

Lapeña Pérez, Cristina; Sauleda Pares, Narciso; Martínez Ruiz, Ángeles (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.

## LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE ACCIÓN TUTORIAL: UNA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Cristina Lapeña Pérez

Narciso Sauleda Pares

Ángeles Martínez Ruiz

### RESUMEN

*La Universidad de Alicante se ha comprometido con el diseño y desarrollo de una relación tutorial equiparable a un espacio colaborativo de personalización del aprendizaje donde primen el diálogo, la comunicación y la reflexión, una acción basada en los principios de colaboración en red, compromiso y reflexión sobre la práctica. En este marco, tiene su objetivo esta investigación que se centra en el análisis, a partir de las percepciones y opiniones de los tutores, de los resultados generados en la implementación del Programa de Acción Tutorial, durante el curso académico 2006-2007.*

*El diseño cualitativo se ha considerado el más propicio en el caso que nos ocupa ya que proporciona una respuesta descriptiva al problema; además, se extraerán valoraciones cuantitativas que nos permitirán cuantificar e inferir categorías.*

*Los resultados de esta investigación constituyen evidencias positivas que sugieren que la acción tutorial es un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje, el pensamiento y el crecimiento personal de los alumnos en su trayectoria universitaria.*

**Palabras clave:** educación superior; tutoría; colaboración.

---

#### Correspondencia:

Cristina Lapeña Pérez (cristina.lapena@gmail.com)

## **TUTORIAL ACTION INSTITUTIONAL PROGRAMMES: EXPERIENCE DEVELOPED AT THE UNIVERSITY OF ALICANTE**

### **ABSTRACT**

*The University of Alicante has committed itself to the design and development of a tutorial relationship comparable to a collaborative space for learning personalisation where dialogue, communication and reflection prevail; an action based on the principles of network collaboration, commitment and reflection on practice.*

*This approach shapes the framework for the present research, the prime objective of which was to analyse the degree of effectiveness of a Tutorial Action Programme implemented at the University of Alicante during the 2006/2007 academic year, taking as a reference the perceptions, opinions and assessments of tutors.*

*The nature of the problem under study has guided the selection of a research design, the qualitative approach, having being chosen as the most favourable one in this case because it provides a descriptive answer to the problem. Furthermore, quantitative assessments will be drawn, which will allow us to quantify and infer categories.*

*The results of this research study provide some positive evidence that suggest that tutorial action implemented at the University of Alicante is a collaboration space which encourages learning and thinking along with the personal growth of students throughout their years at university.*

*Key words: higher education; tutorial action; collaboration.*

### **INTRODUCCIÓN**

La acción tutorial es una actividad educativa que ha estado vinculada, con mayor o menor intensidad, a la universidad desde sus orígenes (Gordon y Gordon, 1990). En el momento presente, la relación tutorial resulta singularmente apropiada y necesaria para poder dar respuesta a las demandas del nuevo modelo universitario. El origen del concepto de tutoría se enraíza en la literatura griega cuando el héroe Ulises, al marchar a la guerra de Troya, designa a su amigo Méntori como protector de su mujer y su hijo. De esta narrativa nace el concepto latinizado de tutoría, paralelo a la mentoría del mundo anglosajón, que considera a ésta como una alianza que potencia el desarrollo de habilidades y competencias que mejoran el rendimiento y el desarrollo académico y profesional (Allen y Poteet, 1999; Allen, Poteet, y Burroughs, 1997; Chao, Walz, y Gardner, 1992; Scandura, 1992; Whitely, Dougherty y Dreher, 1991). Hoy en día, son múltiples y diversos los modelos de tutoría que se articulan, en consonancia con las necesidades de cada contexto universitario y, así, podemos analizar: la tutoría de docencia o de asignatura; la tutoría académica-profesional; la tutoría de asesoramiento personal; la tutoría de *practicum*; la tutoría individual, grupal y de pares; la tutoría virtual; y la tutoría presencial, entre otras.

Epítome de la relevancia y efectividad de la tutoría es el hecho de que ha sido reconocida por instituciones de alto prestigio como son: la *National Science Foundation* y el *National Institute of Health*, en Estados Unidos (Bhattacharjee, 2007), organizaciones

que proponen que los investigadores tutoricen a los doctorandos en su camino hacia investigadores expertos o principales. Las evidencias atestan que los alumnos progresan cuando disponen de auténticas oportunidades tutorizadas para la preparación de sus investigaciones y cuando hallan redes de iguales para colaborar en constituir sus habilidades de desarrollo profesional (véase, por ej., Hundt y Kurzweil, 2007). Asimismo, en las poblaciones de universitarios con desventajas, la tutoría intensa y sostenida consigue que los estudiantes de grupos no-dominantes naveguen con éxito en sus estudios en la universidad.

En forma análoga, en la *Washington University*<sup>1</sup>, los consorcios entre estudiantes de grado y alumnos de secundaria han evidenciado ser efectivos ya que producen beneficios en ambos grupos de estudiantes y logran introducir auténticas experiencias de laboratorio en la educación secundaria. También en la *University of Wisconsin-Madison*<sup>2</sup>, el Programa de tutoría tiene como propósito el que los graduados ejerzan su acción tutorial con el mismo rigor de experimentación con el que desarrollan su labor de investigación y los resultados muestran que esta acción beneficia tanto a la calidad de la educación de los estudiantes de grado, de posgrado y de doctorado, como consigue incrementar la producción investigadora en cantidad y calidad, mejorando las capacidades de comunicación y evaluación (Pfund, Maidl Pribbenow, Branchaw, Miller Lauffer, Handelsman, 2006).

En suma, observamos que esta filosofía, que tiene sus orígenes en el modelo global tutorial de universidades como la de Oxford y la de Cambridge, está generando una cascada de novaciones educativas en las universidades que en su núcleo sitúan a la relación tutorial como elemento dinamizador de políticas de tutelaje de los estudiantes.

El marco de la transformación inspirada en Bolonia está generando un nuevo espacio educativo que resulta inequívocamente apropiado para la promoción de la relación tutorial como un valioso espacio colaborativo de dinamización personalizada del aprendizaje y de constitución de una comunidad de iniciación, discurso y reflexión. Un modelo tutorial consolidado puede resultar altamente efectivo para el desarrollo de competencias integradas o transversales, o para lo que Carol Lee (2009) define como caminos al conocimiento<sup>3</sup>, considerados como aquellos atributos compartidos que pueden generarse en cualquier titulación o materia: desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; capacidad para expresar sentimientos, capacidad de auto-reflexión, capacidad para trabajar en equipo, compromiso social, habilidades para tomar decisiones, etc.

Este nuevo contexto universitario ha motivado a los autores de este artículo a analizar y valorar los efectos producidos por el modelo tutorial implementado en la Universidad de Alicante, cuyos principios, diseño y resultados describimos a continuación.

---

1 <http://www.wustl.edu>

2 <http://www.wisc.edu>

3 Knowledge pathways.

## **DIMENSIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Contexto de la investigación**

Un problema auténtico y situado orienta el vector de esta investigación centrado en valorar los resultados del desarrollo del Programa de Acción Tutorial, incardinado en la filosofía de Bolonia, que se ha implementado en todos los centros de la Universidad de Alicante, durante el curso académico 2006-2007, en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Educación, Económicas, Escuela Politécnica Superior y Escuela Universitaria de Enfermería.

El Programa de Acción Tutorial, ha sido promovido por la Universidad de Alicante, siendo coordinado desde el Instituto de la Educación al que le atañe la formación del profesorado universitario. En esta tarea ha estado implicada como coordinadora general<sup>4</sup> una de las autoras de este artículo. En adición a lo que antecede, en cada facultad y escuela, ha habido una persona del profesorado responsable de su gestión a nivel interno que ha asumido las tareas de coordinación en el propio centro.

La intención primera de este Programa tutorial consiste en crear espacios de colaboración y de comunicación participativa, en los que se generen momentos en los cuales los alumnos evalúen y deliberen desde la atención conjunta con su tutor, metacognitivamente acerca de su proyecto curricular, sus logros y sus dificultades. Esta situación permite que los estudiantes encuentren orientación en su toma de decisiones acerca de sus trayectorias de aprendizaje.

En concreto, el Programa implementado responde a un modelo de tutoría colaborativa en la que un profesor tutor se responsabiliza de un grupo de 15 alumnos de primer curso de la titulación. La acción tutorial se extiende a lo largo del curso académico correspondiente. El Programa se ha diseñado como contrapunto a una educación universitaria que tradicionalmente, en nuestro País, fomenta la enseñanza en gran grupo y el aprendizaje básicamente individualista. Su filosofía viene caracterizada, en suma, por la intención de generar un compromiso colaborativo entre los diferentes agentes implicados en el trabajo educativo; esto es, alumnos, tutores y coordinadores, a través una interacción cooperativa entre los mismos. La meta y principio de actuación prioritario busca impulsar la interdependencia y la co-responsabilidad de estudiantes y profesores, consensuando para este objetivo un compromiso dirigido a la creación de espacios abiertos al diálogo, la ayuda mutua y la crítica constructiva. Todo ello, con la finalidad de generar, tanto en los alumnos como en los tutores, la reflexión sobre la propia práctica y la adecuación de los hábitos de estudio en consonancia con los nuevos valores y procesos de trabajo considerados más efectivos.

Antes de comenzar el curso académico, se propuso al equipo decanal de cada centro que seleccionara un número determinado de profesores de su centro para llevar a cabo tareas tutoriales. Cada centro, de manera autónoma, llevó a cabo un proceso de selección (algunos centros mediante una convocatoria general para que todo aquel profesor que le interesara participar, pudiera hacerlo; y otros centros, propusieron directamente a determinados profesores que participaran en el Programa por consi-

---

4 Profesora C. Lapeña Pérez.

derarlos tenían cualidades para desarrollar dichas tareas tutoriales). Una vez conformado el grupo de tutores, se les informó detalladamente del Programa y comenzaron un seminario de formación permanente, que duró todo el curso académico en el que se trataron temas como las habilidades comunicativas, técnicas de estudio, el proceso de toma de decisiones, la motivación de logro, etc., con el fin de que ellos pudieran asesorar adecuadamente a sus alumnos tutorizados. Del mismo modo, se les sugirió a los tutores que a medida que desarrollaban su tarea tutorial, fueran tomando notas en un diario con el fin de reflexionar acerca de su labor y de facilitarles la posterior cumplimentación de un cuestionario al final del proceso.

Al finalizar el curso académico, se realiza la *evaluación* del Programa Tutorial mediante el análisis de dichos cuestionarios de valoración cumplimentados por los tutores y la confrontación de los resultados con las notas recogidas por la coordinadora general en un diario tras un proceso de observación.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo de esta investigación se centra en analizar, sobre la base de las percepciones, experiencias y valoraciones de los tutores, los resultados desprendidos de la implementación del Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante.

### **Diseño de la investigación**

La naturaleza del problema a investigar es lo que ha orientado la selección de la metodología, tomando en consideración, como punto de partida, que tanto la perspectiva de investigación cualitativa como la cuantitativa son paradigmas apropiados y que la elección de una u otra debe hacerse en base a la naturaleza del problema a estudiar (Day, Sammons y Gu, 2008; Desimone, 2009; Ercikan y Roth, 2006). En principio, la investigación se centra en la interpretación crítica de los significados inscritos en las narrativas de los tutores como el modelo más apropiado en el caso que nos ocupa. En adición a este estudio cualitativo también se analizarán valoraciones cuantitativas, que permitan calcular el número de ocurrencias en cada categoría. Así esta investigación se beneficia de las aportaciones de la investigación cuantitativa y de los logros de las perspectivas cualitativas, así como de la integración y la sinergia resultante de la combinación de ambas estrategias metodológicas.

### **Muestra**

La población seleccionada para este estudio abarca a casi la totalidad de profesores de la Universidad de Alicante, que han participado en el Programa de Acción Tutorial, implementado en el curso académico 2006-2007. Este grupo está formado por 202 tutores que desempeñan labores tutoriales y que al finalizar el curso académico correspondiente, cumplimentaron el cuestionario de valoración del Programa.

## Instrumento de evaluación

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario abierto diseñado con el propósito de recoger las percepciones, experiencias y valoraciones de los tutores sobre el desarrollo del Programa de Acción Tutorial. Ha sido diseñado desde la coordinación general del Programa y enviado a los tutores por correo electrónico en el mes de julio para su cumplimentación. Las preguntas de los cuestionarios se diseñaron una vez explicitado el propósito de esta investigación para obtener información sobre los objetivos de la misma. En todo momento, se ha procurado impregnar de coherencia el proceso de investigación (Haack, 2005), analizándose la correspondencia entre las cuestiones de investigación planteadas, las preguntas de los cuestionarios y la posterior exposición de resultados, por lo que podemos tener una confianza razonable en las conclusiones.

Para la redacción de las preguntas del cuestionario hemos tenido en cuenta bibliografía de los autores que han llevado a cabo investigaciones sobre esta temática (Cid y Pérez, 2006; Lázaro, 1997a, 1997b; Del Rincón, 2005; Rodríguez, 2002; Zabalza y Cid, 2006), así como las valoraciones y opiniones de expertos en el campo<sup>5</sup>.

Asimismo, se ha llevado a cabo por parte de la coordinación del Programa un proceso de observación y registro de lo ocurrido en un diario de campo que a posteriori, nos ha permitido reforzar los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios.

## Obtención y análisis de datos

Los cuestionarios han sido cumplimentados por los tutores, una vez finalizado el proceso de ejecución del Programa, entrando así en la fase de evaluación del mismo. De este modo, consideramos que estos cuestionarios nos proporcionan información de primera magnitud al realizarse sobre el escenario natural en el que se desarrolla la investigación, ya que forman parte de la evaluación del Programa de Acción Tutorial. Los encuestados tenían conocimiento informado, desde el primer momento, de este sistema evaluativo e incluso de la posible publicación de los resultados de este estudio.

Los tutores cumplimentaron los cuestionarios durante el mes de julio de 2007 y los enviaron mediante correo electrónico a la Coordinadora del Programa que los archivó en soporte informático para el posterior tratamiento de datos.

Los datos narrativos recogidos en los cuestionarios conforman referentes esenciales para la investigación cualitativa ya que en el modo narrativo uno puede construir una identidad y encontrar un lugar en la propia cultura (Bruner, 2002). Este pensamiento de Bruner se centra en la convicción de que las personas humanas encuentran sentido al mundo explicando historias acerca de él —usando el modo narrativo para interpretar la realidad—. En consonancia con lo que antecede, Errante (2000) y Holley y Colyar (2009) indican que las narrativas individuales y colectivas, las escritas y las orales son articulación válida de la experiencia individual y colectiva con los mundos

---

5 El Profesor S. Rodríguez Espinar (Catedrático de Orientación Educativa en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona) y el Profesor B. del Rincón Igea (Profesor Titular de la Facultad de CC. de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla La Mancha).

social, político y cultural de la educación y por tanto, narrativas de identidad. Indudablemente, en los últimos tiempos, la credibilidad de las narrativas como medio de investigación educativo ha aumentado. Así pues, hemos utilizado la narrativa como forma de obtener información ya que consideramos que la palabra escrita no es un dato neutral sino que describe cómo los narradores se ven a sí mismos, informando sobre las experiencias que han tenido con otros individuos, colectivos, conceptos y culturas. Mediante el análisis, por tanto, de estos documentos se nos permite adentrarnos en el conocimiento de los procesos autorreflexivos que llevan a cabo los profesores de la Universidad de Alicante en relación a su tarea como tutores.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos hemos empleado el programa informático *AQUAD (Analysis of Qualitative Data) para Windows* (Huber y Gürter, 2003), en su versión 6.8.2.2. Este *software* ha sido creado por el profesor Huber para el análisis cualitativo de datos a través de ordenador y su característica principal es su capacidad tanto para categorizar o reunir los datos por categorías como para extraer conclusiones relacionando y cruzando categorías entre sí. La primera fase del análisis cualitativo se ha caracterizado por la reducción de cantidades inmensas de datos textuales, mediante la identificación del contenido de segmentos textuales ricos en significado. Los principios de reducción han sido sencillos pero su aplicación ha demandado de los investigadores gran cantidad de tiempo y esfuerzo de manera constante ya que hablamos de un amplio número de textos el que debía ser segmentado a unidades de significado. Una vez preparado el material, se ha codificado añadiendo un 'código', como abreviatura, a cada segmento de texto. Posteriormente, estos códigos se utilizarán como representaciones de segmentos textuales o 'unidades de significado' en el texto. En este proceso de categorización, las categorías pueden surgir de manera inductiva durante la interpretación del texto o pueden ser tomadas de un sistema de categorías previamente establecido, dependiendo de la orientación epistemológica del investigador. En esta investigación, tras una primera lectura de los documentos y de la bibliografía del campo, se ha diseñado un primer borrador de códigos, que se ha ido reelaborando en un proceso de triangulación con expertos del Departamento, a medida que se codificaba el texto hasta llegar a un sistema de códigos que se ha considerado definitivo para el análisis de la muestra. Por tanto, se puede definir este sistema de códigos como un sistema múltiple y que ha sido determinado por la bibliografía, por profesores expertos del Departamento y, en suma, el contexto del que se han obtenido los datos.

El proceso de categorización o codificación ha tenido dos fases, una de categorización general donde se toma un primer contacto con el material y se comienza a categorizar y una segunda fase donde la categorización se afina, ya que el investigador vuelve iterativamente sobre el material e intenta analizar con más detalle cada una de las narrativas.

Los códigos han sido agrupados dentro de bloques temáticos o metacódigos, elaborados a través de la búsqueda de la comunalidad entre los códigos. Los metacódigos que se presentan en este artículo hacen referencia, por un lado, a características descriptivas como pueden ser el género del tutor, su edad, su categoría profesional y el centro de la Universidad donde están adscritos. Y por otro lado, a características inferenciales como los beneficios que se desprenden del Programa Tutorial y que repercuten tanto en alumnos como en tutores.

Una vez que se han reducido los datos originales a categorías o códigos, se pasa a la segunda fase de análisis de textos que consiste en la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado o códigos. Durante esta segunda fase los investigadores han tratado de reconstruir el sistema interno de significados del productor de texto, a partir de las unidades de significado contenidas en los mismos. Para la reconstrucción del significado se ha optado por el empleo de un proceso fundamentalmente inductivo que nos permita generalizar las categorías y las relaciones entre las mismas a partir de los segmentos del texto. Por ello, no se parte de hipótesis fijas y preestablecidas, sino que se introducen los datos en el programa y por medio de sistemas de categorías y de códigos se buscan las relaciones posibles que puedan existir entre ellas. Cuando se han descubierto dichas relaciones se profundiza en el significado que tienen.

Por último, se ha utilizado la extracción de frecuencias de códigos, como elemento básico que ha permitido tener una visión global de la importancia de cada uno de los códigos, en cada una de las fases del proceso, permitiéndonos establecer una búsqueda inductiva de significado a través de la comparación de la frecuencia de códigos y el cruce entre los mismos.

Como señalan Shelly y Sibert (1992), es importante tener en cuenta que estas fases no han estado claramente delimitadas ni se han sucedido en una secuencia lineal sino que se superponen y están vinculadas entre ellas en patrones circulares.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el planteamiento de la investigación, exponemos a continuación los resultados referidos a los efectos que se desprenden de la aplicación del Programa de Acción Tutorial, en el curso 2006-2007.

### Campo descriptivo

Los datos cuantitativos se refieren a datos descriptivos de ubicación de los participantes como género, edad, tipo de plaza ocupada y centro al que pertenecen, así como el grado de participación de los alumnos.

En la Universidad de Alicante, el curso académico citado, se admitieron como alumnos de nuevo ingreso a 5732 estudiantes en las diferentes titulaciones, a los que se ofrece la oportunidad de participar en el Programa de Acción Tutorial. De este total mencionado, 2834 alumnos se inscribieron al Programa cuando formalizaron su matrícula en la titulación elegida, pero muchos de ellos lo abandonaron incluso antes de asistir a alguna sesión tutorial; la cifra, por tanto, de alumnos que han participado activamente en el Programa es de 1368 estudiantes. Estos valores los vemos reflejados en las figuras 1 y 2.

En cuanto a la muestra constituida por los 202 tutores, el 53% son tutores y el 47%, tutoras. La edad de los tutores oscila entre los 25 y 65 años, pero la franja de edad en la que se encuentra el 80,6% de los tutores es el tramo de *edad media*, que abarca de los 36 a los 55 años. Asimismo, destacamos la escasa participación del profesorado cuya edad se encuentra en el intervalo de 56 a 65 años (8,4% de los tutores) y del

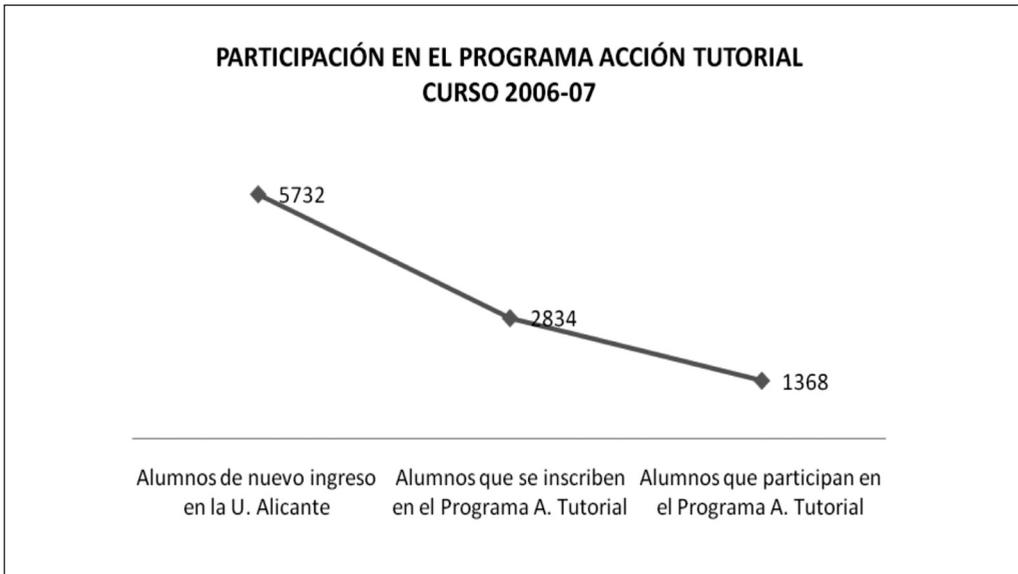


FIGURA 1  
PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL. CURSO ACADÉMICO 2006-07

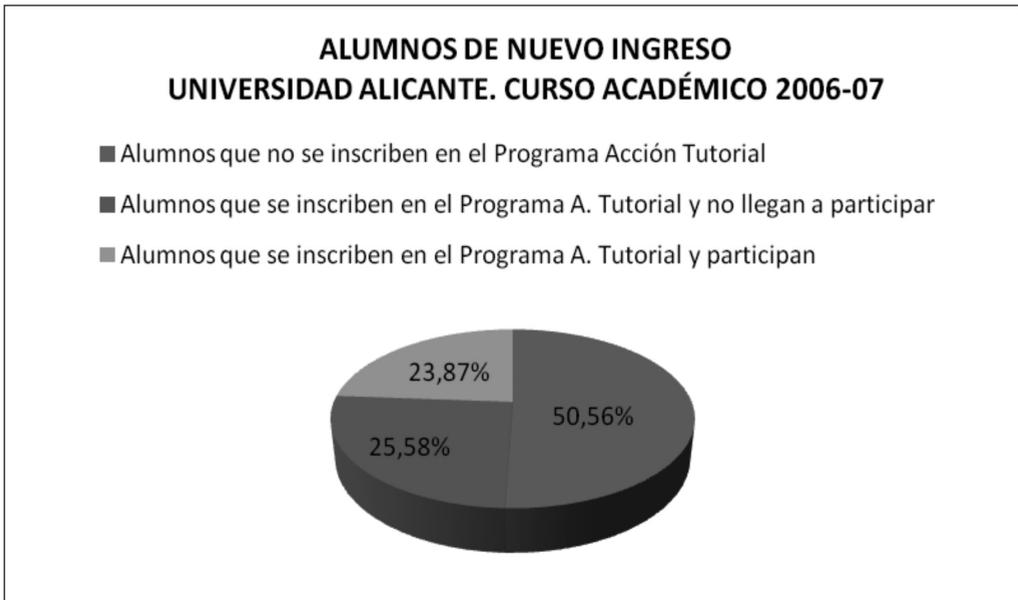


FIGURA 2  
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE. CURSO ACADÉMICO 2006-07

profesorado cuyas edades están comprendidas entre los 25 y los 35 años (10,8% de los tutores).

En total son siete los centros en los que se ha desarrollado el Programa de Acción Tutorial y si los agrupamos por áreas de conocimiento obtenemos que el 31,1% de tutores pertenecen al área de Ciencias Experimentales; el 23,7% a Ingeniería y Tecnología; el 19,3% a Ciencias Sociales y Jurídicas; el 13,8% a Humanidades; y el 11,8% de los tutores pertenecen al área de Ciencias de la Salud.

Aproximadamente, la mitad de los tutores (49,5%) ha llevado a cabo una media de tres o más reuniones grupales con sus alumnos en el curso del año académico; el 56,9% han desarrollado de 1 a 10 tutorías personales y el 13,3% expresan haber tenido 10 ó más tutorías personales con sus alumnos. En cuanto a la asistencia de los alumnos a las tutorías convocadas, el 41,5% de los tutores expresan que han asistido a los encuentros tutoriales más de la mitad de los alumnos inscritos; el 51,4% afirman que han asistido menos de la mitad de los alumnos inscritos; y, el 5,4%, expresan no haber recibido ninguna consulta.

### **Campo narrativo**

El estudio de las narrativas de los 202 tutores permite afirmar que los resultados referidos al desarrollo del Programa en base a sus objetivos, han sido múltiples y relevantes. Los participantes evidencian nítidamente su convicción de que la Acción Tutorial llevada a cabo ha repercutido positivamente en el desarrollo académico, social y personal de los alumnos. Esto se irá expresando a través de las frecuencias y hallazgos extraídos del Programa *Aquad*, que permitirá observar la alta presencia de algunas categorías. Adicionalmente, se presentan ejemplos de las narrativas con la finalidad de hacer escuchar la propia voz de los tutores y situar los resultados en el entorno natural de la investigación:

a) *La acción tutorial ayuda a los alumnos a optimizar los recursos que la universidad ofrece.*

El 100% de los tutores expresan beneficios dirigidos a considerar la figura del tutor como un punto de referencia para los alumnos, ya que “les aporta información gracias a la cual los alumnos manifiestan haber adquirido seguridad y autonomía en la gestión y utilización de los espacios y de los recursos de la universidad” (tutor oo44). De este modo, “el tutor se convierte en puente sólido entre el alumno y la estructura universitaria” (tutor ps187), sobre todo, “en los primeros años de carrera en la que los alumnos están perdidos y, cuando pasa el tiempo, comienzan a ser conscientes de que podrían haber mejorado su rendimiento si hubieran tenido conocimiento sobre ciertos aspectos académicos” (tutor ps9).

b) *La acción tutorial ofrece a los alumnos la posibilidad de profundizar en el plan de estudios de la titulación en la que están matriculados.*

Más de la mitad de los tutores, concretamente el 59%, manifiesta que gracias a la figura del tutor los estudiantes “van profundizando en el sentido de la titulación” (tutor ffl208), ya que “se les aporta información detallada de los estudios lo que les permite conocer la idiosincrasia de la carrera al inicio de la misma” (fee117).

c) *El Programa de acción tutorial ayuda a detectar incoherencias en las titulaciones.*

En los encuentros tutoriales, donde ha tenido cabida el diálogo, el debate, la expresión libre de ideas, de inquietudes y de pensamientos, se han llegado a detectar y localizar incoherencias existentes en las titulaciones, como pueden ser inconsistencias en los planes de estudio, concretamente en los contenidos de las asignaturas y solapamiento en los horarios. El conjunto que conforman el 22% de los tutores expresa estas incoherencias y “la mayoría se han canalizado de manera oficial permitiendo solucionar aspectos que repercutían de manera negativa en los alumnos” (tutor fc17). De este modo, “los alumnos se han sentido apoyados ante estos problemas y lo más importante, es que se han conseguido solucionar” (tutor egb155).

d) *El tutor ayuda a los alumnos en su trayectoria curricular.*

Otro de los beneficios del Programa es la orientación que el tutor ofrece al estudiante a nivel curricular; así lo manifiestan el 44% de los tutores. “En la reuniones grupales se han revisado los itinerarios curriculares del estudiante y se les ha asesorado sobre el proceso de preinscripción de asignaturas optativas y de libre elección para el siguiente curso” (tutor e175\_231). “Los alumnos, en un principio, desconocen el concepto de crédito de libre elección, sin embargo, cuando se les explica, muestran gran interés y comprenden que no es recomendable que, como alumnos de primer curso, realicen cursos de libre elección, ya que deben centrarse en sus asignaturas obligatorias y troncales de primero, pues los prerrequisitos deben ser superados para poder pasar de curso sin problemas” (tutor ps148). “Estos alumnos suelen estar desorientados y es importante hacerles entender que han de aprovechar su tiempo para adquirir habilidades para el desarrollo de facetas profesionales” (tutor ps199) “y así que tomen decisiones respecto a su futuro profesional” (tutor ffl215).

e) *La acción tutorial favorece el aprendizaje autorregulado de los alumnos.*

La visión del tutor de sí mismo como puente entre el estudiante y su aprendizaje, es esbozada en hallazgos expresados por el 100% de los tutores, incluso algunos lo expresan más de una vez, describiendo la acción tutorial como un instrumento que favorece el aprendizaje autorregulado del alumno. “En las tutorías los alumnos han tenido la tarea de elaborar un *planning* de trabajo para aprender a organizar su tiempo de estudio, también se les ha enseñado a utilizar los recursos informáticos disponibles en la universidad y a aprender a desenvolverse en las bibliotecas recuperando bibliografía...” (Tutor ps157). “En cada encuentro tutorial se ha reflexionado sobre el programa de las asignaturas y sobre los tipos de examen (tutor egb61)”; “del mismo modo, se ha pedido a los alumnos, al final del cuatrimestre, que reflexionen sobre las asignaturas aprobadas, las suspendidas y las abandonadas y la estrategia de aprendizaje que han llevado a cabo en cada una de ellas” (tutor fc114). “Los alumnos que han trabajado de este modo en las tutorías, han ido adquiriendo su propio hábito de reflexión y sobre todo, les ha aportado seguridad porque ven con más claridad hacia dónde se dirigen” (tutor oo64) y toman conciencia de la necesidad e importancia de organizar el tiempo y espacio de estudio antes de ponerse a estudiar” (tutor egb61). En suma, “se ayuda al alumno a plantearse metas de aprendizaje, a planificar y desarrollar las tareas en función de esas metas, a reflexionar sobre la propia acción” (tutor e130). “La tutoría

les ha ayudado a adaptarse mejor, a ir más preparados al segundo curso, a ser más conscientes de su papel como alumnos y a mejorar los hábitos de estudio" (tutor r137) así como "a clarificar ideas en cuanto a la vía a seguir pues ha potenciado su conciencia de estudiantes universitarios mediante la reflexión" (tutor e122).

f) *La tutoría ofrece orientación profesional a los alumnos.*

El 21% de los tutores manifiestan que en las tutorías "se ha ofrecido asesoramiento a los alumnos sobre la continuidad de los estudios, sobre campos de especialización y salidas profesionales, sobre oposiciones y sobre el modo de diseñar un currículo y buscar trabajo" (tutor e122) así como "la posibilidad de consultar con personas con más experiencia profesional" (tutor egb50). "Al alumno de primer curso le queda lejos el mundo laboral y la información sobre las salidas profesionales de su carrera suele ser sesgada" (tutor ffl208). Por tanto, "cuando los alumnos son conscientes de este hecho, muestran interés por conocer todo lo referente al ámbito profesional" (tutor fee152), "y por participar en asociaciones gremiales de interés científico" (tutor e147).

g) *El tutor ofrece ayuda emocional a los alumnos.*

En el proceso de aprendizaje del alumno, repercuten no sólo los factores relacionados con la cognición y la inteligencia sino también aquellos que tienen que ver con su dimensión afectiva y emocional (Goleman y Boyatzis, 2008). El 28% de los tutores manifiestan, que los encuentros tutoriales, tanto grupales como personales, cada uno con su particularidad, ayudan al alumno en sus múltiples aspectos como persona teniendo muy en cuenta la búsqueda del equilibrio emocional que se considera necesario para su aprendizaje. "En las sesiones, se han hecho puestas en común sobre el estado de ánimo y los niveles de estrés relacionado con el estudio" (tutor e122), "donde los alumnos se sentían libres para hablar abiertamente de sus dudas y miedos" (tutor egb188) y "les ha ayudado para superar ciertos momentos de desánimo y bloqueo personal" (tutor ts126). Los tutores se convierten para los alumnos en "un referente al que pueden acudir si necesitan ayuda para solucionar dudas, ansiedades y miedos" (tutor e67). "El alumno, en general, manifiesta satisfacción por el programa y dice tener mayor sensación de seguridad ante posibles problemas en la universidad" (tutor e122).

h) *La tutoría fomenta la cultura colaborativa.*

Uno de los aspectos que configuran la filosofía del Programa de Acción Tutorial es su dimensión colaborativa (Christakis y Fowler, 2007), con la que se busca fomentar la interacción entre los alumnos que integran cada grupo tutorial. Con este código se identifican numerosos relatos expresados por la totalidad de los tutores en la que éstos hacen mención a este rasgo significativo que es su carácter colaborativo ya que, consideran muy importante "el espacio de discusión y encuentro común en que se convierten las reuniones grupales, como espacio de expresión, de intereses y problemas comunes, un espacio abierto, autónomo, tolerante..." (Tutor ps78). "Se trabaja el debate vinculado al grupo en el que se tratan temas de interés señalando la importancia de la relación de ayuda para que el grupo salga reforzado y que se comparta el conocimiento (la duda de uno puede ser también potencialmente de los demás)" (tutor e122). Del mismo modo, "se cree de suma relevancia que el alumno sienta que su opinión es valorada por el

grupo y se sienta parte de un proyecto común de la Universidad” (tutor fd190). En los grupos tutoriales, “se crean lazos entre los estudiantes que permanecen a lo largo de la titulación desembocando en relaciones de amistad y en la creación de grupos de trabajo para apoyarse en el estudio” (tutor ffl110). “Los alumnos están contentos de tener la oportunidad en las reuniones grupales, de compartir problemas y dudas con los compañeros” (tutor ffl194), “y se sienten más tranquilos cuando perciben que sus sentimientos e inquietudes son compartidos con los mismos” (tutor e175\_231). “Este hecho ha reforzado su identificación con el grupo y con el propio Programa en sí” (tutor ps178).

En la Figura 3 (extracto de la tabla del Anexo 1), se expresa el porcentaje de tutores que manifiesta haberse desprendido tales beneficios para los alumnos tras el desarrollo del Programa de Acción Tutorial.

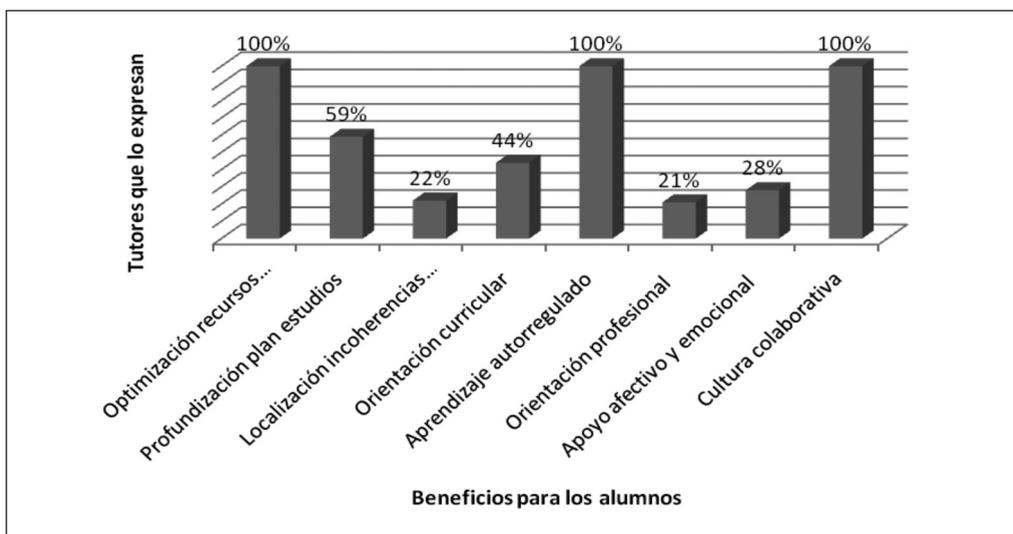


FIGURA 3

TUTORES QUE EXPRESAN LOS BENEFICIOS DEL PROGRAMA PARA LOS ALUMNOS

En adición a los beneficios obtenidos por los estudiantes, el Programa incluye un conjunto de dimensiones efectivas y eficientes referidas a beneficios a los tutores:

a) *La tutoría es un desafío para el desarrollo profesional del tutor.*

El 28% de los tutores, evidencian que la tutoría ha sido un desafío para su desarrollo profesional, pues éstos opinan que “les exige formación en competencias pedagógicas y psicológicas para el desempeño óptimo de sus funciones como tutores” (tutor e147) y “consideran que la decisión de adoptar un sistema de profesorado-tutor al estilo inglés requeriría (además de otras condiciones) una reflexión larga y profunda” (tutor ffl228).

b) *La tutoría ha sido un reto a la imaginación creativa del tutor.*

Aunque los tutores no lo expliciten literalmente en sus narrativas, al realizar el análisis de las mismas hemos inferido que su participación en el Programa ha sido un reto a su imaginación y creatividad. El 12% de los tutores manifiestan que las dificultades encontradas para llevar a cabo la acción tutorial se han convertido en oportunidades para la reflexión, la creatividad y la innovación. Por ejemplo, los tutores han “desarrollado las tutorías de diferentes modos según la necesidad del momento, esto es, en grupo, individual, por teléfono, por email, incluso por skype.com” (tutor egb61). Otros tutores han “regalado cartulinas de colores a los alumnos para que organicen sus apuntes” (tutor ps170); algunos han hecho “entrega de material de técnicas de estudio y posteriormente la realización de ejercicios prácticos para ver si los alumnos han asimilado la información” (tutor egb61) y, para dar a los alumnos una visión de campos de trabajo concretos referidos a la titulación, “se ha acompañado a los alumnos por las dependencias del Departamento para que observen las líneas de investigación y los equipos disponibles en el mismo” (tutor fc92), etc.

c) *La tutoría es un modo de enculturación en el enfoque del proceso de Bolonia.*

Una minoría de tutores (el 2%) concibe la tutoría como modo de enculturación conforme al enfoque de Bolonia. Aunque no son numerosos los hallazgos que hacen referencia a esta categoría, deseamos mencionarlos al considerar “este tipo de acciones como un modo de dejar que el espíritu de Bolonia se infiltre en nuestra Universidad” (tutor fee79). Los propios tutores consideran “el desarrollo de este programa como una incorporación con mayores garantías al proceso de enseñanza y aprendizaje puesto en marcha a partir de esta Declaración” (tutor ts126).

d) *La tutoría ayuda a conocer al alumno.*

No queremos dejar de considerar el beneficio que es expresado por el 100% de los tutores que expresan repetidamente en numerosas ocasiones, la oportunidad que ofrece este tipo de encuentros tutoriales para conocer más a los alumnos, “en cuanto a sus preocupaciones, intereses, necesidades y expectativas” (tutor fee94), “más allá del contexto de las asignaturas propias” (tutor fee86). Los tutores consideran que “la acción tutorial aumenta e intensifica la interacción con sus alumnos, afianzando y dando solidez a dicha relación, lo que repercute positivamente en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, ya que motiva y tranquiliza a los alumnos porque incrementa la sensación de seguridad en su desenvolvimiento en la universidad” (tutor ts129). Según los tutores, “la relación mantenida en el tiempo ha ido alimentando la necesidad y confianza para el contacto” (tutor e67), “y les ayuda a perder un poco el miedo y a eliminar ciertas barreras que los alumnos a veces tienen con el profesor universitario” (tutor egb197). Los tutores manifiestan que “esta experiencia les es muy gratificante y les permite desarrollar una labor mucho más cercana a los alumnos que las meramente docentes” (tutor fee69), “les sirve para que los alumnos pierdan el respeto a las tutorías y de este modo, humanizar la figura del profesor universitario” (tutor oo128). Consideran un punto muy fuerte la interacción con el alumno, “en un ambiente distendido, alejado del rol que representan en clase. Esto propicia una relación más cordial, con

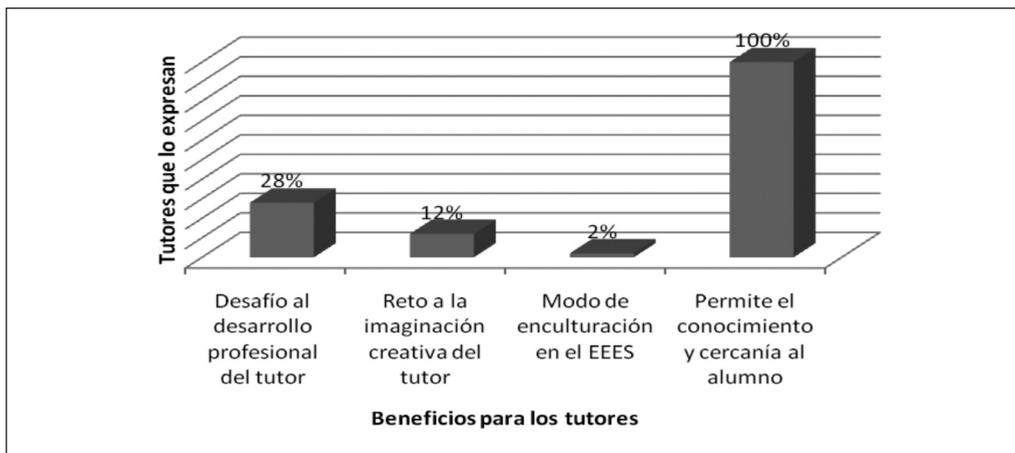


FIGURA 4  
TUTORES QUE EXPRESAN LOS BENEFICIOS QUE LES APORTA EL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

más confianza. Además, el tutor actúa como un amigo, alguien que se pone del lado del alumno en lugar de enfrente" (tutor ps176).

En la Figura 4 (extracto de la tabla del Anexo 2), se expresa el porcentaje de tutores que aseveran que tales resultados se han producido.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los datos acerca de los resultados de aplicación del Programa de Acción Tutorial atestan, un alto compromiso de los estudiantes con el mismo, ya que un número elevado de alumnos, afirman su participación activa, llevando a cabo una media de tres reuniones grupales a lo largo del curso, además de los encuentros personales con su tutor y generando las correspondientes narrativas. Aunque, las valoraciones de los tutores explicitan que un conjunto no dominante de estudiantes, mantiene una visión sesgada de esta actividad, hecho que no sorprende ya que por tradición, en la universidad española, la tutoría es poco utilizada y en todo caso, de forma reactiva, esto es, para consulta de dudas puntuales. El progreso del programa evidencia que a medida que avanza el curso, cambia la concepción de los estudiantes hacia la tutoría y es más efectiva y más comprometida con alcanzar los objetivos de la misma. Conviene enfatizar que también hay un conjunto de alumnos que no han participado en la acción tutorial a pesar de haberse inscrito voluntariamente y alguno de los factores que ha podido influir en esta situación es su convicción de no necesitar de este tipo de acción. Consideramos necesario pues, intensificar la campaña de autenticación del significado de la acción tutorial, en la que se presente esta tutoría como un espacio de diálogo, reflexión y colaboración.

En cuanto a los beneficios obtenidos para los tutores de la puesta en efecto del Programa, es necesario explicitar que, en forma mayoritaria, lo consideran un reto para

su imaginación, una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica, un modo de enculturación en el proceso de Bolonia y un factor de desarrollo profesional de su práctica docente, pues les ha animado a cuestionarse su modo de trabajo, a profundizar en los planes de estudio y a tomar decisiones en el seno de la propia titulación. Y, en suma, consideran la tutoría como una oportunidad de acercamiento al alumnado y de conocimiento de sus inquietudes y necesidades.

Desde la perspectiva de los tutores, los datos obtenidos permiten afirmar que el programa, fundamentalmente, ayuda a los estudiantes a optimizar los recursos de la universidad y a profundizar en su plan de estudios, favorece la reflexión en su aprendizaje y la autorregulación del mismo, les orienta para diseñar la trayectoria curricular, les asesora en salidas profesionales, les proporciona apoyo emocional y les ofrece un grupo de referencia dentro de la propia titulación, promoviendo su socialización y adaptación al contexto; todo ello bajo un matiz personalizado pues les ofrece la oportunidad de tener a su lado una persona profesional experimentada, que les acoge en su entrada a la universidad y les orienta durante su proceso formativo en la misma. Un hecho que no había sido anticipado y ha resultado ser un beneficio importante del Programa, es la repercusión que ha tenido en las titulaciones, ya que ha sido como una estrategia analítica espontánea que ha servido para detectar ciertas incoherencias en los planes de estudios de las mismas.

## CONCLUSIONES

En síntesis, esta investigación llevada a cabo bajo una perspectiva situada en un rico contexto, donde se valora la situación y el contenido de la misma (Barab y Roth, 2006; Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno y Moore, 1993; Lave y Wenger, 1991; Sfard, 1998), nos permite argumentar que el Programa de Acción Tutorial implementado en la Universidad de Alicante, durante el curso 2006-2007, ha proporcionado un espacio en el que se ha situado el tutor con la finalidad de vertebrar y acompañar el proceso educativo del alumno. En el mismo, no son tan importantes el número de tutorías ni el tiempo invertido en cada sesión, sino el establecimiento de una comunicación e interacción auténtica y respetuosa generada entre tutores y estudiantes y la calidad de ésta, así como el trabajo por fomentar actitudes favorables en los alumnos hacia el aprendizaje autónomo y el colaborativo.

Apostamos por una cultura colaborativa que incluye, además de la cognición social, la comunidad de aprendizaje y el discurso compartido y no excluye la relevancia del aprendizaje individual. Postura que resuena con la aproximación, entre otros, de Fullan y Hargreaves (1996), Goodlad (1994, 1997), Hargreaves y Fullan (1998, 2000) de educar desde la cultura de la colaboración. También Little (1990, 1998) diagnosticó que el énfasis en las culturas individualistas ha caracterizado a los centros educativos y propuso el cambio de énfasis a la cultura centrada en el trabajo cooperativo inclusiva tanto entre alumnos en las aulas, como entre los profesores en los departamentos universitarios.

Este Programa de Acción Tutorial, por tanto, puede ser un punto de partida para el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje ya que se considera un ambiente organizado, incardinado en el *pathway relational* —como define Carol Lee (2009), donde, a partir del compromiso de construir dichas comunidades, se trabajan las dimensiones

cognitiva, emocional y profesional de los alumnos universitarios, en el seno de las mismas. Por tanto, en este momento de redefinición de los procesos de formación, la acción tutorial implementada por el Programa, basada en el principio de equidad, ha intentado ofrecer a cada estudiante lo que necesita, ecualizando así, las oportunidades en el aprendizaje de todos los alumnos (Darling-Hammond, 2007). Así, valoramos que este Programa es un factor que sustenta y nutre al alumno para que pueda desarrollarse en sus diferentes dimensiones, durante su proceso de aprendizaje universitario, singularmente, para aquellos estudiantes en situaciones de riesgo, esto es, aquellos con bajo rendimiento y con alta probabilidad de abandonar sus estudios.

## REFERENCIAS

- Allen, T. D. y Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48, 59-73.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89.
- Barab, S. y Roth, W. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13.
- Bhattacharjee, Y. (2007). Postdoctoral training: NSF, NHI emphasizes the importance of mentoring. *Science*, 317, 10-16.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. S. (2002). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Chao, G. T., Walz, P. M. & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.
- Christakis, N. A. & Fowler, J. H. (2007). The Spreads of obesity in a large social network over 32 years. *The New England Journal of Medicine*, 357, 370-379.
- Cid, A. & Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Darling-Hammond, L. (2007). The flat earth and education: how America's commitment to equity will determine our future. *Educational Researcher*, 36 (6), 318-334.
- Day, C., Sammons, P. y Gu Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria en la convergencia europea*. Murcia: ICE.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Ercikan, K. & Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23.
- Errante, A. (2000). But sometimes you're not part of the story: oral histories and ways of remembering and telling. *Educational Researcher*, 29 (2), 16-27.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.

- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86 (9), 74-81.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (1997). *The public purpose of education and schooling*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, E. & Gordon, H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in American and Western Europe*. Lanham: University Press.
- Greeno, J. G. & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49-61.
- Haack, S. (2005). Trial and error: the supreme court's philosophy of science. *American Journal of Public Health*, 95 (1), 66-73.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there*. New York: Teachers college press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.
- Holley, K. A. & Colyar, J. (2009) Rethinking texts: narrative and the construction of qualitative research. *Educational researcher*, 38 (9), 680-686.
- Huber, G. & Gürter, L. (2003). *AQUAD Seis para WINDOWS. Manual del Programa de análisis de datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Hundt, I. M. & Kurzweil, J. (2007). Business office feature: Focus on diversity: Meaningful mentoring-Native American and Latino success history. *Science*, 318, 123-126.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lázaro Martínez, A. (1997a). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.
- Lázaro Martínez, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apocada y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 71-101). Barcelona: Laertes.
- Lee, C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: interdisciplinary issues and critiques. *Review of research in education*, 33, 63-100.
- Little, J. W. (1990). The persistence of rivalry: autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers College, Record*, 91 (4), 509-536.
- Little, J. W. (1998). Organizing schools for teacher learning. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Professional. Handbook of policy and practice* (pp. 233-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pfund, C., Maidl Pribbenow, C., Branchaw J., Miller Lauffer S. & Handelsman J. (2006). The Merits of Training Mentors. *Science*, 311, 473-474.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 89-160). Madrid: MEC – Consejo Escolar del Estado.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.

- Shelly, A. & Sibert, E. (1992). Qualitative Analysis: A Cyclical Process Assisted by Computer. En G. L. Huber (Ed.), *Qualitative Analyse: Coputereinsatz in der Sozialforschung* (pp. 71-114). Munich: R. Oldenbourg Verlag.
- Whitely, W., Dougherty, T. W. & Dreher, G. F. (1991). Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Journal*, 34, 331-351.
- Zabalza, M. A. & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-267.

Fecha de recepción: 05 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 06 de octubre de 2010.

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2010.

## ANEXO I: DATOS REFERIDOS A LOS BENEFICIOS PARA LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

CÓDIGOS	Muestra (n)	Frecuencia absoluta del código (fi)	Frecuencia relativa del código (fi/n)	Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)/100]	Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa)	Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n)	Frecuencia relativa porcentual de cuestionarios con dicho código [(fa/n)/100]	Frecuencia porcentual en función del resto de códigos [(fi/suma totalidad codigos)/100]
Optimización recursos universidad	202	213	1,05	105%	202	1	100%	12,08%
Profundización plan estudios	202	120	0,59	59%	120	0,59	59%	6,81%
Localización incoherencias titulaciones	202	44	0,22	22%	44	0,22	22%	2,50%
Orientación curricular	202	88	0,44	44%	88	0,44	44%	4,99%
Aprendizaje autorregulado	202	411	2,03	203%	202	1	100%	23,31%
Orientación profesional	202	43	0,21	21%	43	0,21	21%	2,44%
Apoyo afectivo y emocional	202	56	0,28	28%	56	0,28	28%	3,18%
Cultura colaborativa	202	788	3,9	390%	202	1	100%	44,70%
<b>TOTALES</b>	<b>202</b>	<b>1763</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>957</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>100</b>

Muestra: la muestra está compuesta por 202 tutores participantes en el Programa de Acción Tutorial que cumplieron un cuestionario

Frecuencia absoluta del código (fi): total de veces que aparece el código en el total de cuestionarios

Frecuencia relativa del código (fi/n): frecuencia con que se repite el código

Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)/100]: frecuencia porcentual con que se repite el código

Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa): total de cuestionarios en los que aparece el código

Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n): frecuencia con que se repite el código en los cuestionarios

Frecuencia relativa porcentual de cuestionario con dicho código [(fa/n)/100]: frecuencia porcentual con que se repite el código en los cuestionarios

Frecuencia relativa porcentual con el resto de códigos [(fi/suma totalidad códigos)/100]: frecuencia porcentual de presencia de un código con respecto al resto de códigos

**ANEXO 2: DATOS REFERIDOS A BENEFICIOS PARA LOS TUTORES DESPRENDIDOS DEL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**

CÓDIGOS	Muestra (n)	Frecuencia absoluta del código (fi)	Frecuencia relativa del código (fi/n)	Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)100]	Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa)	Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n)	Frecuencia relativa porcentual de cuestionarios con dicho código [(fa/n)100]	Frecuencia porcentual en función del resto de códigos [(fi/suma totalidad códigos)100]
Desafío al desarrollo profesional de tutor	202	56	0,28	28%	56	0,28	28%	18,73%
Reto a la imaginación creativa del tutor	202	25	0,12	12%	25	0,12	12%	8,36%
Modo de enculturación en el EEES	202	4	0,02	2%	4	0,02	2%	1,34%
Permite conocimiento al alumno	202	214	1,06	106%	202	1	100%	71,57%
<b>TOTALES</b>	<b>202</b>	<b>299</b>		<b>...</b>	<b>287</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>100</b>

Muestra: la muestra está compuesta por 202 tutores participantes en el Programa de Acción Tutorial que cumplimentaron un cuestionario  
 Frecuencia absoluta del código (fi): total de veces que aparece el código en el total de cuestionarios  
 Frecuencia relativa del código (fi/n): frecuencia con que se repite el código  
 Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)100]: frecuencia porcentual con que se repite el código  
 Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa): total de cuestionarios en los que aparece el código  
 Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n): frecuencia con que se repite el código en los cuestionarios  
 Frecuencia relativa porcentual de cuestionario con dicho código [(fa/n)100]: frecuencia porcentual con que se repite el código en los cuestionarios  
 Frecuencia relativa porcentual con el resto de códigos [(fi/suma totalidad códigos)100]: frecuencia porcentual de presencia de un código con respecto al resto de códigos

