



Revista Electrónica Interuniversitaria de

Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación

del Profesorado

España

Pérez Cusó, Javier; Martínez Juárez, Mirian

Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 2,

mayo-agosto, 2015, pp. 177-193

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214013>

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

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2014

Fecha de revisión: 20 de noviembre de 2014

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2014

Pérez, J. & Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 177-192.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>

Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto

Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Resumen

La orientación del alumnado universitario se ha convertido en los últimos años tanto en un elemento de calidad como en un derecho refrendado por el propio Estatuto del Estudiante Universitario. En la universidad española conviven diferentes modos de dar respuesta a las necesidades de información, apoyo y orientación: por un lado los servicios de orientación y por otro la tutoría. Este trabajo busca profundizar en la información de la que disponen y la utilización que realizan los estudiantes en torno a estos dos modos de organizar la orientación universitaria. Los resultados sugieren la necesidad de un mayor esfuerzo de planificación, coordinación e integración, así como de difusión de las diferentes acciones de orientación realizadas.

Palabras clave

Tutoría universitaria; Servicios de orientación; Educación Superior.

Tutoring and counselling services at university: two realities in one context

Abstract

The university guidance has become in recent years a key quality factor as well as a right endorsed by the University Student Statute. In Spanish universities, two different ways of responding to the needs of information, support and guidance for students exist simultaneously: on one hand, counseling services and, on the other hand, tutoring. This

Contacto:

Javier Pérez Cusó, javierperezcuso@um.es, Facultad de Educación (Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia).

paper seeks to further the information available and the use of these two models by university students. The results suggest the need for a greater planning effort, coordination, integration and dissemination of the guidance activities developed.

Key words

University tutoring; counselling services; Higher Education.

Introducción

El modo de concebir la orientación en la Educación Superior está ligado a la misión que se le atribuye a la universidad (Villena, Muñoz & Polo, 2013). El papel que juega ésta en la sociedad actual es una pregunta que genera múltiples respuestas; Geli de Ciurana (2000) la describe como una institución abierta y moderna, responsable de liderar cambios que conducen al progreso social y humano, asegurando el nivel mínimo de preparación que exige la sociedad y compartiendo el principio de equidad para garantizar el acceso de todos a la formación universitaria. En este mismo sentido, para Suárez (2012) la universidad tiene que hacer posible la excelencia académica de tipologías de estudiantes cada vez más heterogéneas a los que debe facilitar su progreso en los estudios, su aprendizaje a lo largo de la vida y su salida al mercado laboral, con la finalidad de lograr su integración positiva en la sociedad.

La universidad del siglo XXI tiene que estar cerca del desarrollo de las personas, tanto desde el plano académico como profesional, lo que va a requerir de múltiples apoyos para su puesta en marcha. Actualmente su misión no se centra en instruir (Blimling, 2000), sino en propiciar el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes, formarlos en el ejercicio de una profesión, prepararlos para el empleo y la convivencia en una sociedad marcada por la diversidad y la flexibilidad (Abrile, 1994; Atkins, Beattie & Dockrell, 1993; González & Martín, 2004), por lo que se hace indispensable la orientación para que el alumnado de Educación Superior haga el mejor uso posible de sus capacidades y aseguren la conexión entre formación y empleo (Sobrado, 2002).

De esta forma, la universidad de hoy no sólo considera la orientación como una necesidad del alumnado para ayudarlos en múltiples aspectos (Álvarez Pérez, 2013; Martínez Muñoz, 2009), sino como un valor añadido y elemento de calidad que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, compartiendo finalidad con la educación: el desarrollo integral de la persona a través de la individualización de su proceso formativo; como un factor estratégico, dada la creciente competencia a la hora de captar alumnos (Vieira & Vidal, 2006) y, por supuesto, como derecho del alumnado, tal y como viene regulado en el Estatuto del Estudiante Universitario.

A pesar de estas consideraciones, la orientación universitaria en nuestro país se caracteriza por ser una realidad muy heterogénea en cuanto al tipo de servicios y acciones emprendidas, la dificultad en su coordinación e integración, por ofrecer intervenciones generalmente puntuales e informativas y por la insuficiencia de recursos humanos y materiales (Álvarez Rojo, 2000; Lantarón, 2014; Muñoz & Gairín, 2013).

La institucionalización de la orientación universitaria en el contexto español tiene lugar en la década de los años 70, con la creación de los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIEs), que responden inicialmente a una demanda social (Sánchez, 1998; Sánchez & Guillamón, 2008), por lo que su labor se reduce al ajuste del individuo al puesto de trabajo y a la colocación directa.

En los años 80 se inicia un período de transformación del sistema educativo que culmina en los años 90 con la consideración de la orientación como factor de calidad de la enseñanza. En la educación superior, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (1983) se olvida de la orientación (Pantoja, 2004), pero numerosos expertos, como Echeverría (1997), coinciden en señalar su mayor necesidad en este nivel educativo, justificada por los cambios asociados a dicha normativa.

Esta ausencia de un marco legislativo no impide que a lo largo de la década de los años 90 proliferen los servicios de orientación en las universidades españolas, con la ampliación de algunas de sus funciones (Suárez, 2012). Por otra parte, en esta década también se pone en marcha en España los planes institucionales de evaluación de la calidad de las universidades que promueven, sobre todo, el inicio de acciones de mejora relacionadas con la acción tutorial (Vieira & Vidal, 2006).

Con la entrada del siglo XXI y la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (2001) se reconoce el papel que ocupan las universidades en el desarrollo cultural, económico y social de un país. Esta ley busca impulsar la institución universitaria y supone el inicio de numerosas reformas para ajustar la Educación Superior al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Respecto a la orientación, continúan consolidándose los servicios relacionados con la misma, surgiendo numerosos trabajos que justifican su necesidad en el contexto universitario (Campoy & Pantoja, 2000; Fernández Díaz, 2006; Rodríguez Moreno, 2002, o Salmerón, 2001, entre otros).

En paralelo, la calidad en la universidad va cobrando peso, considerándose la orientación como uno de sus elementos clave. Prueba de ello es la publicación en el año 2006 de los criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), donde se destaca la orientación a los estudiantes como uno de los criterios de los Sistemas Integrados de Garantía de Calidad (SIGC) en los diferentes centros.

Con la aprobación de la Ley Orgánica que modifica la LOU (2007) se hace evidente la preocupación por la mejora de la empleabilidad de los graduados, pero, no se menciona de forma específica la orientación, aunque sí se encuentran referencias directas a la atención a la discapacidad y a la acción tutorial (Suárez, 2012).

En el Estatuto del Estudiante Universitario (2010) es donde se pueden encontrar referencias explícitas a la orientación no sólo como derecho del estudiante, que debe atender distintas necesidades a lo largo de su periodo formativo, sino como un sistema integrado y coordinado de acciones desarrolladas tanto por el profesorado como por otros profesionales especializados, poniendo de relieve tanto la importancia de la tutoría como de otros servicios de apoyo y orientación al alumnado.

Esta concepción responde a un nuevo enfoque de orientación, donde se estimula el proyecto profesional y de vida con acciones dirigidas al desarrollo de la persona y la incorporación de acompañamientos en el devenir tanto personal como profesional (Savickas et al., 2009), coincidiendo con la idea expuesta por Marín y Rodríguez (2001) y Watts (2005) sobre el hecho de que las carreras ya no se eligen, sino que se construyen en relación a un proyecto más amplio, un proyecto de vida, a través de una serie de decisiones que las personas toman a lo largo de su trayectoria vital, para lo cual se hace necesario el compromiso de la persona en la construcción de ese proyecto a través de una reflexión regular y sistemática (Di Fabio & Bernaud, 2010) y el necesario acompañamiento de profesionales en diferentes modalidades y contextos (Paul, 2009).

Actualmente se aprecia que, con el marco normativo vigente y las aportaciones de numerosos autores, se puede crear un escenario de oportunidades útil para reforzar el desarrollo de la orientación (Manzanares, 2013), pero la realidad es que en las universidades españolas continúan predominando los servicios especializados, que han ido consolidándose desde su creación, fundamentalmente relacionados con la orientación profesional y la información académica, independientes de las facultades, en las que se empiezan a implementar de manera generalizada planes de acción tutorial (PATs) adaptados a dichos centros y poco o nada relacionados con los servicios universitarios de orientación (Vieira & Vidal, 2006).

Este es el caso de la Universidad de Murcia (UMU) y, en concreto, de la Facultad de Educación que cuenta con un plan de acción tutorial en el que apenas se integran el resto de servicios de información, asesoramiento y orientación que constituyen la oferta de servicios de esta institución. Ante esta panorámica, interesa saber el grado de información que el alumnado tiene tanto de la tutoría como de los servicios de orientación de la UMU, así como profundizar en el uso que hacen de estas herramientas y las demandas que realizan en relación a ellas, con el propósito de plantear propuestas de mejora que permitan avanzar en la integración y efectividad de las acciones orientadoras emprendidas. De esta manera, los objetivos del presente trabajo se concretan en los siguientes: a) Conocer a qué personas y/o servicios acuden los estudiantes cuando precisan de algún tipo de información; b) Analizar tanto el grado de conocimiento que tiene el alumnado sobre la tutoría universitaria y sobre el plan de acción tutorial de su centro, como el compromiso hacia la misma y su frecuencia de utilización; c) Estudiar el grado de información del alumnado en relación a los servicios de orientación de la universidad y d) Comparar las demandas que realiza el alumnado a la tutoría universitaria y a los servicios de orientación.

Metodología

Enfoque metodológico y diseño de la investigación

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, dirigida a conocer la percepción, valoración y satisfacción del alumnado en relación al desarrollo de la tutoría universitaria en la Facultad de Educación de la UMU. El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y transversal, tipo encuesta o survey.

Participantes

En este trabajo participan un total de 976 estudiantes pertenecientes a los diferentes Grados ofertados desde la Facultad de Educación de la UMU, que se distribuyen del modo en que se muestra en la tabla 1¹.

El mayor número de participantes pertenece al Grado en Educación Primaria, debido a que se trata del título con más estudiantes.

En cuanto a la distribución del alumnado por sexo, el 82.1% son mujeres y el 17.9%, hombres, tendencia normal en estas titulaciones; la edad media de los participantes es de 22.1 años (d.t.=5.21).

¹ Destacar que, en el momento de la administración del instrumento de recogida de información, sólo se encontraba implantado hasta el tercer curso de los distintos estudios de Grado.

Tabla 1.**Distribución de los participantes por Grado, curso y sexo (%).**

| GRADO | CURSO | | | SEXO | |
|------------------|-------|------|------|--------|-------|
| | 1º | 2º | 3º | HOMBRE | MUJER |
| Infantil | 29.2 | 39.3 | 17.1 | 2.2 | 97.8 |
| Primaria | 42.2 | 33.7 | 40.9 | 28 | 72 |
| Educación Social | 15.6 | 15.5 | 16.2 | 23.5 | 76.5 |
| Pedagogía | 13 | 11.5 | 25.8 | 15.1 | 84.9 |

Instrumento

Como instrumento de recogida de información se ha empleado el Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU), diseñado al efecto y compuesto por una serie de preguntas que pretenden recoger la opinión de los estudiantes en relación a diferentes aspectos de la tutoría y de los servicios de orientación de la UMU (información y utilización, demandas, competencias exigidas al tutor, satisfacción, etc.). Los diferentes ítems se contestan a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1= Nada; 5= Mucho).

La validez de contenido de este instrumento se asegura mediante una profunda revisión de la literatura científica y la valoración por un grupo de expertos. La fiabilidad que presentan las distintas escalas en las que se divide es superior a .746 según el *alfa* de Cronbach (Pérez Cusó, 2013).

Para este trabajo se analizan las respuestas de los participantes dadas a aquellos ítems relacionados directamente con los objetivos planteados.

Procedimiento

El proceso seguido se divide en diferentes fases como las que se describen a continuación: 1) Revisión de la literatura científica del ámbito de estudio; 2) Definición de los objetivos de investigación; 3) Toma de decisiones acerca del tipo de investigación, participantes e instrumento de recogida de información; 4) Diseño del cuestionario y validación de contenido; 5) Recogida de información en horario de clase y de forma anónima y voluntaria; 6) Análisis de la información e interpretación de resultados, a través de SPSS v.19, y 7) Redacción de informe de resultados.

Resultados

Para responder al primero de los objetivos, en el cuestionario se plantea a los participantes a qué personas/servicios acuden cuando necesitan algún tipo de información. La tendencia de los estudiantes (figura 1) es la de acudir en primer lugar a sus iguales, seguido de los profesores y los familiares. Al tutor acude un 53.15% de los estudiantes, mientras que a los servicios de orientación únicamente un 11.60% de los mismos.

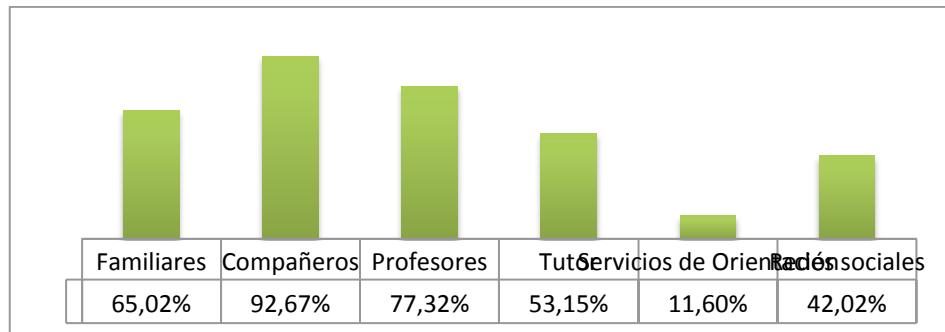


Figura 1. Personas y/o servicios a los que acuden los estudiantes cuando precisan información

En el segundo de los objetivos se analiza el grado de conocimiento del alumnado sobre la tutoría universitaria y sobre el PAT del centro. Se observa (tabla 2) que sólo un 2.77% de los estudiantes afirma tener mucha información sobre tutoría universitaria, mientras un 11.72% afirma no tener ninguna. Igualmente, los datos relacionados con el conocimiento sobre el PAT son inquietantes: un 71.57% asevera conocerlo poco o nada.

Tabla 2.

Porcentajes y estadísticos de la información, compromiso y utilización de la tutoría por parte del alumnado

| | Nada | Poco | Regular | Bastante | Mucho | Media | D.T. |
|--|--------|--------|---------|----------|-------|-------|-------|
| Información sobre tutoría universitaria | 11.72% | 29.70% | 41.01% | 14.80% | 2.77% | 2.67 | .958 |
| Conocimiento del PAT | 32.85% | 38.72% | 22.14% | 5.56% | 0.72% | 2.03 | .915 |
| Compromiso con la tutoría universitaria | 27.66% | 31.58% | 29.82% | 9.18% | 1.75% | 2.26 | 1.017 |
| Frecuencia de utilización | 27.78% | 35.19% | 26.95% | 8.13% | 1.95% | 2.21 | 1.002 |

En relación al grado de compromiso hacia la tutoría (tabla 2), apreciamos que es muy bajo, ya que hasta el 27.66% afirma no tener ninguno, o poco (31.58%), y sólo un 1.75% afirma tener mucho.

En relación a la frecuencia de utilización de la tutoría (tabla 2), se estiman resultados igualmente limitados. Un 10.08% afirma utilizarla entre mucho y bastante frente a un aproximado 28% que no la utiliza nada. Estos resultados están en concordancia con los anteriores, es decir, si no la conocen, no pueden hacer uso de ella.

Con el propósito de ahondar en este objetivo, es interesante realizar una comparación entre titulaciones. La prueba H de Kruskal Wallis muestra diferencias significativas entre las mismas ($p \leq .05$), siendo los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes arrojan puntuaciones superiores tanto en información sobre tutoría y PAT, compromiso, así como en relación a la frecuencia de utilización, tal y como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3.

Información, compromiso y utilización de la tutoría por parte del alumnado, por titulaciones. Prueba H de Kruskal Wallis

| | Información sobre la tutoría | Información sobre el PAT | Compromiso con la tutoría | Frecuencia de utilización |
|---------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Primaria | 2.53 | 1.93 | 2.15 | 2.07 |
| Infantil | 2.52 | 1.87 | 2.06 | 2.12 |
| Pedagogía | 2.98 | 2.27 | 2.60 | 2.41 |
| Educación Social | 2.98 | 2.27 | 2.50 | 2.54 |
| Chi-cuadrado (gl) Slg. | 46.604 (3) .000 | 38.169 (3) .000 | 45.526 (3) .000 | 14.302 (3) .000 |

En la comparación de estas cuatro variables entre estudiantes de diferentes cursos, la prueba H de Kruskal-Wallis sólo muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en la frecuencia de utilización de la tutoría ($\text{Chi cuadrado}=2.377$; $gl=2$; $p=.000$), siendo la media de utilización de los estudiantes de tercer curso ($\tilde{x}=2.38$) superior a los de segundo ($\tilde{x}=2.21$) y primero ($\tilde{x}=2.02$).

Para responder al tercer objetivo de este trabajo, se pregunta al alumnado acerca del conocimiento que tienen sobre los diferentes servicios de orientación de la UMU, que se concretan en: Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE); Servicio de Información Universitario (SIU); Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP, actualmente denominado Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado) y Servicio de Relaciones Internacionales (SRI). En la tabla 4 se aprecian las respuestas ofrecidas por los participantes para cada uno de dichos servicios, sorprendiendo el importante porcentaje de estudiantes que afirma conocer poco o nada estos servicios.

Tabla 4.

Porcentajes y estadísticos del conocimiento del alumnado sobre los servicios de orientación de la UMU

| | Nada | Poco | Regular | Bastante | Mucho | Media | D.T. |
|-------------|-------------------------|--------|---------|----------|-------|--------------|-------|
| COIE | 48.77% | 27.87% | 15.27% | 6.35% | 1.74% | 1.84 | 1.014 |
| SIU | 37.47% | 27.72% | 22.48% | 9.75% | 2.57% | 2.12 | 1.099 |
| SAOP | 45.74% | 29.03% | 17.95% | 5.85% | 1.44% | 1.88 | .994 |
| SRI | 55.79% | 25.54% | 12.41% | 3.69% | 2.56% | 1.72 | .991 |
| | Chi cuadrado 194,809 | | | gl 3 | | Sig. .000 | |

La prueba de Friedman muestra que las diferencias encontradas en el conocimiento de los estudiantes sobre los diferentes servicios de la UMU son significativas. Destaca el hecho de que el SIU es el más conocido por los estudiantes, aunque ninguno lo es realmente, lo que ofrece una perspectiva bastante desalentadora del esfuerzo de comunicación que hace la institución universitaria de sus servicios.

En la comparativa entre titulaciones, la prueba H de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en los cuatro servicios planteados (tabla 5) y siempre son los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes mayor conocimiento muestran.

Tabla 5.

Conocimiento sobre los servicios de orientación por titulaciones. Medias y Prueba H de Kruskal Wallis

| | COIE | SIU | SAOP | SRI |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Primaria | 1.63 | 1.94 | 1.72 | 1.67 |
| Infantil | 1.70 | 1.98 | 1.82 | 1.61 |
| Pedagogía | 2.54 | 2.48 | 2.13 | 1.83 |
| Educación Social | 1.89 | 2.44 | 2.13 | 1.90 |
| Chi-cuadrado (gl) S Ig. | 92.874 (3) .000 | 48.551 (3) .000 | 36.649 (3) .000 | 14.302 (3) .000 |

Por otra parte, la permanencia en la universidad supone diferencias entre los participantes (tabla 6), tal y como detecta la prueba H de Kruskal Wallis ($p \leq .05$) en relación al conocimiento sobre el COIE (Chi-cuadrado=20.277; gl=2; p=.000) y el SRI (Chi-cuadrado=10.226; gl=2; p=.006).

Tabla 6.

Medias del conocimiento sobre el COIE y el SRI por cursos

| | COIE | SRI |
|----------------|-------------|------------|
| Primero | 1.69 | 1.54 |
| Segundo | 1.77 | 1.78 |
| Tercero | 2.05 | 1.81 |

Finalmente, en el último objetivo se plantea comparar las demandas que los estudiantes hacen tanto a la tutoría como a los servicios de orientación de la UMU, con el propósito último de plantear acciones de mejora que refuerzen el papel y funcionamiento de una y

otros. La prueba de Wilcoxon muestra diferencias ($p \leq .05$) en tres de los ítems planteados (tabla 7).

Tabla 7.

Prueba de Wilcoxon para la comparación de demandas a la tutoría universitaria y a los servicios de orientación de la UMU

| | Demandas a servicios de orientación | | Demandas a tutoría universitaria | | Wilcoxon Z (Sig.) |
|--|-------------------------------------|-------|----------------------------------|-------|-------------------------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | |
| 1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios | 3.24 | 1.119 | 3.33 | 1.025 | -1,904 (.57) |
| 2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro | 3.17 | 1.203 | 3.20 | 1.052 | -,605 (.545) |
| 3. Ayuda en mi desarrollo académico | 3.64 | 1.145 | 3.86 | .952 | -5,231 (.000) |
| 4. Que me guíen en mi itinerario formativo | 3.67 | 1.147 | 3.78 | .979 | -2,190 (.029) |
| 5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad) | 3.31 | 1.249 | 3.31 | 1.131 | -,001 (.999) |
| 6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral | 3.94 | 1.196 | 3.69 | 1.117 | -5,801 (.000) |

A la luz de estos resultados, los participantes prefieren en mayor medida la tutoría universitaria para cuestiones relacionadas con su desarrollo académico y formativo, pero en cambio confían más en los servicios especializados en relación con la proyección profesional y la transición al mundo laboral.

En cuanto a diferencias por titulación, la prueba H de Kruskal Wallis muestra diferencias significativas en algunos ítems ($p \leq .05$) en relación a las demandas realizadas a los servicios y a la tutoría (tabla 8).

En términos generales son los estudiantes de Pedagogía quienes presentan una mayor intensidad en las demandas tanto a los servicios de orientación como a la tutoría.

Así mismo, en la comparación por cursos a través de la prueba H de Kruskal Wallis, se encuentran diferencias significativas ($p \leq .05$) en cuatro demandas a los servicios de orientación, mientras que en relación a las demandas a la tutoría sólo se observan diferencias en una (tabla 9).

Tabla 8.

Medias y prueba H de Kruskal Wallis en relación a las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria por titulaciones

| | Servicios de orientación | | | Tutoría | | | | |
|-------------------------|--------------------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| | 1 | 4 | 6 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Primaria | 3.35 | 3.72 | 3.95 | 3.14 | 3.77 | 3.70 | 3.23 | 3.62 |
| Infantil | 3.05 | 3.46 | 3.78 | 3.32 | 3.81 | 3.74 | 3.35 | 3.72 |
| Pedagogía | 3.21 | 3.97 | 4.19 | 3.29 | 4.15 | 4.03 | 3.66 | 3.98 |
| Educación Social | 3.36 | 3.62 | 3.93 | 3.06 | 3.82 | 3.76 | 3.07 | 3.51 |
| Chi cuadrado (gl) | 12.958 (3) | 18.093 (3) | 8.651 (3) | 8.809 (3) | 19.326 (3) | 12.935 (3) | 22.699 (3) | 15.956 (3) |
| Sig. | .005 | .000 | .034 | .032 | .000 | .005 | .000 | .001 |

Tabla 9.

Medias y prueba H de Kruskal Wallis en relación a las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria por cursos

| | Servicios de orientación | | | | Tutoría |
|-------------------|--------------------------|-----------|------------|------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 |
| Primerº | 3.26 | 3.28 | 3.56 | 3.66 | 3.49 |
| Segundoº | 3.09 | 3.00 | 3.56 | 3.53 | 3.19 |
| Terceroº | 3.38 | 3.22 | 3.77 | 3.82 | 3.32 |
| Chi cuadrado (gl) | 12.698 (2) | 9.759 (2) | 10.543 (2) | 14.479 (2) | 12.671 (2) |
| Sig. | .002 | .002 | .005 | .001 | .002 |

Se aprecia que las demandas del alumnado varían según el curso, encontrando que es el alumnado de tercero quien presenta una mayor intensidad en sus demandas, seguidos de los estudiantes de primer curso, lo que refleja que el momento de la carrera universitaria en que se encuentra el alumno puede marcar diferentes necesidades de orientación.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de la Sociedad de la Información y de la Comunicación, de la economía del conocimiento, de la internacionalización de la educación, así como los cambios acontecidos

en el contexto universitario como consecuencia del proceso de adaptación al EEEs, cuestionan el papel y la misión de la universidad en la sociedad actual, introduciéndose cambios en las formas de concebir y abordar la enseñanza y el aprendizaje (Villena, Muñoz & Polo, 2013). Aspectos como la masificación en las aulas, la heterogeneidad del alumnado, la complejidad del propio sistema universitario y las transformaciones que sacuden el mercado laboral incitan a la revalorización de la orientación en la Educación Superior, pero, dados los resultados presentados en este y en otros trabajos, parece que ésta es más bien teórica que efectiva.

A lo largo de este trabajo se puede apreciar como los participantes acuden en primera instancia a sus compañeros cuando requieren algún tipo de información, apoyo u orientación, mientras que el porcentaje de quienes acuden al tutor y a los servicios de orientación es muy inferior. Este hecho lleva a pensar en la mentoría o tutoría entre iguales como una opción que puede potenciar el desarrollo de la orientación, puesto que, según diferentes estudios (García, Carpintero, Biencinto & Núñez, 2014; Sánchez, Almendra, Jiménez, Macías & Melcón, 2008; Sánchez, Manzano, Rísquez & Suárez, 2011), no sólo aporta beneficios al estudiante mentorizado sino también al propio mentor.

En cambio, en otros contextos europeos, donde la tutoría universitaria cuenta con mayor tradición, los estudiantes recurren en mayor medida al tutor. El estudio de Cashmore, Scott y Cane (2012) en Reino Unido así lo demuestra, concluyendo que la mayoría de estudiantes entiende que la tutoría es el primer recurso de ayuda y apoyo.

Otros estudios realizados en nuestro contexto exponen datos parecidos a los reseñados en este trabajo, como el de García Antelo (2010) o Méndez (2007). Estas diferencias entre el contexto de la universidad española y la británica se entiende que se debe a la mayor tradición de la segunda en relación a la orientación y tutoría universitaria, como se pone de manifiesto, entre otros, en los trabajos de Lantarón (2014) o Vieira (2007).

Los resultados también muestran el desconocimiento de los estudiantes acerca de la tutoría y del PAT, similares a los del trabajo de García Antelo (2010). Este desconocimiento puede ser significativo de la distancia existente entre los estudiantes y la práctica de la tutoría universitaria, tal como también sugiere el estudio de Lobato, Arbizu y Castillo (2004).

Este desconocimiento puede ser la causa del escaso compromiso que afirma tener el alumnado con la tutoría y de un uso poco frecuente de la misma. En cuanto a esto último, los resultados evidencian datos negativos, siendo similares a los de otros estudios, como el de Gómez y Rumbo (2009), Gil-Alborava, Martínez, Tunnicliffe y Moneo (2013), Amor (2012) o Aguaded y Monescillo (2013).

Pese a esta escasa utilización, se determinan diferencias en su uso según el curso de los participantes. Así, la frecuencia de utilización es mayor en el alumnado de cursos superiores. Puede entenderse que los estudiantes a medida que adquieren mayor experiencia en la universidad se hacen más conscientes de la importancia y necesidad de su empleo, pero éstos siempre presentan necesidades de orientación, sólo que, como señalan distintos autores (Domínguez, Álvarez & López, 2013; Martínez Muñoz, 2009; Sánchez & Guillamón, 2008; Saúl, López-González & Bermejo, 2009), mediatizadas por el momento en el que se encuentran. Este hecho no debería implicar una diferente frecuencia de utilización, sino simplemente que ésta debería centrarse en las necesidades concretas de los estudiantes, teniendo en cuenta el momento que atraviesan.

De la misma manera, los resultados expuestos también muestran un importante desconocimiento por parte del alumnado sobre los diferentes servicios de orientación de la UMU. Estos datos están en consonancia con otros estudios que muestran también un

grado de información de los estudiantes sobre los servicios de orientación muy superficial, como los realizados por Méndez (2007) y Sanz Díaz (2012). Mora (2008), en un estudio más amplio realizado en doce universidades españolas, concluye que sólo el 29.73% conoce los servicios de información y orientación universitarios. Entendemos que este desconocimiento general puede deberse a una estrategia de comunicación inadecuada de estos servicios y a la escasez de recursos con los que están dotados, tal y como ya señalaban Garvía, Martínez y Rubio (2003) en su estudio sobre los servicios de orientación de la UMU, que obliga a intervenir de forma reactiva y a demanda del usuario.

La experiencia es un grado y prueba de ello la vuelven a dar los estudiantes de cursos superiores, pues afirman tener mayor conocimiento sobre algunos servicios, hecho que aparece también en el estudio de Sanz Díaz (2012). Si entendemos la orientación como un proceso continuo, el conocimiento de los estudiantes sobre estos servicios de orientación no debe limitarse a determinados cursos, sino que deben conocerlos desde el inicio de su andadura universitaria. Para ello debe mejorarse la estrategia de difusión de sus funciones y acciones, que habitualmente se centra más en la divulgación puntual de actividades que en una participación de la vida diaria de los centros (Suárez, 2012).

En cuanto a las demandas que el alumnado realiza a la tutoría universitaria y a los servicios de orientación, encontramos algunas similitudes con el estudio de García Antelo (2010). En ambos casos los estudiantes prefieren utilizar los servicios de orientación para solventar aspectos relacionados con el ámbito profesional; sin embargo, topamos con una diferencia en relación al ámbito académico. En dicho estudio los estudiantes muestran cierta preferencia por los servicios de orientación para conseguir también apoyo académico, mientras que los participantes en este trabajo valoran en mayor medida la tutoría universitaria para este ámbito.

Esta diferencia puede deberse al desarrollo que ha tenido la tutoría en los últimos años, con la puesta en marcha de los estudios de Grado y los PATs, ya que el trabajo con el que se comparan los datos se lleva a cabo con alumnado de diplomaturas y licenciaturas, mientras que en el presente trabajo los participantes son estudiantes de Grado, por lo que han experimentado en mayor medida no sólo ciertas acciones tutoriales, sino que cuentan con un tutor como figura de referencia.

El ámbito personal suele ser el referenciado por el alumnado en último lugar, no sólo en este trabajo, sino también en estudios como el de Flores, Gil y Caballer (2012); Sánchez y Guillamón (2008), o Saúl, López-González y Bermejo (2009), entre otros; aunque como muestran Suriá, Ordoñez y Martínez (2011) con los resultados de su trabajo, este ámbito presenta un incremento cada vez mayor en relación a las demandas de los alumnos, pero todavía no equiparable a cuestiones académicas y/o profesionales.

De los resultados podemos concluir que la orientación puede no estar resultando efectiva y funcional, al no aprovecharse todas sus posibilidades. La falta de tradición orientadora en nuestro contexto universitario es un elemento que juega en contra. El alumnado desconoce los beneficios de involucrarse en un proceso de tutoría a lo largo de su carrera (García, Conejero & Díez, 2014) y acude a ella para solventar dudas específicas relacionadas con asignaturas; o, tal vez, no obtienen respuesta a sus necesidades.

A este respecto el profesorado tiene mucho que decir en cuanto a qué hace, cómo lo hace y si se encuentra preparado para ello. También puede resultar interesante profundizar en el planteamiento de los PATs de los centros o facultades, ya que de éste depende una acción orientadora más o menos superficial.

En cuanto a los servicios de orientación, aunque la oferta cada día es más diversificada, éstos funcionan frecuentemente de forma yuxtapuesta, sin conexión ni coordinación conjunta (Sánchez & Guillamón, 2008).

Como subraya Suárez (2012), la orientación en la universidad debe dejar de ser una actividad puntual, eminentemente informativa y dirigida casi exclusivamente a aquellos estudiantes que la demandan. Según las conclusiones del trabajo de Vieira (2008) España es, de los países analizados, el que menos importancia otorga al sistema de apoyo y orientación al estudiante y destaca por no considerar la orientación como un sistema planificado institucionalmente. En este sentido, son numerosos autores (Domínguez, Álvarez & López, 2012, 2013; Lantarón, 2014; Manzanares, 2013; Salmerón, 2001; Vieira & Vidal, 2006, entre otros) los que defienden la creación de un sistema integrado de orientación en cada universidad. Todos ellos coinciden en afirmar que no se trata de partir de cero, sino de aprovechar los recursos disponibles, procurando un funcionamiento coordinado, buscando la implicación de todos los agentes, con la intención de que sus acciones se lleven a cabo desde distintos niveles para atender, a su vez, diferentes necesidades independientemente de su carácter (personal, académico o profesional).

Possiblemente, el problema no reside en reconocer la importancia de la orientación, sino en priorizar de forma estratégica las acciones que implica (Muñoz & Gairín, 2013).

Bibliografía

- Abrile, M. (1994). Nuevas demandas a la educación, la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43.
- Aguaded, M. C., & Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: Propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 163-176.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Curriculum*, 26, 73-81.
- Álvarez Rojo, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón & V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-78). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Amor (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de acción Tutorial* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Atkins, J. M., Beattie, J., & Dockrell, W. B. (1993). *Assesment issues in Higher Education*. Sheffield, Inglaterra: Employment Department.
- Blimling, G. S. (2000). Accountability for student affairs: Trends for the 21st century. En C. Johnson & H. Cheatham (Eds.), *Higher Education trends for the next century: A research agenda for student success* (pp. 51-56). Washington, D.C.: American College Personnel Association.
- Campoy, T., & Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 77-106.
- Cashmore, A., Scott, J., & Cane, C. (2012). “Belonging” and “intimacy” factors in the retention of students – an investigation into the student perceptions of effective practice and how that practice can be replicated. Leicester, Inglaterra: Universidad de Leicester.

- Di Fabio, A., & Bernaud, J. L., (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle : Bienvenu! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 111-118.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J., & López, A. M. (2012, noviembre). Orientación y alumnado de nuevo ingreso en la universidad: Plan de mejora de la acción tutorial. Comunicación presentada al I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla (España).
- Domínguez, G., Álvarez, F. J., & López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de la transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Echeverría, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 85-115.
- Fernández Díaz, M. J. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del EEES*. Madrid: MEC.
- Flores, R., Gil, J. M., & Caballer, A. (2012). *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 138-147.
- García, E., Conejero, J. A., & Díez, J. L. (2014). La entrada en la universidad: Un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, Ch., Núñez, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estTutor: Percepción de los mentores. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433-455.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/2840>
- Garvía, C., Martínez, M., & Rubio, M. (2003). Estudio cualitativo inicial de los servicios de orientación en la Universidad de Murcia. En L. Buendía, T. Pozo, D. González, & C. A. Sánchez (Coords.), *XI Congreso nacional de modelos de investigación educativa. Investigación y sociedad* (pp.465-474). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Geli de Ciruana, A. M. (2000). La orientación educativa en las universidades. En H. Salmerón & V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 15-24). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gil-Alborava, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., & Moneo, J. M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del plan de acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87.
- Gómez, T., & Rumbo, B. (2009, noviembre). *La acción tutorial en la enseñanza universitaria. La experiencia de la Universidad de A Coruña*. Comunicación presentada en el Congreso UNIVEST 2009, Girona, España.
- González, I., & Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315.
- Lantarón, B. S. (2014). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 73-91.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 13 de abril de 2007, 89.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2001, 307.

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado de 1 de septiembre de 1983, 209.
- Lobato, C., Arbizu, F., & Castillo, L. (2004). Representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Revista Educación XXI*, 7, 135-168.
- Manzanares, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 62-77.
- Marín, M. A., & Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.
- Martínez Muñoz, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del EEES. *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Méndez, R. M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Mora, R. (2008). *Conducta y asesoramiento vocacional/preprofesional de los estudiantes universitarios: variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10093/mora.pdf?sequence=1>
- Muñoz, J. L., & Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 2010, 318.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad: Procesos de creación y desarrollo. *Agora Digital*, 2, 1-18. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/salmeron.PDF>
- Sánchez, C., Almendra, A., Jiménez, F., Macías, J., Melcón, M. J. (2008). Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicación de la UPM: Cinco años de experiencia. *Mentoring & Coaching*, 1(1), 27-42.
- Sánchez, M., Manzano, N., Rísquez, A., & Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.
- Sánchez, M. F., & Guillamón, J. R. (Coords.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: Estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

- Sanz Díaz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Saúl, L. A., López-González, M. A., & Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Sobrado, L. (2002). La formación en orientación profesional de los jóvenes europeos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 51-67.
- Suárez, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/2242>
- Suriá, R., Ordoñez, T., & Martínez, D. (2011). Estudio descriptivo de la evolución del Servicio de Asesoramiento Psicológico y Psicoeducativo de la Universidad de Alicante. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 151-164.
- Vieira, M. J. (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 49-70.
- Vieira, M. J., & Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97.
- Villena, M. D., Muñoz, A., & Polo, M. T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43-62.
- Watts, A. G. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54, 66-76.

Autores

Javier Pérez Cusó

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. javierperezcuso@um.es. Doctor por la Universidad de Murcia, actualmente es Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la Tutoría y Orientación en la Universidad, Espacio Europeo de Educación Superior y gestión de la calidad.

Mirian Martínez Juárez

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. mmartinez@um.es. Doctora por la Universidad de Murcia, actualmente es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la Tutoría y Orientación en la Universidad, Evaluación de Competencias Profesionales y el Espacio Europeo de Educación Superior.