de enseñanza-aprendizaje, como el propuesto en el EEES. Dado que con estrategias de comunicación flexible, interacción

personalizada y relación empática (García Nieto et al. 2005; García-Valcárcel, 2008), la tutoría contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, aquí, se propone revisar la competencia docente en materia tutorial en el ámbito universitario para ponerla al día. Para hacerlo, se analiza cómo se produce la práctica tutorial en los distintos niveles y modalidades educativas. Ver cómo se desarrolla la competencia tutorial docente en cada etapa nos permitirá inferir de ahí su versatilidad y acomodarla a un espacio universitario donde la presencialidad ha dejado de ser la característica principal de la enseñanza superior.

## **Material y métodos**

Para analizar con cierta objetividad la función tutorial en el ámbito universitario, se necesita observar sistemáticamente el constructo de la tutorización en los distintos niveles y etapas educativas, tanto de la educación formal (reglada, que conduce a títulos oficiales) como no formal (no reglada, donde se acredita la formación recibida o la cualificación obtenida). Con este propósito, y desde un planteamiento metodológico ecléctico que combina la revisión documental (Bisquerra, 2004), con las historias de vida (Bolívar et al. 2001; Hernández Moreno, 2011) y la investigación-acción participativa (Kemmis, y Mc Taggart, 1992; Latorre, 2003), el interés investigador se centra en fijar el estado de la cuestión en materia de tutoría, analizando la expresión tutorial en los diferentes escenarios educativos. Describir cómo, en cada etapa educativa, el profesorado desarrolla esta competencia docente, observando sus planteamientos en función de los distintos niveles educativos, nos permitirá concretar pautas de mejora en el ejercicio de la tutoría en el marco de la educación superior.

El procedimiento a seguir consiste en la agregación de complementos informativos: por una parte se inicia una revisión documental de las producciones legislativas en la materia, de otra, se accede directamente a las prácticas docentes en los contextos reales de tutorización. La revisión de la producción legislativa en materia educativa relacionada con la tutoría y la información directa y veraz que proporciona el profesorado de cada etapa y nivel nos situarán en el ejercicio práctico de la competencia tutorial. Esto es, se coteja la legislación educativa dedicada a la tutoría en el sistema educativo español para contrastarla con la realidad cotidiana de los centros y el ejercicio práctico de la misma por parte de los profesores y profesoras participantes que reflexionan críticamente sobre sus competencias prácticas (Moraño Nieto, 2010), en contextos reales de tutorización. La revisión documental no presenta mayores problemas que los derivados de la búsqueda, compilación, acotaciones y síntesis gráfica de la información relevante. El acceso a la práctica docente ya requiere desplegar estrategias de muestreo y selección para que los/as informantes-clave no sólo participen en el trabajo de aporte de información sino que, además, ésta les sea relevante y útil.

Con este último criterio presente, se contactó con 50 profesores y profesoras de diferentes niveles y etapas educativas (Tabla 1), que participan habitualmente en los cursos de formación permanente del profesorado a través de los CPR (Centros de Profesores y Recursos). Todos ellos fueron entrevistados personalmente con el apoyo de un cuestionario semiestructurado (MacMillan y Schumacher, 2005). Las preguntas-tipo (Figura 1), proponen al profesorado participante que reflexione críticamente sobre las características normativas de la tutoría en función del nivel y la etapa

educativa que le es afín, enfrentándolas con su quehacer cotidiano en sus Centros de trabajo al objeto de enunciar propuestas de mejora de las prácticas docentes en materia de acción tutorial.

Nº Centros por niveles	Características	Profesorado entrevistado
2 de Primaria	presencial	4
2 de Secundaria	presencial	8
2 de Bachillerato	presencial	8
2 de Enseñanza No formal	presencial	3
Educación a distancia	1 Aula mentor	2
	1 UNED	3
8 Universidades	presencial	22
<b>Total</b>		<b>50</b>

Tabla n.1. Centros y profesorado participante

- ✓ Describe tu papel como tutor
- ✓ ¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?
- ✓ ¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?
- ✓ ¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?
- ✓ ¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?

Figura n.1. Cuestionario

Como esta investigación se centra en la función tutorial en el ámbito universitario y el planteamiento metodológico descrito puede ofrecer un estado de la cuestión unilateral, esto es, una visión de la competencia tutorial sólo vista desde el lado del docente, se hace necesario reunir también información directa del sujeto tutorizado. Para conocer la percepción de los/as estudiantes universitarios sobre la función tutorial, se pasó un pequeño cuestionario de 5 preguntas fijas y 1 pregunta abierta a 86 alumnos/as de Universidad de Oviedo de 1º y 2º ciclo que participan en algunas de las asignaturas impartidas por el investigador. Puesto que las demandas del alumnado cambian a medida que progresa por el sistema (Troyano y García, 2007), el propósito de esta elección buscaba recoger una interpretación amplia de la tutoría, tanto del alumnado de nuevo ingreso como del que ya tiene experiencia en las dinámicas universitarias (Tabla 2).

<b>Cuestionario para alumnos/as sobre Tutoría en la Universidad</b>				
<b>Señala el número de tutorías a las que has acudido Centro</b>				
Ninguna	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 5 y 10	<input type="checkbox"/>	+ de 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Si has ido a alguna tutoría, indica su resultado</b>				
No se celebró porque el/la profesor/a no estaba en su despacho				<input type="checkbox"/>
El /la profesor/a me orientó adecuadamente				<input type="checkbox"/>
El /la profesor/a me escuchó pero no me ofreció ninguna solución				<input type="checkbox"/>
<b>Cuál es el motivo por el que acudes a tutoría</b>				
Para abordar adecuadamente el estudio de la asignatura				<input type="checkbox"/>
Para informarme sobre los medios y recursos de que puedo disponer				<input type="checkbox"/>
Para conocer al profesorado y ver cómo plantea la asignatura				<input type="checkbox"/>
Para revisar el examen				<input type="checkbox"/>
<b>Has mantenido alguna tutoría virtual (e-mail, foros, blogs, wikis,...)</b>				
Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>En tu opinión, la tutoría virtual es útil si,</b>				
El /la profesor/a mantiene el contacto telemático y no demora la respuesta				<input type="checkbox"/>
El entorno virtual es interactivo, motivador y facilita el aprendizaje				<input type="checkbox"/>
El /la profesor/a valora la participación y el interés				<input type="checkbox"/>
<b>Di en una frase tu opinión sobre la tutoría en la universidad</b>				
<input type="text"/>				

**Tabla n.2.** Cuestionario dirigido al alumnado

Así las cosas, los instrumentos diseñados para la recogida de información van mostrando su validez midiendo lo que es apropiado medir en cada momento de la investigación: desde la revisión documental de la legislación vigente en materia de tutoría hasta los resultados cuantitativos de los cuestionarios o las semejanzas y diferencias en las repuestas durante las entrevistas personales. La fiabilidad quedará reflejada en la sucesión de las preguntas de los cuestionarios semiestructurados en función de la etapa educativa en la que se pasan. Estos, los cuestionarios, tanto los pasados a los alumnos como los que conforman las preguntas-tipo al profesorado son analizados en sus componentes principales para reforzar su consistencia interna

## Resultados

Antecedentes de la tutoría en la legislación educativa democrática. Figura 2

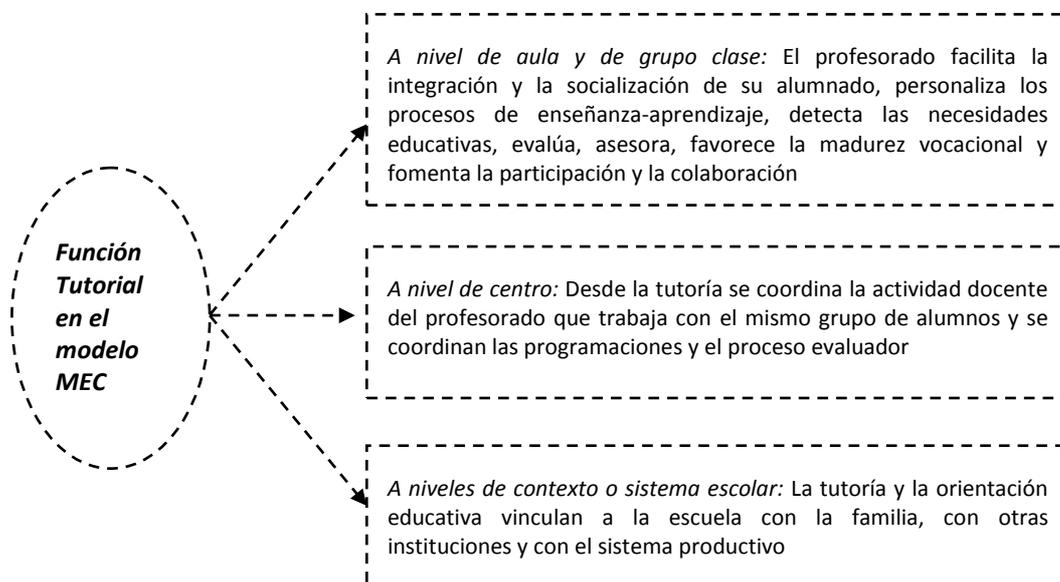


Figura n.2. El modelo de tutoría del MEC

Este modelo será recogido por la LOGSE (1990), que, al universalizar y ampliar la edad de escolarización (de los 6 a los 14 años en la Ley General de Educación de 1970, pasa ahora al intervalo de 6 a 16 años), asume la acción tutorial como una parte más de la función docente. La LOE (2006), heredera ideológica de la LOGSE, reorganizará las diferentes etapas y niveles educativos manteniendo la función tutorial en los mismos términos que su predecesora.

### La Educación Primaria

Es obligatoria y gratuita, comprende seis cursos académicos divididos en 3 ciclos de 2 años cada uno y se cursa ordinariamente entre los 6 y los 12 años de edad (Decreto 56/2007). Dado su carácter global e integrador, la tutoría adquiere un papel significativo a lo largo de la etapa. Un/a- tutor/a acompaña al grupo clase a lo largo de cada ciclo, coordinando la intervención educativa del conjunto de maestros o maestras que imparten docencia en dicho grupo y la relación con las familias (LODE, 1985)

En los 2 Centros educativos públicos visitados, se entrevistó de manera informal a 4 profesores (2/centro) al objeto de reflexionar sobre sus prácticas tutoriales (tabla 2). Se identifican con la clave *P nº...* para mantener el anonimato (Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal).

<b>Describe tu papel como tutor</b>	
<i>P1,2,3,4:</i> Tutorizo un grupo durante un ciclo y me ocupo de recibir a las familias de los alumnos/as	
<b>¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?</b>	
<i>P1,2,3,4:</i> No	
<b>¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?</b>	
<i>P1 y P3:</i> No	

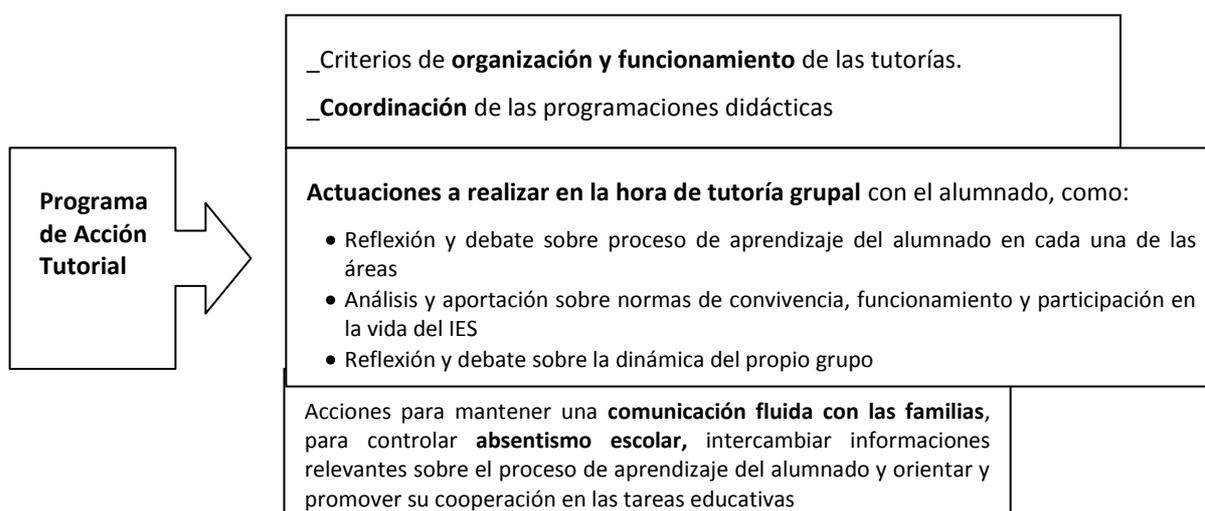
<b>P2:</b> Sí, supongo, el hecho de tenerme como referencia en clase durante 2 años de algún modo le proporciona seguridad
<b>P4:</b> Yo creo que lo sería si tuviéramos la oportunidad de individualizar la actividad tutorial, pero es imposible, tutorizamos a 28 o 30 alumnos a la vez
<b>¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?</b>
<b>P1,2,3,4:</b> Recibimos a las familias de los alumnos
<b>¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?</b>
<b>P1:</b> Suelen venir para escuchar cosas agradables de sus hijos y cuando les dices algo que no va bien se muestran agresivos y te responsabilizan a ti
<b>P2:</b> Mi experiencia con las familias de los alumnos no es muy buena, prefiero no comentar esto
<b>P3:</b> Las principales preocupaciones de las familias de los niños son sobre la adaptación al colegio, la forma en que van avanzando a lo largo del curso y yo creo que también les interesa saber si la maestra les conoce y les simpatiza
<b>P4:</b> No acuden muchas familias y las que lo hacen sólo escuchan lo que quieren escuchar
<b>¿Consideras alguna mejora en la práctica tutorial?</b>
<b>P1:</b> No, siempre se hizo así y la cosa funciona
<b>P2:</b> En mi opinión, deberíamos contar con mayores capacidades tutoras
<b>P3:</b> Si, es posible que la tutoría a través del correo electrónico nos evitara situaciones a veces desagradables con las familias
<b>P4:</b> No

Tabla n.3. Respuestas al cuestionario de maestras y maestros de Educación Primaria

## La Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Es la última fase de la educación básica, comprende cuatro cursos académicos divididos en 2 ciclos de 2 años cada uno (Decreto 741/2007); se siguen ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. La acción tutorial, junto con la orientación educativa y profesional, tanto individual como grupal, se consideran como elementos docentes fundamentales que contribuyen a alcanzar los objetivos educativos de esta etapa. Manteniendo la misma figura del profesor-tutor con su grupo de alumnos que ya se vio en la Educación Primaria, la acción tutorial y el asesoramiento específico en orientación personal, académica y profesional cobra un papel relevante en cada uno de los cursos. Los profesores, en colaboración con el departamento de orientación, orientan a sus alumnos en la elección de las materias y en la transición a las siguientes etapas académicas o al mundo laboral, una vez acabada la escolarización obligatoria.

Los Institutos de Educación Secundaria cuentan con programas de acción tutorial (LOE, 2006), que regulan el papel de la tutoría en el centro (Figura 3).



En los 2 IES públicos analizados, se entrevistó a 6 profesores/as y a 2 orientadores/as manteniendo como objeto de reflexión profesional el concepto-clave de la tutoría (Figura 4).

<b>Describe tu papel como tutor</b>	<p><b>El profesorado:</b> Tutoriza a un grupo de alumnos, tiene en la programación 2 horas semanales de tutoría grupal y recibe a las familias del alumnado que lo solicitan.</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Previo informe del profesorado, atiende individualmente al alumno/a en cuestión y determina la pauta de intervención a seguir</p>
<b>¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?</b>	<p><b>El profesorado:</b> No. Está en la programación.</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Sí, el Departamento de Orientación tiene que emitir informes individualizados</p>
<b>¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?</b>	<p><b>El profesorado:</b> Sí, la tutoría grupal sirve como refuerzo de las asignaturas y durante ellas el alumnado puede hacer "los deberes".</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Sí, contribuye a al asesoramiento y orientación frente a las actividades del Centro y a la planificación del futuro inmediato</p>
<b>¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?</b>	<p><b>El profesorado:</b> Entre un 20% o 25% del total</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Aunque todos debieran pasar por el DO, ni siquiera llego a conocer a la ¼ parte del alumnado</p>
<b>¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?</b>	<p><b>El profesorado:</b> Las notas de los exámenes o las consecuencias de un parte informativo</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> La relación con el profesorado, los conflictos con otros/compañeros/as y las modalidades de bachillerato o formación profesional, por este orden</p>
<b>¿Consideras alguna mejora en la práctica tutorial?</b>	<p><b>El profesorado:</b> Propone disponer de más tiempo efectivo para hacer una adecuada tutoría individual. Sugiere estar acompañado del orientado/a o el/la jefe de estudios al recibir a las familias del alumnado</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Comentan que cualquier mejora pasa por una mayor colaboración con el equipo docente</p>

Figura n. 4. Respuestas del profesorado de los IES al cuestionario

## El Bachillerato

Forma parte de la Educación Secundaria y comprende dos cursos académicos (Decreto 70/2002). Dadas las características de esta etapa educativa, la tutoría y la orientación académica y profesional se dirigen a favorecer la toma de decisiones del alumnado para que pueda afrontar su futuro académico y/o profesional.

Al igual que ocurría en las etapas precedentes, un profesor-tutor se encarga de un grupo de alumnos, coordina la actuación docente y colabora con el Departamento de Orientación en la orientación personal

Los DO de los Centros de Bachillerato cuentan con Planes de Acción Tutorial y Planes de Orientación Académica y Profesional para desarrollar la competencia tutorial de manera efectiva. Figura 5

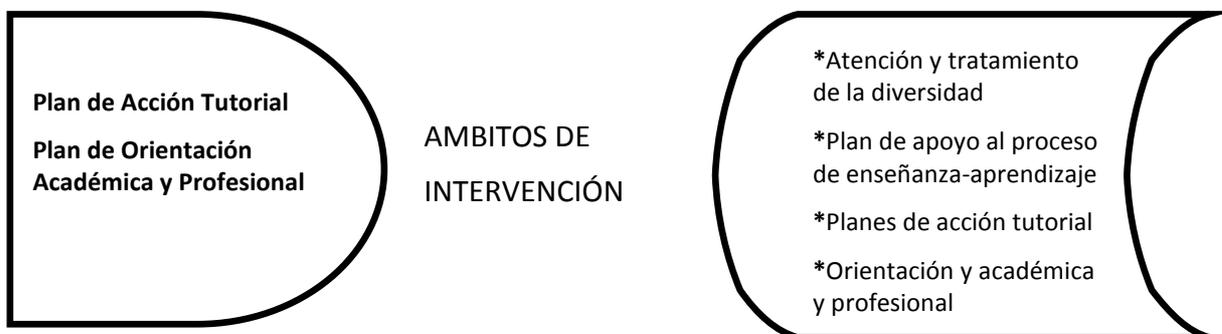


Figura n.5. Funciones del DO (LOE, 2006)

Al igual que se hizo con los IES de Secundaria, en los 2 centros de Bachillerato públicos analizados, se hicieron entrevistas personales a 6 profesores/as y a 2 orientadores/as para que compartieran con el investigador su reflexión profesional sobre su actuación tutorial. Figura 6.

<b>Describe tu papel como tutor</b>	<p><b>El profesorado:</b> Como en el caso de la ESO, cada profesor/a es tutor/a de un grupo de alumnos/as, dedica 2 horas semanales a sesiones de tutoría grupal y recibe a las familias del alumnado que lo solicitan.</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Previo informe del profesorado, atiende individualmente al alumno/a en cuestión y determina la pauta de intervención a seguir</p>
<b>¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?</b>	<p><b>El profesorado:</b> No, como es tiempo no evaluable, un hay un acuerdo tácito en considerar esas horas como descanso y si surge, resolver alguna duda que plantee algún alumno</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Si, se registran todas las entrevistas e intervenciones hechas a los alumnos y también se hace un informe-memoria de las intervenciones fijadas en el Plan de Acción Tutorial</p>
<b>¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?</b>	<p><b>El profesorado:</b> No, a las edades de nuestros alumnos, ya saben cómo resolver los contratiempos académicos. La tutoría individual es trabajo del Orientador</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Si, ayuda al asesoramiento y la orientación de unos chicos que se encuentran en momentos determinantes de cara a su futuro académico y laboral. También ayuda a suavizar las exigencias del sistema y los conflictos individuales con los profesores o con otros compañeros</p>
<b>¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?</b>	<p><b>El profesorado:</b> En tutoría individual muy pocos, entre 10 o 15 por curso</p> <p><b>El/la orientador/a:</b> Aproximadamente 40% del total de cada curso; más de 2º Curso que de 1º</p>

**¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?**

**El profesorado:**

Los exámenes, las consecuencias de las faltas de asistencia para no perder el derecho al examen extraordinario y la reducción de las sanciones de los que tienen partes informativos en curso

**El/la orientador/a:**

Como se recibe a más alumnos de 2º, sus preocupaciones tienen que ver con la PAU y la nota media del Bachillerato. Muchos insisten en que juguemos un papel mediador con sus profesores para que sean menos rígidos con los exámenes y les suban la nota

**¿Consideras alguna mejora en la práctica tutorial?**

**El profesorado:**

Tanto las tutorías grupales como las individuales deberían ser asunto del Departamento de Orientación que para algo debe servir

**El/la orientador/a:**

Si se dispusiera de tiempo de intervención directa se podrían desarrollar consecuentemente el Plan de Acción Tutorial

Figura n.6. Respuestas del profesorado de Bachillerato al cuestionario

## La Tutoría en los Programas Formativos de la enseñanza no formal

Esta modalidad de enseñanza se realiza fuera del ámbito escolar, la promueven las corporaciones locales, los Servicios Públicos de Empleo, los agentes sociales y las asociaciones sin ánimo de lucro (LOE, 2006) y se traduce en programas del tipo Escuelas-Taller, Talleres de Empleo, Casas de Oficios, y Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estos programas formativos centran el interés en proporcionar al alumnado una formación básica suficiente como para obtener la titulación académica mínima en nuestro país (el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria), al tiempo en que se inician en los rudimentos básicos de una profesión al nivel de operario. En ellos, la acción tutorial es también un elemento inherente a la actividad educativa y formativa. Se desarrolla por tanto, de forma continuada en todas y cada una de las Áreas y actividades programadas. Así, la tutoría, como apoyo al mantenimiento del clima formativo, se convierte ella misma en Área Formativa, con actividades y tiempos concretos que faciliten la integración, el desarrollo y la cohesión del grupo de alumnos/as y del equipo de trabajo. El profesorado que imparte este tipo de programas tiene un perfil docente que va desde diplomados en Magisterio y/o Licenciados en alguna de las áreas de conocimiento, hasta técnicos especialistas en las familias profesionales que aborde la formación. Figura 7.

**Describe tu papel como tutor**

Facilitar la adaptación del alumno a la dinámica del programa formativo, llevar a cabo actividades que trabajen la cohesión del grupo y estimular los progresos individuales en las tareas programadas

**¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?**

Si, en estos programas la función tutorial no se separa de la función formativa, estamos tutorizando permanentemente, tanto al grupo como a cada individuo en particular

**¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?**

Lo es, sí, porque colaboramos en el aprender haciendo tareas lo que nos permite trabajar la motivación. El acompañamiento del monitor y del maestro en las actividades que hacen los alumnos también mejora las habilidades sociales y el autocontrol

<b>¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?</b>
A todos, tanto en grupo como individualmente
<b>¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?</b>
Como suele haber un problema de autoestima, tanto por estar sobredimensionada o por carecer de ella, las preocupaciones de los alumnos giran en torno a sus capacidades para finalizar el programa y para lograr entrar luego en el mercado laboral
<b>¿Consideras alguna mejora en la práctica tutorial?</b>
Si, siempre, porque cuando los alumnos abandonan el programa antes de acabarlo siempre supone un fracaso para nosotros. Hay otras razones que quizá expliquen esto, pero,.... También, en mi opinión, sería adecuado trabajar más los aspectos emocionales y personalizar las tareas

Figura n.7. Respuestas del profesorado de Programas Formativos al cuestionario

## La Educación a Distancia

Aunque en los tiempos que vivimos podríamos definir a este tipo de formación como *educación online*, *educación telemática* o simplemente *educación en entornos digitales*, aún se mantiene este concepto analógico de “a distancia” como antónimo de la enseñanza presencial. En la educación a distancia (también llamada *enseñanza programada*), la tutoría tiene características propias (Gros y Silva, 2007). Figura 8.

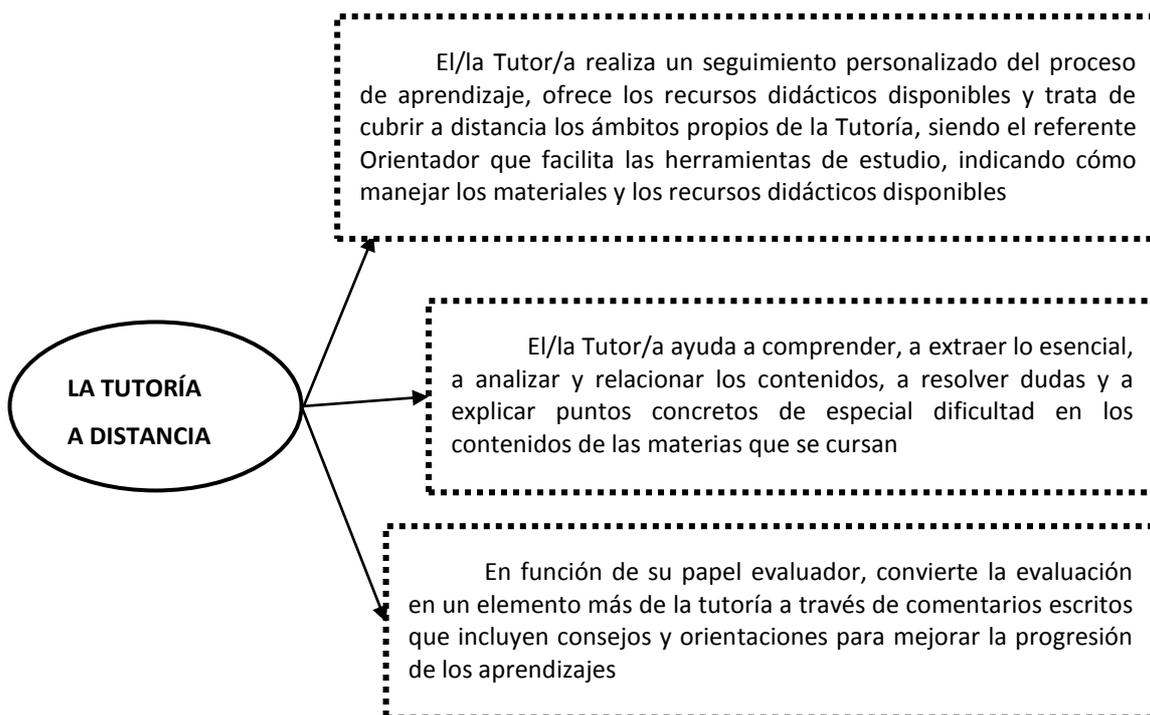


Figura n.8. Características de la tutoría a distancia

En el trabajo de campo desplegado en esta investigación para analizar cómo se desarrolla la competencia docente en el ejercicio de la función tutorial en los diferentes ámbitos de enseñanza-aprendizaje, se entrevistaron a 2 profesores que imparten docencia a través de las Aulas Mentor y a 3 profesores que lo hacen en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En ambos marcos de enseñanza la función tutorial se realiza por medio de las tecnologías de la información

y la comunicación estableciendo pantallas de intercomunicación que incentivan el aprendizaje autónomo de los alumnos y permiten desarrollar dinámicas de enseñanza-aprendizaje basadas en los trabajos prácticos de los estudiantes y comentarios evaluativos de los tutores junto con orientaciones consecuentes con los contenidos de las materias que se estudian. Se diferencian en que mientras las Aulas Mentor ofrecen una oferta educativa no reglada (no conduce a títulos oficiales) que permite adquirir, completar o ampliar los conocimientos, la UNED oferta programas oficiales de formación universitaria. En uno y otro caso, la competencia tutorial se desarrolla en entornos telemáticos. Figura 9.

<b>Describe tu papel como tutor</b>	<p><b>Aula Mentor / UNED</b> La tutoría a distancia se hace por Internet. La función del tutor/a es explicar los contenidos de las asignaturas orientando para el estudio individual, resolver las dudas que se planteen, motivar y hacer un seguimiento del aprendizaje del alumnado y evaluarlo</p>
<b>¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?</b>	<p><b>Aula Mentor / UNED</b> Como el seguimiento del alumnado es individual, se registran todas las comunicaciones que se establecen con ellos/as</p>
<b>¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?</b>	<p><b>Aula Mentor</b> Sí, porque se establece una relación individualizada entre tutor y alumno, lo que permite seguir la evolución de cada uno en la materia y resolver enseguida cualquier duda que pueda surgir durante el curso</p> <p><b>UNED</b> Es la base de nuestra propuesta de formación para con nuestros alumnos. Pienso que les da seguridad para afrontar el aprendizaje autónomo</p>
<b>¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?</b>	<p><b>Aula Mentor / UNED</b> Todos son tutorizados</p>
<b>¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?</b>	<p>Aquí no acuden, están en contacto con el tutor a través de los mensajes.</p> <p><b>Aula Mentor</b> Las principales preocupaciones de los alumnos que tratamos en nuestras comunicaciones con ellos tienen que ver con las tareas que les proponemos, con los plazos de entrega de cada trabajo y con la evaluación</p> <p><b>UNED</b> La calidad de los trabajos presentados y las notas que les asignamos. Otra de las principales preocupaciones es prepararse para acudir a los exámenes presenciales con garantías de éxito</p>
<b>¿Consideras alguna mejora en la práctica tutorial?</b>	<p><b>Aula Mentor</b> Se ensayan permanentemente diferentes formas de relación con el alumnado para fidelizarlo con el programa de estudios. Por ejemplo, se propone una actividad para hacer en red, se abren foros de participación sólo de alumnos o se desarrollan técnicas de aprendizaje colaborativo</p> <p><b>UNED</b> Nosotros combinamos la tutoría a través del web con la tutoría presencial por lo que les podemos conocer directamente y resolver todas las cuestiones pertinentes por ambas vías.</p>

Figura n.9. Respuestas del profesorado de Aulas Mentor y UNED al cuestionario

## La Tutoría en la Universidad

Es un derecho de los/as estudiantes que complementa la formación ofrecida en las clases de teoría y de prácticas. El profesorado que imparte cada asignatura ejerce la función tutorial de todo el grupo de alumnos/as que cursa esa asignatura (LOU, 2001). Aunque se aprecian diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes (MEC, 2006), la acción tutorial debe presentar al menos una de las siguientes formas (Estatutos de la Universidad de Oviedo, 2010). Figura 10.

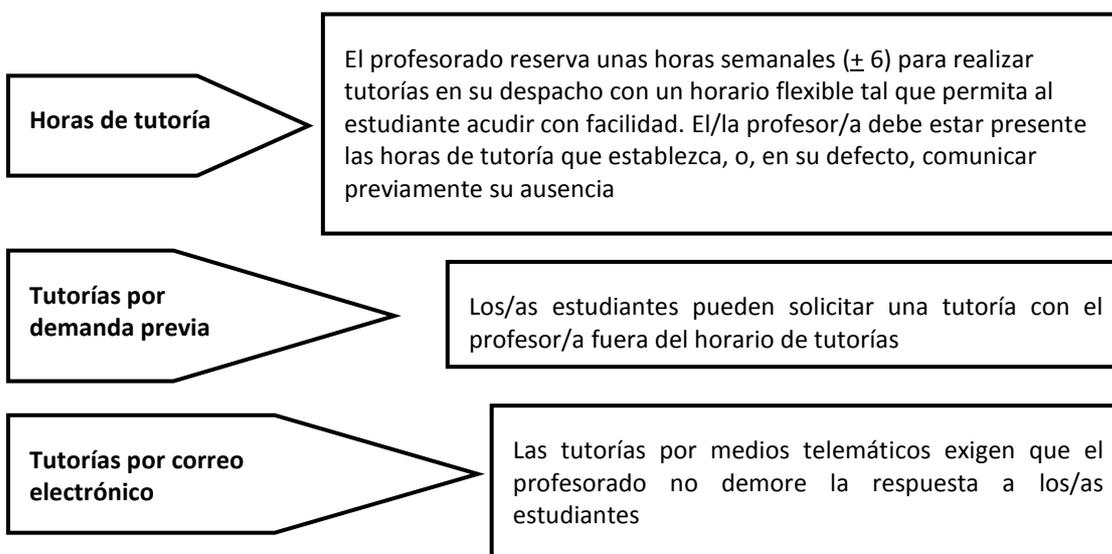


Figura n.10. Modalidades de tutoría en la universidad

Aprovechando encuentros informales con profesorado universitario durante seminarios, jornadas y congresos, se les preguntó acerca de su función tutorial para que, describiéndola, reflexionaran sobre sus características, la propia competencia docente en el ejercicio de la tutorización y las posibilidades de mejora de la práctica tutorial. Figura 11

### Describe tu papel como tutor

- Recibo a los alumnos en mi despacho y atiendo las cuestiones que me plantean
- Asumo que soy el tutor de cada grupo de cada asignatura que imparto y trato de hacer un seguimiento individual y grupal sobre ellos
- Tengo unas horas fijadas como tutoría y quienes quieren hablar conmigo me encuentran en el despacho
- Como tengo el tiempo muy limitado y sólo pido a los alumnos que vengan exclusivamente en el horario de tutoría
- Atiendo a los alumnos en el despacho, en los pasillos, a la entrada o la salida de la facultad, por e-mail, siempre estoy accesible para atenderles

### ¿Registras o evalúas de algún modo tu función tutorial?

- Tomo nota de cada vez que vienen al despacho y recojo en unas frases los temas tratados
- Sí, la registro en un cuaderno de clase
- No, no tiene sentido porque las demandas de los alumnos son siempre las mismas y, por conocidas, no merece la pena evaluar algo que se sabe de antemano
- Sí, pero es una evaluación muy subjetiva porque tengo la impresión de que el alumno que viene a verme o bien busca unas respuestas que yo no le doy o bien yo no sé comunicarle bien la información correcta

- Sí, tengo claro que soy el referente del grupo de alumnos que tengo y trato de ayudarles todo lo posible para que cursen mi asignatura con el máximo aprovechamiento posible
- No y tengo la impresión de que a nadie le importa la función tutorial, pienso que no es valorada

**¿Piensas que la tutoría es útil para el alumnado?**

- En mi opinión sólo es útil cuando satisfaces la demanda del alumno
- Es útil para los alumnos que preparan un trabajo fin de máster, o una tesis, para los alumnos de grado o de las viejas licenciaturas no creo que lo sea
- Sí, porque conoces mejor a tus alumnos y puedes personalizar los aprendizajes y asesorar más individualmente al alumno sobre los contenidos de las asignaturas
- No, porque no te escuchan ni te hacen caso si no les das parabienes sobre lo que te plantean
- Sí, es una buena ocasión para que los alumnos reciban una atención más personal del profesor y se pueda tratar con más dedicación las tareas planteadas en las clases
- Si, te permiten establecer una relación más personal y directa con tus alumnos y atender a sus necesidades académicas
- A veces creo que el tiempo que le dedicas a tutorías no sirve de nada porque no se traduce en mejoras en el conocimiento de las materias
- Sí, la tutoría es útil y yo creo que la ejerces siempre que estás en contacto con tus estudiantes

**¿Cuántos alumnos recibes en tutoría?**

- A lo largo del curso prácticamente a nadie pero después de los exámenes, a todos los que suspenden
- Como un 20% del total de alumnos matriculados en cada asignatura que doy
- Si contamos a los que recibo en el despacho, a los que atiendo por los pasillos y a quienes me preguntan cosas relacionadas con las asignaturas en cualquier espacio de la Facultad, como un 40% diría yo
- Recibo a pocos alumnos durante el cuatrimestre, pero, después de las convocatorias de exámenes, viene a verme todos los que no están satisfechos con sus notas
- Un 30% de los alumnos, más o menos, requiere de una atención personalizada a lo largo del año académico

**¿Cuáles son sus principales preocupaciones cuando acuden a tutoría?**

- Cuando vienen la primera vez se interesan por el planteamiento de la asignatura y te piden orientación para trabajarla. Luego ya te preguntan directamente por el examen y las posibles preguntas
- El sistema de evaluación es su principal preocupación, es como si no leyeran la guía de la asignatura y necesitaran escucharte decirles como les vas a evaluar
- Tengo la impresión de que su interés reside en que les conozcas para que luego seas más condescendiente al valorar sus rendimientos
- En mi experiencia personal, su única preocupación es la evaluación y que les subas la nota
- Hay que diferenciar a los alumnos de nuevo ingreso con los que ya están en la casa. Los primeros te piden ayuda para estudiar mejor y hacer bien las tareas que planteas en clase. Los segundos, si vienen a verte, te piden ayuda para pensar en el futuro que les espera después de acabar la carrera.
- El único interés del estudiante es aprobar con la máxima nota, así que acuden a tutoría como una estrategia más para lograrla
- Los alumnos de 2º y 3º ciclo se toman más en serio las tutorías como asesoramiento y orientación

**¿Consideras alguna mejora en la práctica tutorial?**

- En mi opinión, habría que establecer unos protocolos elementales de relación profesor-alumno porque muchos vienen a tutoría con una actitud agresiva o en plan *colegueo* que no me parece adecuada
- Yo propondría una asignatura específica de buenos modales donde también incluyéramos normas básicas de cortesía y de escritura porque cuando te mandan un correo ni se presentan siquiera y las faltas de ortografía son terribles
- Todos tendríamos que explicar en las clases qué es la tutoría y como se hace porque lo damos por sabido y no creo que la práctica tutorial esté cumpliendo la función para la que se dispone
- Yo hago las tutorías en mi despacho con la puerta abierta porque no quiero tener problemas con nadie y sobre todo después de los exámenes que es cuando los alumnos vienen en masa a verte
- En los cursos de formación del profesorado hablan mucho de esto de la mejora de la tutoría pero tengo la impresión de que esa gente no sabe cómo son las tutorías en la universidad de verdad
- Aprovechar más los medios tecnológicos sería bueno para todos, para los profesores y para los alumnos

Figura n.11. Respuestas del profesorado Universitario al cuestionario

## La Tutoría en Universidad desde el punto de vista de los/as estudiantes

Se señalan las respuestas obtenidas al cuestionario dirigido a los/as estudiantes y las frases más significativas recogidas en la respuesta abierta acerca de los propias opiniones sobre la tutoría. De los/as 86 estudiantes que responden al cuestionario, 56 (el 65%) han asistido y/ o participado en alguna tutoría. Acude al despacho del profesor el 66% de los/as alumnos/as. De ellos/as, el 76% se comunica previamente vía e-mail y luego acude a la tutoría presencial. Optan exclusivamente por las vías telemáticas el 34% de los/as estudiantes que manifiestan haber participado en tutorías. Las 5 cuestiones fijas del cuestionario permiten a la persona que responde elegir una o varias opciones de cada pregunta; en la pregunta abierta se relacionan por orden de adscripción las respuestas obtenidas que corresponden a la cuestión planteada. Tabla 4

<b>Cuestionario para alumnos/as sobre Tutoría en la Universidad</b>			
<b>Señala el número de tutorías a las que has acudido</b>			
Ninguna	34,8%	5	17%
Entre 5 y 10	29%	+ de 10	18,6%
<b>Si has ido a alguna tutoría, indica su resultado</b>			
Tuve que volver varias veces porque cuando iba el/la profesor/a no estaba en su despacho			30%
El /la profesor/a me orientó adecuadamente			21%
El /la profesor/a me escuchó pero no me ofreció ninguna solución			48%
<b>Cuál es el motivo por el que acudes a tutoría</b>			
Para abordar adecuadamente el estudio de la asignatura			14%
Para informarme sobre los medios y recursos de que puedo disponer			19,6%
Para conocer al profesorado y ver cómo plantea la asignatura			42,8%
Para revisar el examen			85,7%
<b>Has mantenido alguna tutoría virtual (e-mail, foros, blogs, wikis,...)</b>			
Sí	34%	No	35%
<b>En tu opinión, la tutoría virtual es útil si,</b>			
El /la profesor/a mantiene el contacto telemático y no demora la respuesta			100%
El entorno virtual es interactivo, motivador y facilita el aprendizaje			100%
El /la profesor/a valora la participación y el interés			100%
<b>Di en una frase tu opinión sobre la tutoría en la universidad</b>			
Mi experiencia con las tutorías es negativa Cuando vas a revisar el examen el profesor no te escucha, ya tiene la decisión tomada y no la cambia Si voy al despacho y el profesor no está y espero y no viene, me siento ninguneada Utilizo el correo electrónico para ponerme en contacto con la profesora pero no me responde No me gusta asistir a tutorías porque los profesores, en general, te sueltan un rollo pedante y cargante, se ponen todo presuntuosos para alardear de lo mucho que saben Todo el buen rollo del profesor en tutoría desaparece cuando llega la evaluación A los profesores les gusta que hagas exactamente lo que te dicen que hagas, si eres creativa u original enseguida te censuran Tengo experiencias agradables con algún profesor en tutoría pero la mayoría son un lastre que tienes que soportar para poder aprobar con buena nota			

Tabla n.4. Respuestas del alumnado universitario al cuestionario

## **Discusión y Conclusiones**

En todas las etapas y niveles educativos los/as profesores desarrollan su competencia docente en el ejercicio tutorial adoptando un doble papel: como tutor/a de su grupo de estudiantes y como tutor/ a individual de cada uno/a de ellos/as (Comellas, 2002). Este rol tiene matices significativos que quedan representados en la pequeña muestra tomada como estudio. Observando con atención los resultados obtenidos vemos como en Primaria y Secundaria la individualización tutorial está orientada a la atención a las familias de los alumnos, algo que desaparece por completo en los siguientes niveles y etapas educativas. Sería arriesgado deducir un desinterés progresivo de las familias sobre la educación que reciben sus hijos/as dentro del sistema pues, tal vez, el factor de autonomía y madurez personal que éstos van alcanzando, así como su experiencia en el reconocimiento de las dinámicas del entorno educativo, explicarían mejor que su llegada a la mayoría de edad legal el desplazamiento de las familias de los Centros Educativos. Aun así, la relación entre el personal docente y las familias en esos encuentros tutoriales no parece que se desarrolle en un clima agradable (Forest y García Bacete, 2006). Los profesores y profesoras entrevistados manifiestan haber tenido experiencias negativas durante esos encuentros e incluso, en Secundaria, piden estar acompañados para llevarlas a cabo. En estos niveles obligatorios sorprende que los profesores no registren o evalúen su actividad tutorial. Es posible que el tamaño de la muestra no permita afirmar esto con seguridad pero es significativo que ningún docente de estas etapas lo haga. Incluso cuando el investigador reparó sobre esta respuesta y trató de descubrir si esto era una práctica generalizada, el profesorado entrevistado confirmó que, puesto que era una actividad académica no evaluable, no era necesario hacer tal cosa.

En las etapas de Secundaria y Bachillerato el papel del/a Orientador/a cobra protagonismo en la competencia tutorial (Bisquerra, 2002). El profesorado sigue manteniendo su estatus de profesor-tutor de su grupo de alumnos y asume la función tutorial como una prolongación de sus clases, aunque en sus aspectos más rígidos: exámenes y sanciones. Desestima una buena herramienta didáctica como es la tutoría. El Orientador, sin embargo, trata de desarrollar planes de acción tutorial a través de pautas de acción dirigidas a las necesidades e intereses específicos de los estudiantes (Anaya Nieto et al. 2011), contando, como manifiestan, con poca colaboración por parte del resto del profesorado.

En los programas formativos de la enseñanza no formal la tutoría se convierte en el eje vertebrador de la tarea docente (García Fernández, 2006). El profesorado acompaña siempre al discente, en su acogida y aclimatización a las dinámicas del programa, en el desarrollo de la motivación y la vinculación con las actividades que se disponen, en la orientación sobre las perspectivas de futuro. Aquí, la tutoría se asemeja a las características tutoriales de la educación en entornos digitales solo que con la ventaja (o desventaja) que ofrece la presencialidad. En la educación online, la interacción del profesor-tutor con el alumnado también se dirige a proporcionar el mejor ambiente de aprendizaje posible, trabajando la motivación a través de los estímulos que aportan las actividades diseñadas. Tanto en los programas formativos no reglados como en la educación telemática, el profesorado entrevistado reflexionaba sobre el alcance de su competencia tutorial y manifestaba un interés

plausible en mejorar sus competencias tutoriales, algo que no parecía interesar demasiado al profesorado de las otras etapas analizadas en las se apreció una cierta rutinización de la función tutorial, unos automatismos académicos (Dopico, 2010), que muestran la competencia tutorial como un accesorio poco valorado.

La revisión de la competencia tutorial en las etapas precedentes nos ofrece una imagen general de la tutoría que ayuda a comprender esas rutinas académicas señaladas antes, observando como también en el ámbito universitario continuamos *haciendo siempre lo mismo y no haciéndolo siempre bien*. Si nos atenemos a los Planes de Acción Tutorial (García González et al. 2011) y a las referencias estatutarias a la tutoría en el marco universitario, es sobre el contexto del propio Departamento y en los espacios virtuales de interacción, donde se ejerce la competencia docente en materia tutorial en la universidad. Esta competencia se manifiesta en la atención personalizada a las necesidades académicas del alumnado, guiando su proceso de aprendizaje, asesorándole sobre las mejores técnicas y estrategias para abordar los contenidos de enseñanza e informándole sobre los recursos disponibles (García Nieto et al. 2005; Álvarez y González, 2009). Las respuestas obtenidas en los cuestionarios pasados a profesores/as y alumnos/as insinúa este planteamiento tutorial idílico pero también revela otras cosas que necesitamos revisar y cambiar pues, las competencias y funciones del profesor-tutor quedan caracterizadas por el tipo de tutoría que desarrolla (García y Troyano, 2009).

Desde la perspectiva docente, el despacho es el entorno de referencia para realizar las tutorías y aunque se recogieron opiniones que abrían el contexto topográfico a todo el espacio de la Facultad, el abrigo del despacho, donde el/la profesor/a se siente seguro/a, detrás de una mesa, dirigiendo la escena y el discurso, es la referencia mayoritaria cuando se suma *tutoría y lugar*. No se nos debe escapar que en ese contexto, en esa representación social (Lobato Fraile et al. 2005), el alumnado, al percibir tan nítidamente la estructura jerárquica, no se encuentra en un plano de igualdad, no se manifiesta espontáneamente y esto puede explicar tanto la escasez de alumnos/as que acuden a tutoría, como las respuestas prejuiciadas que dan los/as profesores/as a sobre lo que piensan que son los intereses prioritarios de los estudiantes que acuden a verles. La tutoría disfrazada de revisión de exámenes se ha convertido en una rutina académica (Cano González, 2009), en una perversión de la función tutorial. El alumnado llega a asumir que la tutoría es sólo una ayuda complementaria a la asignatura (García y Troyano, 2009) y que, aunque plantee lo que haya lugar, no será escuchado/a por el profesor/a. Evidentemente no todo el profesorado que responde piensa que el alumnado tiene un objetivo interesado exclusivamente en la nota cuando acude a verles.

Es interesante detenerse un poco en los planteamientos de mejora de la función tutorial que plantea el profesorado universitario entrevistado. Mientras que el alumnado decanta sus preferencias por la tutorización virtual (Martínez y Crespo, 2009), y tiene claro que la telemática puede cumplir un papel compatible con la orientación académica si el profesorado es diligente al interactuar sin demoras exageradas a las demandas planteadas, la mayoría de los profesores y profesoras con quienes se habló asocia la mejora con las normas básicas de convivencia. No debe ser desdeñable este apunte porque revela los problemas reales que vivencia el docente universitario y que recuerdan a los manifestados por el profesorado en las etapas

precedentes. Parece evidente que hay problemas de relación y de comunicación entre alumnos y profesores, que no existen pautas claras de relación fundamentadas en el respeto mutuo y que esto lo perciben de manera distinta unos y otros.

Desde la Declaración de Bolonia de 1999 hasta la implantación de los primeros estudios de Grado en nuestro país en el curso 2008-2009, los cambios estructurales y legislativos promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que integran la estrategia *Universidad 2015* (<http://www.educacion.gob.es>), están en pleno rodaje, ajustando sobre la marcha las inquietudes y las inercias históricas de la universidad española. El impulso que supone el EEES para cambiar definitivamente los planteamientos didácticos del proceso educativo centrados en la enseñanza hacia procedimientos pedagógicos orientados al aprendizaje (Mateo et al. 2009), representa una apuesta decidida por nuestros/as estudiantes, por interesarnos en qué queremos que aprendan y cómo lo pueden aprender mejor (López Noguero, 2005).

De la investigación que se presenta, se puede deducir que la tutoría, parte esencial de la práctica docente (Álvarez, 2006), no llega a desarrollar todo su potencial educativo por practicarse bajo preconceptos que la sitúan en un rol accesorio de tutorización académica que prolonga la rigidez normativa. Desde la etapa de Primaria hasta la Universidad, el profesorado de los distintos niveles desarrolla unas pautas tutoriales que, salvo las excepciones reflejadas en las tablas y figuras, se aleja de ese espacio flexible adaptado a las necesidades y características de cada alumno en el que debiera estar incorporada y que con profusión apunta el alumnado universitario entrevistado. El tema de revisar la función de la tutoría en la universidad colea desde hace años sin que aun hayamos logrado alcanzar un modelo estandarizado y homogéneo para todos. Como todas las cuestiones relacionadas con la organización escolar, el comportamiento de las personas que trabaja en una organización constituyen el elemento más delicado para afrontar los cambios (Folch y Ion, 2009), que la competencia tutorial requiere. Algunos trabajos teóricos proponen la tutoría entre iguales (Álvarez y González, 2009), como ejercicio de tutorización del alumnado más antiguo hacia los de nuevo ingreso. Otros apuntan la ocasión que proporcionan las tutorías, entendidas como relación de ayuda, para tratar cuestiones académicas y personales (McLaughlin, 1999), para potenciar el aspecto humano de la relación tutorial (Jiménez y Álvarez, 2003). Estudios más pegados a la realidad empírica señalan que el modelo de tutoría preferido por los profesores es el académico y que la relación tutorial que menos valoran es la asesoría personal (García Nieto et al. 2005). A la vista de los resultados analizados antes, el profesorado universitario parece estar de acuerdo en mantener una relación tutorial con sus alumnos basada en los encuentros programados en el despacho para seguir fijando la línea argumental de las clases presenciales. Esto no parece que ayude mucho a las ganancias de aprendizaje del alumnado, que incentive sus deseos indagadores o que éste muestre satisfacción con la calidad de la enseñanza que recibe.

Aunque la muestra analizada en esta investigación impide plantear cualquier generalización, si contribuye a conocer cómo se desarrolla sistemáticamente la tutoría en el sistema educativo. Este conocimiento debe impulsarnos a seguir ampliando nuevas competencias en la docencia universitaria, redefiniendo el modelo tutorial en el ámbito universitario, extendiendo, tanto las prácticas innovadoras que se ensayan en nuestras universidades como contrastando otras. Los objetivos académicos

centrados en las competencias que propone desarrollar el EEES se alcanzan con formatos didácticos alejados de la clase magistral y por extensión de la tutoría “paternalista”. La metodología educativa basada en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (PBL), el aprendizaje basado en proyectos,... nos sugiere una forma distinta de hacer tutoría en la universidad. Si el protagonista del aprendizaje es el alumnado que aprende, en lugar de recibir al estudiante en el despacho y orientar y aclarar las dudas que nosotros mismos les generamos al plantear las asignaturas que enseñamos, entonces la competencia tutorial tiene que trabajar los distintos aspectos que implica la Tutoría (nivel académico, afectivo, social, aptitudinal), elaborando un nuevo modelo tutorial centrado en las competencias y no en divagaciones *pseudofilosóficas* sobre las materias. Esto es, orientar el aprendizaje, suscitar problemas, indicar pasos a seguir, sugerir actividades,... en espacios de intercomunicación tanto personal como virtual. En este sentido, la experiencia práctica derivada de la tutoría telemática en la enseñanza virtual puede ayudarnos a diseñar un modelo flexible y adaptado de tutorización universitaria. En este ejercicio de flexibilización del escenario tutorial, la presencia cognitiva y social (Garrison y Anderson, 2005) del profesorado apunta las competencias docentes en materia de tutoría que necesita desarrollar. Si dialoga con los estudiantes en el despacho, en el aula, en los pasillos, en el contexto del Departamento o la Facultad; si utiliza estrategias de enseñanza más persuasivas que normativas (Pulido et al, 2009); si lee y responde regularmente sus producciones y sus preocupaciones; si crea las condiciones necesarias para el desarrollo de una relación positiva (Doikou y Diamandidou, 2011); si de la misma manera que está físicamente presente en su horario laboral, lo está también animando y participando en webs multimodales del tipo de plataformas telemáticas (Pérez Gladish, et al. 2008; Griol et al. 2010; García González et al. 2010), la percepción del estudiante de estar siendo tutorizado se puede hacer más evidente y la enseñanza más eficaz.

## Bibliografía

- Álvarez, M. (2006). *La acción tutorial: Su concepción y su práctica*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: MEC.
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación Universitaria. *Educación*, 36. 107-128. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn36p107.pdf>
- Álvarez, P. y González, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Curriculum*, 22, 73-96.
- Álvarez Rojo, V. (1995). *Orientación educativa y acción psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Anaya Nieto, D.; Pérez-González, J.C. y Suárez Riveiro, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356. 607-629. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_25.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_25.pdf)

- Andrés Aucejo, E. (2009). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, masters oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad - El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 7 (2). Disponible en: <http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/ExperienciasNoutrasUniversidades/Pat%20en%20la%20universidad%20de%20derecho%20de%20Barcelona%20planes%20de%20calidad.pdf>
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar. A., Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Comellas M.J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. *El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzando las metas*. Disponible en: [http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia\\_Ber/Bergen.pdf](http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Bergen.pdf)
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 12 (1), 181-204. Disponible en: [http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181266\\_tutoria-aprendizaje-competencias.pdf](http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181266_tutoria-aprendizaje-competencias.pdf)
- Decreto 70/2002, de 23 de mayo, por el que se establece la ordenación y definición del currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Disponible en: [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=131&Itemid=162](http://www.educastur.es/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=131&Itemid=162)
- Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Disponible en: [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=943&Itemid=152](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=943&Itemid=152)
- Decreto 741/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Disponible en: [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=997&Itemid=152](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=997&Itemid=152)
- Doikou, M. y Diamandidou, K. (2011). Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme. *European Journal of Teacher Education*, 34 (1). 61-79. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2010.534979>

- Dopico, E. (2010). Didáctica de la honestidad: Experiencias de evaluación participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/3473.htm>
- Escudero, J. M. y Gómez, L. A. (Eds.) (2006). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): <http://www.eees.es/>
- Estatutos de la Universidad de Oviedo (Decreto 12/2010, de 3 de febrero, BOPA Nº 34) Disponible en: [http://www.uniovi.net/zope/organos\\_gobierno/unipersonales/Secretaria\\_General/codigoLU/estatutos/i2/DECRETO\\_DE\\_APROBACION\\_Y\\_ESTATUTOS\\_DE\\_LA\\_UNIVERSIDAD\\_DE\\_OVIEDO\\_2010.pdf](http://www.uniovi.net/zope/organos_gobierno/unipersonales/Secretaria_General/codigoLU/estatutos/i2/DECRETO_DE_APROBACION_Y_ESTATUTOS_DE_LA_UNIVERSIDAD_DE_OVIEDO_2010.pdf)
- Estrategia Universidad 2015 (<http://www.educacion.gob.es>)
- Eurydice, (2008). *Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2006/07. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Madrid: CIDE. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/086ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086ES.pdf)
- Folch, M. y Ion, G. (2009). Analysing the Organizational Culture of Universities: Two Models. *Higher Education in Europe*, 34 (1) 143-154. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720902747132>
- Forest, C. y García Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres Ed.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. En: *La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes*. Monográfico de *Revista de Educación*, 341. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341.pdf>
- García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U: Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/download/69991/67461>
- García González, A.J.; Troyano Rodríguez, Y.; Curral, L. y Chambel, M.J.(2010). Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma webct en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del espacio europeo de educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37. 159-170. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/13.pdf>
- García González, A.J.; Troyano Rodríguez, Y. y Martínez-Pecino, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37. 4-12. Disponible en: [http://institucional.us.es/revistas/universitaria/37/art\\_1.pdf](http://institucional.us.es/revistas/universitaria/37/art_1.pdf)
- García Nieto, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. Disponible en:

[http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/TUTORIAS/re337\\_10%5B1%5D.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/re337_10%5B1%5D.pdf)

- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Relieve*, 14 (2). 1-14. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm)
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- González González, J.M.; Arquero Montaña, J.L. y Trevor Hassall, T. (2009). Bologna and Beyond: A Comparative Study Focused on UK and Spanish Accounting Education. *Higher Education in Europe*, 34 (1). 113-125. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720902747082>
- Griol, D.; Callejas, Z.; López-Cózar, R.; Gutiérrez, A.M.; Ábalos, N. y Espejo, G. (2010). ORIENTA: Un proyecto multidisciplinar e inter-universitario para la tutorización personalizada. *Relada 4*. Disponible en: <http://orienta.ugr.es/docs/adamadrid10.pdf>
- Gros, B y Silva, J. (2007). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1). Disponible en: [http://www.rieoei.org/tec\\_edu32.htm](http://www.rieoei.org/tec_edu32.htm)
- Hernández Moreno, K.S. (2011). La historia de vida: método cualitativo. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/kshm.htm>
- Hernández Requena, S (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Rusc*, 5 (2). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Herrera Fuentes, J. L., y De la Uz Herrera, M. (2010). Enfoques y tendencias contemporáneas de las ciencias pedagógicas, desde la impronta de Vigotsky. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 7, (14). Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/articulos/enfoques-tendencias-contemporaneas-las-ciencias-pedagogicas-impronta-vigotsky/>
- Jiménez, H. y Álvarez, P.R. (2003). La tutoría universitaria en España: aproximación a una variopinta realidad. En: P. Álvarez y H. Jiménez (Comp.). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Lara, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>

- Lobato Fraile, C.; Castillo Prieto, L. y Arbizu Bacaicoa, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2) 148-168. Disponible en: <http://www.ijpsy.com/volumen5/num2/117/las-representaciones-de-la-tutoria-universitaria-ES.pdf>
- LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación) Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo8-1985.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo8-1985.html)
- LOE (La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Disponible en: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)
- LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990). Disponible en: [http://www.upct.es/seeu/\\_as/divulgacion\\_cyt\\_09/Libro\\_Historia\\_Ciencia/WORD/logse.pdf](http://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/WORD/logse.pdf)
- López Franco, E. (1996). La formación del tutor: un desafío a la innovación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 7 (Y 1). Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9696120069A.PDF>
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades). Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2 (24). 69-90. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>
- Martínez, M., Crespo E. (2009) La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia Europea. En: *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. 451-466. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15778/1/PROPUESTAS%20CAP.%2023.pdf>
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9. 53-77. Disponible en: [http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados\\_revista/pdf/monografico/dtntlfde.pdf](http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/dtntlfde.pdf)
- Mclaughlin, C. (1999). Counseling in Schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counseling*, 27 (1). 13-22. Disponible en: [://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069889908259712](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069889908259712)
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson
- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación, nº extra 2008*. 85-118. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf)

- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Informe de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Ed. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Disponible en: [http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA\\_RENOVACION.pdf](http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf)
- Morales Moreno, A.B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos, Revista Educativa Digital*, 7. Disponible en: [http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06\\_Accion\\_tutorial.pdf](http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06_Accion_tutorial.pdf)
- Moraño Nieto, J. (2010). Métodos de investigación educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*, 29. Disponible en: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_29/JUAN\\_MORANO\\_NIETO\\_02.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JUAN_MORANO_NIETO_02.pdf)
- Pérez Gladish, B. M.; Arenas Parra, M.; Rubiera Morollón, F.; Rodríguez Uría, M. V.; Bilbao Terol, A. y Cañal Fernández, V. (2008). La Acción tutorial como elemento dinamizador en la vida universitaria del alumno. *Univest 08*. Girona: La Universitat, 2008. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/999/1/108.pdf>
- Pulido Martos, M.; De la Torre Cruz, M.J.; Luque Ramos, P.J. y Palomo Monereo, A. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4) Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/59.pdf>
- Reichert, S., y Tauch, C. (2005). *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Informe de la E.U.A., European University Association. Bruselas, Bélgica. Versión en español disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL\\_ES.1128693558164.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf)
- Rodríguez Moreno, M. L. (1997). Panorama actual de la orientación. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. IX, 16, 17-49.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34 (6). 677-697. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207>
- Troyano, Y. y García, A.J. (2007). *Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), seminario internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/97/76>
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3) 29-38. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/299>

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

**Cita del artículo:**

Dopico Rodríguez, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 195-220. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

## Acerca del autor

---



**Eduardo Dopico Rodríguez**

*Universidad de Oviedo*

Departamento de Ciencias de la Educación

Mail: [dopicoeduardo@uniovi.es](mailto:dopicoeduardo@uniovi.es)

Doctor en Pedagogía, Profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar, sigue líneas de investigación relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos escenarios educativos. Vinculado a proyectos I+D+i sobre los estilos de aprendizaje en la Universidad, la docencia que realiza en el Departamento se orienta a la competencia didáctica de los futuros docentes.