

La enseñanza y el aprendizaje en la universidad: su problematización a partir de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs)

Autoras: Luisina Bourband y Sandra Gerlero

Institución: Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario - Santa Fe - Argentina

Palabras clave: formación universitaria - tecnologías digitales - narrativa hipertextual

Situamos el problema de investigación en un contexto crítico donde las nuevas tecnologías interpelan la función canónica del sistema educativo e introducen cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión virtual problematiza la formación universitaria y se torna un factor de desencuentro en la relación entre docentes y alumnos. Es frecuente que los alumnos expresen problemas para sostener horas sucesivas de estudio y lecturas prolongadas, sintiéndose obstaculizados para acceder a las sistemáticas y exigentes prácticas discursivas universitarias. Las experiencias vitales y educativas de los alumnos con predominio del espacio digital e hipertextual conviven con los modos de pensar propios de una narratividad secuencial.

El trabajo objetiva indagar las modalidades de uso de las diversas tecnologías de información y comunicación y su hipertextualidad con la finalidad de comprender de qué modo se reconfiguran las relaciones con el saber y el aprendizaje de nuevos conocimientos desde la visión de los alumnos.

Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio en una asignatura del ciclo inicial de la carrera de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (Desarrollos Psicológicos Contemporáneos).

A través de grupos focales de alumnos se recuperan sus opiniones sobre las diversas modalidades de uso y los significados acerca de las tecnologías de información y comunicación que adoptan e incorporan para el proceso de aprendizaje de la materia. La información elaborada denota un conjunto de aspectos relevantes para posibles ajustes y recreaciones en la práctica de la docencia universitaria. Los relatos de los alumnos expresan dificultades y obstáculos que se les presentan frente al aprendizaje, lecturas extensas, narrativas secuenciales son dos de los tópicos

principales que visualizan las necesidades de nuevas didácticas que resulten más efectivas en la transmisión del conocimiento en la materia.

Introducción

Los roles docentes en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se encuentran claramente diferenciados desde las normativas vigentes. En las cátedras encontramos:

Profesor Titular (Jefe de Cátedra)

Profesores Asociados

Profesores Adjuntos

Jefes de Trabajos Prácticos (habitualmente denominados "JTP")

Auxiliares de Primera (A1)

Auxiliares de Segunda (A2)

Los tres primeros suelen ser considerados los docentes que "más saben" y son quienes suelen estar a cargo del dictado de clases teóricas. Los JTP y los A1 están a cargo del dictado de trabajos prácticos y/o laboratorios. Los A2 son aun estudiantes de la carrera y colaboran en las comisiones de trabajos prácticos.

El interés de este trabajo no es enfocarse en lo que los docentes hacen por reglamentación, en el análisis de sus funciones tutoriales desde la perspectiva de los alumnos. Partimos de considerar que los roles y funciones sociales son socialmente construidos (Bruner, 2005; González Rey, 1997) en la cotidianidad de la interacción, haciendo que éstos tomen características particulares.

De acuerdo con la literatura específica en el área, es posible pensar que la docencia misma implica funciones tutoriales (Borgobello y Peralta, 2007). Si bien definir a las *funciones o mediaciones tutoriales* es complejo, las mismas implican tres aspectos fundamentales:

1. *Aspectos cognitivos* que hacen referencia al "saber" de los temas que se enseñan, las ejemplificaciones que se usan para ilustrar los conceptos y la forma en que los contenidos son explicados de manera que puedan ser comprendidos por los alumnos.
2. *Supervisión y guía* que posibilitan la participación en clases teniendo en cuenta los conocimientos de los alumnos. Este aspecto, el más estudiado en la literatura (Alarcón Pérez y Fernández Pérez, 2008; Camargo-Escobar y Pardo-Adames, 2008), puede ser visto en acción en el monitoreo de la comprensión que los docentes suelen hacer en clases.

3. *Dimensión socio-afectiva* que se percibe en la confianza y comunicación entre docentes y alumnos, aspecto muy relevante y a la vez escasamente estudiado (Borgobello y Peralta, 2009).

En síntesis, un “buen tutor” es quien andamia el conocimiento de su aprendiz teniendo en cuenta su situación particular. Por tanto, es posible pensar que “un buen docente es un buen tutor”.

Con el objetivo de comprender las funciones tutoriales en la docencia universitaria a partir de la percepción de los estudiantes, se construyó un diseño etnográfico que permitió observar estas características en el terreno mismo en el que se desarrollan. En este trabajo se presenta sólo un instrumento utilizado: un cuestionario aplicado a los estudiantes de 3 cátedras diferentes de la UNR.

Materiales y método

Con el objetivo de conocer las opiniones de los estudiantes acerca de los roles y funciones tutoriales de los distintos miembros de cada cátedra, se diseñó un cuestionario cerrado (ver Figura 1). Este instrumento contaba con tres secciones:

1. destinada a conocer los hábitos generales de estudio (preguntas 1 a 4)
2. su percepción acerca de la materia, es decir, organización y grado de dificultad percibida (preguntas 5 y 6)
3. funciones de los distintos docentes de cada cátedra (pregunta 7)

Figura 1. Esquema del cuestionario utilizado

Cuestionario para alumnos

1. Hábitos de estudio Elaboro resúmenes <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No 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"/> Amplío con bibliografía no obligatoria <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. ¿Cuánto tiempo en promedio te lleva preparar una materia para el examen final? <input type="checkbox"/> 15 días o menos <input type="checkbox"/> de 16 a 30 días <input type="checkbox"/> más de 30 días
3. ¿Cuánto tiempo le dedicás por semana a esta materia sin contar las clases? <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	

4. Por lo general estudio: solo en grupo de las dos maneras

5. Percepción de la organización de la materia Esta asignatura es: Muy difícil <input type="checkbox"/> Algo difícil <input type="checkbox"/> Más bien fácil <input type="checkbox"/> Muy fácil <input type="checkbox"/>	6. Qué grado de dificultad tenés en los siguientes aspectos de la materia: <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Bastante</th> <th style="text-align: center;">Alguna</th> <th style="text-align: center;">Poca</th> <th style="text-align: center;">Ninguna</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tiempo que insume 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>Claridad 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>Exigencia 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 insume 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"/>	Claridad de las explicaciones de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exigencia en las evaluaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante	Alguna	Poca	Ninguna																											
Tiempo que insume 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"/>																											
Claridad de las explicaciones de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
Exigencia en las evaluaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											

7. Comparación de las tareas que realizan los diferentes docentes de la cátedra (en cada ítem marque una y sólo una opción).	Titular / Adjunto	JTP	Auxiliares graduados	Auxiliares alumnos	Ninguno
Sus explicaciones son más teóricas					
Es el que pide más trabajos en grupo					
Proporciona más ejemplos concretos					
Brinda mejores sugerencias para estudiar la materia					
Proporciona más técnicas 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 mis dudas					
Tengo más comunicación					
Le tengo más confianza					
Realiza más sugerencias para progresar en mis estudios					
Es quien más propicia la participación de los estudiantes en clases					
Es quien usa más PowerPoint o filminas					
Es quien usa más láminas impresas					
Es quien más sugiere bibliografía					
Es quien más nos da guías de lectura					

La última de estas secciones fue la de mayor relevancia para el estudio.

El instrumento fue respondido por un total de 406 estudiantes pertenecientes a 3 cátedras de dos Facultades de la UNR. En la Cátedra 1, de primer año de una carrera de ciencias exactas, respondieron el cuestionario 249 estudiantes; en la Cátedra 2, de tercer año de la misma carrera, respondieron 59; y, en la Cátedra 3, de primer año de una carrera de ciencias humanas, lo hicieron 98. En todos los casos, se trataba de todos los estudiantes presentes en las clases teóricas respectivas.

Los datos obtenidos fueron analizados con dos programas estadísticos: SPSS y SPAD. El SPSS fue utilizado para el análisis bivariado y el SPAD para el análisis multivariado.

Resultados

Los resultados son presentados siguiendo los apartados del cuestionario.

1. Hábitos de estudio

Tal como puede apreciarse en la Tabla 1, los materiales de estudio utilizados por los alumnos de estas cátedras son diversos, habiendo predominancia de uso de fotocopias. La utilización de bibliografía ampliatoria o no obligatoria es escasa. En cuanto a las estrategias de estudio, la elaboración de resúmenes parece ser la más frecuente.

Tabla 1. Hábitos de estudio

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
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
Amplío 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.

En cuanto al tiempo promedio que le dedican estos estudiantes a la preparación para rendir un examen final (pregunta 2) encontramos que en la Cátedra 1 aproximadamente la mitad dedican 15 días o menos; en la Cátedra 2, entre 16 y 30 días; y, en la Cátedra 3, un tercio dedica 15 días o menos y otro tercio entre 16 y 30. Si bien es posible entender que cada estudiante lleva su propio ritmo, sin embargo, existen culturas institucionales que llevan a los sujetos a actuar de forma similar.

En relación al tiempo semanal (pregunta 3) que los estudiantes manifiestan dedicarle a la materia por la que fueron encuestados; tanto en la Cátedra 1 como en la 3, cerca del 40% dedica entre 2 y 4 horas; mientras que en la Cátedra 2, el 46, 9% consagra 4 horas a su estudio.

Respecto a la pregunta 4, es decir, si estudian solos o en grupo (o de ambas maneras), la mitad de los estudiantes de la Cátedra 1 y 2 respondieron que estudian habitualmente de las dos maneras, en cambio, el 81,4% de la Cátedra 3 estudia solo o sola.

2. Percepción de la materia

Consideramos que es necesaria una contextualización de los datos, por tal razón, se preguntó a los encuestados características generales de las asignaturas en las que fueron encuestados.

Más de 60% de los estudiantes consideraron que las 3 materias con las que trabajamos son “Algo Dificiles”.

Tabla 2. Dificultades con las materias percibidas por los estudiantes

Dificultades por materias respecto a...	Cátedra 1				Cátedra 2				Cátedra 3			
	B ¹	A ²	P ³	N ⁴	B	A	P	N	B	A	P	N
Tiempo que insume el cursado	11,6	30,5	37,3	20,1	21,4	21,4	26,5	30,6	23,7	25,4	20,3	28,8
Tiempo que requiere estudiarla	44,2	42,2	9,6	4	33,7	41,8	16,3	8,2	52,5	32,2	10,2	5,1
Tiempo para la realización de trabajos	8,8	35,7	43,4	12	2	19,4	33,7	44,9	28,8	40,7	22	5,1
Claridad en las explicaciones de los docentes	17,7	34,1	30,5	16,9	21,4	20,4	26,5	29,6	16,9	6,8	33,9	40,7
Exigencia en las evaluaciones	43,8	38,2	6,4	3,2	19,4	50	17,3	12,2	23,7	45,8	23,7	3,4

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.

1 B = Bastante. 2 A = Alguna. 3 P = Poca. 4 N = Ninguna

3.a Funciones y roles docentes: análisis descriptivo

En la Universidad es posible encontrar reglamentaciones acerca de los roles docentes, es decir, en relación a sus funciones y “prohibiciones” a sus acciones. Sin embargo, podemos pensar que estas reglamentaciones no indican todo lo que esperable o no de un docente en determinado rol, sino que gran parte de estas funciones son construidas y “negociadas” socialmente en la interacción cotidiana.

Dado que esta es una construcción relativamente dinámica, existen diferencias entre los roles y una de las maneras que consideramos más apropiadas para estudiarlas es la percepción de los estudiantes acerca de las mismas. En la tabla a continuación (Tabla 3) pueden observarse los resultados de los cuestionarios acerca de este punto.

Tabla 3. Funciones y roles de los docentes percibidos por los estudiantes

	Cátedra 1					Cátedra 2					Cátedra 3				
	T/A	JTP	A1	A2	Ning	T/A	JTP	A1	A2	Ning	T/A	JTP	A1	A2	Ning
Sus explicaciones son más teóricas	87,6 (218)	4,4 (11)	0,4 (1)	0,8 (2)	1,6 (4)	65,3 (64)	13,3 (13)	3,1 (3)	0 (0)	12,2 (12)	83,1 (49)	10,2 (6)	0 (0)	1,7 (1)	0 (0)
Es el que pide más trabajos en	9,2 (23)	61 (15)	1,2 (3)	0,8 (2)	19,7 (7)	3,1 (3)	65,3 (3)	6,1 (6)	0 (0)	18,4 (4)	3,4 (2)	76,3 (3)	6,8 (4)	0 (0)	6,8 (4)

grupo		2)			(49)		(64)			(18)		(45)			
Proporciona más ejemplos concretos	64,7 (161)	22,1 (55)	2,4 (6)	2,8 (7)	3,2 (8)	25,5 (25)	42,9 (42)	15,3 (15)	1 (1)	8,2 (8)	74,6 (44)	16,9 (10)	1,7 (1)	0 (0)	1,7 (1)
Brinda mejores sugerencias para estudiar la materia	69,1 (172)	9,2 (23)	3,2 (8)	9,2 (23)	4,8 (12)	10,2 (10)	36,7 (36)	17,3 (17)	3,1 (3)	22,4 (22)	32,2 (19)	33,9 (20)	5,1 (3)	8,5 (5)	10,2 (6)
Proporciona más técnicas de estudio	54,6 (136)	12,9 (32)	6,8 (17)	4,4 (11)	13,7 (34)	12,2 (12)	25,5 (25)	14,3 (14)	3,1 (3)	37,8 (37)	13,6 (8)	28,8 (17)	1,7 (1)	6,8 (4)	42,4 (25)
Sus explicaciones me permiten razonar mejor los temas dados	49,8 (124)	29,3 (73)	2,4 (6)	3,6 (9)	8,0 (20)	25,5 (25)	44,9 (44)	14,3 (14)	0 (0)	8,2 (8)	57,6 (34)	30,5 (18)	0 (0)	3,4 (2)	1,7 (1)
Sabe más sobre la materia	60,6 (151)	9,6 (24)	1,6 (4)	2 (5)	13,7 (34)	60,2 (59)	7,1 (7)	0 (0)	0 (0)	15,3 (15)	83,1 (49)	5,1 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Tiene en cuenta más mis conocimientos previos	19,3 (48)	21,3 (53)	3,6 (9)	5,6 (14)	39,4 (98)	24,5 (24)	20,4 (20)	8,2 (8)	3,1 (3)	30,6 (30)	23,7 (14)	23,7 (14)	1,7 (1)	0 (0)	44,1 (26)
Tengo mayor facilidad para preguntar mis dudas	13,7 (34)	41 (102)	7,2 (18)	14,1 (35)	17,3 (43)	7,1 (7)	59,2 (58)	18,4 (18)	3,1 (3)	5,1 (5)	15,3 (9)	39 (23)	1,7 (1)	8,5 (5)	22 (13)
Tengo más comunicación	8 (20)	36,5 (91)	5,6 (14)	15,7 (39)	27,3 (68)	4,1 (4)	61,2 (60)	18,4 (18)	5,1 (5)	4,1 (4)	5,1 (3)	44,1 (26)	0 (0)	13,6 (8)	30,5 (18)
Le tengo más confianza	15,7 (39)	28,1 (70)	5,2 (13)	11,6 (29)	30,1 (75)	5,1 (5)	51 (50)	22,4 (22)	2 (2)	8,2 (8)	18,6 (11)	35,6 (21)	0 (0)	11,9 (7)	25,4 (15)
Realiza más sugerencias para progresar en mis estudios	52,2 (130)	14,5 (36)	5,2 (13)	4 (10)	16,1 (40)	15,3 (15)	34,7 (34)	9,2 (9)	4,1 (4)	25,5 (25)	27,1 (16)	33,9 (20)	0 (0)	5,1 (3)	18,6 (11)
Es quien más propicia la participación de los estudiantes en clases	31,7 (79)	38,2 (95)	4 (10)	2,8 (7)	14,1 (35)	27,6 (27)	42,9 (42)	7,1 (7)	0 (0)	8,2 (8)	23,7 (14)	52,5 (31)	1,7 (1)	0 (0)	16,9 (10)
Es quien usa más PowerPoint o filminas	74,3 (185)	4 (10)	0,8 (2)	1,2 (3)	13,7 (34)	59,2 (58)	14,3 (14)	6,1 (6)	0 (0)	12,2 (12)	0 (0)	5,1 (3)	0 (0)	0 (0)	81,4 (48)

Es quien usa más láminas impresas	55 (137)	26,5 (66)	4 (10)	1,2 (3)	5,6 (14)	28,6 (28)	6,1 (6)	2 (2)	1 (1)	45,9 (45)	0 (0)	6,8 (4)	0 (0)	0 (0)	78 (46)
Es quien más sugiere bibliografía	79,9 (199)	4,8 (12)	3,2 (8)	1,6 (4)	3,2 (8)	37,8 (37)	18,4 (18)	3,1 (3)	0 (0)	29,6 (29)	47,5 (28)	37,3 (22)	1,7 (1)	0 (0)	1,7 (1)
Es quien más nos da guías de lectura	58,6 (146)	9,2 (23)	1,6 (4)	2,8 (7)	19,7 (49)	32,7 (32)	19,4 (19)	2 (2)	0 (0)	37,8 (37)	16,9 (10)	50,8 (30)	0 (0)	0 (0)	20,3 (12)

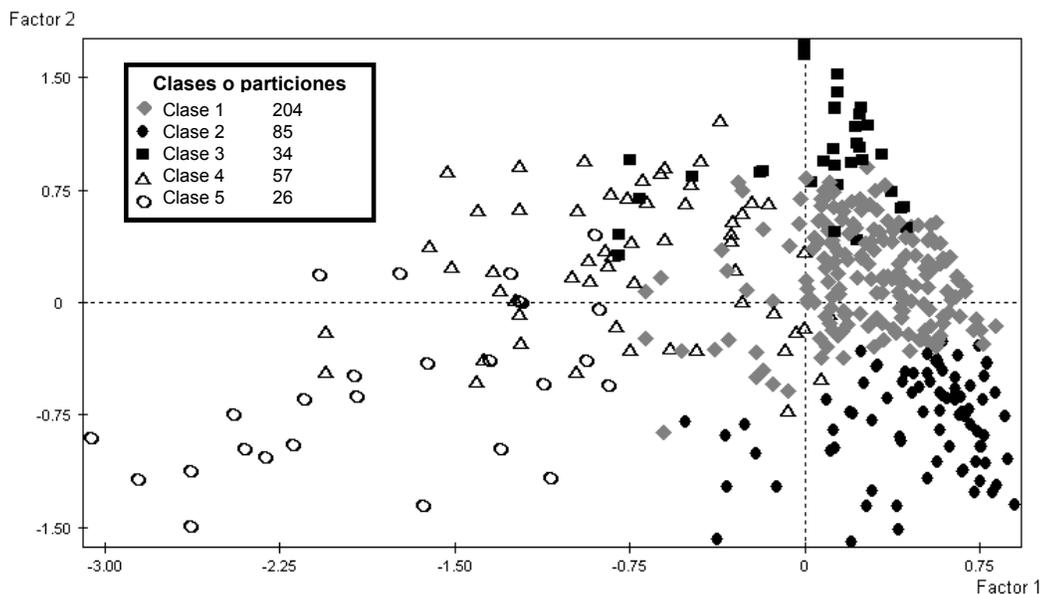
El hecho de que algunos porcentajes no sumen 100% se debe a que algunas personas no respondieron o su respuesta fue inválida. Las respuestas son presentadas en porcentajes, los números entre paréntesis son las frecuencias absolutas.

T / A (Titular o Adjunto); JTP (Jefe de Trabajos Prácticos); A1 (Auxiliar de Primera); A2 (Auxiliar de Segunda); Ning (Ninguno de los anteriores)

3.b Funciones y roles docentes: análisis multivariado

Según Moscoloni (2005) el análisis multidimensional de datos (AMD) permite el reagrupamiento de los datos trabajado en clases sin perder en su análisis la estructura. Estos agrupamientos posibilitan una mirada más amplia de la información que la estadística tradicional, en la que esas clases agrupan variables asociadas que se presentan juntas en los mismos individuos. Estas clases que arroja el AMD nos da la posibilidad de tener clases de individuos con una visión más cercana a la realidad. A partir de este análisis de correspondencias se obtuvieron 5 clases o particiones de las respuestas.

Gráfico 1. Funciones y roles de los docentes percibidos por los estudiantes



Clase 1: los estudiantes de esta clase 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.

Clase 2: 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.

Clase 3: estos individuos contestan en su mayoría a favor de los estamentos superiores de las cátedras a quienes les atribuyen todas las características del saber académico.

Clase 4: en esta clase se encuentran 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 apoyo psicopedagógico (sugerencias para estudiar, técnicas de estudio) más que las que pueden ser descritas como cognitivas *per se*. Aparecen más estudiantes de 18 años que de otras edades.

Clase 5: las características de esta clase son similares a la anterior, con la diferencia de que encuentran mayor apoyo psicopedagógico y relación socio-afectiva con los Auxiliares de Primera y la edad típica de esta clase es 21 años.

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

A modo de cierre

A partir del trabajo aquí presentado es posible advertir la diversidad de las percepciones de distintos grupos de estudiantes, mostrando, al mismo tiempo, cierta lejanía con la uniformidad que muestran los reglamentos.

La primera parte del cuestionario (preguntas 1 a 6) fue destinada a contextualizar características de los estudiantes particulares con los que estábamos trabajando que, en caso de ser muy diferentes a lo esperado hubieran requerido un análisis distinto al aquí realizado.

Con respecto a la pregunta 7 del cuestionario, eje del presente trabajo, podemos encontrar que, según la opinión de los estudiantes, ninguno de los roles docentes cubre todas las características que implican las mediaciones tutoriales. Pero, todas estas características se distribuyen en los roles –diferenciados a la vez jerárquicamente. Un ejemplo claro de ello es que a los docentes con mayor jerarquía en una cátedra se les reconoce aquellas características vinculadas al saber académico en sí, mientras que a los roles más cercanos social y cognitivamente a los estudiantes, se les atribuyen más funciones tutoriales vinculados a los aspectos de apoyo psicopedagógicos y socio-afectivo.

A partir del trabajo realizado, es posible pensar que este tipo de estudios muestran con claridad la necesidad de otorgar importancia a todos los roles docentes debido a que todos cumplen funciones tutoriales de importancia para los estudiantes. Es necesario destacar que en la Universidad, al menos en Rosario, los estudiantes entran en relación con docentes de distintas jerarquías en cada cátedra, con lo cual las funciones tutoriales que cada uno puede brindar estarían garantizadas *a priori*. Sin embargo, algo a destacar a partir de los resultados obtenidos (ver Clase 1 de AMD) es que muchos estudiantes parecen estar reclamando a los docentes una mayor cercanía tutorial.

Referencias

Alarcón Pérez, L.M. & 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), 30-36.

- 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* (pp.537-559). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Borgobello, A. y Peralta, N.S. (2009). Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina. *Estudios Sobre Educación*, 17, 145-170.
- Bruner, J. (2005). Prólogo. En J. M. Domingo Curto, La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "psicología cultural" de Jerome Bruner. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camargo-Escobar, I.M. & Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.