

Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina¹

El presente trabajo constituye una reflexión acerca de los procesos tutoriales en la Universidad Nacional de Rosario a partir de cuestionarios aplicados a estudiantes de tres cátedras. Se analizan aspectos teóricos concernientes a los roles docentes en la universidad y las tutorías desde un marco conceptual amplio. Luego se analizan datos obtenidos de cuestionarios a través de procesamiento estadístico. Los estudiantes atribuyen a los docentes características que van desde el saber académico tradicional hasta variables socio-afectivas, siendo las primeras otorgadas a los miembros de más jerarquía y las segundas a los docentes más novatos.

Palabras clave: funciones tutoriales, nivel universitario, roles docentes, instrucción.

Students' Perception of Tutorial Functions in Three Chairs at the National University of Rosario in Argentine

This paper analyzes the tutorial functions at the National University of Rosario from the students' answers in three different chairs. Theoretical aspects of the teachers' role are studied and the tutorials from a wider conceptual framework. Then the data collected through the questionnaires is analyzed statistically. Students attribute to teachers characteristics such as traditional academic knowledge or socio-emotional variables. The first

Nb017

Ana Borgobello

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Rosario
borgobello@irice-conicet.gov.ar

Nadia Soledad Peralta

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Rosario
nperalta@irice-conicet.gov.ar

¹ Se agradece la colaboración en el procesamiento de los datos a la Dra. Nora Moscoloni, estadística.

characteristic is attributed more to higher ranking academics and the second to younger professors.

Keywords: tutorial functions, university level, teaching roles, instruction.

1. Introducción

El presente artículo constituye una reflexión acerca de los procesos tutoriales en la universidad a partir de la aplicación de cuestionarios a estudiantes de tres asignaturas en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se describen algunas de las características propias de las universidades nacionales en Argentina como marco institucional donde se radica la investigación. Se presentan las características del instrumento de recolección de datos, los resultados obtenidos con sus correspondientes análisis. Se abordan luego las problemáticas de la implementación de tutorías en el nivel superior de educación.

1.1. Características propias de la universidad nacional en Argentina

La universidad pública argentina se caracteriza por raíces hondamente democráticas y con injerencias fuertes de los estudiantes en la toma de decisiones. Esto se observa, por ejemplo, en la participación de los estudiantes con representantes como claustro en los Consejos Directivos –órganos de gobierno de cada unidad académica o Facultad– y en el Consejo Superior –órgano máximo de gobierno de la universidad. Así mismo, en cuanto a la docencia, el inicio de la carrera, reconocido formal e informalmente, se produce desde el grado.

Las cátedras están conformadas, en orden jerárquico descendiente, por un Profesor Titular (Jefe de Cátedra), Profesores Asociados y Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos (JTP), Auxiliares de Primera (A1) y Auxiliares de Segunda (A2). Los A1 son graduados (por lo general recientes) y los A2 son aun estudiantes de la carrera.

Una persona puede iniciar su carrera docente como A2, es decir, ayudante alumno, como también se los denomina. Es frecuente que los actuales Titulares hayan comenzado su carrera docente como A2.

Esta participación de los estudiantes en la vida política y académica de la universidad, es una de las características propias de la universidad pública argentina cuyos orígenes en parte se remontan a la denominada Reforma Universitaria de 1918. Esta Reforma sienta las bases de la autonomía y del co-gobierno (interrumpidas en cada golpe

de Estado), produciendo una significativa renovación (Cano, 1985), que anticipa en 50 años la explosión estudiantil de 1968 en Francia (Amigo y Tatti, 1998).

En la historia más reciente, es a partir del gobierno democrático de 1983, tras el gobierno dictatorial 1976-1983, cuando se restablecen las bases de la autonomía universitaria y se conforman los órganos de co-gobierno que rigen hasta la actualidad (Enríquez, 2003).

La UNR, en la que se sitúa el presente estudio, es una de las más importantes instituciones de enseñanza superior en cuanto a número de estudiantes de la Argentina, junto con las universidades públicas de Buenos Aires, La Plata y Córdoba.

En este marco organizativo e institucional, anteriormente descrito, las funciones de los docentes (Titulares, Asociados, Adjuntos, JTP y A1) se encuentran reglamentadas por resoluciones del Consejo Superior. Es decir, si bien la figura de los A2 se halla arraigada en la universidad, no cuenta con una resolución única que norme sus funciones, sino que cada Consejo Directivo reglamenta las funciones para los Auxiliares alumnos de cada Facultad (Borgobello y Peralta, 2006). A pesar de ello, existe consenso acerca de las funciones que los ayudantes cumplen en las cátedras, como así también respecto de la forma en que ingresan a las mismas. En general, los A2 cumplen funciones de colaboración con los docentes más expertos en docencia e investigación.

Las funciones en docencia que cumplen los A2 pueden ser calificadas como “funciones tutoriales” en las que quienes ejercen de tutores pueden ser considerados pares con diferente nivel de preparación, tal como se explicará a continuación, ya que ellos mismos han aprobado recientemente la asignatura en la que se desempeñan como Auxiliares. Por tanto, son cercanos tanto a nivel cognitivo como social. Sin embargo, en las tareas de investigación son los docentes más expertos los que cumplen funciones tutoriales sobre los A2.

1.2. Las mediaciones tutoriales en la universidad

Los procesos de enseñanza-aprendizaje van más allá del tiempo que el docente esté ante un curso dando clases. El estudiante interacciona en su procesos de aprendizaje con los docentes como también con los textos (relacionándose indirectamente con los autores de los mismos), con los compañeros, etc. Todas estas interacciones implican procesos tutoriales diversos. En concreto, desde nuestra perspectiva, la docencia misma supone procesos tutoriales.

Si bien puede considerarse que es sencillo definir la “tutoría”, esta no es una tarea simple ya que existen numerosos aspectos a tener en

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

cuenta en esta definición, tales como los cognitivos, los de guía o supervisión y los socio-afectivos. Los *aspectos cognitivos* de las tutorías remiten al saber en sí de los temas que se enseñan, los ejemplos que se brindan y la forma en que los contenidos son explicados para permitir razonamientos óptimos por parte de los estudiantes. La *guía o supervisión* tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, propicia la participación en clase y puede ser leída en el monitoreo del aprendizaje en el que se suelen utilizar trabajos prácticos, guías, sugerencias de técnicas de estudio y bibliografía, etc. Este tipo de orientación es el más reconocido en la literatura sobre tutorías (Alarcón y Fernández, 2008; Camargo y Pardo, 2008). La *dimensión socio-afectiva* se percibe en la confianza que tienen los estudiantes para despejar sus dudas, es decir, la facilidad en la comunicación docente-alumno. Cabe destacar que este aspecto, si bien es muy importante, no suele ser tenido en cuenta en la bibliografía específica.

El problema de las mediaciones tutoriales en la enseñanza-aprendizaje admite distintas perspectivas teóricas generales. Una de estas perspectivas remite a la teoría de la influencia social (Newcomb, 1981, Pérez y Mugny, 1988).

La influencia social, concebida como “presión social”, tiene fundamentalmente que ver con relaciones de poder asimétricas, sean éstas entendidas como mayoría-minoría o como actores sociales con posiciones claramente diferentes en la jerarquía de repartición del poder, como es el caso de la relación profesor titular-alumno. También puede ser entendida como fruto de una interacción constructiva, de conversión o innovación social, teniendo más que ver con la relación auxiliar docente-alumno, donde las distancias sociales se reducen, accediéndose a una real construcción o negociación colectiva de significados (Perret Clermont *et al.*, 1991).

En la mayoría de las posiciones teóricas actuales, se concibe al alumno como sujeto activo, dialogando o discutiendo con el texto, artefacto, tutor o compañeros en torno a una idea. Sin embargo, Rinaudo y Squillari (2000) se preguntan en qué medida las clases universitarias contribuyen a esta noción de construcción del conocimiento dado que por lo general las clases se desarrollan del modo que hoy podríamos llamar “clásico”, a pesar de que los postulados teóricos no lo son.

Se podría decir, siguiendo a Ausubel (2002), que el contenido principal de aquello que se debe aprender en el sistema universitario se suele presentar al alumno con una forma más o menos final por

medio de la enseñanza expositiva. Del estudiante se exige que comprenda el material y lo incorpore a su estructura cognitiva de modo que quede disponible para su reproducción (por ejemplo, en el examen final de una asignatura dada), para un aprendizaje relacionado (dentro de una misma materia o en una posterior) o para resolver problemas en un futuro (por ejemplo, durante prácticas en el mismo grado o una vez graduado en su ejercicio profesional, ya sin supervisión de la institución). Esta forma de enseñanza expositiva ha sido duramente criticada e incluso repudiada entre los educadores de los distintos niveles del sistema educativo, aunque aun conservada ampliamente en la universidad argentina.

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

1.3. Clasificaciones de las mediaciones tutoriales

Una primera clasificación de las tutorías que de hecho se dan en la universidad podría ser la siguiente: **formales** (aquellas que se encuentran reglamentadas) e **informales** (se producen de modo espontáneo, por ejemplo, entre compañeros de curso). En la presente investigación nos ocuparemos de las tutorías formales dada su relevancia para la organización académica de la universidad.

1.3.a. Tutorías entre pares con el mismo nivel de preparación

Gairín *et al.* (2004) sostienen que se pueden establecer diferentes tipos de tutorías (personalizada, grupal, *entre iguales*, auto-orientación, virtual) que ofrecen una serie de ventajas e inconvenientes en relación al tiempo de aprendizaje, tiempo de gestión, porcentaje de éxito o de tiempo destinado a la corrección de los errores.

Existen numerosas investigaciones acerca de modalidades tutoriales en el mundo, cada una de las cuales prioriza diferentes aspectos de las mismas. Algunas de estas investigaciones radican en la observación de tutorías entre pares con el mismo nivel de preparación. Este tema ha sido ampliamente estudiado en el contexto anglosajón donde se denomina *cross-age tutoring* (Yogev y Ronen, 1982, Topping y Bryce, 2004, McKinstery y Topping, 2003, Sobral, 2002) o *peer-tutoring* (King, 1998, Rittschof y Griffin, 2001, Mastropieri *et al.*, 2003, Waring, 2005).

Este tipo de tutorías son diseñadas, en general, para la escuela elemental o primaria (Thurston *et al.*, 2007). Se habla de “tutores pares” cuando la relación tutorial se establece entre alumnos. Implica la diferenciación de dos grupos, aquellos que offician de tutores y quienes reciben la instrucción (Genovard y Gotzens, 1990). Los efectos de estas tutorías no son sólo para quienes “reciben” la enseñanza de alguien que es poco más que un par. También el tutor transforma su

elaboración cognitiva del conocimiento en juego, el hecho de exponer conocimientos transforma al mismo sujeto. Según Gairín *et al.* (2004), estas tutorías ofrecen *feedback* formativo a los estudiantes, logrando que aprendan con los otros compañeros, especialmente en estrategias de trabajo y organización del aprendizaje.

Genovard y Gotzens (1990) plantean que es diferente el beneficio de quien ayuda y de quien recibe esa ayuda, pero ambos actores sociales producen reestructuraciones cognitivas tras el proceso.

1.3.b. Tutorías entre pares con diferentes niveles de preparación

Las tutorías entre pares con diferentes niveles de preparación son a menudo utilizadas en la enseñanza universitaria argentina. De hecho, en numerosas resoluciones de cada una de las Facultades de la UNR, se explicitan las funciones de los “Auxiliares de Segunda” o “Ayudantes Alumnos” (Resoluciones N°097/93CD FAPyD; N°394/00CD FHyA; N°977/89CD FCPyRRII). Dichas resoluciones se caracterizan por la implementación de un sistema en el cual el tutor es un estudiante, pero que ya ha atravesado por la situación en la que el aprendiz está inmerso en el momento en que se establece la relación tutorial (Autoevaluación Institucional, 2002).

En este sentido, Durán (2004) considera que los alumnos pueden ofrecer una ayuda pedagógica de alta calidad ya que recientemente aprendieron el contenido sobre el que se trabaja en un momento tutorial. Además, los estudiantes conservan la sensibilidad frente a los puntos difíciles de aprender, en sus explicaciones son más directos que los profesores y, algo que no es menor, tienen la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos próximos.

1.3.c. Tutorías llevadas a cabo por profesores

El tipo más frecuente de tutorías que se encuentra en la bibliografía son aquellas llevadas a cabo por profesores. Un ejemplo puntual lo encontramos en la implementación del plan curricular de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR (Vila *et al.*, 2003). El plan en su conjunto se centra en el aprendizaje basado en problemas (ABP). En este tipo de estrategia didáctica es de suma importancia el rol del tutor ya que, entre otras funciones, es quien estimula la interacción entre pares y con el mismo tutor.

Gairín *et al.* (2004) consideran a las acciones tutoriales como integradas a las mismas tareas docentes. El objetivo primordial de estas acciones es lograr que los alumnos aprendan de sus propios errores, facilitándoles sugerencias para superar sus dificultades, guiándolos en el progreso de sus estudios y en la aplicación de

principios abstractos a contextos concretos, así como también ayudándolos a centrarse en sus logros y motivándolos.

Además, con la difusión de las computadoras e Internet, es habitual el diseño de estrategias didácticas e investigaciones de laboratorio que radican en el desarrollo de tutorías mediadas por ordenador (Chrysos, 2000, Torres Velandia, 2000).

Se puede decir que el estudio de los sistemas tutoriales es un área poco explorada en la Psicología de la Instrucción, especialmente en el nivel universitario. Las principales obras en este campo (Beltrán, Genovard y Rivas, 1998; Beltrán y Genovard, 1999; Bruning *et al.*, 2002; González Cabanach *et al.*, 1996; Castejón, 1997; Reigeluth, 2000) cuando hablan de los actores involucrados en el fenómeno de enseñanza-aprendizaje se refieren casi exclusivamente a la función experta (profesor) y a la función de aprendiz (alumno), obviándose de manera generalizada las funciones mediadoras intermedias (JTP, A1 y A2).

Este “olvido”, puede explicarse por dos razones. Por un lado, la mayor parte de los autores que trabajan en Psicología de la Instrucción lo hacen con sujetos de los otros niveles de enseñanza (escuela elemental o primaria y escuela secundaria o polimodal). Por otro lado, sólo es frecuente encontrar estas funciones mediadoras en la organización académica formal de la universidad, al menos en la Argentina.

2. Análisis de las funciones tutoriales en el nivel universitario en tres casos

El presente trabajo forma parte de los resultados de una investigación etnográfica más amplia (*ver* Borgobello y Peralta, 2007) acerca de las mediaciones tutoriales de los A1 y los A2 en la enseñanza universitaria. En este marco, además de estudiar las funciones tutoriales de los A1 y de A2, se consideró necesario estudiar, por un lado, las mediaciones tutoriales que llevan a cabo los demás docentes de las cátedras y, por el otro, los hábitos de estudio y percepción de la materia por parte de los estudiantes. Esto fue fundamental para entender el contexto en el que se llevan a cabo estas funciones tutoriales.

La selección de las asignaturas con las que se trabajó respondió a un índice confeccionado para estudiar aquellas cátedras en las que tuviese mayor peso el objeto de estudio, es decir, que contaran con mayor cantidad de A1 y A2 por alumno.

Con el objetivo de conocer las opiniones de los estudiantes acerca de la forma en que ellos piensan las mediaciones tutoriales, se

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

confeccionó un cuestionario con opciones múltiples. En el instrumento se preguntaba a los alumnos acerca de estilos de estudio, percepción de la asignatura y apreciación de las funciones docentes.

El cuestionario (Figura 1) fue aplicado a todos los estudiantes presentes en cada una de las cátedras durante el dictado de clases de tipo teórico. Estos cuestionarios fueron respondidos por 249 estudiantes en la *Cátedra 1*, 59 en la *Cátedra 2* y 98 en la *Cátedra 3*. Las cátedras 1 y 2 corresponden a materias de una carrera de ciencias exactas de primer y tercer año, respectivamente. La cátedra 3 pertenece a primer año de una carrera de ciencias humanas.

Figura 1.

Cuestionario aplicado a los estudiantes de las tres cátedras estudiadas

Cuestionario para alumnos

<p>1. Hábitos de estudio</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Sí</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Elaboro resúmenes</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Elaboro mapas conceptuales o cuadros sinópticos</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Realizo consultas antes de rendir</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Utilizo fotocopias como material de estudio</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Utilizo libros como material de estudio</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Utilizo mis apuntes como material de estudio</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Amplio con bibliografía no obligatoria</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Sí	No	Elaboro resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elaboro mapas conceptuales o cuadros sinópticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Realizo consultas antes de rendir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Utilizo fotocopias como material de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Utilizo libros como material de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Utilizo mis apuntes como material de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amplio con bibliografía no obligatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>2. ¿Cuánto tiempo en promedio le lleva preparar una materia para el examen final?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/> 15 días o menos</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> de 16 a 30 días</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> más de 30 días</td></tr> </tbody> </table>	<input type="checkbox"/> 15 días o menos	<input type="checkbox"/> de 16 a 30 días	<input type="checkbox"/> más de 30 días																																																																																				
	Sí	No																																																																																																														
Elaboro resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
Elaboro mapas conceptuales o cuadros sinópticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
Realizo consultas antes de rendir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
Utilizo fotocopias como material de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
Utilizo libros como material de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
Utilizo mis apuntes como material de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
Amplio con bibliografía no obligatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
<input type="checkbox"/> 15 días o menos																																																																																																																
<input type="checkbox"/> de 16 a 30 días																																																																																																																
<input type="checkbox"/> más de 30 días																																																																																																																
<p>3. ¿Cuánto tiempo le dedicó por semana a esta materia sin contar las clases?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td><input type="checkbox"/> menos de 2 horas por semana</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> de 2 a 4 horas por semana</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> más de 4 horas por semana</td></tr> </tbody> </table>	<input type="checkbox"/> menos de 2 horas por semana	<input type="checkbox"/> de 2 a 4 horas por semana	<input type="checkbox"/> más de 4 horas por semana																																																																																																													
<input type="checkbox"/> menos de 2 horas por semana																																																																																																																
<input type="checkbox"/> de 2 a 4 horas por semana																																																																																																																
<input type="checkbox"/> más de 4 horas por semana																																																																																																																
<p>4. Por lo general estudio: <input type="checkbox"/> solo <input type="checkbox"/> en grupo <input type="checkbox"/> de las dos maneras</p>																																																																																																																
<p>5. Percepción de la organización de la materia</p> <p>Esta asignatura es:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td>Muy difícil</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Algo difícil</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Más bien fácil</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>May fácil</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	Muy difícil	<input type="checkbox"/>	Algo difícil	<input type="checkbox"/>	Más bien fácil	<input type="checkbox"/>	May fácil	<input type="checkbox"/>	<p>6. ¿Qué grado de dificultad tenía en los siguientes aspectos de la materia:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Bastante</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Alguna</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Poca</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Ninguna</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Tiempo que le lleva el cursado</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Tiempo que requiere estudiarla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Tiempo que requiere la realización de trabajos prácticos</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Cantidad de las explicaciones de los docentes</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Eigencia en las evaluaciones</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Bastante	Alguna	Poca	Ninguna	Tiempo que le lleva el cursado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiempo que requiere estudiarla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiempo que requiere la realización de trabajos prácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cantidad de las explicaciones de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigencia en las evaluaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																									
Muy difícil	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
Algo difícil	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
Más bien fácil	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
May fácil	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
	Bastante	Alguna	Poca	Ninguna																																																																																																												
Tiempo que le lleva el cursado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
Tiempo que requiere estudiarla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
Tiempo que requiere la realización de trabajos prácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
Cantidad de las explicaciones de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
Eigencia en las evaluaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<p>7. Comparación de las tareas que realizan los diferentes docentes de la cátedra (en cada ítem marque una y sólo una opción)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%;">Titular / Adjunto</th> <th style="width: 10%;">JTP</th> <th style="width: 10%;">Auxiliares graduados</th> <th style="width: 10%;">Auxiliares alumnos</th> <th style="width: 10%;">Ninguno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sus explicaciones son más técnicas</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Es el que pide más trabajos en grupo</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Proporciona más ejemplos concretos</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Brinda mejores sugerencias para estudiar la materia</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Proporciona más lecturas de estudio</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sus explicaciones me permiten razonar mejor los temas dados</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sabe más sobre la materia</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tiene en cuenta más mis conocimientos previos</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tengo mayor facilidad para preguntar los dudas</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tengo más comunicación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Le tengo más confianza</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Realiza más sugerencias para progresar en mis estudios</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Es quien más promueve la participación de los estudiantes en clase</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Es quien usa más Power-Point o similares</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Es quien usa más lecturas impresas</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Es quien más sugiere bibliografía</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Es quien más nos da guías de lecturas</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>						Titular / Adjunto	JTP	Auxiliares graduados	Auxiliares alumnos	Ninguno	Sus explicaciones son más técnicas						Es el que pide más trabajos en grupo						Proporciona más ejemplos concretos						Brinda mejores sugerencias para estudiar la materia						Proporciona más lecturas de estudio						Sus explicaciones me permiten razonar mejor los temas dados						Sabe más sobre la materia						Tiene en cuenta más mis conocimientos previos						Tengo mayor facilidad para preguntar los dudas						Tengo más comunicación						Le tengo más confianza						Realiza más sugerencias para progresar en mis estudios						Es quien más promueve la participación de los estudiantes en clase						Es quien usa más Power-Point o similares						Es quien usa más lecturas impresas						Es quien más sugiere bibliografía						Es quien más nos da guías de lecturas					
	Titular / Adjunto	JTP	Auxiliares graduados	Auxiliares alumnos	Ninguno																																																																																																											
Sus explicaciones son más técnicas																																																																																																																
Es el que pide más trabajos en grupo																																																																																																																
Proporciona más ejemplos concretos																																																																																																																
Brinda mejores sugerencias para estudiar la materia																																																																																																																
Proporciona más lecturas de estudio																																																																																																																
Sus explicaciones me permiten razonar mejor los temas dados																																																																																																																
Sabe más sobre la materia																																																																																																																
Tiene en cuenta más mis conocimientos previos																																																																																																																
Tengo mayor facilidad para preguntar los dudas																																																																																																																
Tengo más comunicación																																																																																																																
Le tengo más confianza																																																																																																																
Realiza más sugerencias para progresar en mis estudios																																																																																																																
Es quien más promueve la participación de los estudiantes en clase																																																																																																																
Es quien usa más Power-Point o similares																																																																																																																
Es quien usa más lecturas impresas																																																																																																																
Es quien más sugiere bibliografía																																																																																																																
Es quien más nos da guías de lecturas																																																																																																																

El diseño del cuestionario responde al intento de captar diferentes aspectos de la docencia universitaria. Por tal razón, las primeras preguntas pretenden mostrar aspectos personales del sujeto en relación con sus características como estudiante universitario (preguntas 1 a 4). Las preguntas 5 y 6 presentan la visión de cada estudiante acerca de la asignatura que está cursando en ese momento. La pregunta 7, la de mayor relevancia para el objetivo de este trabajo, intenta revelar cómo se relacionan los estudiantes con los docentes y qué percepción tienen de cada uno de los roles que ellos cumplen en la universidad. En esta última pregunta del cuestionario se contemplan variables cognitivas, de guía o supervisión y socio-afectivas, todas ellas necesarias para entender las funciones tutoriales.

Los datos obtenidos destinados a mostrar las apreciaciones sobre las funciones docentes por parte de los estudiantes fueron analizados desde un punto de vista descriptivo-cuantitativo. Para ello se utilizaron los programas informáticos SPSS 11.0 para el análisis de frecuencias absolutas y SPAD para el análisis de correspondencias múltiples.

Los resultados serán expuestos de acuerdo con los temas centrales con los que se confeccionó la encuesta: hábitos de estudio, percepción de la asignatura y apreciaciones de las funciones de los distintos docentes de cada cátedra.

Si bien la información obtenida se presenta en forma conjunta, separada por asignatura, no se pretende por ello comparar sino más bien ilustrar con los tres casos.

2.1 Hábitos de estudio y percepción de la asignatura

Los materiales con que los estudiantes aprenden en la universidad son diversos, sin embargo, hay acceso habitual a la información desde algunos formatos clásicos (fotocopias, libro y apuntes propios).

Tabla 1.

Hábitos de estudio: porcentajes de respuesta

Preguntas	Cátedra 1		Cátedra 2		Cátedra 3	
	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
Elaboro resúmenes	82,7	17,3	67,3	32,7	81,4	16,9
Realizo mapas conceptuales	34,9	65,1	31,6	67,3	50,8	49,2
Realizo consultas antes de rendir	51	48,2	84,7	15,3	32,2	66,1

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

Tabla 1. (continuación)

Hábitos de estudio: porcentajes de respuesta

Preguntas	Cátedra 1		Cátedra 2		Cátedra 3	
	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
Utilizo fotocopias como material de estudio	94,8	4,8	94,9	5,1	96,6	3,4
Utilizo libros como material de estudio	86,3	13,3	79,6	19,4	88,1	10,2
Utilizo mis apuntes como material de estudio	81,9	18,1	78,6	21,4	94,9	5,1
Amplíe con bibliografía no obligatoria	26,9	73,1	13,3	85,7	28,8	66,1

El hecho de que algunos porcentajes no sumen 100% se debe a que algunas personas no respondieron o su respuesta fue inválida.

Si bien cada uno de los estudiantes universitarios tiene un ritmo propio para preparar exámenes (pregunta 2), es posible encontrar ciertas similitudes. En promedio, en la Cátedra 1 aproximadamente la mitad dedican 15 días o menos (54,6%); en la Cátedra 2 el 51% dedica entre 16 y 30 días para estudiar un examen final. En la Cátedra 3 aproximadamente un tercio de la población destina 15 días o menos y otro tercio entre 16 y 30 días.

Cada alumno tiene su propio ritmo de estudio, tal como se afirmó anteriormente. Sin embargo, cada materia reviste particularidades y exigencias que les son propias. Tanto en la Cátedra 1 como en la Cátedra 3 poco más del 40% de los alumnos responde que dedica entre 2 y 4 horas semanales al estudio de la asignatura, mientras que en la Cátedra 2 el 46,9% dedica más de 4 horas semanales a estudiarla (pregunta 3).

En la universidad es habitual estudiar tanto en forma individual como en grupos (pregunta 4). En la Cátedra 1 y en la 2 aproximadamente la mitad de los estudiantes estudia de las dos maneras, solos y en grupos, mientras que en la Cátedra 3 el 81,4% de los alumnos estudia solo.

Para un adecuado análisis de las respuestas de los alumnos es necesaria una cierta contextualización acerca de qué piensan los mismos respecto de las características generales de las materias por las

que fueron encuestados. Las tres materias con las que se trabajó fueron consideradas por más del 60% de los estudiantes en cada caso como "Algo difícil", destacándose con 83,5% la Cátedra 1 (pregunta 5).

En la Tabla 2 (pregunta 6) se presentan los resultados de las dificultades que cada uno de los estudiantes considera que tiene respecto de la materia por la que fue encuestado.

Tabla 2.

Dificultades con la materia: porcentajes de respuestas

Dificultades por materias respecto al Tiempo que insume el cursado (o curso)			
	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Bastante	11,6	21,4	23,7
Alguna	30,5	21,4	25,4
Poca	37,3	26,5	20,3
Ninguna	20,1	30,6	28,8

Dificultades por materias respecto al Tiempo que requiere estudiarla			
	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Bastante	44,2	33,7	52,5
Alguna	42,2	41,8	32,2
Poca	9,6	16,3	10,2
Ninguna	4,0	8,2	5,1

Dificultades por materias respecto al Tiempo para la realización de trabajos			
	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Bastante	8,8	2,0	28,8
Alguna	35,7	19,4	40,7
Poca	43,4	33,7	22,0
Ninguna	12,0	44,9	5,1

Dificultades por materias respecto a la Claridad en las explicaciones de los docentes			
	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Bastante	17,7	21,4	16,9
Alguna	34,1	20,4	6,8
Poca	30,5	26,5	33,9
Ninguna	16,9	29,6	40,7

Dificultades por materias respecto a la Exigencia en las evaluaciones			
	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Bastante	17,7	21,4	16,9
Alguna	34,1	20,4	6,8
Poca	30,5	26,5	33,9
Ninguna	16,9	29,6	40,7

Las respuestas son presentadas en porcentajes. Algunos resultados no suman 100% debido a que en el total se incluyen respuestas no válidas o no respuestas.

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

Los resultados expuestos acerca de los propios hábitos de estudio y la percepción sobre la materia permiten ilustrar el contexto en el que se dan las opiniones relativas a las mediaciones tutoriales en estas cátedras.

2.2. Apreciaciones de las funciones de los distintos docentes en cada cátedra

Existen roles docentes preestablecidos e incluso regulados formalmente a través de las reglamentaciones propias de las unidades académicas, tal como se expuso anteriormente. Sin embargo, una parte importante de estos roles son construidos social e institucionalmente con características que les son propias sin que esto sea expresado en las normas escritas de la Universidad y de cada Facultad en particular. Se considera que una de las formas en que puede ser apreciada esta “diferencia” es a través de la visión que comparativamente los estudiantes tienen de las funciones que cumplen los docentes. Estas diferencias (encarnadas en las mediaciones tutoriales) que los alumnos perciben en los roles docentes son justamente las que no son reglamentadas, tomando forma cognitiva, de guía o supervisión o socio-afectiva, tal como se expresó anteriormente.

2.2.a. Percepción de roles y funciones tutoriales

El análisis multidimensional de datos (Moscoloni, 2005) permite realizar reagrupamientos en clases sin perder de vista la estructura de los datos. Desde estos agrupamientos se puede obtener una visión macroscópica de la información –esto no es posible desde la estadística clásica–. Las clases construidas de este modo tienen bordes difusos y en su interior aparecen modalidades de variables asociadas ya que se presentan juntas en los mismos individuos. Por las razones mencionadas, esta visión nos da la posibilidad de tener clases de individuos con una aproximación más cercana de los datos a la realidad. Sin embargo, a pesar de tratarse de un estudio de tres casos, se considera pertinente incluir la Tabla 3 donde se pueden apreciar las frecuencias absolutas.

Tabla 3.

Comparación de las tareas que realizan los docentes de la cátedra –porcentajes y frecuencias

Sus explicaciones son más teóricas

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	87,6 (218)	65,3 (64)	83,1 (49)
Jefe de Trabajos Practicos	4,4 (11)	13,3 (13)	10,2 (6)
Auxiliar de Primera	0,4 (1)	3,1 (3)	0 (0)
Auxiliar de Segunda	0,8 (2)	0,0 (0)	1,7 (1)
Ninguno de los anteriores	1,6 (4)	12,2 (12)	0,0 (0)

Es el que pide más trabajos en grupo

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	9,2 (23)	3,1 (3)	3,4 (2)
Jefe de Trabajos Practicos	6,1 (152)	65,3 (64)	76,3 (45)
Auxiliar de Primera	1,2 (3)	6,1 (6)	6,8 (4)
Auxiliar de Segunda	0,8 (2)	0,0 (0)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	19,7 (49)	18,4 (18)	6,8 (4)

Proporciona más ejemplos concretos

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	64,7 (161)	25,5 (25)	74,6 (44)
Jefe de Trabajos Practicos	22,1 (55)	42,9 (42)	16,9 (10)
Auxiliar de Primera	2,4 (6)	15,3 (15)	1,7 (1)
Auxiliar de Segunda	2,8 (7)	1,0 (1)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	3,2 (8)	8,2 (8)	1,7 (1)

NOTAS

LAS FUNCIONES TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD: LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE TRES CÁTEDRAS EN LA UNIVERSIDAD DE ROSARIO DE ARGENTINA

Tabla 3. (Continuación)

Comparación de las tareas que realizan los docentes de la cátedra –porcentajes y frecuencias

Brinda mejores sugerencias para estudiar la materia

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	69,1 (172)	10,2 (10)	32,2 (19)
Jefe de Trabajos Practicos	9,2 (23)	36,7 (36)	33,9 (20)
Auxiliar de Primera	3,2 (8)	17,3 (17)	5,1 (3)
Auxiliar de Segunda	9,2 (23)	3,1 (3)	8,5 (5)
Ninguno de los anteriores	4,8 (1,2)	22,4 (22)	10,2 (6)

Proporciona más técnicas de estudio

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	54,6 (136)	12,2 (12)	13,6 (8)
Jefe de Trabajos Practicos	12,9 (32)	25,5 (25)	28,8 (17)
Auxiliar de Primera	6,8 (17)	14,3 (14)	1,7 (1)
Auxiliar de Segunda	4,4 (11)	3,1 (3)	6,8 (4)
Ninguno de los anteriores	13,7 (34)	37,8 (37)	42,4 (25)

Sus explicaciones me permiten razonar mejor los temas dados

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	49,8 (124)	25,5 (25)	57,6 (34)
Jefe de Trabajos Practicos	29,3 (73)	44,9 (44)	30,5 (18)
Auxiliar de Primera	2,4 (6)	14,3 (14)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	3,6 (9)	0,0 (0)	3,4 (2)
Ninguno de los anteriores	8,0 (20)	8,2 (8)	1,7 (1)

Tabla 3. (Continuación)

Comparación de las tareas que realizan los docentes de la cátedra –porcentajes y frecuencias

Sabe más sobre la materia

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	60,6 (151)	60,2 (59)	83,1 (49)
Jefe de Trabajos Practicos	9,6 (24)	7,1 (7)	5,1 (3)
Auxiliar de Primera	1,6 (4)	0,0 (0)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	2,0 (5)	0,0 (0)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	13,7 (34)	15,3 (15)	0,0 (0)

Tiene en cuenta más mis conocimientos previos

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	19,3 (48)	24,5 (24)	23,7 (14)
Jefe de Trabajos Practicos	21,3 (53)	20,4 (20)	23,7 (14)
Auxiliar de Primera	3,6 (9)	8,2 (8)	1,7 (1)
Auxiliar de Segunda	5,6 (14)	3,1 (3)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	39,4 (98)	30,6 (30)	44,1 (26)

Tengo mayor facilidad para perguntar mis dudas

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	13,7 (34)	7,1 (7)	15,3 (9)
Jefe de Trabajos Practicos	41,0 (102)	59,2 (58)	39,0 (23)
Auxiliar de Primera	7,2 (18)	18,4 (18)	1,7 (1)
Auxiliar de Segunda	14,1 (35)	3,1 (3)	8,5 (5)
Ninguno de los anteriores	17,3 (43)	5,1 (5)	22 (13)

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

Tabla 3. (Continuación)

Comparación de las tareas que realizan los docentes de la cátedra –porcentajes y frecuencias

Tengo más comunicación

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	8,0 (20)	4,1 (4)	5,1 (3)
Jefe de Trabajos Practicos	36,5 (91)	61,2 (60)	44,1 (26)
Auxiliar de Primera	5,6 (14)	18,4 (18)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	15,7 (39)	5,1 (5)	13,6 (8)
Ninguno de los anteriores	27,3 (68)	4,1 (4)	30,5 (18)

Le tengo más confianza

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	15,7 (39)	5,1 (5)	18,6 (11)
Jefe de Trabajos Practicos	28,1 (70)	51,0 (50)	35,6 (21)
Auxiliar de Primera	5,2 (13)	22,4 (22)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	11,6 (29)	2,0 (2)	11,9 (7)
Ninguno de los anteriores	30,1 (75)	8,2 (8)	25,4 (15)

Realiza más sugerencias para progresar en mis estudios

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	52,2 (130)	15,3 (15)	27,1 (16)
Jefe de Trabajos Practicos	14,5 (36)	34,7 (34)	33,9 (20)
Auxiliar de Primera	5,2 (13)	9,2 (9)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	4,0 (10)	4,1 (4)	5,1 (3)
Ninguno de los anteriores	16,1 (40)	25,5 (25)	18,6 (11)

Tabla 3. (Continuación)

Comparación de las tareas que realizan los docentes de la cátedra –porcentajes y frecuencias

Es quien más propicia la participación de los estudiantes en clases

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	31,7 (79)	27,6 (27)	23,7 (14)
Jefe de Trabajos Practicos	38,2 (95)	42,9 (42)	52,5 (31)
Auxiliar de Primera	4,0 (10)	7,1 (7)	1,7 (1)
Auxiliar de Segunda	2,8 (7)	0,0 (0)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	14,1 (35)	8,2 (8)	16,9 (10)

Es quien usa más Power Point o filminas

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	74,3 (185)	59,2 (58)	0,0 (0)
Jefe de Trabajos Practicos	4 (10)	14,3 (14)	5,1 (3)
Auxiliar de Primera	0,8 (2)	6,1 (6)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	1,2 (3)	0,0 (0)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	13,7 (34)	12,2 (12)	81,4 (48)

Es quien usa más láminas impresas

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	55,0 (137)	28,6 (28)	0,0 (0)
Jefe de Trabajos Practicos	26,5 (66)	6,1 (6)	6,8 (4)
Auxiliar de Primera	4,0 (10)	2,0 (2)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	1,2 (3)	1,0 (1)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	5,6 (14)	45,9 (45)	78,0 (46)

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

Tabla 3. (Continuación)

Comparación de las tareas que realizan los docentes de la cátedra –porcentajes y frecuencias

Es quien más sugiere bibliografía

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	79,9 (199)	37,8 (37)	47,5 (28)
Jefe de Trabajos Practicos	4,8 (12)	18,4 (18)	37,3 (22)
Auxiliar de Primera	3,2 (8)	3,1 (3)	1,7 (1)
Auxiliar de Segunda	1,6 (4)	0,0 (0)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	3,2 (8)	29,6 (29)	1,7 (1)

Es quien más nos da guías de lectura

	Cátedra 1	Cátedra 2	Cátedra 3
Titular o Adjunto	58,6 (146)	32,7 (32)	16,9 (10)
Jefe de Trabajos Practicos	9,2 (23)	19,4 (19)	50,8 (30)
Auxiliar de Primera	1,6 (4)	2,0 (2)	0,0 (0)
Auxiliar de Segunda	2,8 (7)	0,0 (0)	0,0 (0)
Ninguno de los anteriores	19,7 (49)	37,8 (37)	20,3 (12)

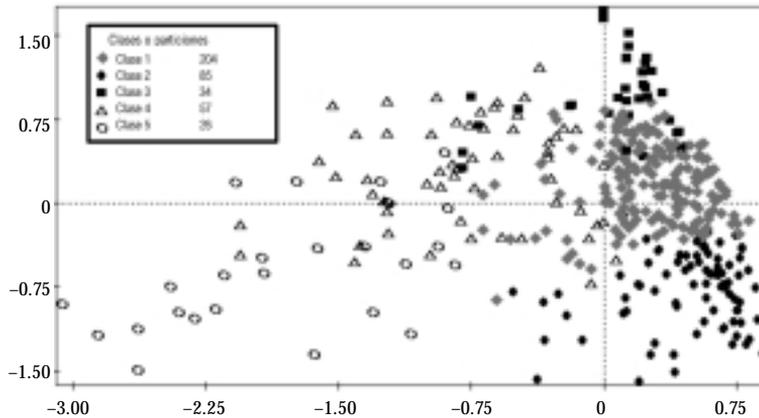
Notas:

El hecho de que algunos porcentajes no sumen 100% se debe a que algunas personas no respondieron o su respuesta fue inválida. Las respuestas son presentadas en porcentajes, los números entre paréntesis son las frecuencias absolutas.

A partir del análisis, utilizando un programa de correspondencias múltiples –SPAD–, se han obtenido cinco clases o particiones de las respuestas (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Clases o particiones de respuestas –programa SPAD– comparación de las tareas que realizan los docentes



NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

Clase 1: los individuos presentes en la misma se caracterizan por responder que ninguno de los docentes brindan suficiente confianza, carecen de comunicación con los docentes, no les preguntan sus dudas con facilidad y, a la vez, son los que no responden a muchas de las preguntas del cuestionario (por ejemplo, “quién brinda mejores sugerencias para estudiar la materia”, “sus explicaciones me permiten razonar mejor los temas dados”, “tiene en cuenta mis conocimientos previos”, etc.). Cabe destacar que mayoritariamente tienen 18 años. Esta clase se caracteriza por no atribuirles a los docentes ninguna de las funciones tutoriales.

Clase 2: se caracteriza por individuos que responden que los JTP son los que brindan mejores sugerencias para estudiar, les tienen más confianza, tienen mayor comunicación, sus explicaciones les permiten razonar mejor la materia, etc. Mayoritariamente se alojan en esta clase los estudiantes de 20 y 21 años. Cabe recordar que los JTP son quienes están a cargo de clases mucho más reducidas que los Titulares, Adjuntos y Asociados. Probablemente esta sea la razón por la cual en esta clase se les atribuye características de guía o supervisión y socio-afectivas, más que cognitivas.

Clase 3: responden mayoritariamente a favor de los estamentos superiores de las cátedras (Titulares y Adjuntos) a quienes les atribuyen todas las características del saber académico. Por lo general

estos docentes están a cargo de clases teóricas masivas; en esta clase los alumnos destacan los aspectos cognitivos de las mediaciones tutoriales. Esto es esperable dado que son, por lo general, los docentes de los que se espera el saber académico *per se*.

Clase 4: aquí encontramos a quienes tienen más y mejor relación con los Auxiliares de Segunda. Se agrupan de esta manera las respuestas a favor de variables socio-afectivas (comunicación, confianza, facilidad para preguntar dudas, etc.) y de guía o supervisión (sugerencias para estudiar, técnicas de estudio) más que las que pueden ser descritas como cognitivas. Aparecen más estudiantes de 18 años que de otras edades.

Clase 5: esta clase tiene características similares a la anterior, con la diferencia de que encuentran mayor apoyo psicopedagógico (guía o supervisión) y una mejor relación socio-afectiva con los Auxiliares de Primera y la edad típica de esta clase es 21 años.

Las clases 2 y 5 son similares en relación a los aspectos socio-afectivos, pero se diferencian en que la clase 2 favorece algunos aspectos cognitivos y didácticos hacia los JTP.

Los resultados nos permitieron observar que, según la opinión de los estudiantes, a ninguno de los roles docentes se les atribuye todas las características que implican las mediaciones tutoriales. A pesar de ello, las mismas se distribuyen a lo largo de la jerarquía de una cátedra: a los Titulares y Adjuntos se les atribuyen los aspectos cognitivos (clase 3), mientras que a los demás docentes (más cercanos social y cognitivamente a los alumnos) se les reconoce más aspectos socio-afectivos y de guía o supervisión en la relación tutorial (clases 2, 4 y 5).

Estos resultados son esperables dado que, al menos en la universidad nacional argentina, las cátedras están compuestas por todos estos roles docentes, de manera que cada estudiante está en relación con cada uno de ellos a lo largo de cada curso. De esta forma, todas las necesidades tutoriales de los estudiantes estarían cubiertas por uno u otro rol docente. Sin embargo, cabe destacar que hay un grupo importante de estudiantes que parecerían estar reclamando más o algo diferente de los actuales docentes (clase 1).

3. Discusión y conclusiones

Las funciones docentes son variadas en todas las universidades del mundo. Sin embargo, las representaciones que la comunidad universitaria tiene de estas funciones se presentan como relativamente estereotipadas. Esto lleva a que se espere de los

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

docentes determinadas características. Por ejemplo, Chocarro, González y Sobrino (2007) sostienen que los profesores deben ir desarrollando un conocimiento para, en y desde la práctica. Asimismo, pueden reconocerse variaciones propias de cada docente en función de, por ejemplo, su personalidad.

Tal como se planteó anteriormente en este escrito, existen numerosas definiciones de “tutorías” y múltiples formas de pensarlas e implementarlas. Gairín *et al.* (2004) discuten procesos de tutoría tradicional e integrada a la acción docente. Los autores reconocen que, si bien no hay partidarios de “escolarizar” la universidad, el supuesto de que los estudiantes universitarios no requieren ningún tipo de ayuda no es verdadero ya que muchas veces no son lo suficientemente maduros y autónomos para tomar decisiones tanto en el plano formativo como profesional.

Para González Simancas (2006) el tutor es agente de la denominada “orientación educativa”, pero en lo que le concierne como profesor y no como orientador especialista. Se trataría de una función que requiere ciertas cualidades personales y formación pedagógica, es decir, requiere del compromiso de actuar como tal en la individualización del proceso educativo de sus alumnos.

Sin embargo, es probable que se haya dado una sobrevaloración de la tutoría académica debido a que se ha presentado como la alternativa más adecuada para superar dificultades académicas arrastradas desde niveles anteriores al universitario, no teniendo en cuenta que es un medio y no un fin en sí mismo para mejorar la calidad educativa (Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, 2007). No se trata de la “mágica” solución de los problemas de la universidad, las tutorías constituyen parte de la reflexión de los docentes en la práctica concreta del aula, con alumnos también concretos y en contextos institucionales específicos.

3.1 Representaciones de las prácticas docentes como tutores

Las representaciones que los estudiantes tienen acerca de los roles y funciones docentes son variadas. Sin embargo el análisis estadístico con SPAD permitió encontrar similitudes agrupando los tres casos estudiados.

Se encontraron estudiantes que:

- muestran cierta indiferencia –que puede ser leída como queja–, que responden negativamente (o en algunos casos no responden) a la mayor parte de las preguntas;

- otros que atribuyen, siguiendo la jerarquía docente, los aspectos cognitivos *per se* a los expertos mientras que otorgan las características de guía o supervisión y socio-afectivas a aquellos docentes que se encuentran más cerca de los estudiantes tanto social, cognitiva como afectivamente.

Estos resultados confirman las consideraciones previas acerca de las mediaciones tutoriales. Es decir, entre la función tutorial experta y la función aprendiz existen mediaciones formales e informales que tienen una importancia decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Las mediaciones de los JTP, A1 y A2 no son meras reproducciones de las clases dictadas por el experto; estas mediaciones suponen características peculiares que van más allá de lo específicamente cognitivo: el andamiaje o la guía de la apropiación del conocimiento, el aprendizaje procedimental de estrategias, el apoyo psicopedagógico y el desarrollo del nivel motivacional y actitudinal referido al conocimiento. Estas formas tutoriales mediadoras, descritas en la introducción del presente escrito, van predominando a medida que se desciende en el orden jerárquico docente.

De acuerdo con lo aquí expuesto, se reconoce la importancia del apoyo psicopedagógico y socio-afectivo propio de las mediaciones tutoriales que los Auxiliares de Docencia brindan en la universidad. A partir de esto puede visualizarse la necesidad del estudio de estas mediaciones y no sólo de las de los expertos en el nivel superior de la enseñanza.

3.2 Aspectos relevantes en la implementación o mejora de sistemas tutoriales

Cuando se piensa en mejorar mediaciones tutoriales existentes o implementar sistemas tutoriales nuevos es necesario tener en cuenta aspectos concretos de las mismas:

- Competencias docentes: en el debate acerca de las competencias propias del Espacio Europeo de Educación Superior, Vázquez (2007, p.49), sostiene que “...*el profesor competente es ése que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente su capacidad de conocer (de conocer los contenidos y procesos a los que se aplican sus alumnos y su entorno institucional y cultural)*...”. Si bien es difícil definir el término “competencias”, el autor considera que pueden ser entendidas como “...*la relación entre las capacidades personales y su satisfacción en tareas adecuadas...*” (p.43).

- **Autoevaluación:** es necesaria la autoevaluación participativa de los docentes para la mejora de las propias clases en forma complementaria a una evaluación externa que puede ser considerada más objetiva (Arbesú, 2004).
- **Aspectos institucionales:** cabe destacar que, al menos en Argentina, las funciones docentes en el aula propiamente dicha no son los únicos problemas en la vida universitaria. Se detectan otros como baja relación ingreso/egreso, falta de actualización de las evaluaciones a los docentes y ausencia de servicios de asesoramiento, como consecuencia de los procesos de transformación que la universidad ha sufrido en las últimas décadas (Castro, 2006).

Las competencias de los docentes, la autoevaluación y los aspectos institucionales que caracterizan a cada Universidad son algunos de los aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en el momento de analizar, implementar y/o mejorar las mediaciones tutoriales en el nivel superior de enseñanza.■

Fecha de recepción del original: 4 de marzo de 2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 6 de febrero de 2009

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

NOTAS

ANA BORGABELLO Y
NADIA SOLEDAD PERALTA

Referencias

- Autoevaluación Institucional (AEI) (2002). Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario.
- Alarcón Pérez, L.M. y Fernández Pérez, J.A. (2008). Las Tutorías de Estudiantes. Una Experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(15), pp.30-36.
- Amigo, C. y Tatti, V. (1998). Aniversario: memoria origen y vigencia de la Reforma del 18. Estalló en Córdoba y se extendió por Latinoamérica. *Diario Clarín*, 14 de junio de 1998. Disponible: <http://www.clarin.com/diario/1998/06/14/e-05301d.htm>.
- Arbesú García, M.I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N°23, pp. 863-890.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Llera, J., Genovard Rosselló, C. y Rivas Martínez, F. (eds.) (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Beltrán Llera, J. y Genovard Rosselló, C. (eds.) (1999). *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2006). Qué funciones tutoriales describen las resoluciones que norman el rol de las auxiliares de segunda (estudiantes) en la Universidad Nacional de Rosario. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Tomo I*. (pp. 159-161). Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2007). Interacción docentes-alumnos en aulas universitarias. Análisis de casos. En: M.C. Richaud y M.S. Ison, *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina: Tomo I*. (pp. 537-559). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J. y Ronning, R.R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camargo-Escobar, I.M. y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), pp.441-455.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Castejón Costa, J.L. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. (2° ed. revisada). San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Castro, O. (2006). Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico. *Fundamentos en Humanidades*, año VII, 1-2, pp. 257-270
- Chocarro, E. González Torre, M.A. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, pp.81-98.
- Chrysos, A. (2000). La universidad semi-presencial: una experiencia de colaboración internacional. *Contextos de Educación*, Año III, N°4, 78-103.

- Durán, D. (2004). El aprendizaje entre iguales: movilizar la capacidad mediadora del alumnado para sacar provecho de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 132, pp. 75-76.
- Enriquez, P.G. (2003). Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90. *Fundamentos en Humanidades*, año IV, N° 1-2, pp.29-58.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°18, pp.61-77
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González Cabanach, R., Barca Lozano, A., Escoriza Nieto, J. y González Pienda, J.A. (eds.) (1996). *Psicología de la instrucción. Volumen 1. Aspectos históricos, explicativos y metodológicos*. Barcelona: EUB.
- González Simancas Lacasa, J.L. (2006). Función de docencia y orientación en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación*, 11, pp. 111-125.
- King, A. (1998). Transactive Peer Tutoring: Distributing Cognition and Metacognition. *Educational Psychology Review*, Vol. 10, N° 1, pp. 57-74.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Spencer, V., y Fontana, J. (2003). Promoting Success in High School World History: Peer Tutoring Versus Guided Notes. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 18, N°1, pp. 52-65.
- McKinstery, J. y Topping, K. (2003). Cross-Age Peer Tutoring of Thinking Skills in the High School. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 19, N°3, pp. 199-217.
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- Newcomb, T.M. (1981). *Manual de Psicología Social. Tomo 1*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez, J.A. y Mugny, G. y (1988). *Psicología de la influencia social*. Valencia: Promolibro.
- Perret Clermont, A.N., Perret, J.F. y Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En: L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Chelsea: BookCrafters.
- Reigeluth, M.C. (ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la psicología de la instrucción. Parte 1*. Madrid: Santillana.
- Resolución N°977/89 (1989). Consejo Directivo Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.
- Resolución N°097/93 (1993). Consejo Directivo Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Universidad Nacional de Rosario.
- Resolución N°394/00 (2000). Consejo Directivo Facultad de Humanidades y Arte. Universidad Nacional de Rosario.
- Rinaudo, M.C. y Squillari, R. (2000). El aprendizaje en las aulas universitarias. *Revista IRICE*, N°14, 2000, 61-77.
- Rittschof, K. y Griffin, B. (2001). Reciprocal Peer Tutoring: re-examining the value of a co-operative learning technique to collage students and instructors. *Educational Psychology*. Vol. 21, N° 3, pp. 313-331.
- Sobral, D. (2002). Cross-year peer tutoring experience in a medical school: conditions and outcomes for student tutors. *Medical Education*, N° 36, pp. 1064-1070.

NOTAS

LAS FUNCIONES
TUTORIALES EN LA
UNIVERSIDAD: LA
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TRES
CÁTEDRAS EN LA
UNIVERSIDAD DE ROSARIO
DE ARGENTINA

NOTAS

ANA BORGABELLO Y
NADIA SOLEDAD PERALTA

- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K.J., Kosac, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Shemeinck, D., Sidor, W. y Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, Vol. 5, N° 3, pp. 477-496
- Topping, K. y Bryce, A. (2004). Cross-Age Peer Tutoring of Reading and Thinking: Influence on Thinking Skills. *Educational Psychology*, Vol. 24, N°5, pp. 595-621.
- Torres Valendia, Á. (2000). La educación superior a distancia en las universidades del Área Metropolitana de la Ciudad de México. Realidades, prospectiva y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXX, N° 3, 93-115.
- Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (2007). Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica. *Revista de Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 5 N° 11, Separata N° 1, pp.1-4.
- Vázquez Gómez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 41-57.
- Vila, H., Carrera, L., Pérez, B. y Ravenna, A. (2003, junio). El aprendizaje basado en problemas. 1° Congreso Provincial de Educación de Nivel Medio "Presente y futuro de la educación del Nivel Medio". Rosario, Argentina.
- Waring, H. Z. (2005). Peer Tutoring in a Graduate Writing Centre: Identity, Expertise and Advice Resisting. *Applied Linguistics*, Vol. 26, N°2, pp.141-168.
- Yogeve, A. y Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: Effects on tutor's attributes. *Journal of Educational Research*, Vol. 75, N°5, 261-268.