



Revista Electrónica Educare  
E-ISSN: 1409-4258  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)  
Universidad Nacional  
Costa Rica

Martínez-Bello, Vladimir Essau; Martínez-Rojas, Ángela  
La acción tutorial académica en pequeños grupos: Una experiencia educativa con  
estudiantes universitarios  
Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 1-26  
Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435022>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

[Número publicado el 01 de mayo del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## La acción tutorial académica en pequeños grupos: Una experiencia educativa con estudiantes universitarios

**Tutorial Action in Small Groups: An Educational Experience With University Students***Vladimir Essau Martínez-Bello<sup>1</sup>*

Universitat de València

Facultat de Magisteri

Valencia, España

correo: [vladimir.martinez@uv.es](mailto:vladimir.martinez@uv.es)*Ángela Martínez-Rojas<sup>2</sup>*

Investigadora independiente

Valencia, España

correo: [anmaro8@alumni.uv.es](mailto:anmaro8@alumni.uv.es)

Recibido 15 de octubre de 2015 • Corregido 17 de marzo de 2015 • Aceptado 12 de abril de 2016

<sup>1</sup> Es Licenciado y Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Fue beneficiario de una beca para formación de personal docente e investigador otorgada por la Universitat de València (2007-2011). Terminó con éxito el Diploma de Estudios Avanzados en Ciencias Aplicadas al Deporte en la Universitat de València (2007) y es Premio Extraordinario de Master por la misma Universitat (2009). En 2009 realizó una estancia de investigación predoctoral en el Department of Exercise and Sport Sciences de la University of Copenhagen (Dinamarca). Una vez terminada su formación predoctoral, se desempeñó como profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universitat de València (2012). En 2014 realizó una estancia postdoctoral de tres meses en el Department of Sport Science and Physical Activity de la University of Bedfordshire (Reino Unido). Desde el 2012 se desempeña como profesor de tiempo completo adscrito a la Unidad de Didáctica de la Expresión Corporal en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, España.

<sup>2</sup> Candidata a Doctora en Estudios Jurídicos, Ciencia Política y Criminología. Facultat de Dret, Universitat de València. Master en Abogacía (2012) y Licenciada en Derecho (2007), Universitat de València. Ha sido beneficiaria de ayudas para estudiantes de doctorado financiadas por el Vicerrectorado de Cultura de la Universitat de València. Igualmente ha sido becaria en programas de movilidad vinculados a su programa de doctorado (2010). En el año 2014, fue investigadora visitante en el Institute of Advance Legal Studies de la University of London (Reino Unido).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Resumen.** En el presente estudio se plantean tres objetivos. El primero, describir las principales características de un programa de acción tutorial desarrollado en una asignatura de una facultad de formación de profesorado. El segundo, determinar la valoración del grado de importancia que el estudiantado otorga a un grupo de competencias transversales y el grado de conocimiento sobre aspectos relacionados con la metodología de investigación durante el proceso de acción tutorial. El tercero, discutir el papel que juega la acción tutorial en la formación universitaria dentro del nuevo espacio europeo de educación superior. La experiencia se desarrolló en el curso académico 2014-2015. Participaron 36 estudiantes. Se construyeron *ad hoc* dos cuestionarios. Del análisis de los resultados se destacan cuatro elementos: la interacción entre participantes, la organización percibida y la metodología de la acción tutorial, la valoración positiva sobre el desarrollo de habilidades vinculadas con la investigación y el desarrollo de la actitud crítica. En conclusión, se considera que plasmar en un documento el proceso de impartición de la acción tutorial como experiencia alternativa en la educación superior de las facultades de formación del profesorado contribuirá a esclarecer mecanismos pedagógicos alternativos para favorecer procesos comunicativos y participativos en la formación universitaria que estén más en sintonía con el nuevo espacio europeo de educación superior.

**Palabras claves.** Acción tutorial, educación infantil, interacción, educación superior.

**Abstract.** This study establishes three objectives. The first, describe the main characteristics of a tutorial action program developed within an academic subject in a Faculty of teacher training. The second, determine the level of appraisement of the degree of importance given by students to a group of transversal skills and the knowledge level related to the research methodology during the tutorial action. The third, discuss the role of the tutorial action at the university in the new European Higher Education Area. The experience was developed in the academic year 2014-2015. Thirty six students participated and constructed two *ad-hoc* questionnaires. Four elements can be highlighted from the analysis of results: the interaction between participants, the perceived organization and the tutorial action methodology, the positive assessment to the development of skills related to research, and the development of critical attitude. As conclusion, it is considered that showing the process of construction and development of the tutorial action as an alternative experience in higher education and teacher training subjects, can help to clarify alternative pedagogical mechanisms to facilitate communication and participatory processes consistent with the new European Higher Education Area.

**Keywords.** Tutorial action; early childhood education; interaction, higher education.

## Introducción

Según la I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior ([Unesco, 1998](#)), en la universidad del siglo XXI se percibe la necesidad de trabajar con una nueva perspectiva y nuevos modelos de enseñanza centrados en el estudiante. En el ámbito regional europeo, el espacio europeo de educación superior (EEES) ha generado la necesidad de reconstruir el papel que cumple, no solo la universidad en la transformación de los procesos sociales, económicos y políticos, sino en el papel que juega el profesorado universitario para acompañar estas transformaciones.

De acuerdo con el documento guía del proyecto Tuning ([González y Wagenaar, 2003](#)) se establecen unas competencias básicas que deben ser alcanzadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Las competencias pueden ser genéricas y específicas. En el ámbito universitario, para [Ibarra y Rodríguez \(2011\)](#) se concibe la competencia como un atributo latente, actitud, destreza, habilidad y facultad para el desarrollo de una actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actividades exigidas. Para [Michavila y Zamorano \(2007\)](#), la creación de un nuevo EEES supuso para las universidades europeas un importante cambio no solo en la organización y estructura de las enseñanzas sino sobre todo en su paradigma educativo.

La implantación de los títulos de grado en el EEES debería promover el desarrollo y evaluación de competencias en la enseñanza universitaria, así como la reformulación en los papeles y funciones de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como asegura [Rosales \(2013\)](#), en la formación inicial de los maestros y las maestras es preciso que estas competencias sean vividas en el desarrollo de su plan de estudios, debido a la tendencia a reproducir en el ejercicio de la docencia los modelos trabajados durante su formación. En este sentido, si el estudiantado universitario vive procesos de interacción, comunicación y diálogo en la construcción del currículo universitario, se espera que transmita estos espacios de participación también cuando ejerza su profesión. A su vez, uno de los grandes objetivos de los grados en el EEES es el potenciamiento del aprendizaje autónomo en el cual el estudiantado sea capaz de reflexionar y asumir una actitud crítica no solamente durante su formación universitaria sino como un medio para el aprendizaje a lo largo de la vida ([Ibarra y Rodriguez, 2011](#)). Siguiendo a [Zabalza \(2008\)](#), el enfoque por competencias señala un modelo de enseñanza universitaria dirigida a fomentar la capacidad de actuación del estudiantado.

El documento de "*Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*" elaborado por el [Ministerio de Educación y Ciencia \(MEC, 2006\)](#) señala la necesidad de la renovación de las metodologías educativas en la universidad.

Teniendo en cuenta que las definiciones de la acción y el proceso tutorial dependen del contexto universitario, así como de las oportunidades que brinda la construcción del proceso curricular, se seguirá la clasificación presentada por [Lázaro \(1997\)](#). Según este autor, la acción tutorial es inherente a la misión y sentido de la universidad, en la cual cabe resaltar diversas alternativas: burocrática, académica, docente y de asesoría personal. En especial, en el desarrollo de la experiencia que se presenta a continuación, se utilizará la académica, que interpreta la acción tutorial con una dedicación estrictamente ceñida al ámbito académico como puede ser respecto a los estudios, la facilitación de fuentes bibliográficas y el asesoramiento en trabajos de las asignaturas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Para [García \(2008\)](#), los países que conforman el EEES han entrado en un proceso de armonización europea que genera transformaciones en sus principales agentes que, de manera indefectible, son abocados a vincularse con una nueva filosofía de la acción tutorial. Para [Álvarez y González \(2008\)](#), con el objetivo de ejercer la acción tutorial en el EEES, es necesario un cambio de concepción en la forma en que se garantiza la atención y el asesoramiento al estudiantado, materializado en el hecho de considerar la acción tutorial como parte de la docencia. Como señaló [Lázaro \(1997\)](#) hace dos décadas, profundizar sobre el carácter científico de la acción tutorial genera grandes interrogantes en torno no solo a papel que cumple la universidad en el siglo XXI, sino sobre todo al papel que cumple el profesorado universitario en la promoción de una actitud crítica no solo en el contexto del aula escolar, sino en su compromiso con la búsqueda de la verdad, con el objetivo de acompañar los procesos de enseñanza con los de investigación, los cuales forman una amalgama prácticamente indisoluble. Recientemente, como sostiene [Zabalza \(2013\)](#), la nueva pedagogía universitaria entiende al personal docente universitario menos como un transmisor de saberes y más como acompañante y guía del aprendizaje del estudiantado. Desde estas visiones que se ha desarrollado la experiencia que se presenta en líneas posteriores.

En el sistema de enseñanza del EEES, la acción tutorial tiene una importancia mayor y complementa otra serie de medidas relacionadas con la organización de la docencia que se han ido implantando en las universidades españolas para adaptarse al marco europeo. En las universidades españolas se ha investigado el impacto de los programas institucionales de acción tutorial tanto en estudiantes de administración y dirección de empresas ([Álvarez, Lorca y García, 2010; Sanz, 2012](#)), magisterio en educación primaria ([López, 2013](#)), así como la percepción del profesorado universitario sobre la función tutorial en la universidad española del área mediterránea ([Chiva y Ramos, 2007](#)) y del norte español ([Zabalza y Cid, 2006](#)).

Por otra parte, se tienen también las *tutorías vinculadas a una asignatura*. Entre ellas se destacan, por ejemplo, las siguientes. [Taibi \(2006\)](#) llevó a cabo una experiencia de acción tutorial, con estudiantes de magisterio en educación primaria, enfocada a responder preguntas específicas, trabajar asuntos de gramática, relacionadas con las clases y vinculadas con el idioma inglés. [Andreu, Sanz y Serrat \(2009\)](#) describieron una experiencia pedagógica en la cual plantearon la realización de una asignatura del plan de estudios de una facultad de psicología a partir de la elaboración de trabajos de investigación desarrollados en grupo. [Martínez \(2008\)](#) analizó en estudiantes de filología inglesa las razones por las cuales se utiliza la tutoría en el ámbito universitario en la cual se destaca que el estudiantado prefiere las tutorías presenciales al favorecer un trato más personalizado, un contacto más directo con el profesorado, así como un seguimiento personalizado o grupal de los trabajos. [Valero, Aramburu, Baños, Sentí Pérez \(2007\)](#) describieron una experiencia pedagógica del uso de un portafolio elaborado a través de la acción tutorial en el trabajo continuo de competencias transversales de estudiantes de universidad. [De Castro-Camero \(2014\)](#) analizó el impacto de las tutorías en pequeños grupos en el marco de elaboración del TFG en una facultad de derecho y resalta la satisfacción del estudiantado a través del trabajo cooperativo.

La educación centrada en el estudiantado, la construcción de nuevos procesos pedagógicos y el papel que cumple la universidad en la sociedad del siglo XXI son elementos fundamentales que necesitan alternativas pedagógicas que favorezcan procesos de interacción y comunicación a través de la acción tutorial en el aula universitaria. Sin embargo, en la actualidad se desconoce la valoración que tiene el estudiantado de magisterio en educación infantil frente a la acción tutorial académica, esta es, la dirigida a acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria (pequeños grupos). De igual forma, se desconocen descripciones de modelos que utilicen la acción tutorial como actividad transversal para el desarrollo de habilidades investigativas en la formación de maestras y maestros.

Por tanto, el presente trabajo tiene la intención de llenar estos vacíos y presentar a la comunidad universitaria una experiencia educativa que describa cómo fue el proceso de creación, implementación, evaluación y reflexión de un programa de acción tutorial en una asignatura de un plan de estudios en una facultad de formación de profesorado de una universidad española. Para ello, se describirán, en primer lugar, el proyecto pedagógico de la asignatura en la cual se inscribe la acción tutorial. En segundo lugar, se analizarán cada uno de los componentes de la acción tutorial materializada en las condiciones, características, tiempos, espacios, etc., en los cuales esta fue desarrollada. A su vez, otro objetivo que persigue este trabajo consiste en conocer la valoración del grado de importancia que el estudiantado participante en el proceso de acción tutorial otorga a un grupo de competencias del grado de maestra y maestro en educación infantil vinculadas con el desarrollo de habilidades investigativas, así como el grado de conocimiento identificado con aspectos relacionados con la metodología de investigación. Finalmente, se reflexionará sobre la importancia de la acción tutorial en el papel que juega la universidad en la formación de nuevas generaciones profesionales comprometidas con un cambio social.

## Metodología

### La asignatura

La asignatura denominada "Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil" es una asignatura obligatoria del plan de estudios de la formación de maestra y maestro en educación infantil de una facultad de formación de profesorado de una universidad de la Comunidad Valenciana, España. La duración del curso académico fue de cuatro meses. La experiencia se desarrolló en el curso académico 2014-2015. Durante los cuatro meses se procedió a llevar a cabo el cumplimiento de la guía docente ([Universitat de València, 2015-2016a](#)) y el proyecto curricular elaborado por el docente universitario en su asignatura.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Participantes

La edad media de las participantes fue 23.4 años ( $DT = 3.20$ ). En su gran mayoría fueron mujeres (98%) mientras que hombres correspondió al 2%. El 87% de los participantes se dedica únicamente a estudiar en la universidad, el 11% trabaja como media 15 horas o más y el 2% trabaja menos de 15 horas a la semana. En total participaron 36 estudiantes.

## Estructura de la asignatura

En el sistema universitario español, un crédito lectivo equivale a diez horas de trabajo presencial en el aula de clase. A su vez, por cada crédito (10 horas) equivalente a una clase teórico-práctica corresponden 15 horas de estudio y trabajo autónomo. La asignatura impartida corresponde a 6 créditos ECTS (European Credits Transfer System), de los cuales la implicación en actividades presenciales corresponde a 60 horas en el curso académico y a 90 horas en actividades no presenciales (estudio y trabajo autónomo).

## Evaluación de la asignatura

La asignatura se evalúa de manera continua, sumativa y formativa, siguiendo los lineamientos de la *Guía docente*. El 100% de la evaluación corresponde a la división de tres grandes bloques: 33% correspondiente a la realización de talleres teórico-prácticos; 33% a unas pruebas de conocimientos teóricos; y finalmente, un trabajo tutorizado vinculado a la construcción de una pregunta de investigación que tenga una relación con el bloque de contenidos de la asignatura. En consecuencia de lo anterior, se consideró importante en esta asignatura vincular la acción tutorial con la realización de un *trabajo tutorizado* para trabajar relaciones temáticas vinculadas con la asignatura de Educación Física en la Educación Infantil.

## Instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta tanto las competencias del grado de maestra y maestro en educación infantil tomadas de los documentos oficiales ([Universitat de València, s. f.](#)) que reposan en el Ministerio de Educación y en el Registro Central de la universidad, así como la bibliografía consultada sobre el desarrollo de competencias transversales en el ámbito universitario, se elaboraron dos cuestionarios. El primero (Cuestionario A), orientado por una parte a conocer la valoración de la importancia del estudiantado sobre las competencias transversales vinculadas con la investigación en el título de maestra o maestro en educación infantil ([Tabla 1](#)), que fue cumplimentado al inicio y al final de la



acción tutorial. La primera parte del cuestionario A constó de una sola pregunta en la cual se le solicitó a cada estudiante que posicionase de mayor a menor la importancia que le otorga a cada competencia. Al ser siete competencias, debía valorar de 1 a 7 (donde 1 es la de mayor importancia y 7 es la de menor importancia). Para facilitar la comprensión de los resultados así como el análisis estadístico, posteriormente se fusionaron los niveles del 1 y 2 como muy importante, 3, 4 y 5 como medio importante y los niveles 6 y 7 como poco importantes. La segunda parte del cuestionario A contó con dos preguntas adicionales e independientes de la anterior comentada para que fueran valoradas de 1 a 5 (donde 1 fue identificado como totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Las preguntas fueron: ¿Tienes experiencia en la utilización de fuentes bibliográficas tales como Proquest, Scopus, Dialnet, Pubmed, entre otras? La segunda fue: ¿Consideras que tienes conocimiento sobre aspectos relacionados con la metodología de la investigación? Este cuestionario (A) fue utilizado antes y después de la experiencia pedagógica.

El segundo cuestionario (Cuestionario B), dirigido a conocer la valoración personal sobre la participación en la acción tutorial académico-docente en pequeños grupos teniendo en cuenta tres elementos: la interacción de los participantes, la organización percibida y la metodología de la acción tutorial, y el desarrollo de la actitud crítica. Este segundo cuestionario estuvo compuesto por 11 preguntas con respuestas, según un modelo de escala Likert (donde 1 fue considerado poco importante y 5 fue considerado muy importante). El cuestionario B fue utilizado y completado vía internet al final de la experiencia pedagógica.

Tanto el primero como el segundo fueron construidos *ad-hoc*. El equipo investigador construyó los cuestionarios y estos fueron revisados por un grupo de 3 integrantes del personal docente que imparten docencia en la titulación objeto de estudio, con el fin de mejorar la redacción de los mismos así como obtener una mayor claridad con los objetivos de la experiencia. Posteriormente, con un grupo de 30 estudiantes (del mismo curso académico pero que no participaron en la experiencia) se analizó la congruencia a través de una prueba piloto y no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas al inicio de la prueba piloto y dos semanas después. Una vez terminado el proceso de construcción de los cuestionarios así como el análisis de la congruencia, se procedió a recoger la información definitiva. Al grupo de participantes se le informó sobre los objetivos de la recogida de la información, así como su anonimato. Similar proceso se llevó a cabo con el segundo cuestionario que tuvo como objetivo conocer la valoración del estudiando sobre la implicación y participación en el *trabajo tutorizado* en pequeños grupos que fue cumplimentado solamente al final de la acción tutorial.

**doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>**URL:** <http://www.una.ac.cr/educare>**CORREO:** [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Tabla 1

*Competencias de investigación vinculadas con esta experiencia*

Competencias
Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.
Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.
Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
Conocer las fuentes de información y de documentación (divulgativas y de investigación) sobre el mundo escolar y utilizarlas en el diseño de intervenciones docentes y proyectos de investigación.
Analizar los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reflexionar sobre ellos y sobre los propios conocimientos, habilidades, actitudes y actuaciones en relación con la profesión docente.
Diseñar y realizar proyectos de investigación educativa utilizando los recursos y la metodología adecuados.
Saber defender públicamente en el trabajo fin de grado, tanto el análisis de la relación entre las materias cursadas y la realidad educativa, como las propuestas de mejora sobre los aspectos trabajados durante los estudios de grado.

*Nota:* Guía docente trabajo de fin de grado ([Universitat de València, 2015-2016b, p. 3](#)).

## Análisis estadístico

Respecto al análisis de la valoración de las competencias del estudiantado antes y después de participar en la acción tutorial, se elaboró un análisis descriptivo sobre la clasificación de la valoración de las competencias de acuerdo con el grado de importancia (Cuestionario A, parte 1). Respecto a la valoración del estudiantado sobre el grado de conocimiento sobre metodologías de investigación, así como de conocimiento del uso de fuentes de información bibliográfica (Cuestionario A, parte 2) se procedió a realizar un análisis de las medias a través de una prueba t para grupos independientes. Se asumió diferencia entre antes y después con una probabilidad menor de 0.05. Finalmente, respecto a la valoración del estudiando sobre la implicación, el trabajo en grupo, etc., al finalizar la acción tutorial (Cuestionario B), se procedió a realizar un análisis descriptivo de las respuestas. Para todos los análisis se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.



## Descripción de la experiencia

### ***La acción tutorial en la asignatura: El trabajo tutorizado***

El modelo de acción tutorial que se describe a continuación es considerado, siguiendo la clasificación de [Lázaro \(1997\)](#), como una combinación de tutoría académico-docente desarrollado en pequeños grupos, en la cual se busca la aprehensión de contenidos relacionados con situaciones problemáticas convirtiéndose esta en una manifestación de *tutoría participativa* en la que se favorece la interacción entre el profesorado y el pequeño grupo, así como entre quienes participan en el pequeño grupo.

Siguiendo a [Zabalza \(2008\)](#) en el marco de las decisiones que el profesorado debe asumir para trabajar las competencias en el aula universitaria, para la construcción de la experiencia pedagógica que se presenta en este escrito se ha seleccionado, llenado de contenido, secuenciado e incorporado cada uno de los objetivos, fases y actuaciones en el marco de la acción tutorial. La acción tutorial se enmarca dentro de las 150 horas de trabajo autónomo. Teniendo en cuenta a [Álvarez y González \(2008\)](#), con el fin de que la tutoría académica se inserte en la docencia, es necesario dotar a esta de contenido y convertirla en un espacio para el aprendizaje de competencias. Por esta razón la atención se centró en la construcción de un *trabajo tutorizado*.

Este *trabajo tutorizado* se convirtió en la piedra angular en la cual se llevó a cabo la experiencia pedagógica tutorial realizada en pequeños grupos en compañía del personal docente, vinculada a la realización del planteamiento de la estructura inicial de un trabajo de investigación en pequeños grupos. En esta estructura inicial las partes fueron: Justificación; planteamiento del problema; objetivos; breve marco referencial teórico; metodología que podría ser utilizada; y finalmente, una reflexión sobre este proceso. [Anderson \(1997\)](#) señala que si el estudiantado percibe que la acción tutorial no está orientada a una tarea o a un conjunto de tareas concretas, las discusiones entre el profesorado y los pequeños grupos serán mínimas y de poca calidad. Se considera que al dotar de sentido el proceso de acción tutorial se fomentará la adherencia del estudiantado que se convertiría en positiva, tal como se observará detenidamente en líneas posteriores.

Respecto a la evaluación del *trabajo tutorizado* este se compuso de tres apartados. El primero vinculado con la profundidad en el tratamiento de cada una de las partes. La segunda, el seguimiento de la estructura del trabajo formal. En tercer lugar, su presentación y defensa. No obstante, al ser construido de manera continua, el profesorado pudo constatar que el proceso había sido significativo tanto a nivel de proceso de su construcción como del trabajo continuo de competencias transversales relacionadas con el título así como con la asignatura.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## **Estructura de la acción tutorial**

### *Contacto previo*

Para [Martínez \(2008\)](#), las tutorías son un recurso que el profesorado puede utilizar con el objetivo de individualizar la enseñanza y ajustarla a las características esenciales de cada estudiante. Al inicio del curso académico se entregó la lista con las temáticas vinculadas al tratamiento de la relación cuerpo y movimiento en el aula de educación infantil y se apuntó que esta no era cerrada y que cualquier otra temática era bienvenida para ser trabajada. Se indicó que los pequeños grupos podrían estar constituidos hasta un máximo de cuatro participantes. En total, participaron 6 grupos de 4 estudiantes y 4 grupos de 3 estudiantes. En total, todo el estudiantado matriculado en la asignatura participó en la acción tutorial en los pequeños grupos. En este sentido, a pesar de que en términos generales los pequeños grupos, según el calendario entraron en contacto con el personal docente para informar la selección del tema y configurar la primera tutoría, dos grupos realizaron este proceso alrededor de dos semanas después del plazo fijado.

### *Primera tutoría*

El estudiantado fue informado sobre una de las competencias específicas de la asignatura que establece la *Guía docente (Universitat de València, 2015-2016a, p. 2)*: "Desarrollar una actitud crítica hacia el papel de la educación motriz en el currículo de la educación infantil". Como ha sido planteado por [Fuertes y Balaguer \(2012\)](#), es importante reconocer que el estudiantado implicado en el proceso de formación conozca, en primer lugar, las competencias vinculadas a su título, en este caso el de maestra-maestro en educación infantil y, en segundo lugar, que conozca las estrategias para determinar, si estos se cumplen o no. Por esa razón, una vez seleccionada la temática por los pequeños grupos estos comunicaron al tutor y se planificó la primera tutoría formal. En nuestra experiencia pedagógica, cada uno de los grupos escogió una temática concreta de acuerdo con sus intereses, necesidades y experiencias vividas en las prácticas escolares previas. A su vez, se señaló que el pequeño grupo justificara la necesidad de estudiar el fenómeno en cuestión y se motivó a que se construyese una pregunta de investigación que ayudase a interpretar mejor el fenómeno en cuestión acompañado de unos objetivos.

### *Segunda tutoría*

Una vez planteada la justificación, la construcción de la pregunta y subpreguntas, así como los objetivos que el estudiantado perseguiría con la realización de este planteamiento, se concertó una segunda tutoría para abordar la búsqueda de investigaciones, estudios o experiencias que otros maestros, maestras o grupos de investigación, hayan discutido o investigado sobre la temática y la pregunta problema de cada pequeño grupo. Se recomendó que, con cada material encontrado, se respondiese a cuatro sencillas preguntas de manera resumida. Estas fueron: "¿Qué se hizo en el estudio o experiencia? ¿Cómo se hizo? ¿Qué encontraron? ¿Qué concluyeron? Se indicó que en caso de ausencia de información, desconocimiento sobre el uso de bases de

datos, así como en la posibilidad de ampliar la búsqueda, se programaría una nueva tutoría para solucionar esta necesidad. En la mayoría de los grupos se necesitó programar una nueva tutoría para explicar detenidamente cómo y dónde encontrar información. Las fuentes de información bibliográficas utilizadas fueron *Dialnet*, *Google Académico* y *Proquest Central*. Una vez hecha la explicación, el estudiantado abordó nuevamente la búsqueda con base en estas indicaciones.

### *Tercera tutoría*

Una vez que los pequeños grupos elaboraron los resúmenes, asistieron a una penúltima tutoría en la cual se preguntó cuáles habían sido las metodologías o los diseños planteados en los estudios que habían sido revisados. Una vez discutidos entre participantes y escuchado la forma en que se habían utilizado estas metodologías, se procedió a indicar la construcción de un diseño o metodología propia que pudiese contribuir a responder el objetivo u objetivos que se habían planteado al inicio del *trabajo tutorizado*.

### *Cuarta tutoría*

En la última tutoría, los grupos pequeños se reunieron con el profesorado y se propuso la elaboración de una reflexión sobre el proceso vivido durante la construcción del *trabajo tutorizado*. En la [tabla 5](#) se observa que al finalizar la acción tutorial por una parte, el ítem *razonar de forma crítica frente al tema planteado por mi grupo* y por otra el ítem *tener una visión positiva de la investigación en el ámbito de la educación infantil*, fueron valorados positivamente. En esta línea, [Anderson \(1997\)](#) señala que la percepción que tiene el estudiantado universitario sobre la acción tutorial académica se centra en gran parte en la mejora de la construcción del conocimiento y en la calidad de la construcción de sus propias discusiones y conclusiones, favoreciendo una mejora de la atmósfera social de la acción tutorial en la cual se percibe esta de una manera más horizontal y equilibrada.

### *Presentación y defensa del trabajo tutorizado*

Una semana antes de finalizar el curso académico, se expusieron los lineamientos de la presentación y defensa del *trabajo tutorizado*. Cabe recordar que una de las competencias transversales de la futura maestra-maestro en educación infantil está vinculada a *saber defender públicamente en el trabajo de fin de grado, tanto el análisis de la relación entre las materias cursadas y la realidad educativa, como las propuestas de mejora sobre los aspectos trabajados durante los estudios de grado*. Por esa razón, se motivó al estudiantado a presentar públicamente al resto del gran grupo cómo había sido el proceso de construcción de su *trabajo tutorizado*.

Con base en esto, se recomendó que cada apartado fuese puesto en una presentación de power point con una duración de 10 minutos. Una vez terminada la defensa, se abriría un turno de preguntas o comentarios. En total, 10 pequeños grupos presentaron sus trabajos, correspondientes a la totalidad del estudiantado matriculado en la asignatura.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Resultados

### Valoración sobre el trabajo de competencias vinculadas al título antes y después de la acción tutorial

En este apartado se exponen los principales resultados vinculados al cuestionario sobre la valoración del estudiantado de un grupo de competencias transversales antes y después de su participación en la acción tutorial. Como se observa en la figura 1, a nivel descriptivo, antes de la acción tutorial las competencias más asociadas con el indicador *importante* fueron el *conocer y aplicar de metodologías de la investigación, analizar los procesos de enseñanza y expresarse en las lenguas oficiales*. Las competencias más asociadas con el indicador *medio importante* fueron *diseñar proyectos de investigación e innovación y saber defender el TFG*. Finalmente, las competencias más asociadas con el indicador *poco importante* fueron *utilizar las TICS y conocer las fuentes de información*.

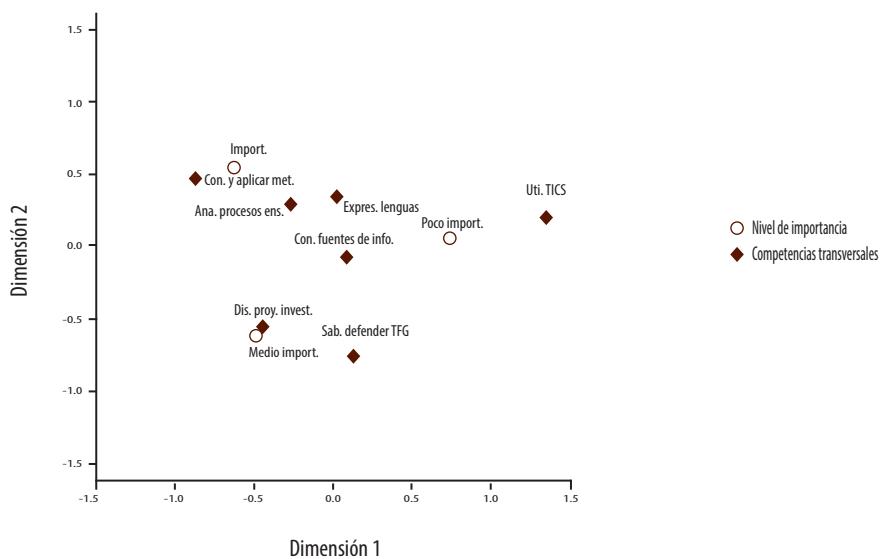


Figura 1. Valoración de las competencias vinculadas al título antes de la participación en la acción tutorial. Elaboración propia.

El mismo cuestionario fue cumplimentado por el estudiantado al final de la acción tutorial. Como se observa en la figura 2, al finalizar el curso académico, las competencias más asociadas a nivel descriptivo con el indicador *importante* fueron *conocer y aplicar de metodologías de la investigación y expresarse en las lenguas oficiales*. Las competencias más asociadas con el indicador *medio importante* fueron *diseñar proyectos de investigación e innovación y analizar los procesos de enseñanza y conocer las fuentes de información*. Finalmente, las competencias más asociadas con el indicador *poco importante* fueron *saber defender el TFG, utilizar las TICS*.

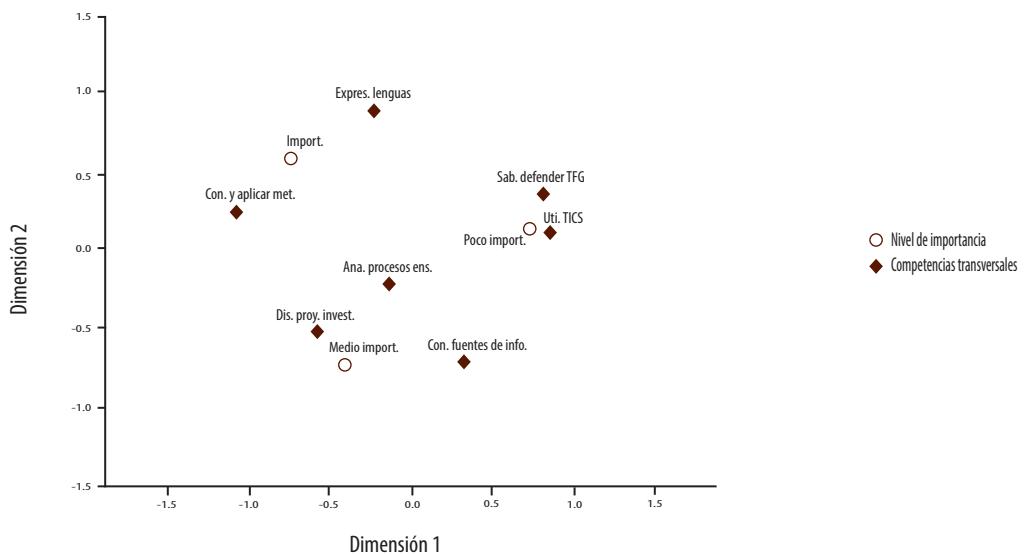


Figura 2. Valoración de las competencias vinculadas al título al finalizar la participación en la acción tutorial. Elaboración propia.

En el mismo cuestionario cumplimentado por el estudiantado antes y después de su participación en la acción tutorial se preguntó el grado de conocimiento y experiencia sobre dos cuestiones fundamentales vinculadas con los procesos de metodología de investigación. En la tabla 2 se observan las medias sobre la valoración del trabajo continuo de la experiencia en la utilización de fuentes bibliográficas antes y después de su participación en la acción tutorial en pequeños grupos. Respecto a este ítem, se observó una diferencia significativa en el nivel de valoración. En otras palabras, el estudiantado que participó consideró que después de la elaboración del *trabajo tutorizado* demostró una mayor competencia para realizar búsquedas bibliográficas vinculadas con la realización del trabajo sobre el planteamiento de su problema de investigación. De la misma forma, en el ítem vinculado con la consideración del trabajo continuo de aspectos relacionados con la metodología de la investigación, se observa que la media es significativamente mayor después de participar en la acción tutorial. En otras palabras, el estudiantado considera que ha trabajado de manera continua una mayor competencia sobre aspectos vinculados con la metodología de la investigación.

Tabla 2

Comparación de la valoración sobre las competencias transversales al inicio y al final de la experiencia educativa

	Momento	Media (D.T)	Significancia
Experiencia utilización fuentes bibliográficas	Inicio cuatrimestre	1.4 (0.7)	$p < 0.05$
	Final cuatrimestre	1.74 (0.7)	
Conocimiento sobre aspectos relacionados con la metodología de la investigación	Inicio cuatrimestre	1.7 (0.8)	$p < 0.03$
	Final cuatrimestre	2.1 (0.8)	

Nota: Elaboración propia.  $p < 0.05$  significa diferencia estadísticamente significativa inicio cuatrimestre vs final cuatrimestre.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## **Valoración de la interacción entre participantes, la organización, la metodología de la acción tutorial, y el desarrollo de la actitud crítica**

Al finalizar la acción tutorial, sus participantes cumplimentaron un cuestionario en línea anónimo para valorar tres elementos: su interacción, la organización percibida y la metodología de la acción tutorial, y el desarrollo de la actitud crítica. En la [tabla 3](#) se observan las medias vinculadas con los ítems de competencias manifestadas al finalizar la acción tutorial y una vez el estudiantado ha presentado públicamente la forma en que realizó su trabajo tutorizado. En el siguiente apartado de resultados se presentan estas dimensiones.

Tabla 3

*Dimensión basada en la interacción entre participantes*

Durante la realización del trabajo tutorizado he podido:	Media (D.T)
Recibir la orientación del personal docente y discutido con él varios aspectos de mi trabajo	4.7 (0.4)
Trabajar activamente con miembros del grupo en la realización del trabajo	4.5 (0.7)
Adaptarme a nuevas situaciones de estudio	4.6 (0.7)

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la dimensión basada en la interacción, el estudiantado valora positivamente la interacción y el trabajo activo con el grupo y con el personal docente. El estudiantado consideró que se han adaptado a nuevas situaciones de estudio. Los indicadores alcanzan puntuaciones superiores a 4, donde el valor 1 era poco y el valor 5 era muy alto.

Tabla 4

*Dimensión basada en la organización y metodología percibida utilizada en la experiencia educativa*

Durante la realización del trabajo tutorizado he podido	Media (D.T)
Descubrir determinadas metodologías o diseños al tema de estudio desarrollado por mi grupo	4.4 (0.8)
Gestionar la información que iba recopilando durante el transcurso del trabajo tutorizado	4.68 (0.7)
Familiarizarme con nuevas metodologías y técnicas que podré aplicar en el futuro	4.5 (0.6)

Nota: Elaboración propia.



Respecto a la dimensión sobre la organización y metodología en la acción tutorial, estas han sido valoradas positivamente. Se destaca la valoración otorgada a la gestión de la información durante el transcurso del trabajo. Como se observa, todos los indicadores alcanzan puntuaciones superiores a 4, donde el valor 1 era poco y el valor 5 era muy alto.

Tabla 5

*Dimensión basada en la promoción de una actitud crítica y el fomento del trabajo autónomo*

Durante la realización del trabajo tutorizado he podido	Media (D.T)
Razonar de forma crítica frente al tema planteado por mi grupo	4.4 (0.8)
Tener una visión positiva de la investigación en el ámbito de la educación infantil	4.6 (0.6)
Profundizar mis conocimientos sobre un tema elegido por mi grupo tutorizado	4.5 (0.6)
Poner en práctica conocimientos y habilidades aprendidas durante mis estudios	4.1 (0.4)

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la dimensión sobre la promoción de una actitud crítica y el fomento del trabajo autónomo, se observa en la [tabla 5](#) que las medias fueron valoradas positivamente. Se destaca el ítem de tener una visión positiva de la investigación en el ámbito de la educación infantil al finalizar el proceso de acción tutorial. Todos los indicadores alcanzan puntuaciones superiores a 4.

Tabla 6

*Continuación de la acción tutorial en la asignatura*

Es una estrategia positiva que debería continuar en la asignatura de Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil	4.6 (0.7)
--	-----------

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, en la [tabla 6](#) se observa que el estudiantado considera que la estrategia de acción tutorial debería continuar en la asignatura impartida.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Discusión

Para facilitar la comprensión de la experiencia educativa en la que se enmarcó la acción tutorial, a continuación se discuten los principales hallazgos. Este estudio tiene el propósito de divulgar una experiencia educativa en el aula universitaria a través de un programa de acción tutorial en pequeños grupos con el fin de trabajar a lo largo del curso académico unas competencias y habilidades vinculadas con los procesos de investigación. La discusión que se presenta a continuación no pretende configurar relaciones de causa-efecto, sino persigue proponer más información respecto a la valoración y participación del estudiantado con miras a conocer cada día más la importancia de vincular la acción tutorial docente en pequeños grupos en el aula universitaria.

### Interacción entre participantes

Un aspecto fundamental del nuevo paradigma de la educación superior, es la importancia de centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la interacción entre los distintos sujetos participantes ([Lobato, Arbizu y del Castillo, 2004](#); [Sola y Moreno, 2005](#)). Por una parte, el profesorado pierde el papel protagónico y se convierte en un mediador y facilitador de la gestión autónoma del conocimiento por parte del estudiantado. Según los resultados de la [tabla 4](#), se observa que la media de los indicadores sobre la discusión y orientación por parte del estudiante con el profesorado, así como el trabajo activo con el resto de los miembros del grupo fue valorada positivamente. Similar observación ha sido encontrada por [Taibi \(2006\)](#). Este autor observó, en estudiantes de educación primaria, que estos percibieron la experiencia tutorial como satisfactoria a nivel de contenidos, disminución de la distancia entre el profesorado y el estudiantado y apoyo académico. De la misma forma, [Andreu et al. \(2009\)](#) señalan que, después de la implementación de una asignatura a través de trabajos de investigación realizados en pequeños grupos y acompañados de tutorías, el estudiantado señaló que percibía la relación con el profesorado más próxima. Se considera que la ocurrencia del hecho es natural por la naturaleza novedosa del planteamiento para trabajar, así como por la falta de cercanía con el profesorado en actividades de acción tutorial. [Anderson \(1997\)](#) señala el proceso complejo de parte de estudiantes universitarios para adaptarse a nuevas formas de interacción en el aula universitaria, en la cual debe adaptarse a un papel menos directivo y autoritario, a sentimientos de ansiedad comparado con otras metodologías, así como el hecho de que se espera una mayor iniciativa y toma de responsabilidad de su propio aprendizaje. [Lobato et al. \(2004\)](#) hipotetizan que, si el estudiantado desconoce las posibilidades formativas que ofrece la acción tutorial, lleva a que sus intereses de participación estén más centrados en situaciones inmediatas y en las cuales no identifica otras funciones. Esta conclusión también es observada por [Sanz \(2012\)](#), cuando señala la conveniencia de informar al estudiantado de las posibilidades que implican las tutorías, con el objetivo de aprovechar más estos espacios y aumentar la calidad de la enseñanza universitaria.



Por otra parte, en la medida en que se formalicen espacios de interacción que favorezcan el trabajo autónomo del estudiantado, el profesorado se sentirá más competente para mejorar estos procesos, siendo por tanto una oportunidad de enseñanza y aprendizaje mutuo. [Lobato et al. \(2004\)](#) señalan que el profesorado refleja cierta preocupación ante la baja asistencia de estudiantes a la tutoría a lo largo del año, manifestada en gran parte por la percepción por parte del profesorado de una falta de interés de estos. En nuestra experiencia educativa, se observa que este fenómeno puede ser mejorado en la medida en que la acción tutorial materializada a través de un trabajo tutorizado, entendido este como proceso, solo puede ser desarrollado con la participación activa y continua del estudiantado. La incorporación de la acción tutorial al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias es un proceso que ha centrado la atención en la búsqueda de la construcción del conocimiento autónomo por parte del estudiantado universitario, para que se convierta a corto, mediano y largo plazo, en ciudadanía activa que asume su propio protagonismo en su formación universitaria. No obstante, este proceso no puede ser generado ni tanto al azar ni por generación espontánea, como ha sido señalado previamente por diferentes investigadores e investigadoras. Por ejemplo, [Martínez \(2007\)](#) plantea que a pesar de que el alumando identifica positivamente la acción tutorial, también informan que esta debería ser más fomentada de alguna manera. Por esta razón, la autora recomienda que las diferentes facultades potencien planes de acción tutorial para incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Búsqueda de información

[Lobato et al. \(2004\)](#) sugieren que el profesorado considera que la labor docente está centrada en parte en la orientación de competencias necesarias dentro y fuera de la universidad. En este sentido, se observa que el estudiantado al finalizar el curso académico reconoce que ha trabajado ciertas competencias en materia de investigación. Tal como se observa en la [tabla 2](#), aparece un aumento significativo de la media de la valoración sobre el conocimiento sobre aspectos vinculados con la metodología de la investigación que al inicio de la acción tutorial fue de 1.7, mientras que al final, esta fue de 2.1. Se mostró también una diferencia significativa sobre la valoración del estudiantado sobre la experiencia en la utilización de fuentes bibliográficas al finalizar la acción tutorial ([tabla 2](#)). A su vez, además de este fenómeno, y fruto de la evaluación del documento final (una parte de la evaluación continua, sumativa y formativa) se evidenció que los estudios, experiencias y artículos de investigación se habían sumado al pequeño *marco referencial teórico* de cada pequeño grupo. En muchos casos la búsqueda se centró en experiencias trabajadas en otros idiomas, ampliando por tanto el espectro de formas de entender los fenómenos del currículo de la educación infantil.

De los resultados sobre la valoración de las competencias al finalizar la acción tutorial ([figura 2](#)) en pequeños grupos, cabe resaltar que nuevamente las competencias más asociadas con los indicadores *importante* y *medio importante* fueron las competencias denominadas sistémicas

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

como aquellas vinculadas con el conocimiento de metodologías de investigación, así como el diseño, el análisis de procesos de enseñanza y el conocimiento de fuentes de información. Sobre este punto, el estudiantado percibe que la instrumentalización de la competencia “*saber defender el TFG*” tiende a asociarse más con un nivel *poco importante* al finalizar la acción tutorial, mientras que al principio ([figura 1](#)) del curso académico fue valorada como *medio importante*. A pesar de no tener información suficiente con esta propuesta, se hipotetiza que el estudiantado vincula los procesos de investigación más como fines que como medios, lo cual, en nuestro caso es, sin duda, una visión positiva. No obstante, futuros estudios son necesarios que diluciden estos aspectos y que acompañen la reducida información que existe sobre la forma en que vive el estudiantado la acción tutorial en pequeños grupos y el trabajo de competencias transversales.

Respecto a la competencia de *conocer las fuentes de información*, al inicio del curso académico ([figura 1](#)) fue valorada mayoritariamente como *poco importante* pero al finalizar la acción tutorial ([figura 2](#)) fue mayoritariamente considerada como *medio importante*. Estos resultados tienen relación con los observados respecto a otra pregunta que tuvo como objetivo conocer el grado de experiencia que tenía el estudiantado sobre la utilización de fuentes bibliográficas antes de comenzar la acción tutorial. Como se observa en la [tabla 2](#), hay una diferencia estadísticamente significativa respecto al grado de valoración, en la cual el estudiantado expresa que al finalizar la acción tutorial en pequeños grupos considera poseer más experiencia en la utilización de fuentes bibliográficas.

De la misma forma, tal como se observa en la [tabla 4](#), el estudiantado valoró de manera importante la gestión de la información que iba recopilando durante el transcurso del *trabajo tutorizado*. Estos datos sugieren que el estudiantado adquiere cierta habilidad al adaptarse también a nuevas situaciones de estudio. Se espera, por tanto, que la valoración positiva sobre el uso de la gestión de la información, así como de los instrumentos, se vea materializada en realización de posteriores trabajos de investigación.

### Dedicación del estudiantado y profesorado

Desde esta visión, se es consciente de que la vinculación de la acción tutorial en el aula universitaria, como ha sido planteada en este trabajo, además de ser una oportunidad altamente gratificante para el profesorado, no es menos importante la implicación en trabajo complementario a la tradicional función docente y, sobre todo, a la existencia de un horario de tutorías fijo, cerrado y poco flexible. En esta experiencia educativa, el personal docente ha modificado y ampliado su horario de tutorías para abordar con tranquilidad cada una de las acciones educativas realizadas con cada pequeño grupo. [Valero et al. \(2007\)](#) encontraron que el tiempo medio estimado en la actividad tutorial por parte del profesorado fue de 2 horas y la dedicación media invertida por grupos de estudiantes en su realización fue aproximadamente 15 horas. [Martínez \(2007\)](#) encontró que el tiempo medio que la mayor parte del estudiantado



dedica a la asistencia a tutorías es de una hora semanal, mientras que más del 25% señala que no dedica ningún tiempo a participar en la acción tutorial. De la misma forma, la autora encuentra que el 75% manifiesta no utilizar las tutorías en algún período académico. En esta experiencia, a manera de ejemplo, las horas de trabajo complementario en el despacho del personal docente tuvieron, en promedio, una duración de 20 minutos (trabajo presencial), equivalente a que si un pequeño grupo llevó a cabo 5 tutorías en el despacho el personal docente, esto indica un compromiso de 100 minutos por grupo. Al ser 10 grupos se observa que la implicación está alrededor de los 1000 minutos, es decir, casi 17 horas de acción tutorial en una sola asignatura, sin tener en cuenta otras obligaciones de docencia, investigación y de gestión comunes al profesorado universitario actual, como puede ser la atención estudiantil sobre otros asuntos aclarificar de la asignatura, así como la asistencia de estudiantes en otras asignaturas, o incluso el trabajo autónomo del personal docente para ampliar la búsqueda de información de los pequeños grupos. De otra parte, sería interesante conocer en estudios posteriores el tiempo real de dedicación de trabajo autónomo por parte del estudiantado, del profesorado, así como conocer la forma en que los grupos se reúnen, debaten y construyen su *trabajo tutorizado*.

### Implicación del personal docente

Como se ha dicho previamente en otros estudios, la acción tutorial o la necesidad de implementar acciones tutoriales en el aula universitaria, especialmente aquellas vinculadas con la docencia y la investigación, no surgen por generación espontánea, sino que, por el contrario, deben estar vinculadas con ideas, estrategias y acciones concretas que permitan al personal docente fomentar el trabajo en grupo y el trabajo autónomo del estudiantado. En otras palabras, es necesario que, tal como ha quedado de manifiesto en este estudio, el profesorado planifique el proceso de acción tutorial para que la interacción, la comunicación y el trabajo de las competencias afecten positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje con el estudiantado. Se refuerza lo dicho por [García \(2008\)](#) en el sentido de que poner en funcionamiento un programa de acción tutorial en la universidad, además del compromiso institucional y la formulación de estrategias al interior de las universidades, atraviesa necesariamente la convicción y el compromiso del cuerpo docente, dejando atrás representaciones únicas y distorsionadas del personal docente como simple reproductor dedicado a la transmisión de temáticas y contenidos.

[Carpio \(2008\)](#) propone, en el ámbito del acompañamiento del profesorado en facultades de formación docente, la necesidad de planificar algunas horas presenciales, especialmente en pequeños grupos para llevar a cabo la acción tutorial. A su vez, [Lobato et al. \(2004\)](#) señalan que una de las razones por las cuales el estudiantado hace poco uso de las tutorías es por la falta de espacios de interacción que favorezcan la participación. Por esa razón, para el acceso a las tutorías se dio una amplia variedad horaria de asistencia, más allá de las reglamentadas administrativamente (hora y media por semana para un grupo). El procedimiento fue el envío

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

de un correo electrónico y una vez estudiada la posibilidad se confirmaba o se presentaban alternativas. En muy pocas ocasiones, después del primer contacto del estudiantado, hubo necesidad de buscar otros días. Las tutorías fueron constituidas con una espera menor de una semana. En algunos casos las tutorías se realizaron una vez terminada la clase presencial sin necesidad de planteamiento de una cita previa.

En otras palabras, la implicación del personal docente para llevar a cabo acciones tutoriales vinculadas más allá de su función docente implica un cambio de mentalidad de quien la lleva a cabo y un compromiso con el acompañamiento al estudiantado, que en todo caso, se convierte en la razón de ser de la acción universitaria. En estos momentos en que el modelo universitario ha cambiado y la función docente se convierte en alguien que acompaña el proceso de construcción autónoma del conocimiento [Zabalza \(2013\)](#), el profesorado debe ser consciente de que el viaje dentro de un proceso de acción tutorial necesita el compromiso serio y responsable para que estos propósitos lleguen a buen término.

### **Temáticas abordadas por el estudiantado**

Para el grupo que escribe este artículo, tal como sostienen [Castaño, Blanco y Asensio \(2012\)](#), se concibe la acción tutorial como un espacio de retroalimentación con el fin de poder orientar y ayudar al estudiantado en la consecución de los objetivos, en donde las preguntas favorecen la construcción de respuestas y estas se convierten nuevamente en preguntas. En otras palabras, en el proceso de interacción tutorial, el estímulo propuesto por el profesorado espera una respuesta, que en todo caso es imprescindible, única y distinta, y crea un ciclo de progreso en la concatenación de habilidades y competencias, pero sobre todo, una forma distinta de fomentar el trabajo autónomo y crítico del estudiantado universitario frente a la comprensión de fenómenos y necesidades de la vida educativa y social. Cabe resaltar que las propuestas presentadas por el estudiantado fueron ampliamente diversas, con variedad de pensamientos, formas de proceder, de necesidades e intereses del para complementar su formación como maestra o maestro en educación infantil. Al finalizar, tal como se observa en la [tabla 6](#), el estudiantado valoró positivamente que la acción tutorial en pequeños grupos debía continuar en años posteriores.

Cabe recordar que la experiencia educativa no hace parte de una asignatura vinculada con la metodología de la investigación o con el trabajo de fin de grado, sino con el tratamiento transversal de competencias, utilizando como excusa aquellos planteamientos o preguntas sobre temáticas concretas del currículo del tratamiento del cuerpo infantil y el movimiento en el currículo de la educación infantil.

[Castaño et al. \(2012\)](#) reconocen, en esta línea, la potenciación que favorece la tutoría sobre la dimensión profesional de la asignatura. Por esa razón, la acción tutorial está concebida como un espacio de diálogo en el que, estudiantado y profesorado interactúan con el fin de focalizar su atención en la identificación de una necesidad vinculada con el tratamiento del cuerpo y



el movimiento en el aula de educación infantil. Se sugirió que cada temática debía cumplir con al menos dos requisitos. Por una parte, la necesidad de comprender mejor los fenómenos observados y vividos en años anteriores y, por otra parte, la vinculación con una temática que motive por gusto e interés al pequeño grupo. En este sentido, en las temáticas y preguntas de contenido transversal propuestas por el estudiantado, el personal docente percibe la necesidad de mejorar su proceso de acompañamiento con el hecho de sacar lo mejor de cada pequeño grupo, sobre todo en casos donde la incipiente experiencia del profesorado dificulta la búsqueda de la información y la concreción de las propuestas.

### Limitaciones

Este trabajo tiene limitaciones que pueden ser mejoradas en futuros estudios. En primer lugar, las encuestas son analizadas sin individualizar las respuestas antes y después del programa de acción tutorial. Este hecho impide encontrar relaciones entre los mismos sujetos, que, de lo contrario, podrían incluso contribuir a personalizar en algunos casos el desarrollo del currículo. En segundo lugar, algunos resultados son meramente descriptivos, razón por la cual de estos mismos no se pueden extraer relaciones de causa-efecto. No obstante, futuras experiencias educativas e investigaciones podrían mejorar este aspecto. En tercer lugar, sería interesante que en el futuro se optase por valorar la percepción de la participación en este tipo de procesos desde una perspectiva cualitativa. En todo caso, se considera que los resultados de la experiencia, así como de la información recogida son robustos y llenan un vacío conceptual muy grande sobre el alcance de la acción tutorial en facultades de formación de profesorado.

Por otra parte, las situaciones para mejorar con respecto a la acción tutorial en concreto son muchas, tanto a nivel del estudiantado como del profesorado. Respecto a los primeros se destacan: cierto retraso en el inicio de la acción tutorial; la dificultad en la búsqueda de experiencias de investigación sobre temas concretos realizados en el currículo de educación infantil; la mediana competencia en lengua inglesa por parte del estudiantado; la ausencia de conocimiento sobre el uso de fuentes de información bibliográfica, entre otras. En segundo lugar, tanto la dificultad en la búsqueda de estudios e investigaciones sobre los temas escogidos, así como que determinadas temáticas son prácticamente nulas en castellano, aunado a la falta de una competencia en lengua inglesa del estudiantado, limitan el campo de búsqueda de experiencias investigativas en otros países y reducen otras formas de interpretar los procesos de enseñanza en el aula de educación infantil. En cuarto lugar, la imperiosa necesidad de que el estudiantado trabaje con instrumentos de búsqueda de información que les permita desarrollar la competencia desde el primer contacto con la universidad. Respecto a los segundos: la novedad de llevar a cabo procesos de interacción y comunicación; la necesidad de facilitar una mejor comprensión sobre los fenómenos a analizar; y la necesidad de ampliar la comunicación con otras profesoras y profesores que trabajan asignaturas del mismo curso para desarrollar de esta manera, por qué no, propuestas conjuntas interdisciplinarias.

**doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>**URL:** <http://www.una.ac.cr/educare>**CORREO:** [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Conclusiones

En nuestro conocimiento no ha sido realizada, valorada y divulgada una experiencia que describa todo el proceso de acción tutorial en pequeños grupos. Se considera que plasmar en un documento el proceso de impartición de la acción tutorial como experiencia alternativa en la educación superior de las facultades de formación del profesorado, especialmente aquella vinculada con la formación de maestros y maestras de educación infantil, contribuirá a esclarecer mecanismos pedagógicos alternativos para favorecer procesos comunicativos y participativos en la formación universitaria que estén más en sintonía con el nuevo EEES.

De la misma forma, el presente trabajo aporta evidencias de la valoración y trabajo continuo de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales vinculadas con una opción diferente de entender el tratamiento del cuerpo infantil y el movimiento en el plan de estudios de formación de maestras y maestros en educación infantil. Se considera que la experiencia educativa presentada en este escrito, así como las evidencias presentadas respecto a la valoración del estudiantado sobre las competencias transversales es novedosa y necesaria.

A lo largo de este trabajo se ha presentado una primera aproximación a uno de los grandes retos del nuevo papel que cumple el profesorado universitario, así como la necesidad de la implementación de procesos de interacción y comunicación para favorecer el trabajo continuo de competencias transversales y específicas del estudiante universitario en el nuevo EEES. Esta experiencia pretende mostrarse como una alternativa para llevar a cabo procesos de acompañamiento con el estudiantado y, en ningún caso, pretende ser la única opción. No obstante, se considera que puede ser una opción a revisar, mejorar y completar en las aulas universitarias por aquellos cuerpos docentes que estiman conveniente cambiar el paradigma de la enseñanza centrada en el maestro o maestra por la enseñanza centrada en el estudiantado. Así pues, se plantean nuevas incógnitas sobre el proceso de implantación de la acción tutorial en el aula universitaria.

## Agradecimientos

Este trabajo fue culminado en el marco de la convocatoria de innovación del Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa (programa B "Renovación de metodologías docentes" 2015) de la Universitat de València.



## Referencias

- Álvarez, M. B., Lorca, P. y García, J. (2010). El Programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el espacio europeo de educación superior (EEES). *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1, 5-19. Recuperado de <http://www.educade.es/docs/01/02-alvarez.pdf>
- Álvarez, P. R. y González, M. C. (Abril, 2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/valor.pdf>
- Anderson, C. (1997). Enabling and shaping understanding through tutorials [Facilitando y dando forma al conocimiento a través de tutorías]. En F. Marton, D.J. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning [La experiencia del aprendizaje]* (2<sup>a</sup> ed., pp. 184-197). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (Octubre, 2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del espacio europeo de enseñanza superior: Los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(13), 111-126. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1254437275.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437275.pdf)
- Carpio, C. (Enero-diciembre, 2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en magisterio en el marco del espacio europeo de educación superior. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18), 1-22. Recuperado de <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero8.asp>
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (Mayo-agosto, 2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/385>
- Chiva, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores de la Universitat de València. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 179-187. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11310/pdf>
- De Castro-Camero, R. (2014). La tutoría en pequeños grupos como recurso formativo para el aprendizaje del Derecho Romano. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3,extraordinario), 269-292. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/765>
- Fuertes, M. T. y Balaguer, M. C. (Mayo-agosto, 2012). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo practicum: Propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 329-343. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/250>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

García, N. (Abril, 2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report [Sintonizando las estructuras educativas en Europa. Informe final]*. Proyecto piloto - Fase 1. Bilbao: Univ. de Deusto. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)

Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73-85. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1327436370.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436370.pdf)

Lázaro, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150210>

Lobato, C., Arbizu, F. y del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 7(1), 135-168. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.7.1.333>

López, E. (2013). La tutoría en la universidad: Una experiencia innovadora en el grado de educación primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 243-261. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/330/pdf>

Martínez, M. (Enero, 2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, 31-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371655>

Martínez, M. (2008). Explorando las tutorías en el proceso de convergencia europea. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 29-36. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17346/1/REU2008Tutorias.pdf>

Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la educación superior en España. *Educación y Futuro*, 16, 31-46. Recuperado de <http://www.catedraunesco.es/publicaciones-y-conferencias/36-reflexiones-sobre-los-cambios-metodologicos-anunciados-en-la-educacion-superior-en-espana.html>

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Madrid: Secretaría General Técnica.

Rosales, C. (Setiembre-diciembre, 2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527005>

Sanz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322861009>

Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400810>

Taibi, M. (Junio, 2006). Reconsidering tutorials and student-lecturer power relationships in language subjects [Reconsiderando las tutorías y la relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado en asignaturas de Lenguas]. *Porta Linguarum*, 6, 23-32. Recuperado de [http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30657/1/Taibi\\_StudentLecturer.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30657/1/Taibi_StudentLecturer.pdf)

Unesco. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción* (Tomo I, Informe final). París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Universitat de València. (2015-2016a). *Guía docente: Asignatura Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil* (Código 33622). Universitat de València. Recuperado de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33622&CURSOACAD=2016&IDIOMA=C>

Universitat de València. (2015-2016b). Guía docente: Asignatura Trabajo de fin de grado de maestro en educación infantil (Código 33643). Recuperado de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33643&CURSOACAD=2016&IDIOMA=C>

Universitat de València. (s. f.). Competencias específicas del título de Maestra-o en Educación Infantil. Universitat de València. Recuperado de <http://www.uv.es/uvweb/magisterio/es/estudios-grado/grados/oferta-grados/grados/grado-maestro/educacion-infantil-1285848222152/Titulacio.html?id=1285847460706&plantilla=Magisterio/Page/TPGDetail&p2=3-4>

Valero, M., Aramburu, J., Baños, J.-E., Sentí, M., y Pérez, J. (Diciembre, 2007). Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 10(4), 244-251. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s1575-18132007000500008&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s1575-18132007000500008&script=sci_arttext)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Zabalza, M. Á. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez, A. I. Caballero, M. Y. Fernández y M. Pérez (Coords.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: Claves para la renovación metodológica* (pp. 79-113). Madrid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Zabalza, M. A. (Mayo-agosto, 2013). Ser docente es más que ser enseñante. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/650/public/650-2390-1-PB.pdf>

Zabalza, M. Á. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58(2), 247-267.



#### Cómo citar este artículo en APA:

Martínez-Bello, V. E. y Martínez-Rojas, Á. (Mayo-agosto, 2016). La acción tutorial académica en pequeños grupos: Una experiencia educativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.21>

**Nota:** Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

