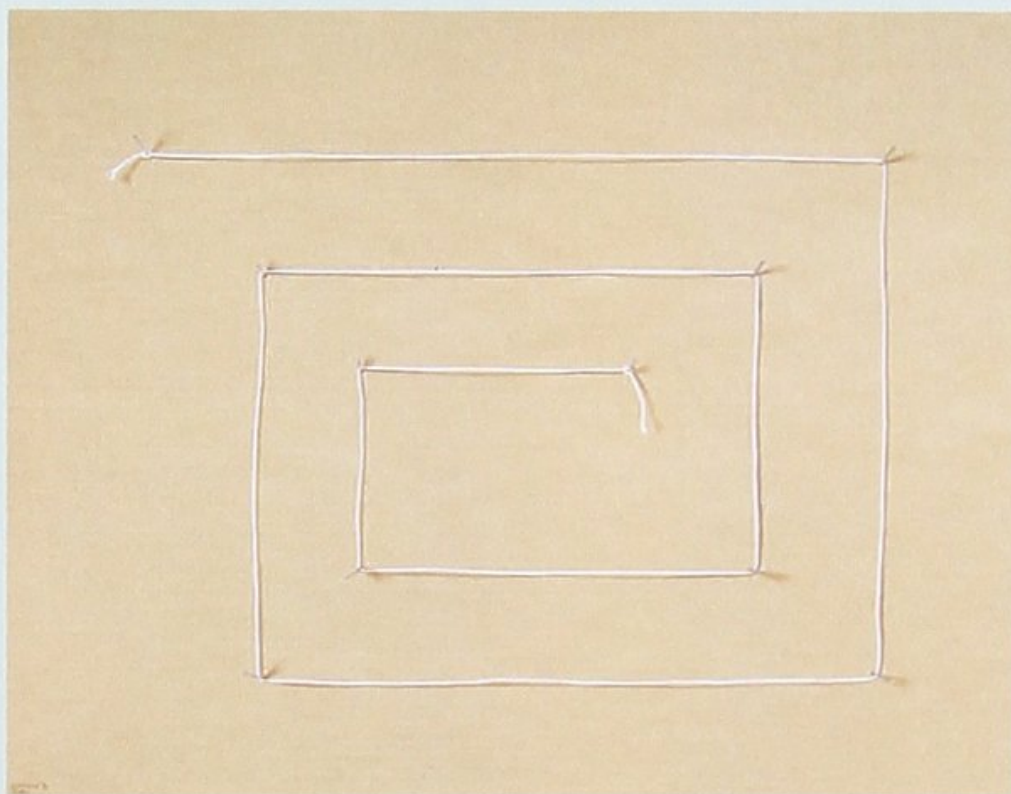


RAFAEL SANZ ORO (coord.)

TUTORÍA Y ATENCIÓN PERSONAL AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD



TUTORÍA Y ATENCIÓN PERSONAL AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD

PROYECTO EDITORIAL
BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

Director:
Antonio Bolívar Botia



TUTORÍA Y ATENCIÓN PERSONAL AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD

RAFAEL SANZ ORO (coord.)



Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Diseño y óleo de cubierta: Verónica Rubio

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Rafael Sanz Oro (coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995803-1-9
Impreso en España

Relación de autores

Rafael Sanz Oro (coord.)
Universidad de Granada

M.^a Gracia Bagur González
Universidad de Granada

Ricardo Barrios Campos
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

José A. Delgado Sánchez
Universidad de Granada

Carmen Enrique Mirón
Universidad de Granada

Juan Manuel Fernández Luna
Universidad de Granada

Eduardo García Jiménez
Universidad de Sevilla

Elías Góngora Coronado
Universidad Autónoma de Yucatán (México)

Manuel Ledesma Reyes
Universidad de La Laguna

Ana Leyva García

Universidad de Granada

Javier Marrero Acosta

Universidad de La Laguna

José Francisco Martínez Licona

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

Nidia Morales Estrella

Universidad Autónoma de Yucatán (México)

Celia Ordóñez Solana

Universidad de Granada

Silvia Pech Campos

Universidad Autónoma de Yucatán (México)

Índice

Prólogo

Parte I ***Docencia y tutoría en la universidad***

1. Universidad, mercado y docencia en las sociedades neoliberales

Manuel Ledesma Reyes y Javier Marrero Acosta

- 1.1. Universidad y sociedad en la era del conocimiento: el papel de las universidades
- 1.2. La misión crítica de las universidades
- 1.3. El cuestionamiento de la universidad como servicio público
- 1.4. ¿Investigación para la sociedad o para el mercado?
- 1.5. La docencia universitaria a partir de Bolonia
 - 1.5.1. Tuning, DeSeCo y competencias para globalizar la universidad europea, 1.5.2. El Crédito Europeo (CE) y la radical reestructuración del currículo universitario, 1.5.3. Profesorado y profundización metodológica de la enseñanza universitaria*
- 1.6. Docencia, saber e investigación en la universidad europea

2. Tutoría y orientación en la universidad

Rafael Sanz Oro

- 2.1. Introducción
- 2.2. El Proceso de Bolonia
 - 2.3. Consecuencias de la convergencia europea en la orientación y tutoría universitaria
 - 2.3.1. La búsqueda de un nuevo modelo de educación universitaria,*

- 2.3.2. *La búsqueda de la calidad, del acceso al empleo y de una ciudadanía europea*
- 2.4. Necesidad de una nueva concepción de la tutoría
- 2.5. Una experiencia: hacia un Programa de Formación de Tutores
 - 2.5.1. *Antecedentes*, 2.5.2. *Diseño del Programa*, 2.5.3. *Organización y contenidos de los cursos del Programa*, 2.5.4. *La asistencia a los módulos presenciales*, 2.5.5. *Los Planes de Acción Tutorial (módulo 7)*, 2.5.6. *La evaluación del Programa*

3. El Plan de Acción Tutorial

José A. Delgado Sánchez

- 3.1. Introducción
- 3.2. La tutoría universitaria
 - 3.2.1. *Nuevos retos para la enseñanza universitaria*, 3.2.2. *La tutoría, ámbito formativo del alumnado*, 3.2.3. *El porqué de la tutoría universitaria*, 3.2.4. *El perfil del tutor universitario: la formación*
- 3.3. El ámbito de las necesidades en materia de orientación-tutoría
 - 3.3.1. *Conceptualización*, 3.3.2. *Las necesidades de orientación en nuestro contexto*
- 3.4. Acciones institucionales de tutoría universitaria en nuestro contexto
 - 3.4.1. *La tutoría como derecho de los alumnos*
- 3.5. Líneas básicas de intervención: el Plan de Acción Tutorial
 - 3.5.1. *La acción tutorial en el itinerario académico del alumnado*, 3.5.2. *Premisas, proceso y componentes del Plan de Acción Tutorial*, 3.5.3. *Planificación*, 3.5.4. *Diseño*, 3.5.5. *Implementación*, 3.5.6. *Evaluación*

4. La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad

Eduardo García Jiménez

- 4.1. Introducción
- 4.2. ¿Qué es la mentoría?
 - 4.2.1. *Fundamentos de la mentoría*, 4.2.2. *La mentoría en las universidades*, 4.2.3. *La mentoría en ámbitos no universitarios*
- 4.3. La mentoría en el contexto de la intervención educativa en la universidad
 - 4.3.1. *Mentoría y otras formas de intervención educativa*
- 4.4. Roles y modelos de mentoría
 - 4.4.1. *Participación de los estudiantes en la mentoría*, 4.4.2. *Selección y formación de mentores*
- 4.5. Tipos de mentoría

- 4.5.1. Según el objetivo de la mentoría, 4.5.2. Según las características del programa, 4.5.3. Según las características del mentor, 4.5.4. Según las características del estudiante
- 4.6. El proceso de mentoría
 - 4.6.1. Revisar y explorar, 4.6.2. Explorar y comprender, 4.6.3. Planificación, 4.6.4. Acción
- 4.7. Beneficios y desafíos de la mentoría en la universidad

Parte II

Los planes de acción tutorial en la universidad

5. Plan de Acción Tutorial en las diplomaturas de Ciencias de la Salud

Ana Leyva García

- 5.1. Introducción
- 5.2. El Plan de Acción Tutorial
- 5.3. Necesidades educativas como fuente para el diseño del PAT. Áreas de competencia
 - 5.3.1. Entrada en la Universidad, 5.3.2. Durante los estudios, 5.3.3. Próximos al egreso
- 5.4. Objetivos
- 5.5. Actividades, estrategias y recursos para conseguir los objetivos
- 5.6. Ejecución del PAT
 - 5.6.1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida a los alumnos, 5.6.2. Jornada de egreso, 5.6.3. Tutorías personalizadas, 5.6.4. Reuniones grupales
- 5.7. Evaluación
 - 5.7.1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida, 5.7.2. Jornada de egreso, 5.7.3. Tutorías personalizadas

6. Plan de Acción Tutorial en la licenciatura en Química

M. ^a Gracia Bagur González

- 6.1. Introducción
- 6.2. Ideas conceptuales de la tutoría universitaria
- 6.3. Necesidad del Plan de Acción Tutorial
- 6.4. Participantes en la acción tutorial
- 6.5. Objetivos y ámbitos de contenido de la acción tutorial
 - 6.5.1. Fuentes de información, 6.5.2. Formación en el uso de

herramientas de cálculo, 6.5.3. Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico

6.6. Ejecución del Plan de Acción Tutorial

6.6.1. Fuentes de información, 6.6.2. Formación en el uso de herramientas de cálculo, 6.6.3. Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico

6.7. Temporalidad

6.8. Evaluación del PAT

7. La acción tutorial de acogida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Celia Ordóñez Solana

7.1. Introducción

7.2. La innovación tutorial en la Universidad de Granada: el caso de la acogida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

7.3. Participantes en el PIT de LADE

7.4. Objetivos del PIT de LADE

7.5. Metodología de funcionamiento

7.6. Fases cronológicas en la ejecución del PIT

7.6.1. Difusión, 7.6.2. Desarrollo, 7.6.3. Evaluación

7.7. Conclusiones

8. Plan de Acción Tutorial de la ETSIIT

Juan Manuel Fernández Luna

8.1. Introducción

8.2. La ETSIIT

8.3. Necesidades de tutorización de los alumnos

8.4. Necesidades detectadas en otros centros

8.4.1. Programas de intercambio y movilidad de estudiantes, 8.4.2. Ofertas de información y ayuda a los alumnos de intercambio, 8.4.3. Necesidades y problemas detectados

8.5. Necesidades detectadas en el centro

8.6. Objetivos del Plan de Acción Tutorial

8.7. Descripción del Plan de Acción Tutorial

8.7.1. Destinatarios, 8.7.2. Áreas y ámbitos de contenido, 8.7.3. Recursos

8.8. Acciones para llevar a cabo

8.8.1. Actividades globales, 8.8.2. Actividades grupales, 8.8.3. Actividades con el grupo tutelado

8.9. Evaluación

- 8.9.1. *Autoevaluación del PAT y de los tutores*
- 8.10. Distribución temporal del PAT
- 8.11. Comentarios finales

9. Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

Carmen Enrique Mirón

- 9.1. Introducción
- 9.2. Contextualización de la experiencia: la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla
- 9.3. Participantes en la acción tutorial
- 9.4. Objetivos de la acción tutorial con alumnos de Magisterio
- 9.5. Fases de ejecución de la acción tutorial
- 9.6. Actividades, estrategias y recursos
 - 9.6.1. *Reuniones del equipo tutorial*, 9.6.2. *Entrevistas tutores-alumnos*, 9.6.3. *Seminarios sobre Recursos Documentales*, 9.6.4. *Seminario General*, 9.6.5. *Curso de Técnicas de Estudio*, 9.6.6. *Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial*, 9.6.7. *Taller de Empleo en la red*, 9.6.8. *Jornadas de Información Profesional para alumnos de Magisterio*, 9.6.9. *Grupo de discusión*, 9.6.10. *Diseño y elaboración de la página web del PAT*
- 9.7. Temporalización
- 9.8. Instrumentos para la valoración del PAT
 - 9.8.1. *Con alumnos de primer curso*, 9.8.2. *Con alumnos de segundo curso*, 9.8.3. *Con alumnos de tercer curso*
- 9.9. Conclusiones tras la valoración de la experiencia

10. Sistema Institucional de Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán

Silvia Pech Campos, Nidia Morales Estrella y Elías Góngora Coronado

- 10.1. Fundamentación del proceso de implantación
- 10.2. Objetivos del SIT
- 10.3. Estrategias de implantación
 - 10.3.1. *Diseño del Programa de DES*, 10.3.2. *Formación de recursos humanos*, 10.3.3. *Modelo del SIT*, 10.3.4. *Fase de capacitación de tutores*, 10.3.5. *Fase de sensibilización de estudiantes*
- 10.4. Elaboración de estrategias de aplicación
 - 10.4.1. *Organización de la gestión*, 10.4.2. *Recursos y herramientas de apoyo a la aplicación*
- 10.5. Seguimiento y evaluación de la implantación

10.6. Síntesis de resultados y perspectivas de la actividad tutorial

11. *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

José Francisco Martínez Licona y Ricardo Barrios Campos

11.1. Introducción

11.2. La construcción del modelo universitario

11.2.1. El diagnóstico universitario, 11.2.2. El modelo universitario para la acción tutorial

11.3. La operacionalización del modelo universitario en la licenciatura en Psicología

11.3.1. El diagnóstico en la licenciatura en Psicología, 11.3.2. El Plan de Acción Tutorial de la licenciatura en Psicología

11.4. Anotaciones finales

Bibliografía

Prólogo

Hay un cierto consenso general de que el mundo universitario español y también iberoamericano necesita un profundo cambio que le permita abandonar la herencia de muchas situaciones viciadas del siglo pasado para adentrarse en los numerosos retos e incertidumbres que nos depara la compleja sociedad del siglo XXI. Sobre todo si queremos que nuestras universidades no estén divorciadas de las necesidades de dicha sociedad.

En los países que conforman la Unión Europea estamos en un proceso de búsqueda de un modelo nuevo conocido como el Proceso de Bolonia. ¿Qué características tiene ese modelo? Ante todo conviene señalar que constituye un deseo que no implica una obligación legislativa común de todos los países sino una declaración de intenciones compartidas por los ministros de Educación participantes en dicho Proceso en sucesivas conferencias para conseguir una convergencia entre las universidades que vaya en la dirección de una mayor internacionalización y movilidad de profesores y estudiantes, una mejor captación de recursos y rendición de cuentas, una mayor atención a las demandas del entorno mediante una investigación científica y técnica de calidad, una formación permanente por el constante y necesario reciclaje del conocimiento y, por último, la utilización de nuevas metodologías docentes en el aprendizaje de los alumnos.

El objetivo de este libro es, precisamente, abordar esta última temática. Es bien sabido que un profesor de universidad tiene dos tareas básicas que constituyen su dedicación profesional. Una es la investigación y la otra es la docencia. Tradicionalmente es sólo la primera la que le va a permitir diseñar un currículo de proyectos y publicaciones necesarios para alcanzar el más alto estatus administrativo de catedrático. La segunda ya es otra cosa. A ésta, es decir, a tratar de ser un buen docente, parece que se le está dando importancia en los últimos años precisamente a raíz del proceso de Bolonia. Este hecho no deja de ser curioso porque aparca el debate de las razones por las que antes era un hecho absolutamente irrelevante.

¿En qué consiste, pues, nuestra tarea de docentes? En una doble función. La de ser “profesor” de una o varias materias curriculares con un grupo de alumnos en un horario y espacio físico determinado y la de ser “tutor” de esos alumnos mediante la colocación

en la puerta del despacho de una nota donde se especifique la distribución de las seis horas semanales que todo profesor debe dedicar a sus alumnos. Si bien todo “profesor” tiene ya claro el contenido del programa de las materias que imparte, es decir, explica a sus alumnos qué objetivos persigue, cuáles son los contenidos que se deben aprender, qué metodologías se van a utilizar en la dinámica de la clase y en las evaluaciones finales y la bibliografía correspondiente, no está tan claro cuando trata de acometer su tarea de “tutor”. Por tanto, si ya se está consolidando que el hecho de ser profesor implica replantearnos nuevas metodologías de aprendizaje, nos falta todavía dotar del mismo contenido intencional a la actividad de la tutoría. Bien entendido que no se trata de dos actividades separadas, sino que van indisolublemente unidas. Ser un buen docente es ser un buen profesor y un buen tutor, uniendo estrechamente los tiempos y objetivos que perseguimos en clase y en el “despacho”.

Las tutorías que se practican actualmente en la universidad se limitan a aspectos académicos, principalmente para resolver dudas de asignaturas. Es lo que se llama “tutorías burocráticas”. La función formativa de la universidad tiene las miras puestas en una tutoría que abarque más aspectos de la vida del alumnado que los estrictamente académicos, tal y como se puso de manifiesto en las Jornadas sobre *La Tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, organizadas por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria que tuvieron lugar a comienzos de noviembre de 2002 en Madrid.

El profesor Michavila, director de la mencionada Cátedra, afirmaba entonces que “la universidad española tiene que afrontar una renovación de modelos de enseñanza y aprendizaje para cumplir con las necesidades que la sociedad formula, y entre ellos cobra especial relevancia la necesidad de reforzar la tarea tutorial de los profesores para el desarrollo adecuado de la orientación académica, laboral e incluso personal de los estudiantes”.

Aunque es cierto que el número de estudiantes en los centros universitarios tiende a disminuir, no es menos cierto también que en los últimos treinta años se ha pasado de una universidad de minorías a una universidad de masas. Este hecho ha obligado a modificar algunos esquemas y crea nuevas necesidades, especialmente las derivadas de dar respuestas adecuadas que sirvan para cada estudiante porque cada vez es más cierto que hay menos respuestas que de manera general sirvan para todos. En estos momentos nos encontramos con alumnos de diversas razas (en algunos centros y titulaciones, alto porcentaje de alumnado extranjero), género (incremento notable de la incorporación de la mujer a los estudios universitarios, sobre todo en titulaciones tradicionalmente masculinas), estudiantes a tiempo parcial (por razones laborales o de otra índole), edad (estudiantes que se incorporan a edades más tardías o que desean adquirir una formación que en su momento no pudieron, es decir, la concepción de la universidad como un centro de formación permanente), origen de los estudiantes (movilidad en función de la titulación y el prestigio de los centros), alumnado con diversas discapacidades, opciones sexuales, estudiantes internacionales. Junto con esta situación también nos encontramos con otras tipologías más actuales como actitudes y valores cambiantes, nuevas dinámicas

y concepciones familiares, cambios en cuestiones de salud física y mental, preparación académica y fuentes de financiación.

Estas tendencias demandan del profesorado que reelaboren o transformen, de alguna manera, la visión actual sobre su papel en el proceso educativo de los estudiantes. Como hemos visto, la heterogeneidad de los futuros estudiantes universitarios requerirá que así sea. En esa visión se tiene que incluir una comprensión de quiénes son nuestros estudiantes, cómo aprenden, su nivel de preparación, sus itinerarios curriculares, sus metas de empleabilidad, su desarrollo personal... Ese replanteamiento tiene también que extenderse a nuestras creencias sobre los roles y responsabilidades de los profesores y estudiantes, es decir, a cómo podemos ser facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros alumnos.

¿Qué implicaciones tienen estos cambios para la práctica de la orientación y tutoría universitaria? Claramente la tutoría tiene múltiples roles y funciones que desempeñar en la medida en que se adapten a las características y necesidades de nuestros estudiantes. Habrá que implicarse más en cuestiones como conocer mejor a nuestros estudiantes, ser capaces de generar un entorno o clima de aprendizaje, inculcar valores, fomentar el desarrollo comunitario, conocer los recursos que les ofrece la institución y cómo acceder a ellos, crear los recursos humanos y materiales que sean necesarios, establecer programas de formación de tutores que respondan a las necesidades de los estudiantes, reconsiderar constantemente las políticas y las prácticas profesionales y estar alerta a los problemas personales que puedan inhibir el aprendizaje, entre otras.

Éste es el gran reto que planteamos en los contenidos de los diversos capítulos que componen este libro. Para ello lo hemos estructurado en dos partes. En la primera se hace referencia a los aspectos conceptuales y formativos necesarios para el desempeño de la tutoría universitaria. En ese sentido, la falta de formación puede ser explicada por el hecho de que para ejercer la enseñanza no se requiere habilidad especial alguna. El profesorado universitario, en general, es seleccionado no por su experiencia o preparación profesional para ejercer la docencia sino por sus conocimientos en la disciplina y su currículum investigador. No constituye ninguna sorpresa que en la mayoría de países europeos los niveles de exigencia para ejercer la tutoría en los niveles no universitarios sea de cierto nivel y, paradójicamente, la universidad, que es donde se preparan estos profesionales, no lo exija para sus propios profesores. Esto explica por qué los esfuerzos para mejorar la profesionalización en tutoría y orientación dentro de la educación superior estén divorciados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, el profesorado, tradicionalmente, no ha percibido la tutoría y la orientación como parte de su rol como docentes. Así pues, en la primera parte del libro, en el [Capítulo 1](#) se aborda desde una perspectiva crítica cuál es el papel que desempeña la universidad en la sociedad actual en la era del conocimiento. En el [Capítulo 2](#) se describen los planteamientos teóricos y conceptuales sobre la tutoría y la orientación así como el modelo organizativo que inspiran los contenidos del Programa de Formación de Tutores que se lleva a cabo actualmente en la Universidad de Granada. El [Capítulo 3](#) analiza los diversos pasos en el diseño, ejecución y evaluación de un Plan de Acción

Tutorial adaptado siempre a las necesidades de los estudiantes detectadas en cualquier titulación. Por último, en el [Capítulo 4](#) se describen distintos procedimientos para utilizar el potencial tutorial que pueden desempeñar los estudiantes de los niveles superiores con sus compañeros a través de la mentoría.

La segunda parte de este libro está dedicada a ofrecer al lector siete experiencias prácticas de Planes de Acción Tutorial desarrolladas en diversos centros y titulaciones tanto en la Universidad de Granada (España) como en las Universidades Autónomas de Yucatán y San Luis Potosí (México). La selección de los PAT en la Universidad de Granada se ha realizado escogiendo una muestra representativa, por los años que llevan trabajando los profesores en los mismos, de un PAT correspondiente a cada una de las cinco grandes áreas del conocimiento. Observará el lector que cada uno de ellos centra sus objetivos en distintos tipos de alumnos porque así lo han creído conveniente sus profesores en función de las necesidades que han detectado. Eso es así porque, según la bibliografía profesional, en las universidades europeas se establecen los distintos PAT en función de los cuatro momentos clave de la vida de los estudiantes, a saber, “antes” de su entrada en la Universidad, cuando “ingresan” en la misma, “durante” sus estudios y al “finalizar” los mismos. Así pues, el [Capítulo 5](#) representa al área de Ciencias de la Salud y atiende a estudiantes de los tres cursos de las diplomaturas en Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. El [Capítulo 6](#) es representativo del área de Ciencias Experimentales y Exactas y es un PAT de acogida, seguimiento y orientación en competencias para estudiantes del primer ciclo de la licenciatura en Química. El [Capítulo 7](#) está dentro del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y sus destinatarios son estudiantes de primer curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. El [Capítulo 8](#) se corresponde con el área de Enseñanzas Técnicas. Los profesores que participan en el PAT pertenecen a la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Telecomunicación y sus objetivos están dirigidos a atender las necesidades de los estudiantes extranjeros de intercambio que acuden por primera vez a cursar sus estudios en dicho centro. El [Capítulo 9](#) es representativo del área de Humanidades. El PAT se diseña en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y está dirigido a una muestra de estudiantes de los tres cursos de todas las titulaciones que se imparten en dicha Facultad.

La selección de experiencias de dos universidades mexicanas se debe a dos razones fundamentales. La primera es por la especial relación existente entre varios autores de este libro y responsables académicos de dichas universidades. En ambos casos se ha tenido la oportunidad de comprobar la honda preocupación por dar significado a la acción tutorial del profesorado y poder intercambiar el conocimiento derivado de dichas experiencias tanto en tareas y contenidos de formación como de la práctica real. La segunda porque el tema de la tutoría universitaria figura como una prioridad en los numerosos documentos elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Así pues, el [Capítulo 10](#) se centra en describir el Sistema Institucional de Tutoría que se lleva a cabo en los últimos años en la Universidad Autónoma de Yucatán, donde se explica el proceso de elaboración,

implantación y seguimiento de diversas estrategias de tutoría y atención personal al estudiante. Por último, el [Capítulo 11](#) nos propone un modelo de acción tutorial para la educación superior en la Universidad de San Luis Potosí con la descripción de la experiencia centrada recientemente en la Facultad de Psicología de dicha universidad.

Ésta es la composición de los once capítulos de este libro. Nuestro objetivo es ofrecer al lector tanto una determinada forma de concebir las tareas de orientación y tutoría en el contexto universitario como invitar a profesores y responsables académicos a plantear sus experiencias a través de diversos PAT que puedan servir de referentes para otros profesores y universidades. Por supuesto, la polémica sobre nuestros planteamientos está servida. Bienvenida sea si con ello fomentamos un debate serio y riguroso sobre uno de los grandes retos que tenemos planteados, en estos momentos, profesores y universidades.

Rafael Sanz Oro (coord.)

PARTE I

Docencia y tutoría en la universidad

Universidad, mercado y docencia en las sociedades neoliberales

1.1. Universidad y sociedad en la era del conocimiento: el papel de las universidades

Con el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) asistimos a una reedición del debate sobre el papel de las universidades en la sociedad actual, sobre su estructura organizativa y de gobierno, sobre sus titulaciones, sobre su financiación, sobre la investigación y sobre la docencia que se realiza en las mismas. En esta ocasión, detrás del razonable objetivo de establecer un sistema legible y comparable de titulaciones en Europa y de adaptar la universidad a la sociedad del conocimiento, ha recobrado fuerza un discurso cargado de un profundo significado político y educativo que ha traspasado los límites del espacio universitario y ha calado en profundidad en los medios de comunicación cuestionando la misión esencial de la universidad. Estos medios a través de editoriales, de círculos de opinión, de columnistas a sueldo, de intelectuales “orgánicos” bien remunerados por universidades privadas pero con plaza estable en las universidades públicas, y no pocas veces en suplementos de negocios, se han propuesto crear una imagen distorsionada de la universidad pública, insistiendo en la “escasa rentabilidad de los estudios universitarios por la pérdida del valor retributivo de los titulados”, incidiendo en la nula o muy poca “optimización de los recursos públicos al invertir en titulaciones universitarias con muy poco alumnado”, haciendo hincapié en “la imposibilidad de seguir destinando fondos del Estado a instituciones que preparan profesionales que posteriormente no encuentran ubicación en el mercado de trabajo”, reiterando una y otra vez “la inevitable obligación de que las universidades se sustenten económicamente con el incremento de los recursos propios que vayan sustituyendo la financiación pública”, anunciando la buena nueva de “la aparición o competencia de *universidades de empresa* que sí preparan para el mercado” y así hasta completar un extenso listado de titulares de prensa escasamente contrastados.

Las preguntas que surgen a raíz de este cúmulo de inexactas afirmaciones son: ¿cómo es posible encontrar estos titulares en los medios de comunicación si la universidad pública es una institución fundamental de la sociedad del conocimiento? ¿Por

qué tantas dudas si se sabe que la universidad es la fuente principal de producción de conocimiento científico, técnico, humanístico y artístico? ¿Por qué se niega el reconocimiento al sistema de formación de quienes gobiernan la sociedad, de quienes dinamizan la economía, de quienes administran las instituciones y de quienes generan la innovación, fuente básica de riqueza y bienestar? Indudablemente los medios de comunicación son empresas que tienen una visión interesada de esta problemática pero también los gobiernos europeos han propiciado muchos de estos titulares para justificar la disposición de recursos financieros y la modificación de marcos normativos sustentados en las leyes del mercado, con el objeto de adaptar las titulaciones, la docencia y la investigación a estos principios mercantiles.

Afortunadamente en ámbitos más académicos encontramos una mayor variedad de análisis sobre el papel o la misión que la universidad pública viene desempeñando en los últimos tiempos y también sobre los problemas estructurales más significativos de la institución universitaria. La *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior* (Moles Plaza, 2006) es un ejemplo de las muchas publicaciones en las que se puede constatar la diversidad de opiniones sobre la universidad actual. No hay consenso pues, en ámbitos académicos, en torno a las funciones que debe desarrollar la institución universitaria en estos tiempos de competitividad y adaptación al mercado. No existe, efectivamente, un único diagnóstico sobre la universidad actual, como tampoco existe una visión unívoca del papel que deben desempeñar las universidades en la sociedad del conocimiento porque los análisis realizados reflejan, obviamente, posicionamientos políticos e ideológicos sobre la educación superior. Precisamente por ello, es posible encontrar argumentos ampliamente contrastados que cuestionan no sólo las medidas gubernamentales en materia de educación superior sino también datos que dibujan con detalle la urdimbre de intereses político-empresariales que hay detrás del modelo de universidad mercantil que se pretende construir en nombre de la calidad y la excelencia y que tan buena acogida tiene en la mayor parte de los medios de comunicación.

¿Esta resistencia en los ámbitos académicos a introducir mecanismos de mercado es simplemente una reacción corporativa por miedo a perder “ciertos privilegios” o es, por el contrario, el resultado de la investigación libre y autónoma de los poderes políticos, económicos y mediáticos de quienes se dedican a la docencia y a la investigación en la universidad? Más lo segundo que lo primero, porque cuando se cuestiona la idea mil veces repetida de que “la universidad es una fábrica de parados” se hace porque hay datos que demuestran que la probabilidad de tener un empleo es muy superior entre los titulados universitarios que entre aquellos que no han superado la enseñanza secundaria. Porque cuando se discute que la misión de la universidad deba ser preparar en exclusiva para la vida profesional, se hace desde el convencimiento empírico de que la universidad debe aportar la capacidad analítica y organizativa a partir de un conocimiento básico del campo de formación profesional, dado que en la economía actual las necesidades de actualización de la formación específica son muy rápidas ya que lo que se aprende en un momento determinado se hace prácticamente inservible muy pocos años después. Y, por último, porque cuando se critica la levedad del discurso sobre la eficiencia y la

rentabilidad, se hace porque no se conoce universidad de calidad y de prestigio que obtenga ganancias, es decir, que sea rentable en términos empresariales. Como afirma Manuel Castells (2006: 14), “la crisis de la universidad en muchas sociedades, exige más universidad de servicio público [...], no menos. Y más distancia a la empresa, precisamente para serle útil, porque sólo siendo distinto se puede ser complementario, en lugar de que el mercado lo decida todo, destruyendo la noción del bien público en la que se basan las externalidades económicas que hacen productivo a un sistema”. Se añadiría a todo ello que la implantación de los criterios del mercado en las universidades también contribuiría decisivamente a la deformación de la docencia y la investigación o lo que es lo mismo a la mercantilización de las prácticas académicas, lo que en definitiva contribuiría a obstaculizar la innovación y a obstruir la generación de conocimiento (Naidoo, 2008).

En resumen, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha venido a dar en un momento histórico caracterizado por el alejamiento de los principios keynesianos del Estado de bienestar y de solidaridad social que se dieron hasta la década de los ochenta del siglo pasado. Los pactos entre el Estado, la sociedad y la universidad del siglo anterior han sido sustituidos por nuevos modelos de financiación y regulación sustentados en los principios del neoliberalismo. El diagnóstico de las universidades para esta doctrina económica, política y social se sustenta en buena parte de los titulares periodísticos ya señalados: excesivo crecimiento de las universidades en tamaño y número y, por tanto, instituciones que no se pueden asumir financieramente, en exclusiva, por el Estado; introducción de principios de gestión académica inspirados en el mundo empresarial privado; creencia en que la introducción de la competencia de mercado, dentro de las universidades y entre ellas, puede ayudar a conformar instituciones más eficientes y eficaces y convencimiento de que las universidades competitivas atraerán a más alumnados –denominados ahora clientes– a las titulaciones que ofrecen porque habrán pasado el filtro evaluador de las agencias creadas para este menester. Para las políticas neoliberales este tipo de universidades sí que serían los instrumentos adecuados para propiciar el crecimiento económico de las naciones en la medida en que se las considera capaces de ofrecer productos y servicios de alto valor añadido en la sociedad del conocimiento por sus aportaciones en los ámbitos científicos y tecnológicos. En este diseño de universidades poco o nada se dice sobre la misión crítica de la institución universitaria, sobre el fomento de la autonomía, la facultad crítica o sobre el pensamiento independiente del alumnado.

¿La construcción del EEES se ha visto afectada por el discurso y la práctica política neoliberal? Una parte de la comunidad universitaria ha visto claramente vinculada la convergencia europea con la idea de convertir a las universidades en empresas competitivas en el mercado mundial. Esta interpretación de lo que es la Declaración de Bolonia está generando un rechazo cada vez mayor y tuvo su colofón en el “desencuentro en Barcelona” (marzo de 2008) con motivo de la celebración de unas jornadas universitarias promovidas por la Asociación Europea de Universidades, representada por los rectores y dirigentes de las universidades europeas. Paralelamente a

este encuentro también se reunieron los sindicatos de estudiantes y sectores del profesorado en un foro alternativo y crítico con la reforma de Bolonia y en defensa de la universidad pública. Conviene destacar una conclusión del Fórum Social para la Universidad Pública que venía a decir que las carreras no pueden diseñarse sólo pensando en el mercado sino que se tenía que tener en cuenta también su función social. Se añadía igualmente –poniendo especial énfasis en ello– el peligro de mercantilización de la universidad y retóricamente se llegaba a preguntar si la enseñanza es una mercadería, un objeto de negocio directo o un servicio público.

Al margen de si se está o no de acuerdo con las conclusiones de este foro alternativo, lo cierto es que el conjunto de manifestaciones críticas sobre la convergencia europea ha conseguido introducir cambios relevantes en alguna de las declaraciones derivadas de las cumbres europeas de ministros de Educación que se han venido celebrando después de la Declaración de Bolonia de 1999. Estos cambios no han sido todavía suficientes como para modificar el rumbo de esta convergencia y hacer coincidir este nuevo proceso con la misión que la universidad pública debe cumplir en la sociedad contemporánea. No obstante, estos foros alternativos han permitido poner en primer plano los principales problemas que han venido arrastrando las universidades públicas en las dos últimas décadas: la insuficiente financiación pública, la escasa inversión en investigación y desarrollo, la muy poca valoración de la docencia como actividad esencial de la universidad y su peso en la promoción del profesorado, las dificultades del acceso a la universidad como mecanismo de equidad social y el fracaso académico de un alto porcentaje de alumnado, la concepción de la universidad como servicio público... Éstos son los problemas esenciales de la universidad española pero, aunque se ha extendido la confusión sobre la situación actual de nuestras universidades, ésta no se encuentra, al menos por ahora, en “estado de descomposición” como se ha llegado a decir y mucho menos por las innovaciones pedagógicas que se pretenden implantar.

Lo que sí es obvio es que la mejor universidad española, alcanzada como resultado de la política educativa universitaria de la década de los ochenta y primer lustro de los noventa del siglo pasado, se está viendo seriamente amenazada desde diversos frentes: por un lado, por la interesada interpretación que se está haciendo del proceso de convergencia europea fundamentalmente en el cuestionamiento de titulaciones “no rentables” para el mercado; por otro lado, por la aplicación de políticas neoliberales negadoras del papel de servicio público que debe desempeñar la universidad; de otra parte, por la resistencia de algunos “dinosaurios” investidos de profesores universitarios para quienes toda propuesta de innovación metodológica que se aleje de la clase magistral es considerada una exaltación del inadmisibles pedagogicismo que ha impregnado e infantilizado la universidad, en detrimento, claro está, del saber científico disciplinar. Corolario de esta idea es la incalificable sentencia: “el que sabe, sabe, y el que no, hace dinámica de grupo”. ¡Cuánta desmemoria, cuánto desprecio a lo mejor de la renovación universitaria española de Giner de los Ríos y sus discípulos institucionistas! ¿Será precisamente por este desprecio de lo pedagógico por lo que Martín Varsavski –el fundador de Jazztel– viene a decir que mientras que a los estudiantes universitarios

ingleses se les enseña a razonar, entender y organizar, a los estudiantes universitarios españoles se les enseña a memorizar, repetir y obedecer?

Llegados a este punto cabe recuperar –por lo que representa institucionalmente– los objetivos que para la universidad establecía, hace una década, el entonces director general de la UNESCO: “Formar ciudadanos responsables y comprometidos; proporcionar los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación científica; conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con el aporte creador de cada generación; actuar como memoria del pasado y atalaya del futuro, y constituir una instancia crítica y mental basada en el rigor y el mérito, que pueda ser, por todo ello, vanguardia a todas las escalas, de la solidaridad intelectual y moral” (Mayor Zaragoza, 1998: 309). ¿En qué medida las universidades españolas coinciden con ese papel, tradicional y a la vez actual, como se aprecia en esta definición institucional recogida en términos parecidos en documentos posteriores como el Informe Bricall? ¿Cumplen las universidades con la misión que les atribuyó Ortega y Gasset en el primer tercio del siglo XX?

1.2. La misión crítica de las universidades

En 1930 Ortega y Gasset, en su siempre de actualidad artículo sobre la misión de las universidades, venía a decir que la universidad tenía que desempeñar adecuadamente la enseñanza de profesiones, dedicarse a la investigación científica y a la preparación de futuros investigadores, cultivar la cultura humanística como “sistema vital de las ideas de cada tiempo”, y añadía una última consideración que parece apropiada para este capítulo: que la enseñanza universitaria tenía que partir del estudiante. ¿Es ésta la función actual de las universidades en Europa, o mejor, es esto lo que esperan las autoridades europeas y especialmente españolas del papel que debe desempeñar la universidad?

En 1998 la *Charta Magna Universitatum* definía a la universidad como una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Y se añadía que abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico e ideológico. Así mismo, en el Informe Bricall se recogían dos ideas relevantes sobre el papel tradicional de la institución universitaria: a) las universidades deben ser independientes de cualquier poder humano, ya sea este de tipo económico, de tipo político o de tipo religioso (repite de la *Charta Magna Universitatum*); b) las universidades deben mantener la tradición crítica que deriva de la función de descubrir, transmitir, aplicar, conservar y superar el conocimiento. Por su parte, en un artículo reciente el profesor Ignacio Sotelo (2008) venía a establecer cuatro funciones para la universidad: preparar buenos profesionales; enseñar a hacer ciencia; transmitir la cultura del tiempo en el que se vive; y promover un compromiso cívico-social que redunde en beneficio de la sociedad.

¿Este perfil de la universidad de independencia moral y científica, e independencia

de todo poder político, económico o religioso, y de mantenimiento de la tradición crítica es lo que predomina en la actualidad o, por el contrario, la universidad está tomando una dirección diferente? Antes de la Agenda de Lisboa del año 2000, la universidad española —que como ya se ha dicho ha dado significativos cambios en el último cuarto de siglo— ya presentaba algunas deficiencias que han sido destacadas en numerosos estudios: la escasa financiación de las universidades públicas, la limitada inversión en investigación y desarrollo, el desigual acceso a la universidad y la poca relevancia de la actividad docente en la valoración de los méritos del profesorado universitario. Después de la Agenda de Lisboa lo que se ha generado es una corriente cada vez más apoyada, en un contexto que indudablemente le ha favorecido hasta tiempos muy recientes, de apología de la competitividad mercantil frente al modelo de universidades como prestación de servicio público. Se ha insistido una y otra vez en los mismos tópicos: que hay muy poca representación europea en los diez primeros puestos del *ranking* de las universidades mundiales y ninguna universidad española entre las cien primeras; o que la universidad no se ha adaptado a las exigencias del mercado, interesadamente confundido y asociado a las necesidades de la sociedad. El glosario del neoliberalismo, que no era nuevo, ha calado en el debate sobre las universidades utilizándose términos de ambiguo significado como calidad, *accountability*, innovación, eficacia, eficiencia, competitividad, pertinencia, innovación, etc. para respaldar un discurso que va en contra de la misión esencial de la universidad.

Conviene recurrir nuevamente al artículo citado de Ortega y Gasset porque venía a decir que era un error suponer que las naciones eran grandes porque su escuela —elemental, secundaria o superior— era buena. Y añadía que “cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de [...], su política, de su economía”. Estas líneas de Ortega y Gasset podrían dar respuesta a muchas de las críticas que recibe la institución universitaria por parte de quienes analizan la actividad de ésta al margen de la sociedad en la que está inserta. Pero también es una forma de responder a quienes desde el poder político se desentienden del ineludible deber de financiar adecuadamente un servicio público como la universidad, exigiéndosele, a pesar de ello, lo que ni siquiera son capaces de alcanzar en las administraciones que dirigen. Se suele soslayar que la universidad es una institución más dentro del entramado social y cabe esperar de su actividad un resultado acorde con lo que se invierte en ella y con lo que debe ser el desempeño de su misión en la sociedad. Su plena inserción en la sociedad no impide a la institución universitaria, por su alta cualificación, tener un desarrollo relativamente autónomo y presentar características algo diferentes al conjunto de la sociedad. Precisamente, por la misión que la misma tiene encomendada, la institución universitaria representa en gran medida una voz autónoma, independiente y libre de todos los poderes reconocidos como tales en la sociedad en la que desarrolla su actividad docente e investigadora. Pero ello no significa que sea ajena a cuanto ocurre a su alrededor y fundamentalmente que no se resienta de las decisiones políticas que se adoptan con relación a la actividad que desempeña. En la Unión Europea y específicamente en el Estado español la estructura de

financiación de la universidad depende en gran medida de la financiación pública, si ésta se modifica o no atiende debidamente a las necesidades básicas de la universidad, ésta se debilita y el servicio público que presta se deteriora. Al mismo tiempo, el Estado y las Comunidades Autónomas también tienen competencias políticas sobre la enseñanza superior y, en los últimos tiempos, el desarrollo legislativo no ha propiciado precisamente una mejora del funcionamiento de las universidades, al contrario, las ha sometido a un constante vaivén de normas que, sobre todo, han entorpecido el trabajo docente e investigador de la institución universitaria. El ejemplo de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y los decretos de desarrollo de la misma tanto en el ámbito estatal como en las Comunidades Autónomas son un ejemplo de esto. Tampoco la posterior modificación de esta ley ha cambiado esencialmente los problemas generados por ésta.

1.3. El cuestionamiento de la universidad como servicio público

La crisis energética de los años setenta, el triunfo del modelo neoliberal del conservadurismo inglés y del republicanismo norteamericano en la década de los ochenta, el cuestionamiento del Estado de bienestar, el desarrollo del capitalismo global, la pérdida de poder de los Estados nacionales, el triunfo de los principios de la eficiencia y la eficacia en los servicios públicos según concepciones importadas de la economía privada, o lo que es lo mismo, la llegada de ideologías de exaltación del individualismo frente al interés colectivo de lo público, también han hecho mella en la universidad. En palabras del profesor Carlos Berzosa (2001: 19) es el triunfo de una “concepción en donde todo vale para conseguir el éxito personal, la desideologización, la pérdida de valores y la alienación se constituyen en los rasgos dominantes, aunque afortunadamente no únicos, en la sociedad actual”. Sobre los resultados de esta política es orientativo lo que defiende en los últimos tiempos uno de sus propios gestores, Joseph Stiglitz, economista jefe del Banco Mundial desde 1996 hasta el año 2000, al criticar al Fondo Monetario Internacional y al propio Banco Mundial por el resultado de esta políticas en el sistema sanitario estadounidense donde la mortalidad infantil y materna coloca a ciertas zonas de EE UU al nivel de un país en vías de desarrollo. Algo similar ocurre, como se verá, en la enseñanza universitaria norteamericana.

A pesar de estas conocidas consecuencias, en Europa se ha aceptado este discurso con entusiasmo y ello ha afectado a buena parte de los servicios públicos, recortando gastos sociales, disminuyendo el peso de la inversión pública y fomentando la privatización de servicios sociales, todo ello bajo el principio discursivo de la necesaria competitividad. Este discurso acabó siendo parte del contenido del Acuerdo de Lisboa de 2000 y se materializó en la demanda de que la universidad europea debía alcanzar niveles de calidad que la hiciera competitiva frente a las primeras universidades norteamericanas. A esta Agenda de Lisboa no se llegó por casualidad, porque desde la década de los ochenta se había empezado a cuestionar la extensión democrática de los estudios universitarios. Estos discursos se orientaron a transformar la universidad de masas, –

algunas autoridades académicas calificaron este proceso de hipertrofia del número de alumnos (Puyol, 2001) o de modelo agotado (Ballesta, 2001)– y fueron dirigidos también a ir sustituyendo progresivamente el ideal democrático de la extensión del servicio público universitario por la idea de la “saturación”, derivado todo ello del supuesto cierre del mercado de trabajo, del empeoramiento de las condiciones de trabajo y del descenso de las remuneraciones de los titulados universitarios. Compartimos plenamente la idea de que “no es que las instituciones superiores fueran excelentes y de calidad en el pasado, sino que a nadie le preocupaba demasiado, ya que en su vinculación material y simbólica con la sociedad, el modelo cubría funciones decisivas y relevantes, y la calidad de la universidad se le daba por supuesta” (Cabrera y Báez, 2003: 17). Precisamente, es el tema de la “empleabilidad” de los graduados uno de los principales argumentos de estos discursos que ha sido señalado como punto crítico del sistema de educación superior británico (Moles Plaza, 2006).

En este contexto se han ido introduciendo en la universidad los discursos externos de la calidad, de la rendición de cuentas, de la eficiencia y de la eficacia, como si de una empresa privada se tratara, olvidándose el carácter de prestación de servicio público que tiene y debe seguir teniendo la institución universitaria. En esta misma dirección han venido presionando casi todos los organismos económicos, políticos y educativos internacionales. El resultado ha quedado reflejado en la extensa bibliografía generada al respecto que, poco a poco, ha ido forzando a las políticas universitarias hacia un cambio de rumbo vinculado a nuevas políticas de financiación de la enseñanza superior. Los Informes Dearing, Attali o el Informe Bricall, para el caso español, son ejemplos de lo expuesto. En el caso del Estado español, el largo recorrido de la Ley de Reforma Universitaria ayudaba también a argumentar la necesidad de un cambio, que en realidad se conformaba en este contexto de negatividad sobre una realidad deformada por todo tipo de discursos, pero entre ellos predominantemente el discurso neoliberal. Muchos de estos informes y las publicaciones monográficas del Consejo de Universidades, sobre todo en el período de gobierno del Partido Popular, han caminado en una misma dirección aunque con rutas algo distintas: el modelo de excelencia de las universidades norteamericanas.

Los discursos neoliberales sobre las universidades europeas insisten en que éstas están perdiendo la carrera de la investigación y de la innovación y para ello se amparan en los “incuestionables” resultados de *ranking* de todo tipo. Los medios de comunicación, las universidades más interesadas en la difusión de estos modelos (Shanghai Jiao Tong University), los organismos internacionales (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions), columnistas de la prensa internacional (Garton Ash, 2006), etc. se hacen eco de esta política de *ranking*. Esta política obedece a unas lógicas comparativas de muy difícil aceptación no ya desde la racionalidad científica sino desde el uso del sentido común. La comparación de las universidades norteamericanas con las universidades europeas en general o las del Estado español en particular no se sostiene desde la perspectiva presupuestaria. Véanse algunos ejemplos de los presupuestos de las universidades norteamericanas: la Universidad de Harvard acabó el

año 2006 con un presupuesto de 22.000 millones de euros; por su parte la Universidad de Yale tuvo para ese mismo período algo más de 13.000 millones de euros; por último, la Universidad de Stanford, unos 11.000 millones de euros. Estas universidades, junto con el Massachusetts Institute of Technology ocupan los primeros puestos del *ranking* mundial de universidades (Moles Plaza, 2006). En el caso de las universidades europeas, la primera que aparece en dicha clasificación es la Universidad de Cambridge y recibe algo más de 4.400 millones de euros de presupuestos, por su parte la Universidad de Oxford cuenta con un presupuesto superior a los 3.800 millones de euros. En el caso del Estado español, por poner un ejemplo quizá indiscutible, la Universidad Complutense de Madrid contó para el año 2007 con alrededor de unos 543 millones de euros. Con estos presupuestos cualquier comparación que se realice entre universidades sin ponderar debidamente los datos no tiene valor alguno, carece del más elemental rigor intelectual. Políticamente estos discursos comparativos fomentan lo que se ha venido a denominar el “Estado evaluador”, dejando en un segundo plano objetivos centrales de la política educativa como la equidad o la financiación básica de las instituciones educativas al margen de los resultados.

El discurso de Garton Ash (2006), pidiendo ventajas fiscales para las donaciones a las universidades siguiendo el modelo de EE UU y, al mismo tiempo, solicitando el aumento de los precios de las matrículas acompañado de una oferta suficiente de becas para pagar esas cantidades para aquellos alumnos que carecen de recursos económicos, olvida lo que ha venido ocurriendo en este sector con los estudiantes norteamericanos. Para estos estudiantes las universidades son caras: en una universidad pública el estudiante paga más de 4.300 euros por curso por una carrera de cuatro años. Puede llegar a los 9.700 euros si a ello se suman la residencia y la manutención. A las universidades privadas –un tercio de las universidades norteamericanas es privada– estos estudiantes de escasos recursos no tienen acceso porque el coste por alumno se eleva hasta los 16.700 euros la matrícula, y el coste total hasta los 22.850 euros. El Economic Policy Institute revela que el sistema universitario estadounidense se parece cada vez más a un exclusivo club para la formación de élites. Las becas públicas Pell, según el College Board, cubría, en fechas recientes, tan sólo una tercera parte de los costes de cuatro años de estudios en un centro público, cuando hace dos décadas contribuían al 57% del gasto. El propio sistema está volviéndose contra sí mismo. Los datos del College Board muestran que cada vez terminan menos estudiantes sus estudios.

A pesar de estas graves consecuencias sociales, el discurso neoliberal de la educación pública superior también ha calado hondamente en el Estado español, fundamentalmente apoyado por los años de gobierno conservador y por su aparato mediático e ideológico, logrando distorsionar el debate sobre los principales problemas de la universidad española. El Gobierno español concluyó –en dirección contraria a lo que solicitaba la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas– que lo mejor para la universidad española era la LOU y desde su aprobación a finales del año 2001 hasta la posterior modificación de la ley por el gobierno socialista, sólo se ha podido constatar que la LOU no resolvía problemas sino que fundamentalmente los agravaba. El caso de las

habilitaciones del profesorado universitario o el de las becas universitarias son dos ejemplos significativos, y no precisamente los más importantes. En su particular “guerra” contra el modelo de universidad española vigente, el Gobierno del Partido Popular logró minar, por medio de la LOU, algunos de los elementos más sustantivamente democráticos de la LRU. En casi una década no se habló de otra cosa que de la necesidad de cambiar la institución universitaria en el sentido del discurso neoliberal: reducir la proporción del presupuesto público en la financiación de las universidades; limitar la autonomía del gobierno de las universidades; cuestionar la profesionalidad y promoción del profesorado universitario; adaptar, cuando no vincular, la formación universitaria al mercado de trabajo; implementar la investigación aplicada en detrimento de la investigación básica; reorientar las políticas de equidad en el acceso a la universidad; privatizar las políticas de evaluación de la calidad y la excelencia universitaria a través de una Fundación ajena al poder público, etc. En todo este proceso la convergencia europea fue una coartada perfecta para legitimar políticamente un conjunto de medidas que tampoco tenían que ver con la construcción del EEES.

1.4. ¿Investigación para la sociedad o para el mercado?

La investigación en la universidad no se ha librado de la sombra de las políticas de mercantilización a la que se ha querido someter a la institución universitaria. Parece evidente que en la sociedad del conocimiento uno de los rasgos distintivos es que la economía viene esencialmente determinada por el conocimiento y se viene entendiendo, de manera generalizada, que para el siglo XXI el desarrollo intelectual, la imaginación, la invención y el uso de nuevas tecnologías serán los elementos estratégicos fundamentales. Dicho en otros términos, “existe una correlación, por países, regiones, sectores y empresas, entre la capacidad investigadora y el desarrollo económico, base material del bienestar de la sociedad” (Castells, 2006). En este contexto, por tanto, la ciencia y la investigación serán factores clave del desarrollo económico. Pero ello no quiere decir que la investigación y la ciencia deban estar al servicio del mercado como se pretende desde no pocas instancias y “hacer de la universidad un negocio”, porque no toda la investigación puede dar lugar a una “empresa Genetrix”. La investigación se justifica por sí misma y no necesita de rentabilidad económica inmediata que respalde su financiación. Cuando nos preguntamos por el origen del universo y la estructura última de la materia o sobre la evolución del hombre europeo en Atapuerca, no se busca justificación económica, sino que la investigación está justificada por su aporte a la sociedad en términos de conocimiento o saber que también son útiles para la humanidad. Pero se trata de otro concepto de utilidad, de la “utilidad del saber” o “conocer por conocer” que ha producido grandes adelantos a la humanidad derivados de un modelo de investigación que tiene en cuenta que la ciencia y la tecnología son imprevisibles e incluso impredecibles (Echenique, 2000). Por ello es tan necesaria la investigación básica y, por el contrario, tan limitativo y atrasado el vincular la ciencia a las aplicaciones inmediatas y prácticas. Como decía Bernardo Houssay (1954) “aconsejar a un país o universidad que

no haga investigaciones fundamentales, no aplicadas inmediatamente, es como invitarlo a empobrecerse o suicidarse, como resultado de la grave y trágica ignorancia de sus dirigentes”. Esta ignorancia tan en boga es la que desconoce que los más importantes adelantos científicos en la historia surgieron a partir de lo que hemos venido en llamar la investigación básica. Por ello, se ha considerado esencial crear ámbitos de desarrollo científico para que desde ahí surja posteriormente la ciencia aplicada.

Después de lo dicho, por qué tanta insistencia en defender en la universidad europea un modelo de investigación que no se practica en los países a los que por otra parte se dice querer imitar: EE UU y Japón. Se viene afirmando, no sin parte de razón, que en esta carrera del conocimiento, Europa está perdiendo el éxito del futuro. Y ello se debe fundamentalmente a que las inversiones en investigación y desarrollo no logran acercarse a las inversiones que se hacen en los dos países anteriormente mencionados. Los datos del estudio publicado por la OCDE a finales del año 2006 reflejan que Japón invirtió en I+D el 3,13% de su PIB en el año 2004, que en el mismo año EE UU invirtió el 2,68% y la UE de 25 miembros, el 1,81% en el año 2003 porque es el último año del que se disponían datos homologados para el conjunto de países europeos. Con el incremento de la inversión en investigación y desarrollo desde los poderes públicos –lo que no es óbice para que las empresas también aporten financiación a la investigación con políticas fiscales que la promuevan y que impidan el dirigismo empresarial en la investigación– se puede crear un entorno propicio para que en las universidades la ciencia pueda desarrollarse más adecuadamente en todos los campos del conocimiento. Habría que añadir que la inversión debería ser destinada a centros, institutos o grupos de investigación, y no tanto a investigadores particulares, de la misma manera que la financiación de la investigación debería ser más estable y pasar de tres a cinco años la duración de los proyectos de investigación sustentados en financiación pública. En este sentido, en el papel decisivo de la financiación pública, simplemente conviene recordar un hecho en el que se pone poco énfasis, aún siendo conocido: la ciencia pública estadounidense es el pilar de la industria y “más del 73% de los artículos científicos citados en las patentes industriales norteamericanas proviene de la ciencia pública” (Echenique, 2000). Éste es el verdadero reto que tiene la investigación europea y no seguir insistiendo en el dogma neoliberal de vincular la investigación y el desarrollo al mercado.

En definitiva, parece indispensable que la universidad europea en general, y española en particular, incremente la financiación de la investigación en las universidades para que la universidad pueda desarrollar una de sus principales funciones: velar por los intereses colectivos y la rentabilidad social de la investigación más que por el mero resultado contable inmediato de la misma. Todo ello no es obstáculo para que, al mismo tiempo que se promueva la financiación de la investigación y de la universidad en su conjunto, se produzca también una mejora en el control efectivo del destino de la financiación de las universidades para que se asegure que la financiación mejora la calidad docente e investigadora de la universidad como servicio público.

Ése debería ser el objetivo de la investigación universitaria en el nuevo contexto del

EEES si se sigue considerando a la universidad como factor irremplazable para el crecimiento social y humano como componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea tal y como quedó recogido en el documento final de la Conferencia de Bergen de 2005. Si no se cumplieran tampoco estos principios, las críticas al incumplimiento de la misión para la que la universidad fue creada estarían plenamente justificadas y se daría razones a quienes precisamente sostienen que la universidad no tiene sentido en el mundo actual. Sin embargo, precisamente hoy, en tiempos de crisis financieras y de caída de los fundamentos que sustentaban el sistema capitalista amparado en el libre mercado, la universidad es más necesaria que nunca como servicio público y debe recuperar los principios esenciales de la misión que se le ha encomendado históricamente: conservar y difundir el saber cultivado hasta la actualidad y extender los fundamentos de la cultura y de la ciencia a la sociedad.

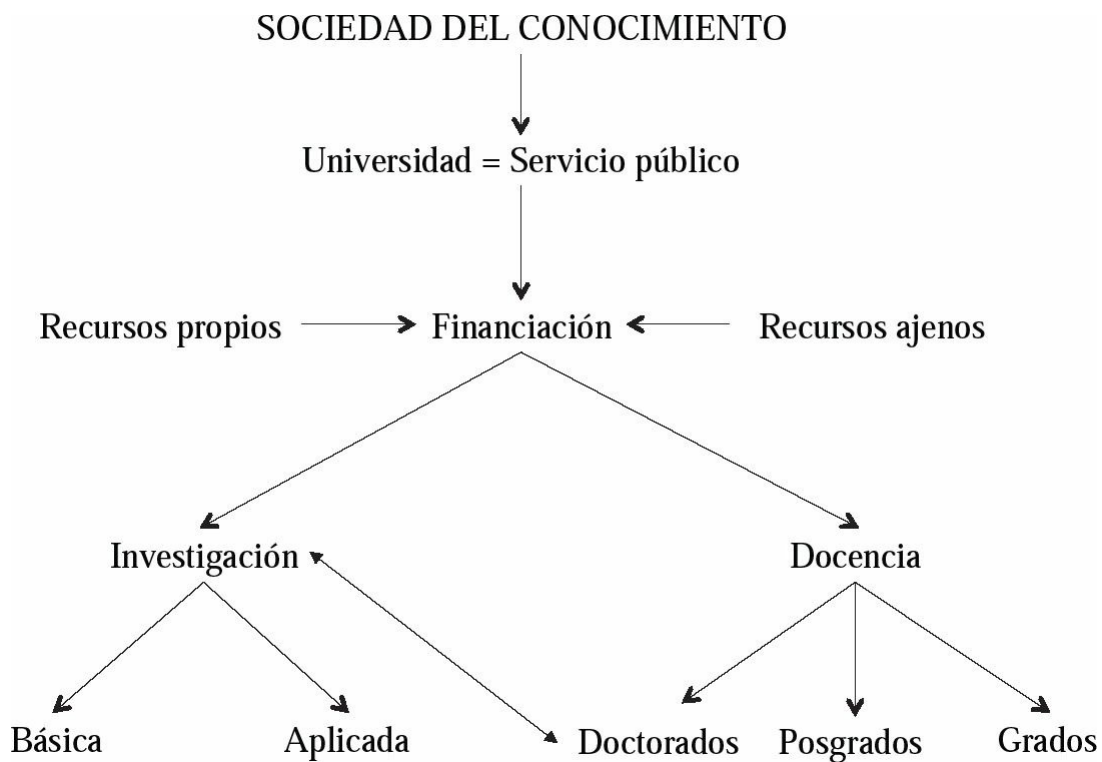


Figura 1.1. La universidad como servicio público en la sociedad del conocimiento.

Conviene recuperar, llegados a este punto, la definición de la *Charta Magna Universitatum* cuando definía a la universidad como la institución autónoma que de manera crítica produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Tanto la investigación –como generadora de conocimiento de orden superior– como la preservación del saber acumulado son dos ámbitos indisolubles en las funciones de la universidad. Y precisamente en la conservación y custodia del saber acumulado entra la necesidad de abordar adecuadamente la difusión de este conocimiento.

Es el momento de tomar en consideración la docencia universitaria, partiendo de una

referencia a la que ya se ha hecho alusión cuando se rescataba “La Misión de la Universidad” de Ortega y Gasset, “una enseñanza universitaria que debería partir del estudiante”. La puesta en marcha del EEES más que como una crisis de la universidad, también puede ser utilizada como una oportunidad para repensar la universidad, y en el campo de la enseñanza universitaria, proponer un cambio de la cultura docente. Eso significa colocar la docencia universitaria en un primer plano, revalorizándola, proporcionándole el decisivo valor que tiene en la formación del estudiantado, y colocando a éste en el centro de los procesos de aprendizaje. Con la creación del EEES se ha iniciado un proceso de reflexión sobre la docencia universitaria que era necesario abordar de nuevo no limitándolo a una reestructuración de los títulos universitarios – eliminando las titulaciones “no rentables” que es lo que algunos han entendido por “sistema legible y comparable de titulaciones”– ni exclusivamente de una reformulación de los planes de estudios –desarrollándolos estrictamente con base en competencias profesionales que no parece lo razonable–, ni de un replanteamiento de los programas docentes –tomando en consideración el valor numérico del crédito ECTS (European Credit Transfer System)–, como desde perspectivas interesadas se ha querido convertir en el Estado español la convergencia europea, sino de reivindicar una nueva cultura docente, sustentada en un cambio de mentalidad en la enseñanza universitaria y donde se haga énfasis tanto en las clases teóricas presenciales como en los seminarios en la tutoría universitaria. Se trata de sustituir el modelo de “educación bancaria” –utilizando la metáfora freiriana– por un modelo de enseñanza que se centre en el estudiantado, enseñándosele a razonar, a entender y a organizarse de forma autónoma creando para ellos espacios diversos de aprendizaje, siguiendo el modelo anglosajón: *lectures*, *seminars* y *tutorials*. Se trata también de fomentar, más allá de la formación profesional, la educación de un estudiantado con sentido crítico, con compromiso social y principios éticos universalmente aceptados. Cómo abordar este cambio es misión del siguiente apartado de este capítulo.

1.5. La docencia universitaria a partir de Bolonia

Vamos a centrarnos ahora en los aspectos pedagógicos y curriculares que se desprenden del EEES. Un espacio que, en el terreno de la docencia, es, más bien, un discurso cargado de intenciones que una realidad –al menos hasta ahora–. De los diversos documentos que se han venido produciendo en los últimos diez años, y que conforman el marco declarativo del EEES, se desprende, como ya se ha mencionado, que dicho espacio se concreta en ideas como la convergencia en una estructura de formación en grados, posgrados y doctorado; la facilitación de la movilidad de estudiantes y docentes; la adopción del nuevo crédito europeo (ECTS); los procesos para asegurar la calidad de las universidades; el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la extensión y promoción mundial del sistema europeo de universidades. Un aspecto que parece caracterizar el discurso pedagógico de Bolonia es la necesidad de acompañar a la reforma y adecuación de los estudios con una soterrada –aunque demandada y denunciada por las

evaluaciones realizadas, tanto a nivel europeo como en nuestro país– reforma de las metodologías docentes. En definitiva, la necesidad de dar otro aire a la enseñanza universitaria. Veamos en qué consiste ese aire nuevo.

La docencia en la universidad adquiere un nuevo protagonismo en la política universitaria, cuyos rasgos esenciales van a ser, entre otros, el aprendizaje basado en las competencias, el crédito centrado en el aprendizaje del alumnado (ECTS), y la exigencia de una nueva formación y actualización pedagógica del profesorado universitario. Parece, pues, que asistimos a un “cambio de mentalidad”, esto es, de una pedagogía basada en la enseñanza de contenidos a una nueva basada en el aprendizaje del alumnado. Una reforma que centra su foco en el aprendizaje del alumnado, y, en un segundo plano, en el reajuste de las disciplinas. Justo al contrario de lo que venía caracterizando a las políticas de reforma universitaria –al menos en nuestro país– más preocupadas por la organización de las disciplinas que por un cambio efectivo en las metodologías de enseñanza, dando por supuesto que estas últimas correspondían a la capacidad, mérito y libertad docente del profesorado.

Los objetivos de la política del EEES apuntan hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje y adoptan el “crédito europeo” como unidad de valoración de la actividad académica básica. Detengámonos primero en la naturaleza del aprendizaje. ¿Qué significa una enseñanza centrada en el aprendizaje? Pues aquella que, según sus promotores (MECD, 2003), trata de lograr que el alumnado aprenda, cambiando algunas de sus actitudes, mejorando sus destrezas y estrategias y adquiriendo nuevos saberes que les ayuden a dar sentido al mundo que les rodea; a través de aprendizajes estables y duraderos; con una mejor adecuación de los contenidos al alumnado, mediante la reducción de las distancias entre lo que se enseña y se aprende teniendo en cuenta la motivación, las capacidades y las dificultades de aprendizaje del estudiantado a la hora de decidir los contenidos, su organización y la forma en que van a ser enseñados y evaluados; proporcionándole al alumnado elementos para que reconstruya los saberes y los reelabore personalmente, ya que sólo así tendrán significado y sentido para él, más que pedirle el consumo de productos ya acabados; y, en suma, que la enseñanza en un solo sentido, productor-consumidor (o si se prefiere profesor-alumno), abra paso a una enseñanza en la que haya una verdadera interacción entre profesorado y alumnado.

Esto nos lleva al nuevo rostro pedagógico de la docencia universitaria, el que pretende alentar, entre otros aspectos, un giro en los modelos de enseñanza y aprendizaje. ¿En qué consiste este giro? Aunque no existe univocidad al respecto –más bien aproximaciones dispersas y contradictorias– para unos este modelo podría definirse como “alineamiento constructivo”, cuyos métodos de enseñanza y sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente con relación a las competencias que se deben alcanzar (Biggs, 2005); mientras que para otros, más críticos, se trata simplemente de “*tunear* la universidad” (Angulo Rasco, 2008), en clara referencia a los principios recogidos en el Informe Tuning, del que se hablará más adelante. A continuación se exponen tres de los aspectos sustantivos: competencias, crédito europeo y profundización metodológica de la docencia.

Tanto unos –los defensores del alineamiento constructivo– como otros –quienes piensan que se trata de *tunear* la universidad– inciden en que el eje de referencia de este nuevo proceso de reformas es el aprendizaje centrado en competencias o guiado por competencias. El concepto surge unido a dos cuestiones clave que subyacen al EEES: la comparación-equiparación entre estudios y la importancia de la “empleabilidad” y el mercado *laboral* para orientar el contenido de los estudios. Esto significa, primero, que en los documentos fundacionales “competencia” no es un concepto claramente delimitado ni eje esencial del discurso; segundo, que sólo se hace mención al mismo cuando se plantea la creación de estructuras similares que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa. Aquí se podría situar una de las fuentes del movimiento: las competencias son un “componente” de la acreditación, aseguramiento de la calidad y la homogeneidad básica de las titulaciones (Angulo Rasco, 2008).

Es necesario invocar un documento que ha sido –al menos en el terreno de la educación superior– pieza clave del movimiento de competencias. Se trata del Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003 y 2005). Éste no es un proyecto centrado exclusivamente en el diseño de competencias; en realidad pretende algo más ambicioso: ofrecer a las universidades europeas esquemas eficientes de aplicación del “Programa de Bolonia”. “El enfoque Tuning consiste en una metodología para rediseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testado en varios continentes y probado su éxito” (González y Wagenaar, 2005: 1).

Tuning se crea para diseñar una nueva arquitectura que cumpla las líneas básicas establecidas en Bolonia y válida más allá de las fronteras europeas. Dicho en términos más técnicos, se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. El informe plantea una serie de justificaciones para el uso de las competencias entre las que cabe destacar las cuatro más importantes (González y Wagenaar, 2003):

1. Fomentar la transparencia en los perfiles profesionales, y académicos de las titulaciones y programas de estudio, promoviendo un mayor énfasis en los resultados.
2. Desarrollo de un nuevo paradigma centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarle hacia la gestión de conocimientos.
3. Ampliar los niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
4. Crear un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

Pero más allá del Tuning, el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias. Bases Teóricas y Conceptuales) auspiciado por la OCDE desde 1997,

considera que “una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)” (Rychen y Hersh Salganik, 2001: 43). Tres son los ámbitos que constituyen las competencias clave, según el informe DeSeCo: uso de herramientas de forma interactiva y eficaz; interaccionar en y con grupos sociales heterogéneos; y actuar de forma autónoma. El primer grupo hace referencia a *herramientas* tan diversas como el lenguaje y las nuevas tecnologías para poder interactuar con el ambiente; lo que implica un amplio conocimiento de las mismas adaptándolas a sus necesidades. El segundo grupo apela al hecho de que en un mundo “crecientemente interdependiente”, los individuos tienen que relacionarse con otros grupos e individuos heterogéneos y diversos. El tercero se orienta a las responsabilidades que los individuos han de adquirir en sus propias vidas, situándolas en los contextos sociales y actuando con autonomía (OCDE, 2002).

A partir de esta formulación –que guarda una indudable vinculación con el Informe Fauré y el Informe Delors– se abre un extenso y variopinto panorama de posicionamientos, interpretaciones, ampliaciones, distorsiones y reformulaciones que pugnan por su ubicación y hegemonía, tanto en el terreno del discurso como en el de la práctica de la enseñanza universitaria. Defensores y críticos se han enzarzado en una tan amplia como estéril batalla por la conquista de la interpretación más acertada, de su viabilidad práctica y alcance. Aunque en el ámbito universitario la polémica se ha mantenido en un tono más bien tibio, lo cierto es que el término ha acabado imponiéndose de arriba abajo –como casi siempre–, por la vía de los informes técnicos y del propio discurso administrativo y legal –tan confuso como desorientado–, más allá, incluso, de sus evidentes limitaciones teóricas y conceptuales (Barnett, 2001; Gimeno Sacristán, 2008).

Desde una posición abiertamente defensora del concepto –que no del término–, Ángel I. Pérez Gómez (2007; 2008) entiende que las características principales de las competencias son su carácter holístico e integrado, de modo que conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada: el carácter contextual, pues las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción; su dimensión ética, ya que se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida; el carácter creativo de la transferencia, entendida como un proceso de adaptación creativa en cada contexto; el carácter reflexivo, en la medida que suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto; y, por último, el carácter evolutivo, pues se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

A partir de esta conceptualización de las competencias, los principios pedagógicos que las justifican son, entre otros, según Pérez Gómez (2007),

provocar el desarrollo de competencias básicas en lugar de centrar la enseñanza en la transmisión de informaciones y conocimientos; reconstruir los modelos mentales vulgares, los esquemas de pensamiento del alumnado, y no aprender disciplinas; implicar activamente al estudiante en procesos

de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento; focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas y vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana; contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social; preparar entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada; estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender; la evaluación formativa para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación; la función del docente puede concebirse como la tutela del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Ciertamente estamos ante un enfoque que recrea, de un modo original y singular, una visión muy diferente de las competencias. Una concepción que guarda evidentes conexiones con el conocimiento *práctico* de Schön (1983), o el aprendizaje reflexivo de Brockbank y McGill (2002). Sin embargo, no es ésta, precisamente, la manera más extendida –ni compartida– de entender las competencias. Especialmente si se tiene en cuenta que la empleabilidad (y la ciudadanía en razón de ella) se convierte en el punto medular, como señala el Tuning. Los perfiles profesionales se erigen en el nuevo artificio común para la educación superior en Europa en razón de que propiciarán, justamente, la empleabilidad de los egresados del sistema. O dicho de otra manera: las competencias insertas en los perfiles profesionales son, en última instancia, el criterio clave para el mercado futuro de trabajo. Se apuesta claramente por una universidad europea enraizada en el mundo empresarial y laboral. Un requisito quizá esencial para su evaluación, acreditación y control, pero no para desarrollar la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social (Angulo Rasco, 2008; Rychen y Hersch Salganik, 2001).

El movimiento de competencias tiene el *peso* institucional que tiene porque está entrelazado con un proceso de transformación mucho más político de mercantilización de la educación en general y de la universidad en particular, de la mano del neoliberalismo (Angulo Rasco, 1997; Whitty *et al.*, 1999; Levidow, 2000) desde, al menos, los años ochenta. Una reedición del denominado enfoque de capital humano (Becker, 1993; Robeyns, 2006). Conceptualizar la educación como capital humano es considerar que la educación es relevante como factor de producción, lo cual supone al menos que la educación ha de crear habilidades y conocimientos que “sirvan como un factor de producción económica”: “La educación es importante porque permite a los trabajadores ser más productivos y con ello poder alcanzar mayores ingresos” (Robeyns, 2006).

Tal vez las competencias acaben imponiéndose. Tal vez se consoliden como la expresión o representación de una nueva retórica de la reforma universitaria. Sea como fuere, lo esencial no está en si se mantienen o no, sino en cuál va a ser el horizonte de la docencia en el futuro incierto y líquido de las universidades europeas. Quizá la respuesta pase por una reelaboración del currículo, de los saberes y de la función docente, más que en la adopción o no de una nueva retórica basada en las competencias.

El CE asentado en la noción de “actividades de aprendizaje” del alumnado reclama y apela *directamente* a la diversidad de actividades. Siendo el trabajo académico del alumno, ahora, el elemento clave de organización docente, no se puede reducir ésta a su presencia en las clases recitativas, ni a su asistencia a los exámenes. De hecho el crédito europeo implica contemplar en las 25 horas la actividad de clases presenciales, asistencia a tutorías, trabajo personal, realización de exámenes y trabajo individual del alumnado. Desde este punto de vista, el CE parece exigir una radical reestructuración del currículo universitario. Cuestión que obliga a reconocer que la nueva conformación curricular ha de asumir la diversidad de actividades académicas y la flexibilidad estructural (por ejemplo, tiempos distintos y espacios múltiples para el aprendizaje, formatos modulares para la organización de los cursos, una enseñanza práctica más incardinada con la posibilidad de reelaboración de la teoría, etc.).

Si esto es así, ¿dónde se encuentra realmente el eje del cambio? Si la diversidad y la flexibilidad son ahora cualidades clave para potenciar el aprendizaje, ¿no se tendría que volver a centrar en la enseñanza y convertirla en el centro del cambio y de la innovación universitaria? Parece que esto último es lo que se ha olvidado por completo. El valor de la actividad del alumnado depende de la calidad de nuestras propuestas. Son la calidad de las experiencias de aprendizaje que vive el alumnado durante su formación las que tendrían que pasar a primer plano de nuestras preocupaciones como docentes universitarios y no esa llamada retórica al aprendizaje; porque el diseño de dichas experiencias es la responsabilidad fundamental del docente universitario. El aprendizaje del alumnado nos tendría, ciertamente, que preocupar. Pero es la enseñanza en lo que deberíamos ocuparnos (Angulo Rasco, 2008).

¿Quién diseña, selecciona, organiza las experiencias y sus *tareas*? Es necesario que al alumno se le reconozca horas de trabajo autónomo, pero somos los docentes universitarios los que tenemos que dotar de contenido a ese trabajo autónomo y vertebrarlo con otros contextos de aprendizaje que, a su vez, han de estar organizados y han de ser seleccionados. Hemos trocado el sentido de la formación universitaria por un denodado afán por elaborar listas de competencias; cuando en ella sólo tenemos un artificio mecánico y caduco que además nos impide aceptar los enormes retos a los que se enfrenta la universidad. Lo que está en cuestión, indica Barnett (2001: 11), “es la creencia de que *alguna* competencia puede habilitarnos para avanzar un mundo cambiante. El profundo cambio social, internacional y ecológico da por tierra con la validez de la noción misma de competencia, si se considera que este término designa a algún conjunto de comportamientos, actividades o respuestas que tendrán mañana el valor que tienen hoy”.

Nos enfrentamos, en definitiva, a un mundo, problemático e hipercomplejo, en el que nuestras estructuras para comprenderlo son a su vez “problemáticas”, porque están siendo puestas a prueba y desafiadas constantemente (Barnett, 2002). Preparar a los estudiantes para un mundo de incertidumbre y turbulencias implica pedagogías que permitan al alumnado generar cambios en el mundo y además, poseer una férrea voluntad para ello. El reto está, pues, en dar sentido al proceso de formación del

alumnado universitario, reconociendo el trabajo del alumnado en un aprendizaje relevante y adecuado a las exigencias críticas de la elaboración de conocimiento académico riguroso, actualizado y organizado.

1.5.3. Profesorado y profundización metodológica de la enseñanza universitaria

Hay que reconocer que la enseñanza universitaria necesita un lavado de cara. Ni todos malos, ni todos buenos. ¿Por qué ese énfasis en centrarlo todo en el aprendizaje? Sin descartar una sana preocupación por cambiar efectivamente una enseñanza universitaria obsoleta, mortecina y desalentadora por algo más enriquecedor para el alumnado, salvo algunos casos (Bain, 2005), parece que tras esta propuesta se encuentra de nuevo el artificio de las competencias. Centrarse en el aprendizaje a través de la elaboración de competencias para que sean adquiridas por el alumnado en razón de perfiles profesionales previamente especificados es más sencillo y simple que cambiar la práctica docente en la universidad. Ahora bien, ¿cambiará Bolonia el rostro de la docencia en la universidad europea? Veamos brevemente cuatro características de este nuevo perfil pedagógico y sus posibles consecuencias: el giro metodológico, la adaptación de saberes, el cambio de la evaluación y el papel de la tutoría.

1. *El giro en la metodología docente.* Se trata de propiciar una concepción más abierta de las metodologías docentes universitarias ancladas en la lección magistral como único formato, las consecuencias para la evaluación y el desarrollo del conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de propiciar distintos escenarios donde tengan lugar las actividades que deben ser realizadas por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso. Para ello es necesario que los docentes universitarios se hagan conscientes de la ineludible necesidad de capacitarse en el dominio de tres saberes docentes imprescindibles: *a)* en un conocimiento de base (sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos y de las metodologías para facilitar el aprendizaje); *b)* en unas capacidades de aplicación de conocimientos (a la planificación de la enseñanza, la selección y creación de tareas relevantes para el alumnado, para establecer, negociar y mantener un clima de cooperación en el aula y para la creación de oportunidades instructivas que faciliten crecimiento académico, social y personal; para establecer estrategias de comunicación verbal y no verbal; y potenciar una variedad de estrategias instructivas; así como una evaluación integrada); *c)* y, por último, en la responsabilidad profesional (a través de práctica profesional y ética; reflexión y aprendizaje continuo; liderazgo y colaboración).

Puestas así las cosas, al profesorado se le abren una serie de posibilidades metodológicas que le permitirán combinar diferentes modalidades de enseñanza y de aprendizaje con el fin de dimensionar –ampliar y enriquecer– la

metodología docente universitaria. En la modalidad de enseñanza presencial las clases teóricas, seminarios, clases prácticas, tutorías y las prácticas externas. En la modalidad de trabajo autónomo, el estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo, individual. Así pues, una propuesta de métodos de enseñanza universitaria abarcaría desde el método expositivo-lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo y el contrato de aprendizaje.

2. *Adaptación de saberes.* La necesidad de establecer una suficiente diferenciación y nivelación de los saberes académicos es otra de las urgencias que se impone, con Bolonia o sin ella, en nuestras universidades. La reiteración de conocimientos, el solapamiento de aprendizajes, la desnivelación –saberes básicos que están en los últimos cursos de la formación y saberes especializados que aparecen en los primeros cursos–, la ausencia de secuencias de profundización –conocimientos que se interrumpen o simplemente desaparecen a lo largo de la formación–, la fragmentación descarnada de saberes, la parcelación de la formación para dar alimento a las distintas tribus académicas, la apropiación de saberes por el profesorado –distorsionando el perfil de la formación–, la rapiña de áreas de conocimiento voraces que buscan estar presentes a toda costa sin interesarles lo más mínimo el perfil, el contexto y el sentido de la formación, etc., reclaman, sin dilación, una reforma en profundidad de la organización de saberes en la universidad (Becher, 2001).
3. *Cambio en la evaluación de los aprendizajes.* El abuso del examen como procedimiento generalizado en la evaluación universitaria ya fue denunciado hace tiempo, de una forma brillante, por Emilio Lledó (1994: 106): “Los exámenes no se preparan. Lo que se prepara o se debiera preparar es el conocimiento de una materia, de un saber. El examen es pues, un paso subsidiario, marginal en el que sin prisas, sin formalismos, sin la obligación de memorizar datos insustanciales el universitario pudiese, como pasa en la mayoría de las universidades extranjeras, poner a prueba su madurez”. Los procedimientos de evaluación han de tender hacia una evaluación auténtica, una evaluación referida a criterios, la potenciación de la autoevaluación y evaluación por “pares”, la extensión de la evaluación continua y formativa. En definitiva, el mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos (Brown *et al.*, 2003). En definitiva, “necesitamos transformar la *costumbre del examen* en *cultura de la evaluación*. Para ello, necesitamos hacer de la evaluación un ejercicio de formación” (Álvarez, 2008: 230).
4. *Tutoría y compromiso docente.* La tutoría universitaria ha sido tradicionalmente la gran olvidada de los procesos de reforma de la docencia –al menos en nuestro país–. Quizá por ello se hace necesario una función tutorial que se caracterice por el compromiso político-cultural y la emancipación del sujeto.

Ya se trate de una tutoría legal o académica, lo esencial es que el alumnado cuente desde el inicio de su formación con una asesoría permanente respecto al proceso de su formación, en diversos formatos (seminarios tutelados, seguimiento de las prácticas con tutores externos, etc.) y con una clara función crítica y emancipadora del alumnado. Ya se trate de la tutoría entre iguales o *peer tutoring* –cuyos antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, iniciada por Lancaster y aplicada recientemente en diversas experiencias–, la tutoría personalizada – en la que el alumno demanda ayuda al profesor tutor, relativa al ámbito personal o al campo profesional–, la tutoría colegiada –cuando se plantea desde un grupo de profesores universitarios que brinda su ayuda al colectivo de alumnos y hace un seguimiento a partir de los grupos constituidos–, o bien de las “tutorías personalizadas” o de la tutoría virtual – que se apoya en un entorno formativo telemático, capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y de proporcionar una ayuda al alumno–, el principio básico que debería sustentar la figura de la tutoría en la universidad es el de buscar una integración y coherencia del proceso de enseñanza y formación académica. En este sentido tutoría y docencia forman un único eje en el marco de las enseñanzas universitarias como afirman Gairin *et al.* (2004: 67):

Si definimos la acción tutorial como un proceso orientador que desarrollan de una manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; y la acción docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar, podemos concluir que ambas acciones tienen como hilo conductor el orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para que llegue a ser autónomo, competente y crítico en su lugar de trabajo.

Por tanto, se requiere una función tutorial académica comprometida con la calidad de la enseñanza en cuatro aspectos básicos: *a)* la tutoría universitaria tiene una función política, ética y pedagógica para la emancipación individual y colectiva del alumnado; *b)* la tutoría en la universidad ha de estar orientada al desarrollo intelectual, académico, político, cultural y pedagógico del alumnado; *c)* se ha de desarrollar sobre la base de una relación dialógica para facilitar la recreación del conocimiento relevante en el alumnado; *d)* ha de incardinarse en la estructura del puesto de trabajo del docente dotándola de espacios, tiempos y escenarios idóneos para su desarrollo. Sólo de esta manera cabe pensar que la función docente adquiera la perspectiva y dimensión acordes con el nuevo marco de formación universitaria.

Estos y otros aspectos –aprendizaje en colaboración, uso de las TIC, reestructuración de los contenidos, coordinación docente, etc.– deberán conformar el carácter de una transformación metodológica en nuestras universidades.

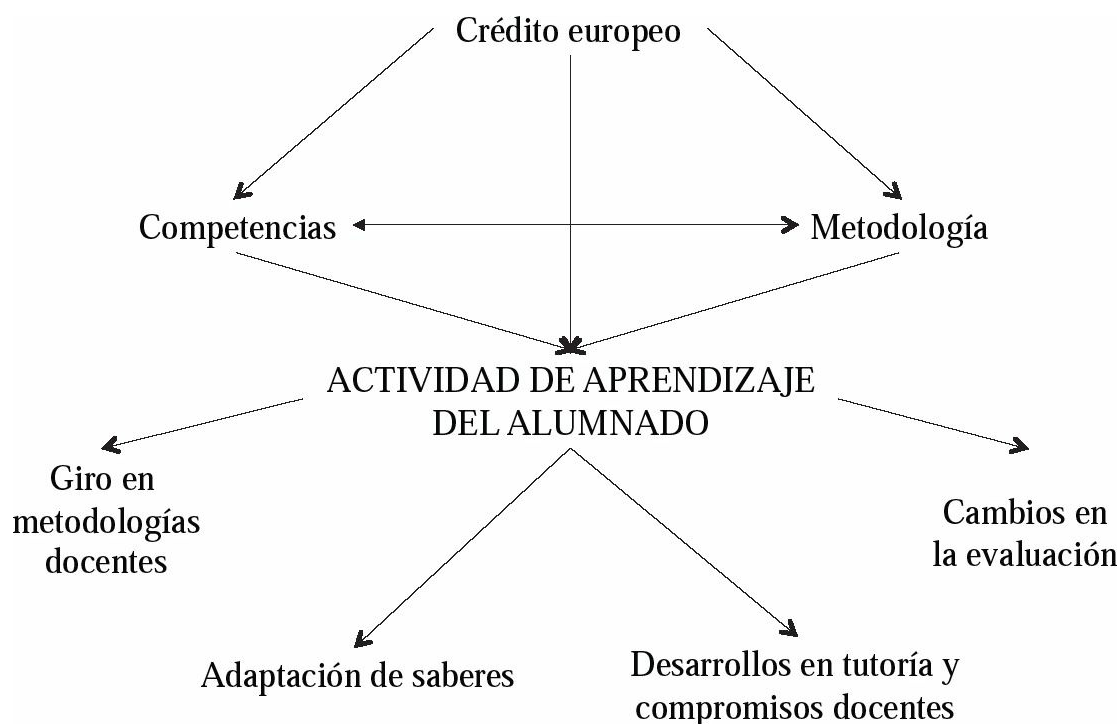


Figura 1.2. Docencia y aprendizaje del alumnado en el marco de la universidad europea.

1.6. Docencia, saber e investigación en la universidad europea

Hemos de recuperar el sentido de la docencia en el aprendizaje y la investigación en la universidad europea. Una universidad, nos recuerda Edgar Morin (1998: 20-21), que “inocula en la sociedad una cultura que no se ha hecho para formas previsibles o efímeras del aquí y ahora (*hic et nunc*), sino porque se ha hecho para ayudar a los ciudadanos a vivir su destino *hic et nunc*; la universidad descansa, ilustra y fomenta en el mundo social y político valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de la consciencia, la problematización (con la consecuencia de que la investigación deber permanecer abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento”. ¿Cuáles han de ser, pues, los objetivos? Para Martha Nussbaum (2002), el objetivo esencial de la universidad en el mundo actual, hipercomplejo, se encuentra no sólo en el desarrollo del conocimiento científico (algo que parece haber olvidado el movimiento de las competencias), sino también en sustentar la enseñanza y la vida universitaria en una triple práctica. En primer lugar, fomentar en el alumnado el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones, de tal manera que les “permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar *vida examinada*”; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos no sólo como sujetos pertenecientes a una región, sino como “seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación”; y, en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar “cómo sería estar en lugar de otra persona”.

No es posible alcanzar estas metas desde una visión restringida, mercantilista y

consumista, falsamente profesionalizadora, de las universidades. Como sugiere Naidoo (2008: 45), “cualquier intento de reestructurar la cultura académica para adaptarla a los principios del mercado se traducirá en la ‘mercantilización’ de las prácticas académicas, algo que puede obstruir la innovación, fomentar actitudes pasivas e instrumentales hacia el aprendizaje, amenazar la generación de conocimientos y consolidar los privilegios académicos”.

En definitiva, la universidad ha de hacer frente a nuevos retos: la concienciación política del profesorado y el alumnado con el fin de propiciar un compromiso efectivo por la equidad educativa; la lucha por la igualdad de género; el ineludible reconocimiento de la existencia del “otro”; la incorporación y extensión democrática de las tecnologías de la comunicación y de la información; el compromiso con una sociedad sostenible; la evaluación extensiva del profesorado, destinada a la mejora de la labor del profesorado universitario; en suma, la organización responsable del saber –y su recreación– para hacer frente a la barbarie de la ignorancia en el mundo.

Somos conscientes de que esta reforma de Bolonia ha de asentarse sobre la base de la autenticidad crítica, más allá de ciertas herramientas y conceptos propios de toda retórica de reformas –competencias, créditos, grados, másteres...–, con el fin de propiciar un nuevo escenario en el que sea posible alcanzar la misión de la universidad en Europa y en el mundo, pues como señala Angulo Rasco (2008: 202-203):

La Europa del Conocimiento es la de la imaginación, la creatividad, la reflexión y la autocrítica profunda, y quizás sólo sea la Universidad –en estos momentos– la única institución capaz de realizarla. Se lo debemos a nuestras sociedades y a la ciudadanía. En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo ^{XXI}, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no sólo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, necesitamos, y, desde luego, enseñar al alumnado que nuestro mundo es, porque así lo hemos hecho, diverso, complejo y frágil.

2

Tutoría y orientación en la universidad

2.1. Introducción

Vivimos tiempos convulsos llenos de profundas transformaciones en el mundo de la educación superior en los países que conforman la Unión Europea. Como se ha visto en el capítulo anterior, el denominado Proceso de Bolonia ha supuesto que desde 1998 las universidades europeas (en mayor o menor medida según los países) tengan que realizar profundos cambios en aras de lograr un ansiado espacio europeo de educación superior con una estructura común. Desde la caída del muro de Berlín, hay una concienciación cada vez más fuerte de que la sociedad del conocimiento no se construirá sin una mayor coherencia y eficacia de los sistemas de enseñanza y de formación dentro de la Unión Europea y de que la lucha del conocimiento y de la innovación no puede restringirse únicamente a las fronteras nacionales.

La UE está formada actualmente por 27 países que representan más una unión económica que una unión política real, con sistemas universitarios diversos y una fecha clave para buscar la tan deseada convergencia universitaria, el 2010. Ante este reto, se hace necesario una serie de transformaciones de partida (Sanz Oro, 2005) que hagan referencia a cuestiones como las siguientes:

- Replantear qué es lo que queremos que sean nuestras instituciones.
- Identificar quiénes deberían ser nuestros usuarios.
- Decidir qué programas y servicios se van a ofertar.
- Crear programas y servicios basados en referentes de calidad.
- Asegurarse que nuestros usuarios tengan las competencias necesarias.
- Construir la infraestructura tecnológica adecuada a las nuevas necesidades de información de nuestros usuarios.

¿Qué papel le corresponde a la orientación y la tutoría en este proceso? Por los documentos que se tendrá ocasión de comentar a lo largo de este capítulo se sabe que son aspectos que se consideran necesarios, pero la conexión de la orientación, tutoría, docencia e investigación es un tanto problemática y desigual entre los diversos sistemas

universitarios. Sólo en algunos casos estas cuatro actividades adquieren identidad propia y, a su vez, diferenciada entre la comunidad académica y científica.

2.2. El Proceso de Bolonia

Uno de los objetivos de la educación superior en los países de la Unión Europea (UE) es la creación de un espacio europeo común. La finalidad que se persigue es la creación de un sistema educativo de calidad y el aumento de la competitividad a nivel internacional, facilitando la movilidad de estudiantes y docentes. Todo ello, mediante una estructura de titulaciones y créditos armónica, enfocada a equilibrar los conceptos de enseñanza-aprendizaje (el profesor es el que enseña y el estudiante el que aprende) y a facilitar la inserción profesional de los estudiantes. Si ese deseo común de convergencia, conocido como el Proceso de Bolonia, existe es como consecuencia de un trabajo común elegido, querido y no impuesto desde arriba por el nivel comunitario. Se comenzó a construir a partir de acuerdos intergubernamentales. El deseo de armonización de las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de los países europeos no habría podido llevarse a cabo sin la confianza y la colaboración creadas con el paso del tiempo entre Estados miembros, protagonistas e instituciones de enseñanza superior, que la cooperación comunitaria y el Programa Erasmus en particular han permitido desarrollar.

Las primeras iniciativas fueron tomadas en los años setenta –por ejemplo, el *Suplemento Europeo al Título* (Lisboa, 1977)–. A continuación, se acometieron los Programas Erasmus (1989-1994) y Sócrates/Erasmus (1995-2006) de movilidad de estudiantes. Estos programas generaron la necesidad de encontrar un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios.

Son seis los principales documentos que trazan las políticas europeas de convergencia: las Declaraciones de París-La Sorbona (25 de mayo de 1998), Bolonia (19 de junio de 1999), Praga (19 de mayo de 2001), Berlín (18-19 de septiembre de 2003), Bergen (19-20 de mayo de 2005) y Londres (18 de mayo de 2007). Todos los documentos, declaraciones y conclusiones de los trabajos de las distintas Comisiones de las Comunidades Europeas que se citan en este apartado se pueden encontrar en la página web de las universidades españolas. En el caso de la Universidad de Granada la dirección es <http://www.ugr.es/comisionado-eees/>.

Las premisas del Proceso de Bolonia se encuentran en la Declaración de París-La Sorbona en el documento titulado *Armonización de la Arquitectura del Sistema Educativo Superior Europeo* elaborado en mayo de 1998 por iniciativa de los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido.

Un año más tarde (en junio de 1999), inspirado por la Declaración de la Sorbona, se elabora la Declaración de Bolonia con el documento *La Educación Superior Europea*. Además de las conclusiones, la principal novedad es que es elaborado por 29 Estados (los 15 Estados Miembros, 3 de la EFTA –Islandia, Noruega y Suiza– y 11 candidatos) e incluye a instituciones como la Comisión Europea, el Consejo de Europa y asociaciones

de estudiantes y universidades europeas.

Cuadro 2.1. *Premisas de la Declaración de La Sorbona (1998)*

-
- Facilitar la movilidad de profesores y estudiantes en las universidades europeas y la integración de estos últimos en el mercado laboral europeo.
 - Mejorar la transparencia internacional de los estudios mediante una armonización de las distintas titulaciones universitarias.
 - Estimular el regreso a los estudios o su continuación en la misma u otra institución dentro del plan de movilidad europea.
-

Cuadro 2.2. *Premisas de la Declaración de Bolonia (1999)*

-
- Facilitar que las titulaciones sean comparables.
 - Generar un sistema basado en dos ciclos.
 - Establecer un sistema de créditos (ECTS).
 - Desarrollar acuerdos que faciliten la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores.
 - Fomentar la calidad de las universidades.
 - Impulsar la dimensión europea en la educación superior (en términos de desarrollo curricular y cooperación institucional).
-

En mayo de 2001 se celebra la Conferencia de Praga ya con 33 Estados participantes (los nuevos incorporados fueron Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía). La finalidad fue evaluar el progreso alcanzado sobre la base de los informes nacionales aportados e identificar los principios maestros que debería abordar el Proceso de Bolonia en los próximos años.

Cuadro 2.3. *Premisas de la Conferencia de Praga (2001)*

-
- Aprendizaje a lo largo de la vida.
 - Participación activa entre las instituciones de educación superior y los estudiantes.
 - Necesidad de mejorar la educación superior europea.
-

En septiembre de 2003, la Conferencia de Berlín significó un paso adelante muy importante en el Proceso de Bolonia. Ya son 40 Estados los que participan (se incorporan Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Macedonia, Montenegro, Rusia y Serbia) y se establece un Grupo de Seguimiento que se ocupa de la ejecución y del progreso de las prioridades señaladas en la Conferencia.

Cuadro 2.4. *Premisas de la Conferencia de Berlín (2003)*

-
- Comenzar la implantación del sistema de dos ciclos.
 - Provisión automática del Suplemento Europeo al Título para todos los graduados universitarios.
 - Establecer un sistema de calidad nacional.
-

En mayo de 2005 tiene lugar en Bergen la cuarta conferencia bienal de ministros europeos con la participación de 45 Estados (se incorporan al proceso Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania). Se establecen las conclusiones en el comunicado correspondiente con base en los informes de seguimiento realizados titulados *Informe General: De Berlín a Bergen* (Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia), *Balance del Proceso de Bolonia* (informes nacionales), *Un modelo de Cualificaciones para la Educación Superior Europea*, *Bolonia con los ojos de los estudiantes*, *Estándares y Líneas de Actuación para asegurar la Calidad en las Instituciones Europeas de Educación Superior* y el documento *Tendencias IV: Las Universidades Europeas que implementan Bolonia* (elaborado por la Asociación Europea de Universidades).

Cuadro 2.5. *Premisas del Comunicado de Bergen (2005)*

-
- Estudios de Doctorado y la sinergia entre educación superior e investigación.
 - Aprendizaje a lo largo de la vida.
 - La dimensión social de la educación superior mejorando la accesibilidad, la igualdad de oportunidades y las condiciones de acogida y atención a los estudiantes.
 - Aseguramiento de la calidad y reconocimiento bajo una perspectiva global.
 - Autonomía institucional y gobierno.
-

En mayo de 2007 los ministros responsables de la educación superior de los países que participan en el Proceso de Bolonia (con la incorporación de un nuevo miembro, Montenegro) se reúnen en Londres para verificar los progresos desde la reunión de Bergen. Realizan un balance que, junto con los Informes *Trends V* (European University Association), *Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes* (Consejo de Estudiantes Europeos) y *Sobre la estructura de la Educación Superior en Europa* (Eurydice), confirman que se han producido avances positivos durante los dos últimos años. Existe una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes y no en una educación centrada en el profesor.

Cuadro 2.6. *Premisas del Comunicado de Londres (2007)*

-
- Movilidad de profesores, del PAS, de los estudiantes y titulados.
 - Estructura de los estudios en un sistema uniformado de tres ciclos.
 - Reconocimiento de las cualificaciones, de los créditos ECTS y suplementos al título.
 - Marcos nacionales de cualificaciones para lograr la comparabilidad y la transparencia.
 - Aprendizaje a lo largo de la vida.
 - Certificación de la calidad y el registro europeo de Agencias de Calidad.
 - Dimensión social de la educación superior.
 - El espacio europeo de educación superior en un escenario global.
-

Una de las consecuencias de estas declaraciones o comunicados es que la “nueva” universidad europea debe responder a las necesidades actuales de educación y formación de sus “nuevos” estudiantes, especialmente:

- a) Una enseñanza científica y técnica de calidad.
- b) Fomento de competencias transversales.
- c) Desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente.

2.3. Consecuencias de la convergencia europea en la orientación y tutoría universitaria

Los servicios de orientación y tutoría en las universidades españolas reciben denominaciones diferentes y tienen asignadas también tareas muy diversas entre sí. En un estudio reciente (Sánchez, 2008), se encuestó al 89,2% de las universidades (66 de 74 existentes en España) para averiguar la situación de estos servicios y las características de su actividad, funciones y destinatarios. La mayoría (76,5) mantiene algún tipo de colaboración con la estructura docente de su universidad aunque es muy esporádica y está centrada en el desarrollo de las prácticas de empresa y en la realización de actividades formativas como jornadas, mesas redondas y, sobre todo, jornadas de puertas abiertas dirigidas a estudiantes de educación secundaria y a nuevos alumnos. Sólo se detecta algún sistema tutorial reglado en el 60% de las universidades y en muy pocas existe un cauce de colaboración entre el servicio de orientación y el sistema de tutoría. Dicha colaboración “se reduce generalmente a la derivación de estudiantes al servicio de orientación por parte de los tutores, o bien al suministro de materiales por parte de los centros de orientación; en algunos casos, se interviene en la formación de tutores y, en los menos, en la coordinación de las tutorías” (p. 342). Se hacen, pues, necesarios nuevos planteamientos que genera la convergencia europea y que éstos tengan consecuencias en la forma de concebir la orientación y la tutoría universitaria.

1. *Redefinir el modelo de universidad.* El compromiso de las universidades con la convergencia europea es un hecho trascendental que supone no sólo una profunda transformación en la gestión de las mismas sino también la opción de

elegir qué modelo de universidad se quiere adoptar de acuerdo con las características socioeconómicas de la sociedad actual. Sin embargo, en estos momentos, se da la paradoja de que mientras las reformas del Proceso de Bolonia fijan como meta que las universidades respondan a las preocupaciones e intereses sociales, éstas mantengan escasos canales de comunicación con la sociedad. De ese modo, mientras continúan con el proceso de adaptación, necesitan redefinir el modelo actual de forma que se asegure que aspectos como una mayor atención a las necesidades de los estudiantes, empleabilidad, movilidad, calidad e inclusión social estén firmemente arraigados como características emergentes. El modelo de universidad que tengamos o queramos será el que definirá el tipo de profesor y esta elección tendrá notables consecuencias con relación a la docencia y la tutoría de los estudiantes. Como se afirma en las conclusiones del trabajo de Vieira (2008: 421) “si las universidades europeas pretenden ser atractivas para los estudiantes del resto del mundo, deben ofrecerles apoyo y ayuda en su vida académica y profesional, y en el resto de gestiones de índole asistencial que faciliten su vida en la universidad en su conjunto”.

2. *Implantación de los créditos europeos.* El sistema actual español de créditos se define por las horas de docencia impartidas (teóricas y prácticas). El crédito europeo o ECTS (European Credit Transfer System) agrupa toda la actividad académica del alumno y se mide en volumen de trabajo del estudiante (horas de clase, trabajo en pequeño o gran grupo dentro y fuera del aula, actividades académicas dirigidas, tiempo de estudio, tutoría, etc.). Esto supone, como consecuencia, una nueva organización de la labor docente. Hay que sustituir los programas actuales de las asignaturas (centrados en el profesor) por “guías docentes” (centradas en el alumno). Esto implica la búsqueda de nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de pasar de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo que persigue el “aprendizaje autónomo del alumno”. Como se refleja en el documento publicado por varios autores en 2007, cuatro son los efectos de este nuevo paradigma:

- a) Una nueva forma de relacionarse con el alumno. La docencia deberá impartirse en grupos más reducidos, concebida como un proceso continuo y con una atención más personalizada y ya no centrada exclusivamente en el aula.
- b) Demanda de un mayor esfuerzo personal y de una posición más proactiva por parte del alumno. Las materias ya no se delimitan y organizan en función de los conocimientos que se deben transmitir o adquirir o de las horas necesarias para impartirlas, sino en función de las competencias que los estudiantes deben desarrollar.
- c) Un mayor peso en la enseñanza práctica. No desaparecen la clase magistral ni el examen escrito, pero se quedan en una más de las

muchas herramientas con que cuenta el docente. Adquieren, por tanto, mayor peso actividades como trabajos escritos, trabajos en grupo, exposiciones orales, etc.

- d) El tipo de conocimiento que se transmite debe ser más aplicable. Lo importante es saber para hacer y no simplemente saber. Se pasa de un modelo de ciclo largo a otro de menos años de educación formal pero en el que se pretende alcanzar una formación más abierta que, además de permitir la vuelta al sistema formal para actualizar conocimientos y habilidades, haga posible seguir aprendiendo en otros ámbitos.
3. *Necesidad de adoptar un sistema de titulaciones comparables y compatibles en el marco de la Unión Europea.* Esto conlleva, a su vez, la necesidad de definir los “perfiles académicos y profesionales” de dichas titulaciones y, como consecuencia, la adquisición de las “competencias” que pueden o deben desarrollar los poseedores de una titulación. En ese sentido son interesantes las aportaciones del tercer Informe de la Global University Network for Innovation (GUNI, 2008). Dicho Informe pretende impulsar un debate que abra caminos para enriquecer la visión de la educación superior en el mundo globalizado. Así, en la docencia, la universidad puede centrarse en la capacitación meramente profesional de los estudiantes o en la educación de ciudadanos que ejercen una profesión. Por ello es importante la introducción de nuevos contenidos curriculares en los programas de educación superior que equipen a las personas con nuevas herramientas más adecuadas al contexto en que ejercerán su actividad profesional.
4. *Una mayor atención al estudiante.* Éste es un tópico sólo atendido en los últimos debates y documentos sobre políticas educativas generados en el apartado anterior. Así en el Informe Trends IV se indica que “cuando se diseñen los nuevos currícula tendrán que estar más centrados en el estudiante y las instituciones tendrán que prever más servicios de orientación para que estos elijan sus itinerarios académicos en un entorno de aprendizaje más flexible” (Reichert y Tauch, 2005: 20). La primera referencia oficial aparece en el Comunicado de Bergen (2005) donde los ministros reconocen que “La dimensión social debe incluir medidas que ayuden a los estudiantes, especialmente a los más desfavorecidos, en aspectos económicos y les ofrezcan servicios de orientación en sus estudios”. Es en el apartado 3 del Informe Trends V (Crosier *et al.*, 2007) donde se presta una mayor atención a los servicios de apoyo estudiantil en las universidades que hace necesario realizar notables esfuerzos para responder a los retos de cambio que supone el nuevo paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante. Esto implica, a su vez, que las universidades tienen que ser muy explícitas a la hora de fijar qué es lo que los estudiantes tienen que conocer y saber hacer, estimulando su pensamiento crítico y su participación activa. Para todo ello se necesita no sólo una mayor formación de los docentes universitarios sino también una

mayor implicación de los estudiantes.

5. *Generar un entorno facilitador del aprendizaje.* Conscientes de la importancia de adaptar los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de poblaciones universitarias cada vez más diversas, las universidades, en connivencia con sus respectivos Gobiernos, deberán ofrecer una serie de servicios de apoyo a los estudiantes que sean de alta calidad, en particular servicios de orientación especializados y, en general, servicios accesibles a todos los estudiantes a través de la actividad tutorial de los profesores. Naturalmente, alcanzar estos objetivos requerirá que las instituciones apuesten por ellos y que los Gobiernos la apoyen con mayores incentivos económicos.
6. *Empleabilidad.* Las universidades tendrán que realizar mayores esfuerzos para comunicarse con los empleadores y trasladarles sus propuestas de transformación del currículo de los nuevos estudios. Así pues, mayor dialogo con aquéllos, mejor información sobre las competencias que se quieren fomentar en los graduados e introducir sistemas de fomento y seguimiento del nivel de empleabilidad de los graduados. En conjunción con agencias propias, públicas o privadas, las universidades deberán ofrecer una orientación profesional de forma más sistemática a sus estudiantes.
7. *Aprendizaje a lo largo de la vida.* Es éste un concepto nuevo que se añade en el Comunicado de Praga (2001) a los seis objetivos de la Declaración de Bolonia (1999) y de cuya importancia se hace eco el Comunicado de Berlín (2003) al afirmar que esta acción tiene que ser un componente integral de la educación superior. Los diversos documentos de Bolonia, especialmente el *Modelo de Cualificaciones para la Educación Superior Europea* adoptado por los ministros en Bergen (2005), apuestan por programas más diversificados, así como que faciliten el desarrollo de sistemas que permitan el reconocimiento de aprendizajes laborales previos. En el Documento de la EUA (2007), preparatorio de la Conferencia de Londres (2007), urge a la Comisión Europea para que las universidades se impliquen activamente en el desarrollo de políticas que fomenten este tópico.

Éstas son las siete características más significativas que podemos deducir desde que se inició el Proceso de Bolonia y que tienen una incidencia sobre la consideración de la orientación y tutoría en las universidades. En el prefacio del Comunicado de Londres (2007) se hace una apuesta clara para que los gobiernos garanticen que las instituciones de educación superior dispongan de los recursos necesarios para cumplir con cuatro funciones básicas: la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal, la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado y el fomento de la investigación y la innovación. En todos estos casos la acción de orientación y tutoría del profesor juega un papel decisivo en el proceso educativo de los universitarios. En concreto, el Proyecto Sócrates Erasmus

titulado *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) considera que el desarrollo de las competencias en los nuevos programas educativos abre un debate apasionante en las universidades europeas. A nuestro juicio, dos son las direcciones que por su incidencia especial en el campo de la orientación y tutoría son interesantes resaltar, a saber: la búsqueda de un nuevo modelo de educación universitaria y la búsqueda de la calidad, del acceso al empleo y de una ciudadanía europea (Sanz Oro, 2005; García y Sanz, 2006).

2.3.1. La búsqueda de un nuevo modelo de educación universitaria

Como se sostiene en el Proyecto Tuning, el papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia abarca tres ámbitos:

- a) Lo que el alumno va a ser capaz de *CONOCER* (área académica)
- b) Lo que el alumno va a ser capaz de *HACER* (habilidades y destrezas)
- c) Lo que el alumno va a ser capaz de *SER* (actitudes y responsabilidades)

Esto cambia la formulación de los objetivos educativos fijados tradicionalmente. Se está hablando de un rediseño de la actividad docente. De una idea pasiva centrada sólo en el proceso de enseñanza a una idea activa centrada en lo que el alumno aprende, es decir, lo que va a ser capaz de conocer, lo que va a ser capaz de hacer y las actitudes que va a adoptar para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda su vida. Así, competencias como trabajo en equipo, desarrollo de la capacidad de síntesis, crítica, pensamiento comparativo, analítico, comunicación y expresión oral y escrita, por citar algunas, son claves para el desarrollo *personal, académico y profesional* de los estudiantes.

Entonces el profesor adquiere el papel de acompañante, de supervisor y guía del aprendizaje, para alcanzar objetivos y competencias previamente definidos. Sin dejar de ser transmisor del conocimiento, este papel se dirige a un mayor nivel de tutoría, de apoyo y motivación para adquirir el conocimiento y habilidades, a la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, a la selección crítica de materiales y fuentes, organización de situaciones de aprendizaje, etc. (Bolívar, 2003).

En este contexto, el tener una determinada competencia significa que una persona, al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. En el Proyecto Tuning, después de más de veinte estudios consultados, se analizaron dos conjuntos diferentes de competencias. Las específicas relacionadas con determinadas áreas temáticas o disciplinas académicas y las generales que se deben tener en cuenta para la elaboración de las nuevas titulaciones dentro del Área de Educación Europea. De estas últimas, el resultado final fue una lista de treinta competencias que se organizaron bajo la clasificación de instrumentales, interpersonales y sistémicas.

En cualquier caso, los nuevos tiempos que se avecinan le otorgan a los profesores universitarios una gran tarea educativa para realizar con sus estudiantes que pivote, como afirma Michavila (2005: 45), sobre tres ejes principales: una mayor interactividad entre profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías educativas y el trabajo colaborativo entre equipos de docentes. Por utilizar sus mismas palabras, los nuevos modos docentes

abarcen desde la definición de objetivos específicos en las disciplinas que se imparten hasta las estrategias adecuadas para la motivación de los estudiantes; desde la introducción de las tecnologías educativas convenientes y la preparación de los materiales didácticos necesarios hasta la potenciación de las tutorías; desde la utilización de la evaluación de los alumnos como herramienta de aprendizaje hasta el desarrollo de las actuaciones que propicien la comprensión por los profesores de las nuevas formas de aprendizaje.

2.3.2. La búsqueda de la calidad, del acceso al empleo y de una ciudadanía europea

Entre los temas principales que se abordaron desde la Conferencia de Praga (2001) al Comunicado último de Londres (2007), figura la consideración de que el espacio europeo de educación superior tiene que desarrollarse en torno a unos valores académicos fundamentales y cumplir a la vez las expectativas de todas las partes interesadas y, en particular, dar pruebas de buena calidad. Para ello, se requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currículos y libre elección del estudiante. Comprende la función docente e investigadora pero también la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como la prestación de otros servicios además de los educativos. La calidad no basta con que se dé, hay que poder demostrarla y garantizarla para que la reconozcan y aprecien los estudiantes, los responsables y toda la sociedad.

Igualmente, en los currículos deberá reflejarse la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mundo del trabajo. Dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*) como mejor podrá lograrse la empleabilidad será mediante la buena calidad intrínseca de la enseñanza, la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida así como el desarrollo de competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente.

La consideración de una educación para el empleo debe ir en paralelo a la concepción de una educación para la ciudadanía responsable, centrada en el mundo de los valores, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades sociales.

Estas tendencias demandan del profesorado que reelaboren o transformen, de alguna manera, la visión actual sobre su papel en el proceso educativo de los estudiantes. La heterogeneidad de los futuros estudiantes universitarios requerirá que así sea. En esa

visión se tiene que incluir una comprensión de quiénes son nuestros estudiantes, cómo aprenden, su nivel de preparación, sus itinerarios curriculares, sus metas de empleabilidad, su desarrollo personal... Ese replanteamiento tiene también que extenderse a nuestras creencias sobre los roles y responsabilidades de los profesores y estudiantes, cómo podemos ser facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo podemos adentrarnos en el apasionado mundo de la creación de comunidades de aprendizaje. Igualmente, se debe eliminar la dicotomía existente entre la tarea de profesor y tutor. Ambas son tareas que están indisolublemente unidas. Nuestro reto estará en dotar de contenido intencional a la tutoría al igual que hacemos con las materias que impartimos. Esto implica asumir el rol de educador de los docentes.

2.4. Necesidad de una nueva concepción de la tutoría

Que el ejercicio profesional de la orientación y la tutoría en la universidad es una necesidad sentida como tal por todas las universidades es un hecho. En las conclusiones del Seminario “La Tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad” celebrado en noviembre de 2002 (con participación de todas las universidades españolas), patrocinado por la Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y organizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid (Michavila y García, 2003), se establecía la percepción de que la tutoría es un factor estratégico para la mejora de la calidad del principal servicio que prestan las universidades a ojos de la sociedad, que es el formativo.

Entre las diversas experiencias allí expuestas había una idea común. En todas ellas se trataba de superar la concepción de tutoría burocrática (centrada sólo en resolver dudas de asignatura) para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluyera aspectos como el acceso a la universidad y la elección de carrera, elección de itinerarios curriculares, los hábitos de estudio, la búsqueda de empleo o la elección de otros estudios posuniversitarios. La apuesta por este tipo de concepción de la tutoría demanda un nuevo paradigma de la universidad donde se trata de “superar un modelo instructivo-profesionalizante basado en la mera transmisión de contenidos para instalarse en un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional y en la interacción profesor-alumno” (p. 174).

Hay que cambiar, pues, de modelo educativo. Como hace ya unos años escribía el profesor Ginés Mora en el diario *El País* (3-6-2003):

Hay que olvidar un sistema de enseñanza basado exclusivamente en los conocimientos que transmiten los profesores para crear un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes aprendan a aprender, a conocer las técnicas para poder seguir aprendiendo el resto de su vida, a adquirir competencias profesionales amplias que les permitan adaptarse a trabajos diferentes en situaciones diversas.

Estamos hablando de un tutor cuya tarea sería la de facilitar al estudiante una ayuda, basada en una relación personalizada, para conseguir sus objetivos académicos, profesionales y personales a través del uso de la totalidad de recursos institucionales y comunitarios.

En un entorno de calidad, como debe ser la universidad, el aprendizaje del alumno debe ser el norte que guíe la acción profesional del profesorado. En dicho aprendizaje es necesario buscar el desarrollo “global” del estudiante. La ACPA (1996), en su manifiesto *The Student Learning Imperative: Implications for Student Affairs*, (reseñado en el excelente trabajo de Rodríguez Espinar, 1997), señala que la calidad del producto “graduado universitario” vendrá determinada por el nivel de logro de los siguientes aspectos:

- a) Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.
- b) Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social.
- c) Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- d) Competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.
- e) Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano.
- f) Desarrollo de actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un aprendizaje continuo.
- g) Convertirse en una persona cultivada.
- h) Desarrollo de la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- i) Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido.

Ya se ha comentado anteriormente los nuevos planteamientos educativos que supone la convergencia y que son de aplicación para todas las universidades que forman parte de la Unión Europea. Hay, sin embargo, otros cambios que son más profundos, que aparecen en la letra impresa de las distintas declaraciones y comunicados pero que tienen que ser aprehendidos, interiorizados en la tarea diaria de los profesores y que no se aprenden simplemente en cursos de reciclaje profesional. Hace falta algo más, hace falta que las actitudes de los docentes hacia estas reformas educativas y lo que ellas implican se traduzca en pautas permanentes de cambio y adaptación a situaciones y experiencias nuevas. Esto incluye la forma con que los profesores perciben y trabajan con los estudiantes. Por ejemplo, hay que prestar una mayor atención a las necesidades e intereses de los estudiantes y tiene que haber una responsabilidad cada vez más compartida en ayudarles a aprender. El trabajo en equipo tiene que ser un norte esencial, realista y práctico que se debe conseguir en todo contexto educativo.

Mientras los métodos de enseñanza estandarizados y tradicionales son todavía la norma en muchos centros, éstos están cada vez más en desuso y son ya parte del pasado. Por otro lado, no podemos por más tiempo preparar a los estudiantes como si

fueran a vivir en una comunidad poco susceptible al cambio, en absoluto afectada por la macroeconomía o el deterioro ecológico. No podemos continuar habilitando una fuerza de trabajo poco preparada que tiene dificultades de ajuste al cambio y a la comunicación con los demás.

Los profesores universitarios han sido preparados en sus respectivas facultades/universidades para ser unos especialistas en sus respectivas materias. Desde sus comienzos están más centrados en las tareas de investigación que en la docencia propiamente dicha puesto que les es vital para su carrera académica poseer un amplio currículum de publicaciones. Como consecuencia, nos encontramos que una gran cantidad de estudiantes asisten a las clases de forma pasiva, los currículos no están conexionados entre sí y apenas tienen acceso a los servicios de tutoría o bien hacen un escaso uso de ella.

Frente a este panorama pensamos inmediatamente en la respuesta que desde la orientación educativa y la tutoría puede hacerse a esa situación.

2.5. Una experiencia: hacia un Programa de Formación de Tutores

Teniendo en cuenta que el aprendizaje del alumno es la razón fundamental de los estudios universitarios y, por tanto, el que fija el norte y la razón de ser de la tutoría, no es menos cierto que en muchas universidades europeas ha constituido éste el único referente. Sin embargo, a poco que el lector se interese, por ejemplo, por la lectura de los periódicos económicos o se convierta en un observador atento a las vicisitudes del mercado de trabajo, se da cuenta del error de seguir por ese camino. Los cambios son tan grandes que profesiones que justifican hoy día una titulación universitaria desaparecen o se renuevan a tal velocidad que hacen que los estudios se queden pronto obsoletos. Cada vez más aparecen demandas de empresas que exigen un perfil de candidato ajustado a una determinada titulación pero exigiendo además *otros requisitos*.

En unos entornos de calidad donde impera el trabajo en equipo, el punto de partida es atender a la totalidad del desarrollo del estudiante. Por tanto, las necesidades deben atender todos los aspectos educativos que contribuyen a un mayor *aprendizaje* del alumno y éstos quedan cubiertos en la medida que abarcan las tres dimensiones ya clásicas en la bibliografía profesional y que serán abordadas con mayor profundidad en el capítulo siguiente al elaborar el Plan de Acción Tutorial que tiene que llevar a cabo el profesor. Son las dimensiones académicas o intelectuales propias de la titulación, las dimensiones personales y sociales necesarias para el desarrollo de la vida social de las personas y, por último, las dimensiones profesionales que le permiten trazarse o diseñarse un proyecto de vida independiente (García y Sanz, 2006; Sanz Oro, 1991, 2007). Para cubrir esas necesidades, las universidades europeas ofrecen todo un entramado de servicios de orientación como se constata en las estadísticas del Informe *Tendencias V* (Crosier, Purser y Smidt, 2007). Sin embargo no se recogen datos sobre cómo funcionan esos servicios, quién los dirige, qué nivel de implantación tienen entre los estudiantes, qué

financiación disponen y, sobre todo, si existe evidencia o no de los resultados que producen. En los últimos años se han efectuado en diversas universidades españolas una serie de trabajos que precisamente tratan de reflejar el estado en que se encuentra la orientación y tutoría universitaria, los retos que implica su potenciación de forma institucional, necesidades que cubre y propuestas de formación del profesorado (Dorio, Però y Torrado, 2005; Fernández Díaz, 2006; García Nieto, 2004, 2005a y 2005b; Sancho, 2006; Vidal, 2005).

Abordar el reto de describir la historia del actual Programa de Formación de Tutores que tiene institucionalizado la Universidad de Granada es remitirse necesariamente al trabajo pionero de la profesora Castellano (1995) en el que se constató que los estudiantes de la Universidad de Granada desean de la institución universitaria una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados, más maduros, con mayor preparación profesional y que posean la capacidad de enfrentarse a las situaciones personales y profesionales que la vida les pueda plantear en el futuro.

Dicha profesora inicia su análisis con dos premisas de especial relevancia. La primera es que los estudiantes, a menudo, no hacen un uso óptimo de sus universidades porque no se “sienten partícipes” o no llegan a “conocer” lo que significa la vida universitaria como período de formación intelectual y humana durante una etapa muy importante de sus vidas. La segunda es que las tareas de participar en la estructura académica, planificar una educación que satisfaga al estudiante y aprender cómo utilizar los recursos académicos que se le ofrecen son procesos de desarrollo que pueden hacer de la universidad una experiencia altamente gratificante para el alumno.

Para recuperar esas funciones se necesita un cambio de visión de la actividad profesional del profesor y una nueva metodología de trabajo que, antes que remediar necesidades puntuales, supone, a partir de dichas necesidades, planificar y llevar a cabo la actividad de tutoría (Del Rincón y Bayot, 2008; Sanz Oro, 1998; Vieira y Vidal, 2006; Vieira, 2008). La Universidad de Granada, basándose en experiencias previas de años anteriores y en una amplia revisión efectuada en otros modelos y estudios propuestos por diversos autores (Álvarez y Jiménez, 2003; Álvarez y Lázaro, 2002; Apodaca y Lobato, 1997; Rodríguez Espinar, 2004; Rodríguez Moreno, 2002; Sanz Oro, 1991), ha diseñado un Programa de Formación de Tutores cuyas características se describen a continuación.

2.5.1. Antecedentes

A) Jornadas sobre tutoría y orientación

Como consecuencia de las evaluaciones de diversas titulaciones efectuadas en 2001, se detectó la necesidad de dotar de un mayor protagonismo y contenido a la acción tutorial. Como respuesta, el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente propuso a la Junta de Gobierno la realización de unas jornadas sobre tutoría y orientación, dirigidas al profesorado de nuestra Universidad para iniciar un debate a partir del cual diseñar futuras acciones. Estas jornadas se llevaron a cabo en noviembre de

2001 y estuvieron organizadas por grupos de Áreas de Conocimiento.

Cuadro 2.7. *Jornadas sobre tutoría y orientación*

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

- Ciencias de la Salud
- Ciencias Experimentales
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Enseñanzas Técnicas
- Humanidades

La idea básica de los cinco grupos de trabajo era que los servicios de tutoría y orientación constituyen instrumentos clave para el apoyo y la formación de los estudiantes universitarios.

La estructura que se propuso para la discusión en cada uno de los grupos fue la siguiente:

- a) Diagnóstico de la situación
- b) Experiencias previas
- c) Ejemplos de tutorías
- d) Limitaciones de las tutorías
- e) Conclusiones y valoración.

Los resultados fueron publicados por la Universidad de Granada (Coriat, 2002) y asumidos por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente impulsando las siguientes acciones:

- a) Apoyo a centros, titulaciones o departamentos, siempre por su propia iniciativa, para diseñar un Plan de Acción Tutorial, integrado en los proyectos de innovación, bien por decisión contextualizada o bien como consecuencia de los informes de evaluación.
- b) Diseño y realización de un Curso de Formación en la Acción Tutorial con dos versiones: una, dirigida al profesorado de la Universidad de Granada con una cierta antigüedad en su puesto docente y otra, dirigida al profesorado novel que vaya incorporándose a nuestra Universidad.
- c) Creación de un Servicio de Información sobre tutorías y orientación, para mantener al día las informaciones que nuestra propia Universidad vaya generando así como aquellas informaciones que, procedentes de las diferentes conferencias de rectores, incidan en este asunto.

B) Curso Experimental de Tutoría y Orientación en la universidad

Fruto de las jornadas y en cumplimiento de los compromisos adquiridos, el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente organizó un Curso Experimental de Tutoría y Orientación dirigido a todo el profesorado. Se matricularon 130 profesores de los que se seleccionaron 30 pertenecientes a las titulaciones de Empresariales y Odontología. Son titulaciones no comparables pero, dada la dispersión del profesorado matriculado, la decisión fue agrupar el mayor número de profesores del menor número de titulaciones.

Los objetivos fueron los siguientes:

- a) Dotar de significado y contenido a la acción tutorial en la universidad: ¿Qué es la tutoría? Metas de la tutoría universitaria.
- b) Diagnosticar las necesidades de los estudiantes en las áreas académicas, personales, sociales y profesionales. Respuestas desde la acción tutorial.
- c) Clarificar las competencias, roles y funciones del profesor tutor en el ámbito de la tutoría y orientación.
- d) Elaborar un Plan de Acción Tutorial (PAT).
- e) Conocer las principales técnicas para trabajar con un alumno.
- f) Conocer las principales técnicas para trabajar con un pequeño grupo de estudiantes.
- g) Ayudar a los estudiantes en su integración académica, inserción laboral y conocimiento del mercado de trabajo.
- h) Responder a los retos futuros que plantea el ejercicio profesional de la tutoría.

Se impartieron seis sesiones de cuatro horas de duración a lo largo de los meses de octubre y noviembre de 2002. Los módulos de formación fueron impartidos por especialistas de distintas universidades españolas.

Cuadro 2.8. *Curso Experimental de Tutoría y Orientación (modelo de formación)*

1. LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD	
1.1.	Qué es la tutoría. Valor y significado. Su campo de acción en la universidad
1.2.	Respuestas desde la tutoría a las necesidades del estudiante, de la institución y del contexto comunitario
1.3.	Ejercicios de simulación, actividades prácticas
2. EL PROFESOR COMO TUTOR DE UNIVERSIDAD	
2.1.	Situación actual de las tutorías en la enseñanza universitaria: un poco de análisis
2.2.	Las tutorías como oferta de enseñanza: una forma diferente de enseñar
2.3.	Proceso de planificación de ofertas de enseñanza tutelada
2.4.	Ejercicios de simulación, actividades prácticas
3. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	

- 3.1. El PAT como elemento de organización.
 - 3.2. Diseño del PAT (necesidades)
 - 3.3. Ejecución del PAT (intencionalidad)
 - 3.4. Estrategias y recursos
 - 3.5. Evaluación
 - 3.6. Seguimiento
 - 3.7. Ejercicios de simulación, actividades prácticas
-

4. LA TUTORÍA INDIVIDUAL Y EN PEQUEÑOS GRUPOS

- 4.1. La percepción del alumno respecto al profesor tutor
 - 4.2. Un proceso de relación personal
 - 4.3. La técnica de la entrevista
 - 4.4. Características del grupo
 - 4.5. Técnicas de conducción de grupos
 - 4.6. Ejercicios de simulación, actividades prácticas
-

5. TRANSICIÓN ACADÉMICA E INSERCIÓN PROFESIONAL

- 5.1. Transición del alumnado de los estudios secundarios a la universidad: acciones tutoriales.
 - 5.2. Rol del profesor tutor en el primer y segundo ciclos universitarios
 - 5.3. Actividades de tutoría en el tercer ciclo y en los estudios de posgrado
 - 5.4. Acción tutorial para la inserción profesional del titulado universitario y su seguimiento en el mercado laboral
 - 5.5. El proyecto profesional en el universitario
 - 5.6. Ejercicios de simulación, actividades prácticas
-

6. MESA REDONDA: FORMACIÓN Y EMPLEABILIDAD

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

2.5.2. Diseño del Programa

Como consecuencia de las dos experiencias ya reseñadas y de los datos de evaluación obtenidos, el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente acometió la tarea del diseño, ejecución y evaluación de un Programa de Formación de Tutores. Constituye éste un paso pionero y muy importante en la Universidad de Granada porque es la primera vez que se realiza una apuesta institucional para que todo el profesorado que lo desee pueda desarrollar sus competencias como tutores a través de un proceso formativo. Es un programa porque va dirigido a todo el profesorado de la Universidad de Granada y representa un plan de acción para introducir la tutoría como una actividad de orientación dotada de contenido intencional en la acción docente del profesorado.

Se diseñaron tres tipos de actuaciones concatenadas de manera que sólo si se veía algún atisbo de éxito en la primera se iniciaría la siguiente. En estos momentos el grado de

desarrollo de las mismas es un tanto desigual. Están consolidadas las dos primeras, no así la tercera.

1. Los *cursos de formación* constituyen el eje central del Programa. En ellos se pretende potenciar la tarea educativa del profesor. En la medida en que conozca las necesidades de sus estudiantes y de la institución, el profesor dispondrá de mejores recursos para hacer realidad su tarea principal de enseñar y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- a) Dotar de significado y contenido a la acción tutorial en la Universidad.
 - b) Diagnosticar necesidades de los estudiantes en las áreas académicas, personales, sociales y profesionales. Ofrecer respuestas a dichas necesidades desde la acción tutorial.
 - c) Clarificar las competencias, roles y funciones del profesor tutor en el ámbito de la tutoría y orientación.
 - d) Mejorar, en lo posible, la ayuda a los estudiantes en su integración académica, diseño curricular e inserción laboral y conocimiento del mercado de trabajo.
 - e) Responder a los retos futuros que plantea el ejercicio profesional de la tutoría en su titulación.
 - f) Elaborar un Plan de Acción Tutorial (PAT).
2. Con los *Proyectos de Innovación en Tutorías (PIT)* se abre una vía institucional de realización de un PAT en un marco real de trabajo. Para ello, los Proyectos incluyen una financiación renovable en el marco de una convocatoria del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, enmarcada en el Plan de Calidad. Para acceso a las bases de la convocatoria, consultar en http://www.ugr.es/%7Evic_plan/convocatorias/innovacion_tutorias.html
La idea que se pretende con estos Proyectos es motivar e incentivar a los profesores para que, ya que han hecho el esfuerzo de diseñar un PAT en el curso de formación, apuesten por llevarlo a cabo. En la medida que se consiga esto último los cursos de formación adquirirán pleno sentido y justificación.
3. El *Servicio de Información sobre Tutoría y Orientación*, todavía en sus inicios, tiene dos objetivos, de los que sólo se ha trabajado el primero hasta el momento. Se trata, por una parte, de dar a conocer las acciones e iniciativas sobre tutoría y orientación realizadas en nuestra Universidad y, por otra, las experiencias conocidas en otras universidades así como generar una bases de recursos propios y enlaces entre los distintos servicios que ofrece la propia Universidad. Se puede consultar en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/

El Programa comenzó a funcionar en el 2003. Todos los cursos tienen la misma estructura y acogen a un máximo de 30 profesores, en la medida que sea posible, de una misma titulación o centro. La formación se estructura en tres fases: individual (en red), presencial y práctica. La filosofía del Programa no consiste en tratar de que “malos tutores” asistan a un curso de tutoría para convertirse en “buenos tutores”. Por el contrario, se trata de que unos profesores que tienen inquietudes y deseos de mejorar su docencia, discuten y aportan sus experiencias durante la duración de la fase presencial del programa con la intención de planificar un PAT y aventurarse en la puesta en marcha real del mismo. Bien entendido que todos los contenidos del curso conciben a la tutoría como un apoyo a la mejora del aprendizaje del alumnado, como un proceso de ayuda en el desarrollo personal, social y profesional del mismo y nunca como una tarea de un “especialista”.

Cuadro 2.9. Estructura de los cursos de formación

RED UGR	Módulo 1	Tutoría y orientación
	Módulo 2	El Plan de Acción Tutorial
PRESENCIAL	Módulo 3	Tutoría y orientación
	Módulo 4	Prácticas de tutoría
	Módulo 5	Formación y empleabilidad
PRÁCTICA	Módulo 6	El Plan de Acción Tutorial
	Módulo 7	Elaborar un PAT

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

La fase *individual* consta de los módulos 1 y 2, que son dos textos escritos situados en la página web del programa. Ambos son de libre acceso y están a disposición de todo el personal de la Universidad a través del acceso identificado de la página web de la Universidad (<http://www.ugr.es>). El primero trata de contextualizar la tutoría en un modelo de universidad que responda a las nuevas exigencias y planteamientos metodológicos que implica la implantación del espacio europeo de educación superior así como las diversas alternativas organizativas de la tutoría universitaria. El segundo responde a las diversas fases que tiene que tener un Plan de Acción Tutorial. Quienes se hayan matriculado podrán consultar las dudas a los respectivos autores mediante el correo electrónico.

La fase *presencial*, mediante inscripción previa del profesorado, consta de cuatromódulos de tres horas de duración cada uno. Están a cargo de diferentes ponentes.

En general se pretende que sean fuentes de análisis y discusión y doten al profesorado de los recursos necesarios para que puedan diseñar un Plan de Acción Tutorial. En el módulo 3 se profundiza y se discute el contenido leído del módulo 1. El módulo 4 lo imparten uno o varios profesores de la misma titulación que los participantes. Son colegas que tienen una experiencia ya contrastada de haber coordinado, al menos dos años, Proyectos de Innovación en Tutorías (PIT) en la misma o parecida titulación y trasladan dicha experiencia a otros colegas. El módulo 5 es impartido, según las titulaciones de los participantes, por profesionales del mundo de la empresa o de los servicios propios del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada con el objetivo de ayudar a los profesores para que sean capaces de fomentar entre sus estudiantes las ideas de la formación permanente y la empleabilidad. El módulo 6 es una sesión de trabajo para que los profesores se organicen e inicien la elaboración del que será su PAT en la fase práctica.

La fase *práctica* (módulo 7) la conforman un grupo de profesores de la misma titulación, asistentes al curso y en número no inferior a cinco, que se constituyen en equipo para elaborar un Plan de Acción Tutorial. Para ello disponen de un tiempo máximo de tres meses y cuentan en todo momento con el asesoramiento necesario para llevar a cabo este trabajo.

Una vez finalizado el curso y entregado el PAT se otorga al profesorado una acreditación de 60 horas lectivas. Si desean poner en marcha dicho PAT se pueden acoger a la convocatoria de Proyectos de Innovación en Tutorías (PIT) para su reconocimiento por parte de la Universidad y su correspondiente dotación económica. Es requisito imprescindible que cuenten con la venia de los centros donde estén ubicados los profesores y titulación para así lograr generar la implantación de una “cultura” de tutoría entre aquéllos y un mayor compromiso en las tareas de apoyo.

2.5.4. La asistencia a los módulos presenciales

Como se ha indicado anteriormente y fruto de la experiencia del curso experimental que se efectuó a finales de 2002, para que los cursos tuvieran una mínima coherencia en los contenidos y respondieran a las necesidades de los profesores y estudiantes pertenecientes a una misma o parecida titulación se agruparon todas las titulaciones de la Universidad de Granada en bloques (tipos de cursos). De esa forma cuando se cubría el total de la matrícula (25-30 profesores) de cada bloque se procedía a la impartición del curso correspondiente y así aparece recogido en la página web de la Universidad. Cada curso se codificó con una letra y un número de dos cifras. El cuadro siguiente (tipos de cursos) indica las titulaciones a las que remite cada letra del código.

Cuadro 2.10. *Tipos de cursos*

A	LICENCIADO EN FILOLOGÍA ESLOVA LICENCIADO EN FILOLOGÍA ÁRABE LICENCIADO EN FILOLOGÍA CLÁSICA LICENCIADO EN FILOLOGÍA FRANCESA LICENCIADO EN FILOLOGÍA HEBREA LICENCIADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA LICENCIADO EN FILOLOGÍA INGLESA LICENCIADO EN TEORÍA DE LA LITERATURA LICENCIADO EN FILOLOGÍA ROMÁNICA LICENCIADO EN FILOLOGÍA ITALIANA LICENCIADO EN FILOLOGÍA PORTUGUESA LICENCIADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRET.
---	--

B	LICENCIADO EN GEOGRAFÍA LICENCIADO EN HISTORIA LICENCIADO EN HISTORIA DEL ARTE LICENCIADO EN HISTORIA Y MÚSICA LICENCIADO EN FILOSOFÍA LICENCIADO EN ANTROP. SOCIAL Y CULTURAL LICENCIADO EN DOCUMENTACIÓN DIPLOMADO EN BIBLIOT. Y DOCUMENTACIÓN
---	---

D	DIPLOMADO EN ESTADÍSTICA LICENCIADO EN C. Y TÉCNICAS
---	---

ESTADÍSTICAS
LICENCIADO EN MATEMÁTICAS
DIPLOMADO EN ÓPTICA Y
OPTOMETRÍA
LICENCIADO EN FÍSICA

E
LICENCIADO EN CIENCIAS
AMBIENTALES
LICENCIADO EN GEOLOGÍA
LICENCIADO EN BIOLOGÍA
LICENCIADO EN QUÍMICA
INGENIERO QUÍMICO

F
LICENCIADO EN BIOQUÍMICA
DIPLOMADO EN NUTRI. HUMANA Y
DIETÉTICA
LICENCIADO EN C. Y TEC. DE LOS
ALIMENTOS
LICENCIADO EN FARMACIA

G
DIPLOMADO EN FISIOTERAPIA
DIPLOMADO EN ENFERMERÍA
DIPLOMADO EN TERAPIA
OCUPACIONAL
LICENCIADO EN MEDICINA
LICENCIADO EN ODONTOLOGÍA
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

H
LICENCIADO EN BELLAS ARTES
ARQUITECTO
INGENIERO DE CAMINOS, CANALES
Y PUERTOS
ARQUITECTO TÉCNICO

I
INGENIERO EN ELECTRÓNICA
INGENIERO EN INFORMÁTICA
INGENIERO TÉCNICO EN

INFORMÁTICA DE GESTIÓN
INGENIERO TÉCNICO EN
INFORMÁTICA DE SISTEMAS

J
MAESTRO TODAS ESPECIALIDADES
(CEUTA)
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA
(CEUTA)
DIPLOMADO EN CIENCIAS
EMPRESARIALES (CEUTA)
DIPLOMADO EN ENFERMERÍA
(CEUTA)

K
DIPLOMADO EN CIENCIAS
EMPRESARIALES (MELILLA)
DIPLOMADO EN RELACIONES
LABORALES (MELILLA)
DIPLOMADO EN GESTIÓN Y
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
(MELILLA)
MAESTRO TODAS ESPECIALIDADES
(MELILLA)

LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA
(MELILLA)
DIPLOMADO EN ENFERMERÍA
(MELILLA)

L
LICENCIADO EN CIENCIAS DEL
TRABAJO
DIPLOMADO EN RELACIONES
LABORALES
LICENCIADO EN A. Y DIRECCIÓN DE
EMPRESAS
DIPLOMADO EN CIENCIAS
EMPRESARIALES
LICENCIADO EN INV. Y TÉCNICAS
DE MERCADO
DIPLOMADO EN TURISMO
LICENCIADO EN ECONOMÍA

LICENCIADO EN C. P. Y DE LA
ADMINISTRACIÓN
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA
LICENCIADO EN DERECHO
DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL

M

MAESTRO TODAS ESPECIALIDADES
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

A título de ejemplo, se reproducen en los dos cuadros siguientes los 15 cursos que se organizaron en el año 2003 y el centro de origen del profesorado que asistió a dichos cursos.

Como datos curiosos, cabe resaltar que los dos primeros centros (Ciencias y Farmacia) aportan el 35% del profesorado, seguidos significativamente por Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales con el 26,6% y que algo más de la mitad de los centros de la Universidad ha participado con más de 10 profesores. Esta línea de participación prácticamente se mantiene en los cursos que se realizaron en los años posteriores quedando por explicar el aparente desinterés de la otra mitad de centros.

Cuadro 2.11. *Cursos realizados*

<i>Mes</i>	<i>Curso</i>	<i>Asistentes</i>
Junio	E01	27
	EF2	30
	F01	29
	K01	24
Julio	F03	26
	H01	29
	L02	37
Septiembre	HI2	26
	L01	30
	L03	25
Octubre	J01	26
	M01	18
	G01	29
Noviembre	DLZ1	30
	DLZ2	23
Total		409

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

Cuadro 2.12. *Profesorado asistente por centros*

<i>Centro</i>	<i>Asistentes</i>	<i>%</i>
Facultad de Ciencias	72	17,6
Facultad de Farmacia	71	17,4
Facultad de Derecho	57	13,9
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	52	12,7
Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica	27	6,6
Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud	26	6,4
Facultad de Educación y Humanidades (Ceuta)	22	5,4
Facultad de Ciencias de la Educación	16	3,9
Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)	16	3,9
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática	13	3,2
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	11	2,7
Facultad de Traducción e Interpretación	5	1,2
Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (Melilla)	3	0,7
Facultad de Medicina	3	0,7
Facultad de Psicología	3	0,7
Escuela Universitaria de Trabajo Social	3	0,7
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos	2	0,5
Sin Centro Docente U.	2	0,5
Facultad de Bellas Artes	2	0,5
Facultad de Odontología	1	0,2
Escuela Técnica Superior de Arquitectura	1	0,2
Facultad de Filosofía y Letras	1	0,2
Total	409	100,0

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

La siguiente tabla describe los puestos docentes de los asistentes.

Cuadro 2.13. *Profesorado asistente por puesto docente*

<i>Puesto docente</i>	<i>Asistentes</i>	<i>%</i>
Titular de universidad	154	37,7
Asociado tipo III	75	18,3
Asociado tipo II	48	11,7
Titular de escuela universitaria	38	9,3
Catedrático de universidad	25	6,1
Colaborador a tiempo completo	21	5,1
Asociado tipo I	11	2,7
Catedrático de escuela universitaria	10	2,4
(No comunicado por el interesado)	10	2,4
Titular interino	5	1,2
Ayudante LRU	5	1,2
(De otro nivel educativo) comisiones de servicio	3	0,7
Sin docencia (becarios y otros, con venia docente)	3	0,7
Asociado a tiempo parcial	1	0,2
Total	409	100,0

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

Esta tabla pone de manifiesto cómo los cursos han interesado a todas las categorías docentes. Los funcionarios doctores (titulares y catedráticos) suman más de la mitad de la asistencia (55,5%), correspondiendo la otra mitad al resto de profesores, ayudantes o becarios. Este equilibrio muestra que el interés por la docencia y su mejora no parece que se pueda asociar a una edad o experiencia específicas. La idea que la formación del profesorado universitario es un asunto que sólo interesa a profesores noveles queda descartada en este caso.

2.5.5. Los Planes de Acción Tutorial (módulo 7)

Aunque los módulos presenciales terminaron en noviembre de 2003 y, según la convocatoria, los profesores interesados contaban con tres meses para presentar su trabajo correspondiente al módulo 7, se tomó el 31 de marzo de 2004 como fecha de “cierre” para la presentación de los Planes de Acción Tutorial. Hasta esa fecha se recibieron 40 Planes de Acción Tutorial, que se distribuyen como indica la siguiente tabla. Cabe indicar que se toman como referencia los cursos impartidos en el año 2003 pero la experiencia continúa en años sucesivos hasta estos momentos al tratarse de un programa de formación suficientemente asentado en la Universidad de Granada.

Cuadro 2.14. Planes de Acción Tutorial

Centros, en orden alfabético	Número de	
	PAT	Profesores
Escuela Técnica Superior de Arquitectura	1	6
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática	1	17
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos	1	4
Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica	2	29
Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud	1	23
Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (Melilla)	1	8
Facultad de Ciencias	8	61
Facultad de Ciencias de la Educación	2	17
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	7	51
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	1	9
Facultad de Derecho	4	52
Facultad de Educación y Humanidades (Ceuta)	4	27
Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)	1	16
Facultad de Farmacia	3	79
Facultad de Filosofía y Letras	1	1
Facultad de Odontología	1	1
Facultad de Traducción e Interpretación	1	5
Totales	40	406

Fuente: Coriat y Sanz, 2005.

Conviene observar que la realización del PAT constituye un último módulo de cada curso; por eso no es necesaria la coincidencia entre el total de profesores que ha firmado un PAT y el total de asistentes a los módulos presenciales.

Para elaborar un Plan de Acción Tutorial, los profesores tuvieron el apoyo del coordinador de los cursos, que se reunió con cada grupo cuantas veces fue necesario (normalmente, una o dos veces) y que validó dicho Plan ante el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente mediante un informe cuyo guión se reproduce seguidamente:

1. Fundamentación del PAT
2. Adecuación al tipo de alumnado
3. Diseño del PAT
4. Temporalización
5. Evaluación del PAT

6. Utilización de material (Anexos)
7. Viabilidad del PAT

Para elaborar su PAT, en general, los profesores se agruparon libremente en función del curso realizado y de la coincidencia en la titulación impartida.

De los 40 PAT presentados, cinco se dirigen a varias titulaciones impartidas en un centro (o a todas), 22 se dirigen a una titulación completa y el resto (13) enfoca el interés en aspectos puntuales, como alumnos de primer curso, alumnos de quinto curso, alumnos Erasmus o alumnos con asignaturas de planes extinguidos. La [Parte II](#) del libro de Coriat y Sanz (2005) reproduce una amplia selección de PAT que, a juicio de los editores, abarca toda la problemática abordada por el profesorado. (La totalidad de los PAT está editada en un cedé que acompaña al libro o se puede descargar gratuitamente en la dirección <http://www.ugr.es/~vicinnova/formacion/ato/PATs.html>).

2.5.6. La evaluación del Programa

Al terminar el módulo 6 de cada curso, se pasó a todos los profesores asistentes a dicha sesión una encuesta de opinión. Consta de preguntas de respuesta abierta y otras de respuesta cerrada.

En la página web de los cursos se ha ido publicando, entre 15 y 30 días después del término de cada curso, las transcripciones de las respuestas. Estas transcripciones fueron estudiadas por los organizadores con objeto de detectar desajustes importantes y mejorar algunos puntos, siempre que fuera posible. Las transcripciones de las respuestas a los cuestionarios de evaluación (por curso) están publicadas en la página web de cada curso: http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/ ; una vez pulsado el botón de entrar, seleccione, sucesivamente, “Actividades”, “Programa de Formación de Tutores”, “Iniciados/Terminados” y, ya en esa página, elija el vínculo de Evaluación del Curso que desee. Para ver el análisis conjunto de los datos obtenidos, consúltase el texto de Coriat y Sanz (2005).

3

El Plan de Acción Tutorial

3.1. Introducción

Los procesos de evaluación institucional llevados a cabo en las universidades españolas han puesto de manifiesto la necesidad de dinamizar acciones dirigidas a la ayuda de los estudiantes en su trayectoria universitaria, con la finalidad de que este período les sea lo más satisfactorio y rentable posible. Es en este marco de mejora de la calidad universitaria mediante la atención personalizada a nuestros estudiantes donde situamos el ámbito de la acción tutorial y orientadora como elemento que contribuye a la consecución de dicha calidad.

Estamos inmersos en la convergencia con el espacio europeo de educación superior, reto importante para toda la comunidad universitaria, donde los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad y reportarán a nuestros estudiantes la organización de las enseñanzas en función de sus aprendizajes. Ello conlleva, entre otras cuestiones, pasar de un modelo de enseñanza basado en la transmisión de saberes por parte del profesor a otro en el que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el que éste participa, de manera activa y reflexiva, en la adquisición de dichos saberes y en su aplicación a situaciones concretas de la realidad. El “enseñar a aprender” se erige en el eje de la metodología del profesor: he aquí la cuestión esencial de los créditos ECTS (European Credits Transfer System).

A partir de ahora, los estudiantes adquirirán, junto con las competencias genéricas básicas y las específicas, otras transversales relacionadas con su formación integral que favorezcan una adecuada inserción de éstos en el mercado laboral. Se trata, por tanto, de retomar la antigua pero renovada concepción de la “formación integral” también en el ámbito universitario. La educación universitaria ha de ir más allá de proporcionar a los estudiantes una buena preparación intelectual para que puedan realizarse como futuros profesionales; se ocupará, también, de sus aspectos personales (afectividad, autoestima, actitudes, valores...) y sociales (adecuadas relaciones interpersonales en el contexto donde se desenvuelven).

Este proceso tendrá como base el establecimiento de un clima afectivo y personalizado en el que las relaciones profesor-alumno desempeñarán un papel relevante.

Es en este contexto donde la tutoría, que es un ámbito transversal a todas las competencias anteriormente especificadas, cobra su verdadero sentido. Ésta ha de entenderse como una actividad inherente a la acción educativa del profesor e integrada en el proceso formativo de los alumnos, a quienes ha de acompañar desde su entrada en la universidad hasta la finalización de sus estudios. Entendida así, la tutoría juega un papel de calidad en el devenir académico de los estudiantes; calidad ésta que no puede identificarse sólo con su preparación técnica e intelectual, sino que ha de abarcar otros aspectos relevantes de su formación.

El contenido de este capítulo, por tanto, tiene un carácter práctico, aunque en el mismo subyace un modelo concreto de entender la acción tutorial universitaria. Ha sido concebido para ser leído de manera flexible, estando abierto a sugerencias y recomendaciones; de ahí que sea, también, un documento “vivo”, sometido a un constante proceso de actualización, con base en las evidencias que vayan surgiendo tras su puesta en práctica. El capítulo se conforma bajo los apartados siguientes:

- Una vez expuestas las notas introductorias, se ofrece nuestra visión de la tutoría universitaria, dentro del contexto más amplio de los nuevos planteamientos de la acción docente del profesorado en el marco de la convergencia europea.
- A continuación se pone de manifiesto la importancia que para todo plan de acción, y la tutoría lo es, tiene la detección y análisis de las necesidades de los destinatarios del plan; de ahí que se presenten los estudios de necesidades llevados a cabo en nuestro contexto, que sirven de marco de referencia para el establecimiento de las líneas de intervención en materia de orientación-tutoría.
- Más tarde se muestra una visión de las acciones institucionales en el ámbito de la acción tutorial que se vienen llevando a cabo en nuestro contexto, pues la tutoría es un derecho de los alumnos; derecho éste que en la educación universitaria ha brillado por su ausencia.
- Finalmente se presenta una visión, eminentemente práctica, para implementar acciones de tutoría con nuestros estudiantes universitarios, a través del diseño del Plan de Acción Tutorial (PAT) y sus componentes, desde una concepción amplia y abierta, con la finalidad de que éste pueda ser adaptado en los diferentes centros que quieran poner en marcha acciones tutoriales con su alumnado.

3.2. La tutoría universitaria

La enseñanza universitaria, en la actualidad, se enmarca en un contexto global y cambiante, en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel relevante que incide en el quehacer diario del profesorado. Dar respuesta a los nuevos retos que esta situación plantea conlleva, entre otras cuestiones, ampliar el ámbito de formación de nuestros estudiantes atendiéndolos, no sólo en los aspectos técnico-instructivos, sino en otras dimensiones de su personalidad, dotándoles de estrategias para

una educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*) dado que la educación ocupa un lugar cada vez mayor en el devenir de las personas. Ésta debe proporcionarles los medios necesarios para alcanzar un equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa. La educación a lo largo de la vida (UNESCO, 1996) viene conformada por estos cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

3.2.1. Nuevos retos para la enseñanza universitaria

A nadie se le oculta ya que la adaptación de España al espacio europeo de educación superior está suponiendo un amplio e intenso debate sobre la organización y estructura de los estudios universitarios para facilitar la homologación de las titulaciones y la movilidad del profesorado y estudiantes entre las universidades europeas, dos de los ámbitos en los que dicha adaptación se concreta.

Otro ámbito relevante que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias es el que se refiere a cómo el profesorado va a llevar a cabo este proceso, es decir, a la metodología. Este aspecto resulta novedoso en el nivel educativo universitario porque, hasta ahora, han primado (priman) los aspectos de investigación frente a los de docencia en el trabajo de los profesores. Las estrategias metodológicas que impregnan el trabajo de éstos en el aula han tenido una gran relevancia en los niveles educativos no universitarios, pero han quedado relegadas a un segundo plano en la enseñanza universitaria a pesar de ser la parcela en la que profesores y alumnos “se la juegan” día a día, por la propia dinámica del devenir de la actividad docente, y ser también una de las variables que siempre destaca en la evaluación de las diferentes titulaciones. Pues bien, con la nueva concepción de los créditos ECTS, la docencia ha cobrado también relevancia en las aulas universitarias.

Para Medina (2004), la creación de un sistema universitario supranacional constituye una transformación radical que reformará el sistema universitario español conforme a los siguientes principios:

- a) El aprendizaje como factor primordial para considerar la educación.
- b) Una nueva estructura y concepción de las titulaciones según perfiles profesionales.
- c) Una nueva visión sobre objetivos, competencias y conocimientos.
- d) Nuevos métodos docentes que permitan una formación integral de los alumnos con el fin de acceder al mundo del trabajo en una sociedad globalizada.

El Proyecto Tuning (2003) asigna al profesor universitario el papel de proporcionar a sus estudiantes una formación que integre las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias específicas que posibiliten una orientación profesional para una adecuada

integración en el mercado de trabajo. Es en este nuevo rol del profesor donde se enmarca el crédito europeo cuya implantación supone:

- a) Elaborar guías docentes centradas en los alumnos y diseñar el programa de actuación con el alumno tomando como eje de referencia sus aprendizajes.
- b) Facilitar a los alumnos la construcción de saberes creando situaciones significativas de aprendizaje en colaboración con ellos.
- c) Proporcionarles habilidades de búsqueda y análisis de información así como favorecer su capacidad crítica y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, el profesor universitario ayudará a sus alumnos a conformar una formación integral con un adecuado equilibrio entre instrucción y formación. En este sentido, no se hace más que contribuir a lo que respecto a la educación se recoge en el artículo 27.2 de nuestra Constitución de 1978: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Se trata de superar una metodología basada en la mera transmisión de conocimientos específicos de una materia, hacia otra donde el profesor sea mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo, esencialmente, educadores con vocación que coadyuven a desarrollar y formar la personalidad de sus alumnos. Al respecto, traemos a colación algunos apuntes:

- La UNESCO, en su “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción” (1998) se ha ocupado del tema de la formación del profesorado universitario. El artículo 9 indica que “se debería facilitar el acceso a los nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos”. Así mismo, en su artículo 10, se recoge que “deberían tomarse medidas adecuadas de mejora y actualización de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje”.
- El profesor Michavila (2004) reflexiona sobre este ámbito y destaca aspectos concretos que deberían mejorarse o completarse en la formación de los profesores:
 - a) Definir y elaborar los objetivos docentes de los cursos que imparten y buscar los métodos adecuados para conseguir la motivación de los alumnos.
 - b) Actualizar y optimizar los contenidos y preparar materiales didácticos sobre los soportes físico y virtual.
 - c) Revisar la metodología didáctica incorporando las técnicas y los recursos convenientes desarrollando métodos de evaluación idóneos para que se estimule la enseñanza activa.
 - d) Diseñar las actividades formativas complementarias para la formación de los alumnos en la disciplina correspondiente.

- e) Establecer nuevos programas de tutorías presenciales y virtuales más adecuados y útiles.

Consideramos, por tanto, que la tutoría universitaria se enmarca en un contexto de potenciación de la acción docente del profesorado, en el que éste diseña situaciones de aprendizaje significativas para sus alumnos y los acompaña en su trayectoria académica (en su doble plano instructivo y formativo) a la vez que se ocupa, también, de aspectos personales y de orientación profesional.

3.2.2. La tutoría, ámbito formativo del alumnado

La acción tutorial que lleva a cabo un profesor con su grupo de alumnos se conforma bajo un conjunto diverso de funciones, experiencias y tareas, considerándose como “un proceso de ayuda sistemático y continuo dirigido a todas las personas en todos sus aspectos con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, 2001: 9).

A) La orientación como marco de referencia de la tutoría

El proceso de acción tutorial se enmarca en un ámbito más amplio cual es el de la orientación que actúa bajo los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

1. *Prevención*: la orientación es proactiva, se anticipa a las circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo en el desarrollo de las personas.
2. *Desarrollo*: la orientación trata de dotar a las personas de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa de su desarrollo evolutivo.
3. *Intervención social*: la actividad orientadora se dirige a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto social en el que los estudiantes se desenvuelven.

La finalidad última de la educación, y por tanto de la orientación, es contribuir a la madurez de los estudiantes como personas. La orientación, por consiguiente, tiene un carácter fundamentalmente educativo. En este sentido, asumimos los presupuestos que lleva implícitos una concepción educativa de la orientación, establecidos por Rodríguez Espinar (1996), a saber:

- a) La defensa del valor y dignidad personal del alumnado constituyen un principio de la función orientadora.
- b) El llegar a ser se constituye a través de un proceso de desarrollo personal.
- c) La meta de la orientación es lograr la plena autorrealización del alumnado.

- d) El proceso de orientación puede ser considerado como un proceso de aprendizaje.
- e) La orientación como tarea educativa reclama la convergencia de esfuerzos de todos los agentes implicados en el proyecto educativo del centro.

B) Conceptualización de la tutoría

Hasta este momento, cuando se habla de acción tutorial nos referimos a la orientación llevada a cabo con los estudiantes, individualmente o en grupo, para atenderlos en su desarrollo integral. Dicho aspecto, en la actualidad, está adquiriendo una gran relevancia en el ámbito educativo, considerándosele como un factor que contribuye a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; calidad ésta que no puede identificarse sólo con la preparación intelectual y técnica del alumnado, sino también con otros aspectos relevantes de su desarrollo personal y vocacional.

Desde esta perspectiva, conviene traer a colación, pues es muy clarificadora, la cita del profesor Michavila (2002: 173):

Los docentes universitarios han de orientar su esfuerzo profesional hacia un modelo educativo plural, formador de los valores ciudadanos, alejado de la especialización reduccionista, que busque con tanto interés la formación en leyes, en química o en historia, como la formación en los valores para la convivencia o en el compromiso con los problemas de los otros seres humanos. Estoy convencido de que la educación debe ser menos memorística, menos academicista; también lo estoy de la bondad de formar, no sólo en contenidos convencionales, sino en actitudes y en aptitudes.

Así mismo, en las conclusiones del Seminario “La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad” (2002: 1) organizado por la Universidad Politécnica de Madrid, se especifica que “la apuesta por la tutoría podría encuadrarse en un nuevo paradigma de la universidad, que estaría tratando de superar un modelo instructivo-profesionalizante basado en la mera transmisión de contenidos, para instalarse en un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional y en la interacción profesor-alumno”.

La tutoría forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y representa un valor añadido a este proceso por la rentabilidad que comporta a la institución, al profesorado, al alumnado y, en última instancia, a la sociedad: necesitamos alumnos bien instruidos pero también bien formados; entre estos dos polos del proceso educativo (formación e instrucción) debe haber un equilibrio. Tan importante es que un alumno domine las técnicas de análisis de mercados o la resolución de una ecuación diferencial, como que sea competente para trabajar en equipo, domine las estrategias de búsqueda de empleo o adquiera habilidades para diseñar adecuadamente su itinerario formativo. Es aquí donde la tutoría adquiere su sentido como elemento de calidad del sistema educativo. En opinión de Ruiz-Tagle (2003: 58): “La universidad tiene que garantizar un sistema educativo en el que los universitarios sean personas educadas en valores, formación profesional-intelectual y capacidad emprendedora, proporcionando una

formación continua y una investigación básica y aplicada al ritmo de los cambios que se producen”.

Dentro de este contexto, la tutoría se entiende como un elemento individualizador e integrador de la educación, siendo complementaria de la acción docente. Del tutor cabe decir que es la persona que sirve de referencia a sus estudiantes al atenderlos en los ámbitos de desarrollo personal. Éste ve a sus alumnos, no tanto como consumidores de contenidos académicos, sino como personas en proceso de formación. El proceso de aprendizaje queda conformado bajo dos aspectos inseparables: el instructivo, a cuya configuración y desarrollo contribuyen las materias académicas, y el formativo, ámbito éste en el que entendemos debe quedar enclavada la acción tutorial, asumiendo, no obstante, que el profesorado, al desarrollar las disciplinas académicas, está también contribuyendo a la formación de sus alumnos.

Mejorar el clima de clase, favorecer la madurez vocacional de los alumnos, contribuir a un mejor conocimiento de sí mismos, dotarles de habilidades y estrategias de aprendizaje... son ámbitos que inciden en esta otra faceta del alumnado, la formativa, que demanda una atención específica para conseguir una formación integral. Son en estos ámbitos donde la tutoría cobra verdadero significado y justifica su razón de ser.

Se expone a continuación, puesto que es clarificador, el concepto que de la acción tutorial asumía el MEC (1990):

- Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no designado tutor de un grupo de alumnos.
- La docencia no tiene por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; tiene por objeto, en definitiva, el pleno desarrollo personal de los alumnos, un desarrollo que implica por parte de los profesores el ejercicio de la función tutorial.
- El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado e integrado en el ejercicio de la función docente.

C) Rasgos significativos de la tutoría

Entendida así, la acción tutorial se convierte en una pieza clave del proceso educativo del alumnado, cuyos rasgos más significativos se sintetiza en la siguiente figura.

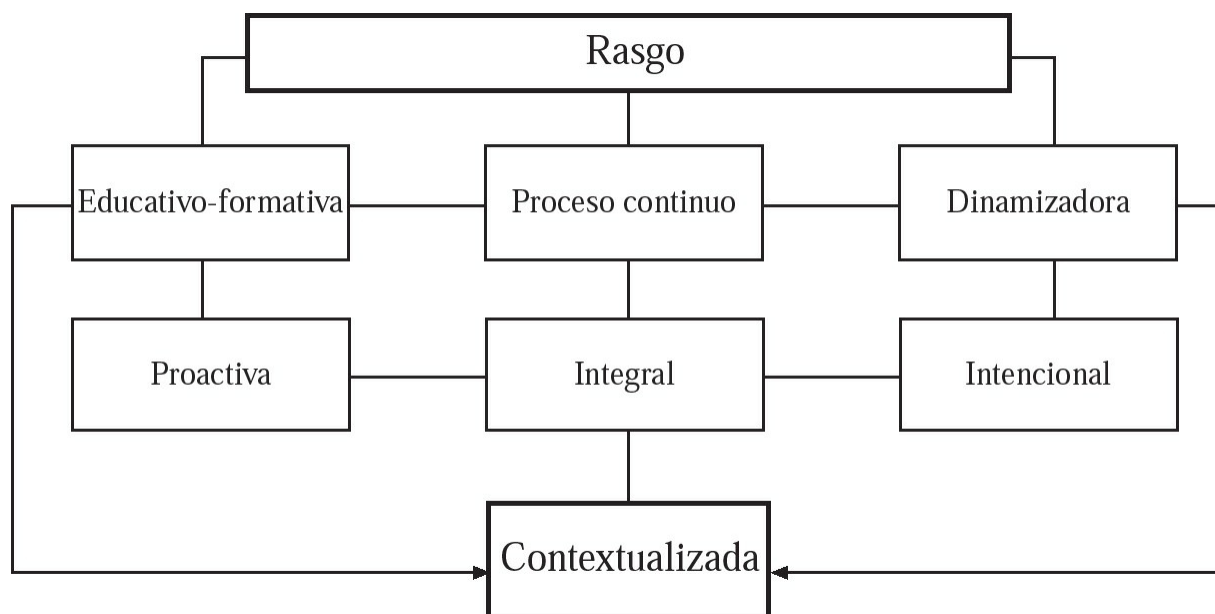


Figura 3.1. Rasgos significativos de la acción tutorial.

- Es una actividad educativo-formativa integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es un proceso continuo cuya finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo de su trayectoria académica.
- Su diseño y puesta en práctica dinamiza la función docente y demanda nuevas formas organizativas de la institución.
- Es proactiva: la acción tutorial se diseña para implementarse con un grupo de estudiantes concreto por lo que debe darse a conocer a sus destinatarios y motivarlos para que se impliquen en sus acciones.
- Integral: por cuanto entiende, no sólo de los aspectos instructivos de la trayectoria académica de los estudiantes, sino que toma también en consideración las dimensiones afectivas, personales y sociales de éstos.
- Contextualizada: la acción tutorial se diseña para ser llevada a cabo con los estudiantes de un centro, de una titulación o de un grupo en función de sus necesidades.
- Intencional: la acción tutorial supone un reto para el profesorado y para la institución. Ésta no puede dejarse sólo a la buena voluntad de los docentes, sino que ha de programarse cual actividad educativa con unos objetivos concretos, unas estrategias adecuadas para su consecución y contemplando la evaluación como referencia de mejora.

En el modelo de acción tutorial que subyace en los planteamientos que se vienen exponiendo, trasluce la bondad y el beneficio de la tutoría para la institución, el profesorado y el alumnado. No obstante, conviene traer a colación algunas razones que avalarían este ámbito en el contexto universitario:

- a) *La heterogeneidad del alumnado.* Los alumnos que recibimos en nuestras aulas proceden de contextos sociales diferentes; tienen motivaciones e intereses diversos; sólo estudian o compaginan estudios, trabajo y, en ocasiones, cargas familiares; tienen visiones variadas de las salidas profesionales de sus estudios; en ocasiones presentan necesidades educativas especiales...lo que nos lleva a personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una atención más individualizada.
- b) *La complejidad del currículo académico.* Asignaturas de diferente tipología que llevan a itinerarios formativos diversos con las consiguientes repercusiones en las salidas profesionales; la diversidad de créditos, la organización cuatrimestral de algunas asignaturas...Todo esto exige un adecuado asesoramiento que evite sorpresas a la hora de transitar a la vida activa.
- c) *Las nuevas competencias* que el puesto de trabajo demanda, además de la cualificación técnica para su desarrollo, como trabajar en equipo, planificar, tomar decisiones, desarrollar una ética profesional, relaciones interpersonales, liderazgo o gestión del tiempo, que deben ser contempladas y atendidas en los nuevos planes de estudio. Se trata de formar a los estudiantes en este tipo de habilidades y competencias profesionales que son muy demandadas en el mercado laboral.
- d) La dificultad que conlleva *la transición al mundo laboral* por el complejo entramado de relaciones que en él se establecen, por la ampliación de los ámbitos de inserción, por la aparición de nuevos yacimientos de empleo y por la rapidez con que se producen los cambios en el mercado de trabajo. Dichos cambios (Castillo, 2000) afectan a todos los sectores y actividades del mercado laboral lo que conlleva un nuevo concepto del empleo, innovación empresarial y nueva cualificación de los profesionales. Todas estas cuestiones no deben ser ajenas ni a los profesores ni a los estudiantes.
- e) La creación del *espacio europeo de educación superior*: buena parte de la innovación que representan los ETCS es la transversalidad en la educación universitaria tanto de conocimientos como de habilidades. Dicha creación implica también mayor movilidad de los estudiantes, mayor información respecto a la nueva estructura de los estudios y una orientación de los aprendizajes derivada de la concepción del crédito europeo.
- f) La contribución a *la mejora del proceso educativo del alumnado*. Para Álvarez (2002) los planes de acción tutorial puestos en marcha en algunas de nuestras universidades han dado resultados como el incremento del grado de satisfacción de los estudiantes; la reducción de las tasas de abandono

académico y descenso de las cifras de suspensos; la mejora en la organización y práctica de las titulaciones o la eficacia de la inserción laboral de los estudiantes.

3.2.4. El perfil del tutor universitario: la formación

Todas las leyes orgánicas de educación que en nuestro país se han promulgado desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (14/1970 de 4 de agosto), han recogido la acción tutorial como una función inherente a la de profesor. Esto es así, pues ambas tareas, la de tutor y la de profesor, están íntimamente relacionadas aunque no sean similares.

Los planteamientos aquí expuestos indican que, junto con las funciones investigadora y docente, el profesorado ha de asumir la función de tutor, lo que conlleva acciones y estrategias que van más allá de los aspectos meramente instructivos de transmisión de conocimientos de una materia. Esto no debe llevarnos a contemplar al tutor como un especialista con amplios conocimientos psicológicos o psicopedagógicos, que se ocupa de acciones técnicas de la formación de sus estudiantes para las que no está preparado. La formación y experiencia de los docentes, el pensamiento sobre su práctica o las relaciones que establecen con sus alumnos, conforman un bagaje adecuado para iniciar la acción tutorial. Dado que ésta, además, va a ser realizada en equipo, con el consiguiente apoyo de recursos materiales y humanos procedentes de los servicios de la propia universidad y del entorno, la tarea se hace más llevadera.

Ello no es óbice para que el profesorado sea formado en aspectos propios de este ámbito para satisfacer el rol asignado por los nuevos planteamientos educativos, dado que la figura del tutor no se improvisa. En este sentido, cabe enfatizar la idea que se desarrollaba anteriormente, de que la tutoría cae de lleno en la dimensión formativa de los estudiantes. De ahí que el tutor deba ser competente para ayudar a sus alumnos en aspectos personales y sociales; en aspectos relacionados con su integración universitaria, su trayectoria académica y con su futuro profesional; así como en aquéllos relacionados con las habilidades y competencias profesionales. En cada una de estas parcelas, el tutor debe poseer-adquirir competencias en el ámbito cognitivo (conocimientos y su vinculación con la práctica) y en el ámbito social (de relación con sus estudiantes). Rodríguez Espinar (2004) considera que al profesorado que se incorpora por primera vez a la tutoría se le debería aportar información sobre cuatro aspectos:

1. La interacción del tutor con los estudiantes y la deontología de la acción tutorial
2. La actuación en el ámbito de la información
3. La actuación en el ámbito de la intervención formativa
4. La actuación en el ámbito de la orientación desde una triple vertiente: orientación curricular, formación continua y orientación profesional

Igualmente, Pantoja (2005) considera que un tutor universitario es competente cuando es capaz de

- Descubrir estrategias realistas, elegir la más correcta en cada situación y respetar principios de equidad y libertad en todo el proceso.
- Tratar de ser imparcial, ayudar a los estudiantes a comprender los resultados del estudio, motivándolos y transmitiéndoles optimismo, así como administrar con eficacia las relaciones interpersonales y conocer y ayudar a sus alumnos individual y colectivamente.
- Ser aceptado por otros docentes y tener capacidad para aunar los esfuerzos de todos los agentes que intervienen en el grupo.

Finalmente, es necesario resaltar que, aun siendo importantes las capacidades requeridas al tutor en el *ámbito cognitivo* (la mayoría se tienen o se pueden adquirir), son fundamentales las que conforman el ámbito del *saber ser* (actitudes, comportamientos, valores) pues, en última instancia, de lo que se trata es de que el profesor muestre un talante, una buena actitud, una adecuada disposición ante sus alumnos: es por aquí por donde se debe empezar.

3.3. El ámbito de las necesidades en materia de orientación-tutoría

Las acciones de tutoría que hay que implementar en un determinado contexto no nacen en el vacío, sino que han de partir de las necesidades concretas del centro para el que se destinan, con las enseñanzas que se imparten y considerando a su alumnado como destinatario final de la acción orientadora. Estas necesidades se erigen en el marco de referencia desde donde diseñar las estrategias para llevar a cabo con los estudiantes, proporcionando al profesorado información relevante para este diseño y dándole sistematización y coherencia al mismo. Una de las grandes ventajas que dichas necesidades nos ofrecen es la de mostrar a los estudiantes que las acciones tutoriales responden a sus intereses, con lo que ello supone de motivación añadida y ahorro de tiempo, recursos y esfuerzo.

3.3.1. Conceptualización

Una necesidad es una discrepancia o espacio existente entre una condición deseada o aceptable y una condición real observada o percibida. Kaufman (1982: 73) define la necesidad como “la discrepancia existente entre lo que es y lo que debería ser cuando se analizan los resultados”. En este sentido, las necesidades residen en los alumnos y profesores (necesidades primarias) y en la propia institución (necesidades secundarias). Las necesidades de los estudiantes surgen desde diversas instancias: centro, departamento, titulación, asignatura o grupo-clase y pueden obtenerse mediante

encuestas de opinión a los estudiantes, a los profesores, la consulta a expertos o de la bibliografía especializada o desde la experiencia profesional. En la práctica, el tratamiento de las necesidades conlleva un proceso secuenciado en cuatro fases: detección, análisis, priorización y traducción en objetivos. La [figura 3.2](#) refleja este proceso.

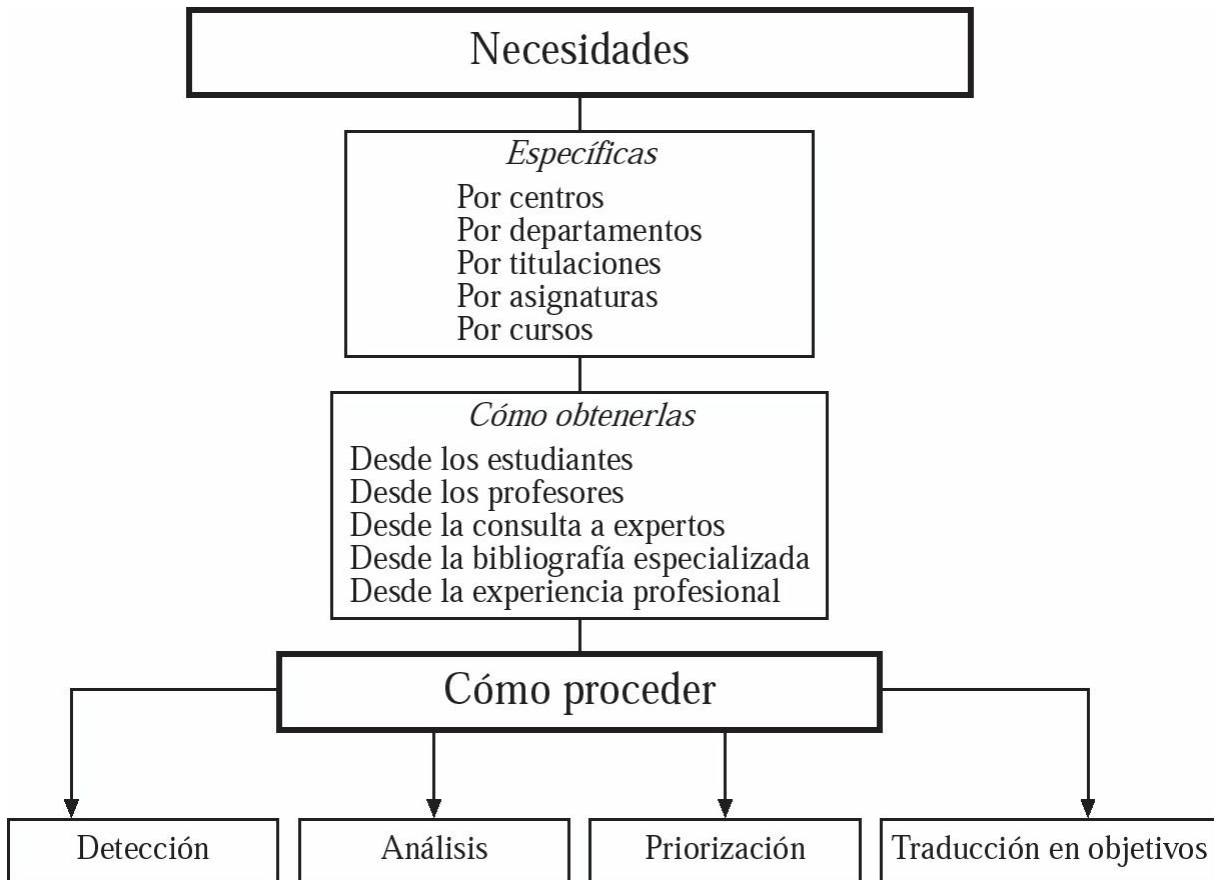


Figura 3.2. Tratamiento de las necesidades de los estudiantes en un contexto educativo.

3.3.2. Las necesidades de orientación en nuestro contexto

En línea con lo que se expone, se presentan seguidamente dos trabajos llevados a cabo en nuestra Universidad en relación con las necesidades de orientación de los estudiantes. El primero, realizado por la profesora Castellano (1995: 61), tenía como finalidad “realizar una evaluación de necesidades en los estudiantes de la universidad granadina para ver cómo éstos perciben sus propias necesidades y de qué manera creen ser conscientes de su importancia para, partiendo de ellas y de la organización real de la universidad, elaborar un proyecto de *servicio de orientación académica y profesional* que nos permita diseñar programas de orientación que atiendan las demandas de los estudiantes”. El trabajo, que abarcó todos los estudios de nuestra Universidad, fue realizado sobre una población de 18.622 estudiantes. Algunas de las necesidades manifestadas por éstos fueron las siguientes.

- *Orientación personal:* conocimiento de sí mismo, clarificar las metas de desarrollo personal, acomodarse social y emocionalmente a la vida universitaria, asesoramiento sobre salud psicológica, documentarse sobre la problemática del alcohol, del tabaco o de las drogas, asesoramiento jurídico-legal.
- *Orientación académica:* elegir asignaturas optativas dentro del plan de estudios, llevar a cabo tareas burocrático-administrativas, elegir itinerario académico, encontrar apoyo en un tutor de estudios, adaptarse a la metodología empleada por el profesorado en sus materias, aprender técnicas de estudio, adquirir técnicas para superar las dificultades de los exámenes, para la realización de trabajos y para el proyecto de fin de carrera, obtener información general sobre los servicios académicos que presta la Universidad, conocer los cauces de participación en los órganos de decisión sobre los asuntos académicos.
- *Orientación profesional:* transición al mundo laboral, adquisición de competencias profesionales, conocer las ofertas de posgrado, posibilidades de estudios en el extranjero, conocer los servicios de las agencias de colocación, conocer el mercado de trabajo y las posibilidades de empleo, conocer las salidas profesionales más acordes con los estudios realizados.

El segundo trabajo fue realizado por varios autores (1999: 3) desde el Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad-Empresa, y tenía como objetivo “conocer a través de encuestas realizadas a estudiantes universitarios, profesores de la Universidad de Granada y empresarios de Granada y provincia, tanto las necesidades de orientación profesional como la demanda del mercado de trabajo previo a la inserción laboral”. Las muestras utilizadas fueron 522 estudiantes, 93 profesores y 93 empresas. Se especifican aquí las conclusiones más relevantes del estudio:

- a) Una mayoría de estudiantes nunca ha recibido orientación profesional ni sabe dónde acudir para ello.
- b) Esta orientación ha de ser ofrecida por la Universidad de forma individualizada y haciendo un seguimiento del alumno orientado.
- c) Uno de cada diez profesores encuestados no contesta ante la pregunta de si los alumnos están o no orientados.
- d) El 60% de los alumnos manifiesta no encontrarse capacitado para encontrar empleo debido a la falta de asesoramiento.

Es también relevante exponer las cuestiones que nuestros alumnos plantean en el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas del Vicerrectorado de Estudiantes a través del “sistema de orientación *on-line*” que ponen de manifiesto la escasez de orientación recibida durante sus estudios. Mediante este sistema, los estudiantes preguntan sobre las temáticas que les afectan relacionadas con su vida académico-profesional y esperan las respuestas de los profesionales de este servicio. Las preguntas planteadas, de alguna

forma, son indicadoras de necesidades concretas. He aquí algunas de ellas: ¿cómo puedo dirigirme a una oferta de empleo?, ¿cómo puedo elaborar un currículum y dónde mandarlo?, necesito información sobre cómo afrontar una entrevista de trabajo, necesito conocer la estructura de las oposiciones de secundaria, para trabajar en la universidad ¿es necesario ser licenciado o diplomado?, ¿cómo puedo trabajar de autónomo desde mi licenciatura de traducción e interpretación?

3.4. Acciones institucionales de tutoría universitaria en nuestro contexto

La universidad es el espacio educativo donde se enseña a los estudiantes a aprender para conseguir una educación integral y su preparación para el desempeño de una profesión concreta. También enseña a ser persona, a la vez que contribuye a la conformación de valores acordes con el contexto democrático en el que dichos estudiantes se desenvuelven.

3.4.1. La tutoría como derecho de los alumnos

Tradicionalmente, la acción tutorial ha sido un ámbito relevante en las enseñanzas del sistema educativo no universitario, no así en las del universitario, donde se ha legislado poco y, por ende, las acciones de tutoría con los estudiantes han brillado por su ausencia. En este sentido, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) (5/1983 de 25 de agosto) no hace referencia explícita a sistemas o estructuras de tutorías u orientación y la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (LOU) reconoce en su artículo 46 “la orientación e información por la universidad sobre las actividades de la misma que afecten a los estudiantes” a la vez que “el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine”. También el Informe Bricall (2000) recogía algunas consideraciones sobre los aspectos de orientación y tutoría:

- La información a los alumnos, si no va acompañada de un asesoramiento adecuado, es insuficiente para tomar decisiones ajustadas.
- Los servicios de orientación son elementos esenciales en el contexto universitario.
- Los profesores y tutores han de asesorar a sus alumnos con el apoyo de técnicos especializados.

A pesar de estas referencias, no obstante, es una constatación que la acción tutorial no ha sido un ámbito contemplado en la educación universitaria, tal vez por la creencia de que estos alumnos son ya lo suficientementemaduros como para no necesitar ayudas o apoyos en su devenir académico; creencia ésta que se sostiene débilmente. Cada nivel educativo tiene su problemática; cada alumno, independientemente de su madurez, puede necesitar algún tipo de información, asesoramiento u orientación sobre cuestiones

personales, académicas o profesionales que desconoce o que no domina y que tienen repercusión en su trayectoria como estudiante.

Profesores como Álvarez y Lázaro (2002), se han ocupado, también, del estudio de este ámbito poniendo de manifiesto las carencias del mismo en nuestro contexto. Consideran que, tanto a nivel nacional como europeo, los sistemas organizados de orientación universitaria se muestran dispersos, heterogéneos, poco estructurados y escasamente sistematizados. En España, sólo el 7% de las universidades realiza íntegramente y de manera sistemática las tareas propias de una orientación de calidad que conlleva el asesoramiento individualizado a los alumnos de educación secundaria, cursos de asesoramiento sobre itinerarios formativos, atención psicológica de los estudiantes, asesoramiento e información a alumnos de cursos intermedios, asesoramiento a alumnos de los últimos cursos orientados hacia la inserción laboral y cursos de formación y asesoramiento a profesores universitarios para la buena práctica de la acción tutorial.

3.5. Líneas básicas de intervención: el Plan de Acción Tutorial

Toda acción educativa se diseña con la finalidad de alcanzar cambios positivos en sus destinatarios. Si consideramos que la acción tutorial es un ámbito que debe formar parte del proceso educativo de los estudiantes, ésta debe responder a unos criterios de sistematización, planificación y coherencia, para que todos los estamentos implicados sepan en todo momento de dónde parten, qué se está haciendo y a qué responden sus acciones.

En este sentido, las líneas de actuación se concretan en el Plan de Acción Tutorial (PAT) o marco de referencia que las dota de sentido sirviendo de guía para la intervención de los diversos agentes que participan en su diseño e implementación. Las líneas que aquí se presentan conforman una propuesta que ha de ser tomada como conjunto de sugerencias y orientaciones que, en todo caso, han de ser adaptadas a las necesidades de las enseñanzas y alumnos para los que el plan se diseña.

3.5.1. La acción tutorial en el itinerario académico del alumnado

La orientación de los alumnos ha de contemplarse como un proceso, un *continuum* a lo largo de su trayectoria académica. Dentro de este proceso, no obstante, podemos considerar momentos significativos en los que ciertas acciones de orientación podrían ser especialmente adecuadas en función de su especificidad.

- En el momento del *ingreso* de los estudiantes en el centro será conveniente establecer un plan de acogida para una adecuada integración de éstos en la institución universitaria. Dicho plan podría abarcar cuestiones como informar sobre los servicios que el centro y la universidad ofrece, la participación en los órganos de gobierno, las características del plan de estudios, la conformación

de su itinerario académico, el funcionamiento de las materias, información sobre becas y ayudas al estudio, los recursos de apoyo a las materias, los servicios asistenciales de la universidad o cuestiones relacionadas con su futura inserción laboral. Éste es un aspecto que los planes tutoriales contemplan al final del período académico; en nuestra opinión, consideramos que es en estos momentos cuando al alumno debería dársele una visión general de dicha inserción, pues ello condiciona el diseño de su itinerario académico.

- Igualmente son relevantes “los cursos cero”, en los que los alumnos adquieren conceptos básicos de ciertas materias imprescindibles para poder seguir éstas adecuadamente a lo largo del curso. En otros casos, en estos cursos se orienta a los alumnos en aspectos transversales relevantes de las materias académicas como el manejo de herramientas de informática, Internet, técnicas de estudio, utilización de la bibliografía o cómo realizar y presentar trabajos. Estos cursos, que se dan a conocer a los estudiantes al formalizar su prematrícula, pueden iniciarse varias semanas antes de comenzar el año académico y convalidarse por créditos de libre configuración.
- Durante *el desarrollo* de los estudios, los alumnos deberán ir profundizando en los aspectos de su desarrollo académico, completarán su currículum, tomarán en consideración los aspectos relacionados con el paso de ciclo y con la investigación e irán matizando su toma de decisiones.
- En la *finalización* de sus estudios, los estudiantes serán orientados en cuestiones tales como la importancia de las prácticas, los aspectos relevantes del prácticum, la formación de posgrado, los estudios de tercer ciclo, las técnicas de búsqueda de empleo (entrevista de trabajo, cómo confeccionar y presentar un currículum y una carta de presentación), aspectos básicos del funcionamiento del mundo laboral, el acceso al empleo, los recursos para la inserción profesional (Internet, el empleo en la prensa, la red de contactos personales, las agencias de colocación, las prácticas en empresa, los centros de formación y las instituciones y servicios del entorno relacionados con el empleo), las becas de investigación, los estudios en el extranjero y aspectos relevantes de la formación profesional ocupacional.

Dada su relevancia, y puesto que los alumnos en última instancia han de insertarse en el mercado laboral como trabajadores activos, conviene destacar algunas consideraciones importantes que se deben tener en cuenta en esta última fase de la trayectoria académica de los estudiantes respecto a esta inserción:

- La orientación profesional del alumnado debe ir rompiendo el cliché de que los estudios universitarios desembocan fundamentalmente en el sector público, lo que hace que esta inserción se vea limitada, pues no todos los alumnos pueden ser funcionarios. Aunque, efectivamente, la Administración Pública es un

ámbito de inserción relevante tanto por sus características como por la cantidad de plazas que oferta, no es menos cierto que se debe potenciar la inserción laboral en el sector privado.

- A pesar de que la mayoría de nuestros estudiantes opta por la modalidad de empleo en la Administración, éstos tienen un gran desconocimiento del procedimiento de acceso a la función pública: las oposiciones. En este campo, se debe potenciar la labor orientadora, tanto por su demanda como por dicho desconocimiento.
- Se debe fomentar el autoempleo en nuestro alumnado informando sobre las potencialidades y limitaciones de esta modalidad de inserción. El trabajo por cuenta propia es una modalidad a la que últimamente, desde las altas instancias de la Administración, se viene dedicando gran atención para su divulgación y desarrollo por las repercusiones favorables que ello tiene sobre el tejido socioeconómico del país. Fomentar el espíritu emprendedor entre nuestros alumnos es otra de las asignaturas pendientes que alguna vez tendremos que abordar. En esta dirección, se podrían arbitrar medidas como implantar en los diferentes planes de estudio una materia optativa o de libre configuración que tuviera que ver con el desarrollo de la vocación emprendedora de los estudiantes. En esta idea no se parte de cero; desde la cumbre de Lisboa del año 2000 se ha puesto en práctica un proyecto para implantar en la enseñanza secundaria de los países de la Unión Europea una materia para desarrollar la capacidad emprendedora de los alumnos de este nivel educativo. Igualmente, el “Instituto de la Juventud” ha creado un servicio para fomentar el empleo entre los jóvenes y la creación de empresas mediante un servicio de asistencia *on-line* que proporciona información, asesoramiento y formación a los jóvenes que lo demanden. También, y esto es una novedad, la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo de 2006, recoge “el desarrollo del espíritu emprendedor” como uno de los objetivos de la educación secundaria obligatoria.
- Así mismo creemos conveniente hacer referencia a una cuestión de vital importancia que, aunque no es de competencia directa de la institución universitaria, le afecta realmente: la orientación de los alumnos antes de entrar en la universidad. En este sentido deviene relevante la conexión entre los institutos de educación secundaria y la universidad, por lo que no estaría de más arbitrar desde nuestra institución estrategias de toma de contacto con estos centros para implementar acciones de orientación con la finalidad de que la elección de estudios de estos alumnos fuera lo más acertada posible. Esta labor preventiva repercutiría favorablemente en su éxito académico y profesional con el consiguiente ahorro de costes personales, económicos y sociales.

El *Plan de Acción Tutorial* puede considerarse como el instrumento a través del cual se canalizan las acciones orientadoras para un grupo concreto de estudiantes, erigiéndose en el marco de referencia donde se especifican las líneas prioritarias del funcionamiento de la tutoría en un contexto determinado; su finalidad no es otra que contribuir a las satisfacción de las necesidades de los estudiantes para el que se destina. Desde nuestra posición, responde a las *premisas* que se especifican en la [figura 3.3](#).

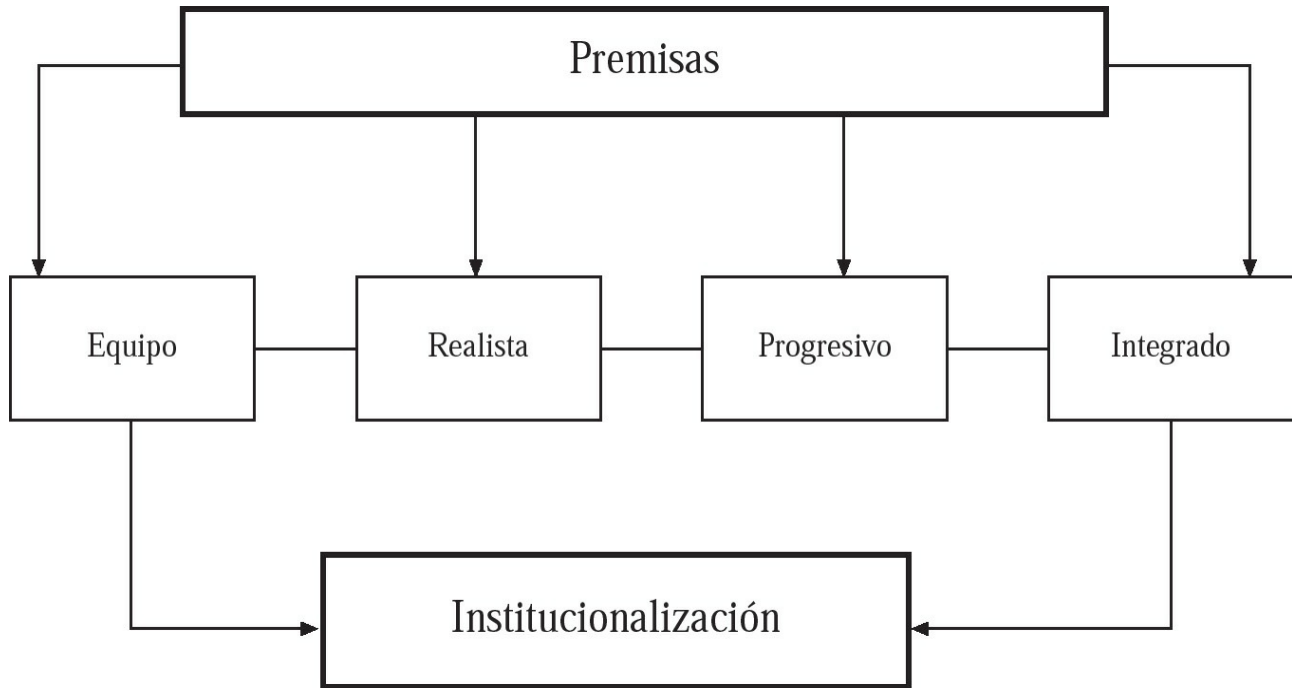


Figura 3.3. Premisas importantes en un Plan de Acción Tutorial.

- *Institucionalización*: el Plan debe tener un carácter institucional, por lo que debe ser asumido por la autoridad académica como propio, en la convicción de que representa un elemento de calidad y mejora de sus estudiantes.
- *Integrado*: en el proceso formativo del alumnado y no como un planteamiento colateral al mismo.
- *Realista*: respondiendo a las necesidades del centro, a las particularidades de las enseñanzas que se imparten y a las demandas de sus alumnos.
- *Progresivo*: debe iniciarse bajo planteamientos y objetivos poco ambiciosos para ir ampliando su cometido y ámbitos de actuación en función de los resultados. Lo contrario podría llevar al desánimo del profesorado en una práctica que deviene novedosa en nuestro contexto, lo que dificultaría su desarrollo y continuidad.
- *Diseñado e implementado* en equipo, con la implicación de todos los colectivos del centro: profesorado, alumnado y personal de administración y servicios.

Así mismo el Plan se concibe como un *proceso* que conlleva una duración a lo largo

de un determinado período de tiempo: un cuatrimestre, un curso, un ciclo. Las acciones que llenan de contenido este proceso se enclavan en cuatro fases: planteamiento, diseño, implementación y evaluación. Estas fases y sus componentes se especifican en la [figura 3.4](#).

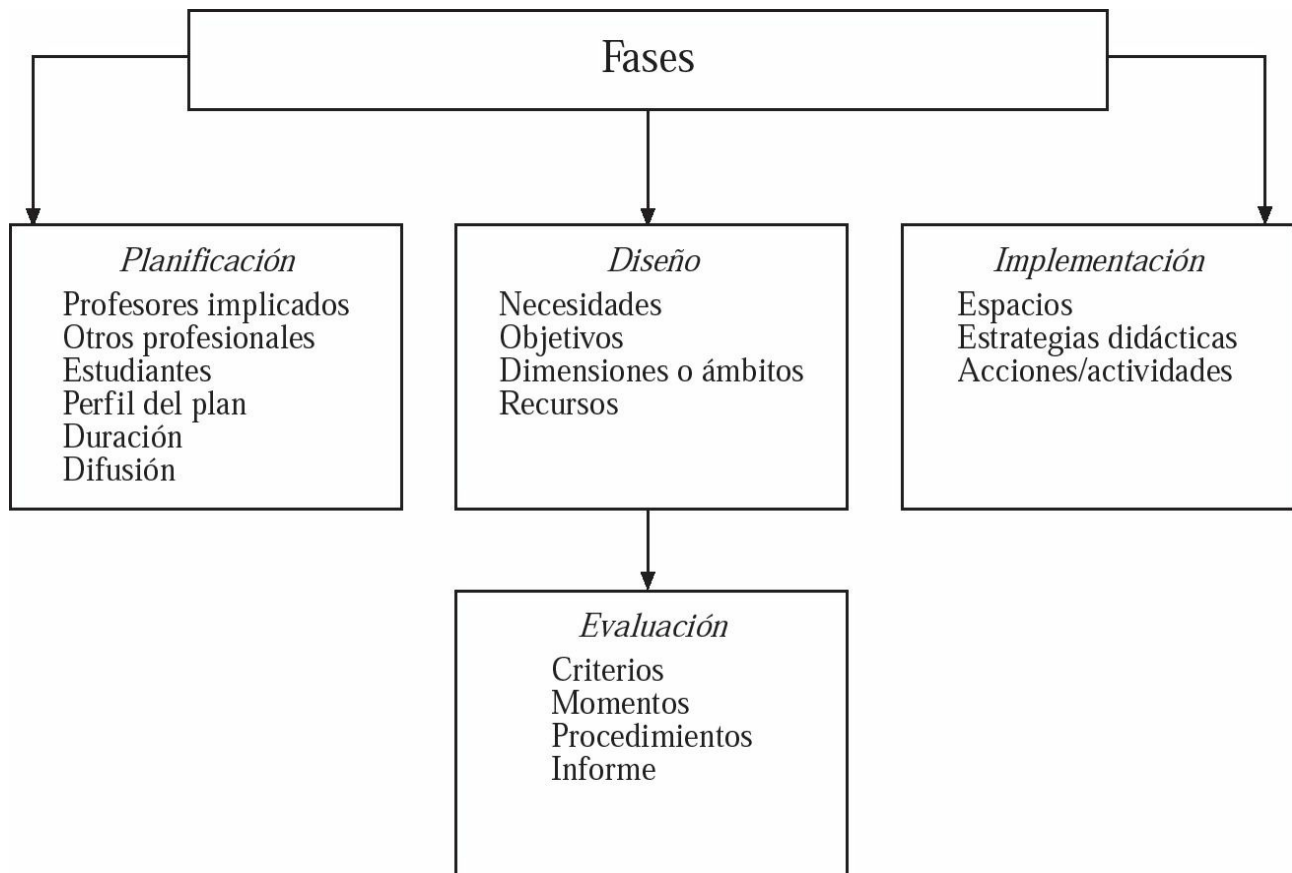


Figura 3.4. Fases en la elaboración de un Plan de Acción Tutorial.

3.5.3. Planificación

Tomada la decisión de que un grupo de profesores de un determinado centro se propone llevar a cabo un Plan de Acción Tutorial para sus estudiantes, estimamos que éstos han de tener en cuenta algunas consideraciones relevantes para su organización, entre las que destacan:

- Profesores-tutores implicados con la especificación de las funciones y tareas que van a desempeñar.
- Designación del coordinador y sus funciones.
- Alumnos a los que va dirigido; cuáles y cuántos. En caso de que haya que hacer una selección previa de estos alumnos, se han de especificar los criterios de selección.
- Asignación de profesores a cada uno de los grupos de alumnos.

- Especificación, en su caso, de otros profesionales que van a intervenir en el Plan.
- Perfil del plan en función de la trayectoria académica de los estudiantes; al inicio, durante o en la finalización de sus estudios.
- Delimitación de las vías a través de las cuales se va a difundir para su mejor conocimiento, así como a quiénes se va a hacer llegar esta información.
- Especificación de su duración; un trimestre, un curso académico, un ciclo, una etapa. Consideramos que el curso es la unidad temporal más significativa y operativa.
- Reuniones que los tutores van a llevar a cabo durante el tiempo que dure y su finalidad.
- Tener en cuenta la evaluación desde los comienzos del Plan.

3.5.4. Diseño

Resuelta la fase de planificación del Plan, se aborda la de su diseño, que representa la arquitectura del mismo, pues en torno a esta fase giran todas las demás dando sentido y coherencia tanto a éstas como a sus componentes.

A) Necesidades y objetivos

Las *necesidades* de los estudiantes representan el punto de partida a partir de las cuales se desencadenan todas las demás acciones posteriores, dándoles sentido y coherencia. Merced a las necesidades, el Plan queda contextualizado en el centro en que se va a llevar a cabo. En el apartado 3.3.2 se ha especificado una de estas tipologías, desde las dimensiones personal, académica y profesional de los estudiantes.

Los *objetivos* nacen de estas necesidades y se establecen una vez valoradas y seleccionadas, representando las intenciones que deseamos conseguir expresadas en forma de aprendizajes concretos, desarrollo de competencias, mejora de habilidades o adquisición-desarrollo de actitudes y valores. Han de estar formulados de forma clara y precisa, de manera que puedan ser susceptibles de evaluación, dado que pueden servirnos como referencia (criterios) para comprobar los resultados del Plan. Una ejemplificación de éstos podría ser la siguiente:

Los alumnos, al finalizar el *Plan de Acción Tutorial*, serán capaces de:

- Reconocer sus potencialidades y limitaciones.
- Identificar las fortalezas que le capacitan para una adecuada búsqueda de empleo.
- Reconocer sus rasgos de personalidad, intereses y valores profesionales.
- Localizar las principales instituciones relacionadas con el empleo y los servicios que ofrecen.

- Diseñar un itinerario de inserción laboral adecuado a sus posibilidades.
- Conocer la tipología de becas y ayudas al estudio así como los procedimientos de solicitud.
- Utilizar técnicas y recursos de búsqueda de empleo relacionados con su itinerario de inserción.

B) Dimensiones o ámbitos

La acción tutorial se preocupa de la formación integral del alumnado para contribuir a su desarrollo personal (individual y social), académico y profesional o del desarrollo de la carrera. De aquí que, con carácter general ([figura 3.5](#)), podemos especificar las *dimensiones* que conforman un Plan de Acción Tutorial así como los contenidos afines.

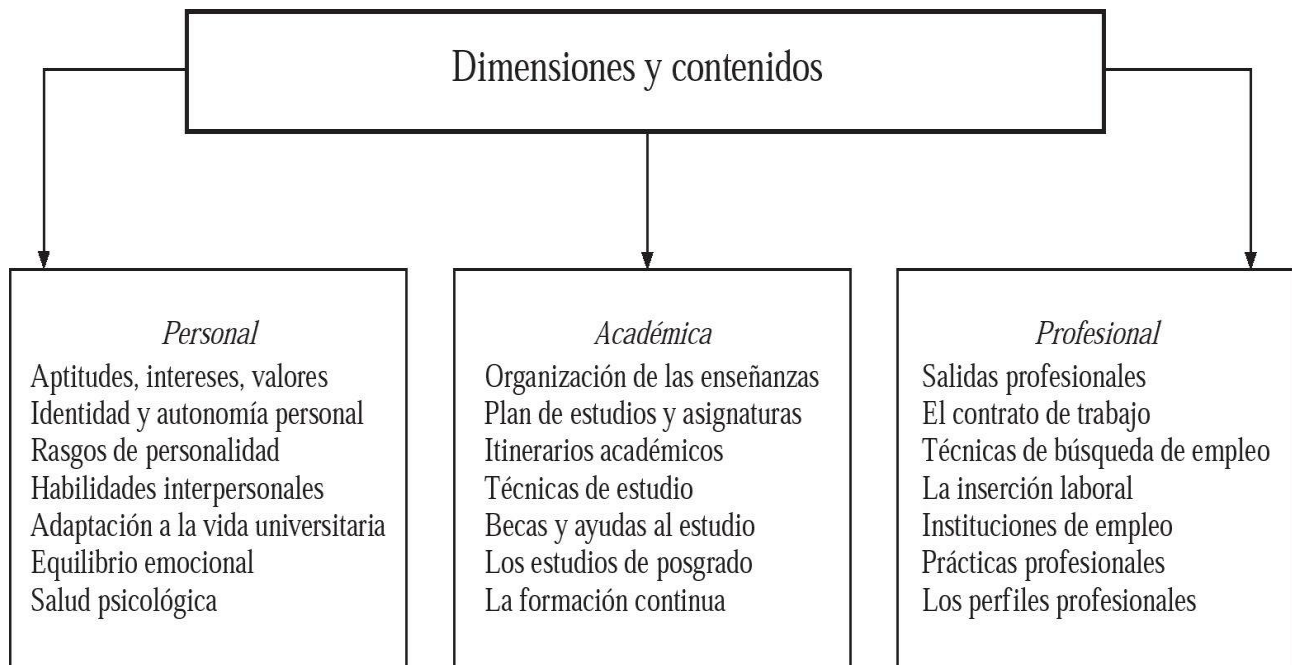


Figura 3.5. Dimensiones y contenidos.

- *El personal*: conformado por aquellos aspectos que hacen referencia al alumno como individuo, y que lo hacen diferente de los demás, así como por las interacciones que mantiene con las demás personas de su entorno social.
- *El académico*: conformado por los aspectos que tienen que ver con su plan de estudios, casuística de las materias, itinerarios académicos o particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *El profesional*: conformado por los aspectos relacionados con su transición a la vida activa e inserción socio-profesional. En este ámbito cobra especial relevancia la adquisición y desarrollo de competencias para la empleabilidad.

Dichos contenidos no tienen la consideración de “contenidos curriculares” al uso, sino que han de verse como aspectos sobre los que ha de girar la acción tutorial en función de las finalidades del PAT. Esta clasificación ha de tomarse con carácter orientativo y no excluyente. En la realidad, los tres ámbitos están estrechamente relacionados: las capacidades o valores de un alumno (personal) condicionan la elección de un determinado itinerario académico (académico) que desemboca en una opción profesional concreta (profesional).

C) Recursos

Implementar un PAT conlleva, entre otras acciones, disponer de los recursos o medios necesarios que contribuyan a la consecución de sus objetivos. Los recursos se hallan en los propios departamentos, centros o universidad (generalmente en forma de servicios) y en ocasiones los han de crear los propios tutores, especialmente los *funcionales*, dado que son específicos ya de un profesorado y alumnado concreto. Estos recursos los vamos a clasificar bajo esta categoría: estructurales (humanos y económicos), funcionales y del entorno.

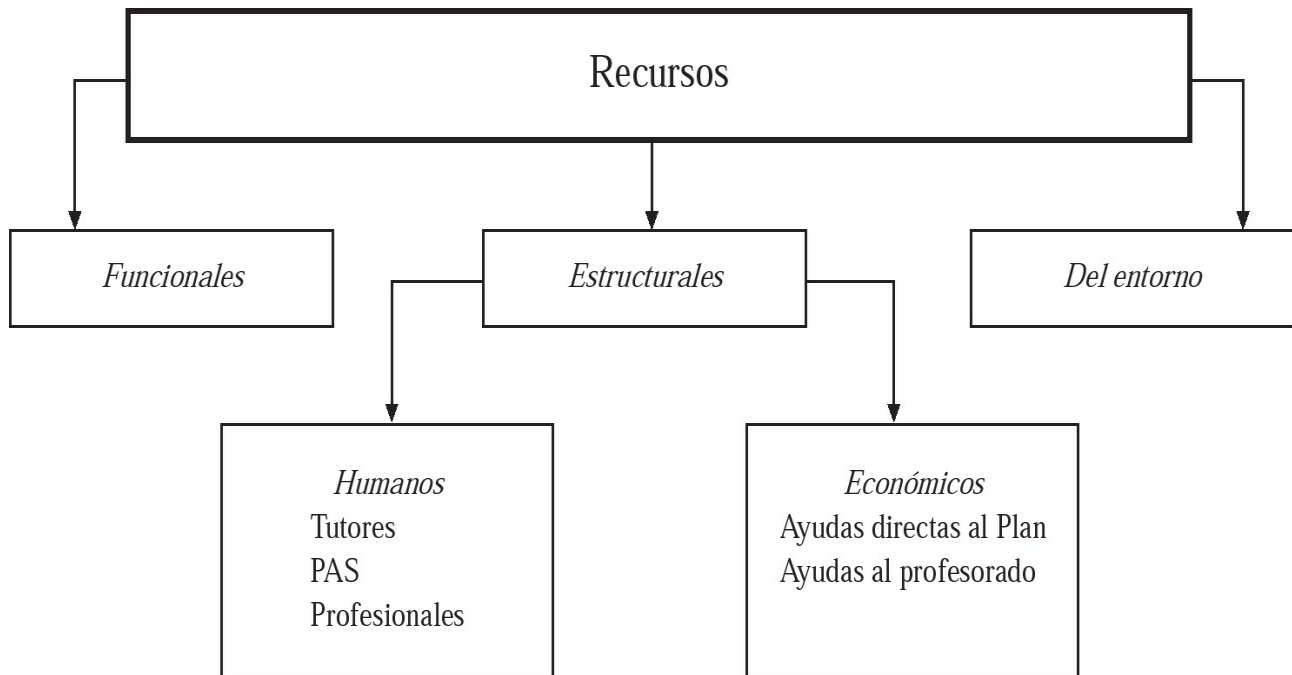


Figura 3.6. Recursos.

Los *recursos estructurales humanos* constituyen un apoyo básico al desarrollo del Plan, siendo determinantes a la hora de llevarlo a cabo. El tutor es la figura central del proceso de acción tutorial como responsable de implementar las acciones de orientación con sus alumnos. Al realizar el diseño, será necesario tener en cuenta el número de

tutores implicados en el mismo así como su disponibilidad, para hacer una propuesta realista.

En este sentido consideramos que, si bien en una primera fase de su implantación habrá que contar con el voluntarismo y el buen hacer del profesorado, en la medida en que en nuestro contexto vaya calando la cultura de la tutoría, será conveniente ir apelando a la profesionalización de la acción tutorial lo que, entre otras cuestiones, conlleva los siguiente:

- Contar con tutores con una adecuada formación para el desarrollo de la tutoría.
- Considerar la acción tutorial como parte del tiempo lectivo del profesorado.
- Retribuir a los tutores implicados en los planes de acción tutorial mediante incentivos económicos, académicos o ambos.

Dado que la acción tutorial es una temática transversal, la misma implica también a profesionales que trabajan en los diferentes servicios de la institución y de los centros y que pueden prestar un apoyo considerable a la orientación-tutoría de los estudiantes: personal de secretaría, de biblioteca, conserjes, los responsables de la agencia de colocación, los encargados del gabinete psicopedagógico o el personal de la fundación universidad-empresa, entre otros. Con frecuencia, el tutor tendrá que remitir a sus alumnos a dichos profesionales para resolver cuestiones concretas. Igualmente, el Plan puede contar con otros profesionales que, no siendo de la institución, por su perfil, pueden aportar sus conocimientos al desarrollo del Plan: orientadores de educación secundaria, directores de escuelas de negocios, coordinadores del departamento de recursos humanos de las empresas, técnicos de los servicios de empleo (SAE, INEM).

El Plan necesita, igualmente, *recursos económicos* para su desarrollo que pueden venir en la modalidad de ayudas directas de la institución; en este sentido, en nuestra Universidad existen ya ayudas de este tipo para los *planes de innovación tutorial* que los profesores llevan a cabo en los centros. Igualmente, estas ayudas pueden implementarse, también, mediante compensaciones económicas al profesorado.

Los *recursos funcionales* hacen referencia a un conjunto de materiales, existentes en el mercado o bien creados por el tutor, que tienen una incidencia muy directa en el desarrollo y seguimiento de la acción tutorial. Los diseñados por el tutor son más convenientes y útiles por su especificidad, dada la personalización de la acción tutorial. Una ejemplificación de estos recursos podría ser la siguiente:

- Fichas para presentar el organigrama de la universidad, del centro o del departamento; la organización del sistema educativo, los estudios de posgrado...
- Fichas para recoger el perfil de los estudiantes o su seguimiento académico.
- Documentos para reflejar la trayectoria académica de los alumnos; para presentar las diferentes opciones de salidas profesionales o la estructura del mercado laboral.

- Informes de prensa.
- Cuestionarios de opinión, de análisis de necesidades o de evaluación.
- Instrumentos para evaluar el diseño y los resultados del Plan.

Igualmente estimamos que *el entorno* se convierte también en una fuente inestimable de recursos, pues la orientación del alumnado debe trascender las paredes del aula y del centro. No podemos olvidar que, en última instancia, nuestros alumnos han de incorporarse al mundo laboral como trabajadores activos. Es aquí donde van a poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante su período formativo. En este sentido, las instituciones que conforman el contexto socioeconómico, con sus profesionales y medios económicos y materiales, pueden ser de gran utilidad y ayuda en el tramo final de su trayectoria académica cuando han de transitar a la vida activa. Como ocurre con otros servicios de nuestra Universidad, a los alumnos podemos derivarlos hacia estas instituciones que desarrollan acciones para facilitarles su inserción laboral de manera gratuita. Especificamos aquí algunos de estos recursos:

- El Instituto Municipal de Formación y Empleo del Ayuntamiento de Granada (IMFE).
- La agencia de colocación de la Cámara de Comercio.
- Los departamentos de recursos humanos de las empresas.
- El Servicio Andaluz de Empleo (SAE).
- Las delegaciones de las Consejerías de la Junta de Andalucía, especialmente las relacionadas con los servicios sociales, la educación y el empleo.
- Los servicios de orientación de la Junta de Andalucía como el “Programa Orienta”.
- Los centros que ofrecen cursos de formación profesional ocupacional.
- Las instituciones que ofrecen másteres y otras modalidades de formación complementaria y de posgrado.
- La Asociación de Jóvenes Empresarios (AJE) o la Confederación de Empresarios Andaluces (CEA).

3.5.5. Implementación

La implementación del Plan supone el llevar a cabo reuniones de los implicados para tratar cuestiones relativas al mismo en cualquiera de sus fases: el coordinador con los tutores, los tutores entre sí o los tutores con su grupo de alumnos para tratar cuestiones relativas a su puesta en marcha, seguimiento y evaluación.

Igualmente implica ejecutar las actividades diseñadas en el mismo, así como la localización donde llevarlas a cabo. Éstas pueden quedar enmarcadas bajo las siguientes *estrategias didácticas*: tutoría individual, seminarios (trabajo en pequeño grupo) y gran grupo.

- *Tutoría individual*: se lleva a cabo mediante el asesoramiento individualizado con los estudiantes para tratar aspectos relacionados con las materias académicas, la toma de decisiones, problemáticas personales, la inserción laboral... Es aquí donde la relación tutor-alumno adquiere todo su significado, relación basada en la confianza y donde el tutor pone en acción cualidades necesarias para que este asesoramiento se lleve a cabo de manera satisfactoria como el saber escuchar, la empatía, la confidencialidad o el respeto por las cuestiones planteadas por el alumno por “extrañas” que pudieran parecer. Para Lázaro (2002: 21), “en toda tutoría ha de primar una relación interpersonal que se establece a través de la entrevista y la conversación, técnica sencilla pero que requiere un elemental dominio de estrategia, aunque sea la somera escucha, constante educativa en todo tiempo y en todo docente”.
- *Seminarios*: donde el tutor desarrolla actividades con un grupo de alumnos. Éstas toman un carácter más formativo y tienen que ver con temáticas como becas y ayudas al estudio, el autoempleo, cómo hacer un currículum, la entrevista de trabajo, las vías de acceso al empleo...
- *Gran grupo*: se llevan a cabo actividades con todos los alumnos tutorizados en el Plan sobre cuestiones relacionadas con el acceso a la función pública, el acceso a la empresa privada, el funcionamiento de la biblioteca, los recursos humanos en la empresa.... Dichas actividades toman la forma de conferencia, charla coloquio o mesa redonda.

En todo caso, se ha de tener en cuenta que, a lo largo del desarrollo del Plan, van a surgir situaciones puntuales que no han sido previstas en éste, y a las que hay que dar respuesta sobre la marcha, y otras que estaban diseñadas pero que por diversas razones no se han podido llevar a cabo.

3.5.6. Evaluación

A lo largo de este capítulo se ha puesto de manifiesto la idea de que un Plan de Acción Tutorial es una actividad llevada a cabo en equipo, coherente y sistemática, que conlleva una cuidada planificación. El mismo se implementa desde el ingreso de los estudiantes en la institución y se desarrolla a lo largo de su trayectoria académica con la finalidad de producir cambios esperados en éstos. De aquí se deduce la necesidad de evaluarlo para que los agentes implicados (responsables institucionales, tutores y alumnos) conozcan su efectividad sobre la base de datos objetivos. Estamos con el profesor Rodríguez Espinar (1996: 589) cuando afirma que “toda tarea de innovación requiere de la evaluación de sus resultados para comprobar sus efectos sobre los usuarios y sobre toda la comunidad”. Diseñar y poner en práctica un Plan de Acción Tutorial creemos que es una de estas tareas de innovación a las que este colega se refiere.

A) Concepto, finalidad y ámbitos de la evaluación

Pocos fenómenos o actividad humana escapan a la evaluación. En el campo educativo ésta se ha convertido en un referente esencial de cualquier acción, tanto si se considera en una dimensión amplia (evaluación de un determinado plan de estudios) o en una dimensión más restringida (evaluación de un programa concreto destinado a un grupo de alumnos).

De aquí que la evaluación sea también un elemento esencial dentro del Plan y ello porque nos proporciona una referencia muy aproximada de dónde estamos en cada momento del proceso de intervención, lo que nos posibilita introducir cambios necesarios en momentos puntuales de dicho proceso. En este sentido, es esclarecedora la definición de evaluación que nos presenta el profesor Joan Mateo (2000: 21) que considera la misma como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa”. La evaluación debe permitir, igualmente, la toma de decisiones encaminada a la mejora del objeto, sujeto o intervención.

Algunas cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en el diseño de la evaluación del PAT serán las siguientes:

- La evaluación es una actividad sistemática y continua, que ha de estar presente desde el comienzo del diseño del Plan, durante su desarrollo y en su finalización. La evaluación abarca todas las fases o etapas del mismo.

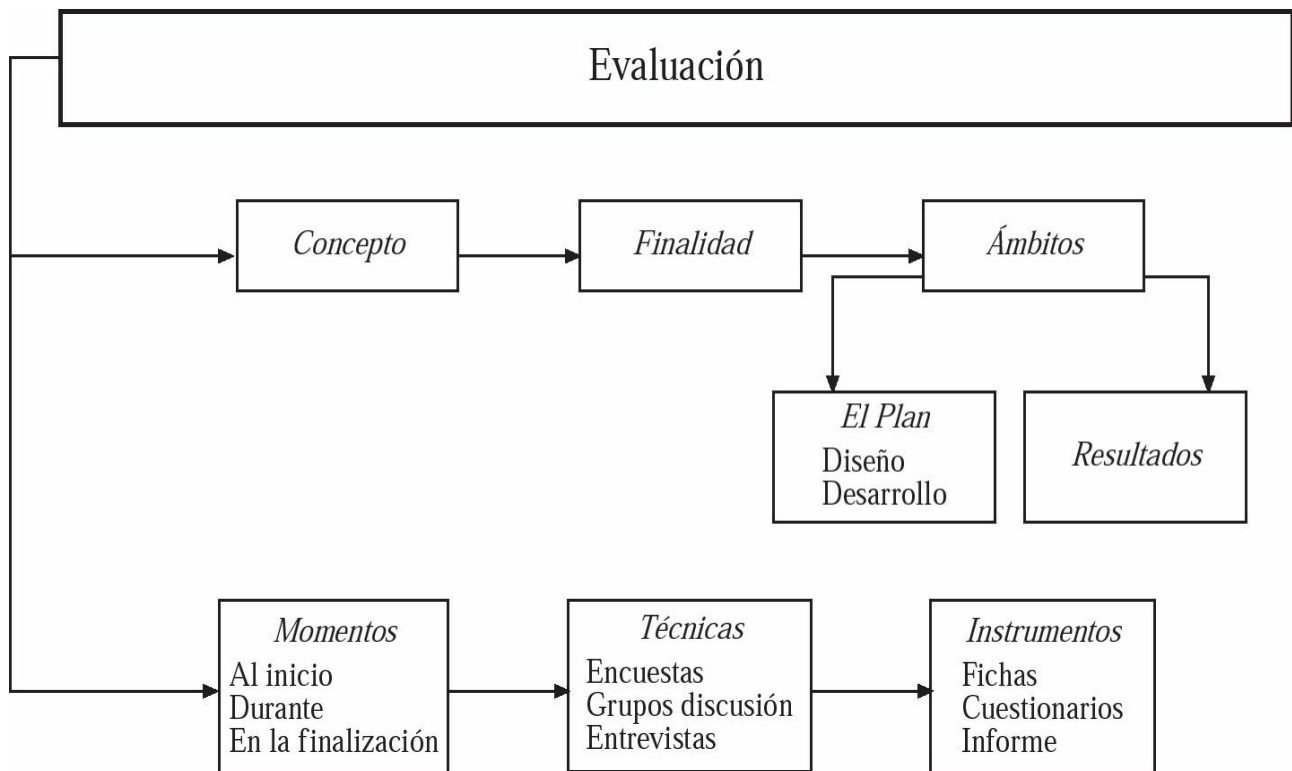


Figura 3.7. Evaluación.

- La evaluación debe estar prevista desde los comienzos. El análisis de las necesidades, que todo Plan debe contemplar, se sitúa en la fase de la evaluación inicial.
- Los objetivos deberán estar bien formulados, de manera que su “medición” sea factible, y se han de establecer los indicadores de ejecución.
- En la evaluación del Plan han de intervenir, activa y comprometidamente, todas las personas que han participado en su diseño y desarrollo: responsables institucionales, tutores, alumnos y otros profesionales, en su caso.
- Se debe contemplar tanto la finalidad formativa (en su desarrollo) como la sumativa (en su finalización).
- El proceso de evaluación debe concluir con un informe sobre los resultados que servirán de base para la toma de decisiones sobre su continuidad.

Tres son los *propósitos o finalidades* que la evaluación debe cumplir en el Plan:

1. Emitir juicios sobre su valor y utilidad.
2. Contribuir a la mejora de su diseño y de sus resultados.
3. Asistir a quienes toman las decisiones sobre su implantación.

Una evaluación así entendida (Rodríguez Espinar, 2004) aporta beneficios a la institución en la adecuación y optimización de las titulaciones y de su estructura; al profesor-tutor, dado que puede obtener un *feedback* objetivo de su actuación y ser un elemento de reflexión y motivación para el cambio, y al alumnado, porque supone una mejora tanto en su rendimiento académico como en su trayectoria académica en general.

La evaluación nos va a permitir obtener datos para la toma de decisiones sobre su mejora. En este sentido, dos son los *ámbitos*, diferenciados pero complementarios, objeto de la evaluación sobre los que se han de obtener estos datos: el propio Plan y sus resultados.

1. La evaluación del Plan conlleva tanto la de su *diseño*, que ha de estar ajustado a las necesidades detectadas y donde se tendrá en cuenta la adecuación de los objetivos establecidos, la coherencia entre éstos y los contenidos, la pertinencia de la temporalización o el funcionamiento de los recursos asignados, y como la de su *desarrollo* mediante una adecuada supervisión continua por parte de los encargados de llevarlo a cabo.
2. A través de la *evaluación de los resultados* se trata de comprobar el grado de adecuación entre éstos y los objetivos establecidos; de ahí la importancia de que dichos objetivos estén bien formulados, a la vez que comprobar los beneficios que ha producido en sus destinatarios.

B) Momentos, procedimientos e instrumentos

Se ha caracterizado la evaluación como un proceso sistemático y continuo que se desarrolla durante un período determinado de tiempo. Por eso la necesidad de establecer momentos puntuales en los que introducir su evaluación para la toma de decisiones pertinentes. Tres son los momentos para considerar en la evaluación del Plan:

1. *Al inicio del proceso*, con la finalidad de que el mismo quede contextualizado al centro para el que se diseña partiendo de las necesidades de los estudiantes. Detectadas éstas, se han de evaluar para su delimitación y priorización.
2. *En su desarrollo*, para reajustarlo (cambiar, modificar, añadir...) según vaya funcionando.
3. *Al final del proceso*, con la finalidad de comprobar la valía del mismo y tomar las decisiones oportunas.

En cada una de estas fases el profesorado responsable de ejecutarlo decidirá los procedimientos e instrumentos de evaluación oportunos: cuestionarios, fichas, registros, autoinformes, entrevistas, grupos de discusión, etc. Los mismos deberán aportar información variada, tanto cuantitativa como cualitativa, para dar mayor validez a esta información y han de ser coherentes con los planteamientos implícitos en el Plan. En todo caso, dichos instrumentos, que en su mayoría han de diseñarse *ad hoc* dada la personalización de la acción tutorial, estarán en función del momento y del tipo de información que se desee recoger.

4

La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad

4.1. Introducción

La mentoría es una modalidad de intervención educativa bien asentada y reconocida en la cultura y en las instituciones educativas anglosajonas pero todavía es poco conocida fuera de ellas. Está muy extendida en EE UU, Canadá, Australia, Inglaterra e Irlanda y en menor grado en otros países europeos como Dinamarca, España, Francia, Italia o Grecia; siendo también posible encontrar experiencias de mentoría en Sudáfrica y en América Latina. En estas regiones y países la mentoría se ha desarrollado en ámbitos universitarios y no universitarios, y en este último caso tanto en empresas como en centros de enseñanza primaria o secundaria.

El éxito de la mentoría puede explicarse por su facilidad para adaptarse a la cultura de las instituciones, dado que puede desarrollarse bajo diferentes formatos –desde la mentoría “uno a uno” hasta la mentoría de grupo, pasando por la e-mentoría– y adoptar esquemas más o menos integrados en las estructuras organizativas. A ello hay que añadir el hecho de que la mentoría puede convivir, sin entrar en conflicto, con otras modalidades de intervención educativa como la tutoría o la orientación profesional de los estudiantes.

La mentoría se desarrolla generalmente siguiendo un enfoque de intervención por programas para tratar de mejorar las habilidades o las competencias académicas, personales y profesionales de estudiantes en riesgo, estudiantes en transición (los primeros años en un nivel de enseñanza o la incorporación al mundo laboral), minorías social y económicamente desfavorecidas o de exclusión social, formación de trabajadores y directivos, formación de profesores (noveles y con experiencia) y otros.

A lo largo de este capítulo va a examinarse el concepto de mentoría y sus fundamentos, el modo en que se concreta y se integra dentro de la estructura organizativa de las instituciones –especialmente de las universitarias–, los roles que cabe

identificar en su puesta en práctica, los modelos y tipos existentes, así como los beneficios y los desafíos a los que debe hacer frente.

En nuestro análisis de la mentoría en el ámbito universitario se adoptará una visión amplia del concepto de enseñanza y de estudiante universitarios. Así, se hará referencia a enseñanzas de grado, máster o doctorado y a estudiantes a tiempo completo pero también a tiempo parcial, con necesidades educativas especiales o internacionales.

4.2. ¿Qué es la mentoría?

Todos en alguna ocasión hemos tenido un mentor a nuestro lado. Seguro que recordamos a alguien que despertó en nosotros el interés por cosas que ahora son nuestras aficiones y a personas que compartieron sus conocimientos y experiencias con nosotros y nos ayudaron a adquirir habilidades más o menos complejas, y con ellas actitudes y valores: desde montar en bicicleta o nadar hasta calibrar un telescopio o pintar un cuadro al óleo.

Las relaciones que establecimos con esas personas desempeñaron un papel fundamental en nuestro desarrollo personal y profesional, y vienen a traducir la esencia de la mentoría; una práctica que ha formado parte de la vida de los pueblos desde que éstos empezaron a regular las relaciones entre sus miembros, especialmente en lo relativo a la transmisión de conocimientos y habilidades entre adultos y jóvenes.

Las raíces de la mentoría son muy antiguas y se remontan a más de 5.000 años en África, donde desde entonces en numerosas tribus existe la figura de los *guías*, cuya función es la de mostrar a la juventud “el camino”. En la tradición escrita la primera referencia a la mentoría la encontramos en Homero, que narró la historia de Ulises, rey de Itaca, quien se dirigió a su leal amigo Mentor (disfrazado de la diosa Atenea), para pedirle que velara por su hijo Telémaco mientras él iba a luchar en la guerra de Troya. Para los griegos, un mentor era considerado un padre adoptivo, una persona responsable encargada del desarrollo de los jóvenes. Hoy se puede decir que los procesos de mentoría son una estrategia típica en la formación profesional continua de trabajadores, de profesores noveles o de estudiantes de niveles educativos medios y superiores.

La mentoría es un proceso presidido por la *relación* que se establece entre personas. Una de ellas desempeña el papel de mentor y la otra la de estudiante, término este último que se ha preferido al de protegido, tutelado, mentorizado u otros similares, más alejados de los términos que se utilizan en el ámbito universitario.

Dicha relación se caracteriza por elementos tales como: *a)* un alto grado de confianza y reconocimiento mutuos; *b)* el mentor ayuda al estudiante a convertirse en lo que aspira a ser; *c)* el mentor ayuda al estudiante a desarrollar su propio potencial y *d)* el mentor suele ser un adulto que proporciona al estudiante apoyo, consejo, cercanía, refuerzo y ejemplo constructivo.

La mentoría (*mentoring*) podría definirse como un proceso de construcción –del que se beneficia el propio mentor– que permite ayudar al desarrollo del estudiante. En palabras de Starcevich (1999: 1): “La mentoría es una situación de aprendizaje

influyente, libre y mutuamente beneficiosa en la que el mentor proporciona asesoramiento, comparte conocimiento y experiencias, y enseña utilizando un enfoque no directivo, de auto-descubrimiento”.

Relaciones de mentoría bien conocidas a lo largo de la historia son las que mantuvieron Aristóteles y Alejandro Magno, Haydn y Mozart o Francisco Pacheco y Velázquez. En la actualidad, la mentoría también está presente entre personalidades de la política como Peter Thompson y el ex primer ministro británico Tony Blair, del deporte como Valdano y el futbolista del Real Madrid Raúl, del ámbito empresarial como Jesús de Polanco y Juan Luis Cebrián o de la universidad como el Premio Nobel Severo Ochoa y Margarita Salas, nombrada por la UNESCO “Investigadora europea 1999”.

4.2.1. Fundamentos de la mentoría

El enfoque de la mentoría en el que se apoya el desarrollo de este capítulo se centra en el aprendizaje del estudiante, que es congruente con los principios del aprendizaje experiencial o aprendizaje adulto. En consecuencia, el proceso de aprendizaje es el eje fundamental en torno al que gira la mentoría, de modo que el principal desafío al que se enfrenta el mentor es que la misma no se desvíe de las metas de aprendizaje del estudiante.

La mentoría es una modalidad de intervención educativa cuya finalidad es facilitar el aprendizaje del estudiante que, como se ha visto anteriormente, requiere de la asociación o colaboración entre mentor y estudiante. En esta asociación el mentor se implica facilitando las relaciones de aprendizaje, creando el clima necesario para que se produzca el aprendizaje e incluyendo al estudiante en dicho proceso.

En un ámbito como el universitario, el estudiante aprende conforme a los patrones de conducta propios de un adulto y la mentoría es consistente con ellos. Esos patrones reconocen que:

- Los adultos aprenden mejor cuando están implicados en el diagnóstico, la planificación, la implementación y la evaluación de su propio aprendizaje.
- El rol del facilitador es crear y mantener un clima de apoyo que promueva las condiciones necesarias para que tenga lugar el aprendizaje.
- Los estudiantes adultos tienen la necesidad de ser auto-directivos.
- La disposición para aprender aumenta cuando existe una necesidad específica de conocer.
- La experiencia vital acumulada es una fuente primaria de aprendizaje; las experiencias vitales de los demás enriquecen el proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes adultos tienen una necesidad inherente hacia la inmediatez de la aplicación.
- Los adultos responden mejor al aprendizaje cuando están internamente motivados para aprender (Knowles, 1980).

El aprendizaje adulto es un aprendizaje experiencial caracterizado por la existencia de una gran diversidad de respuestas ante situaciones que potencialmente podrían generar aprendizaje, pero que no siempre lo logran. La experiencia concreta, la observación y la reflexión, la formación de conceptos abstractos o la comprobación de nuevas situaciones, cualquiera de ellas, pueden iniciar un ciclo que conduzca al aprendizaje (véase [figura 4.1](#)).

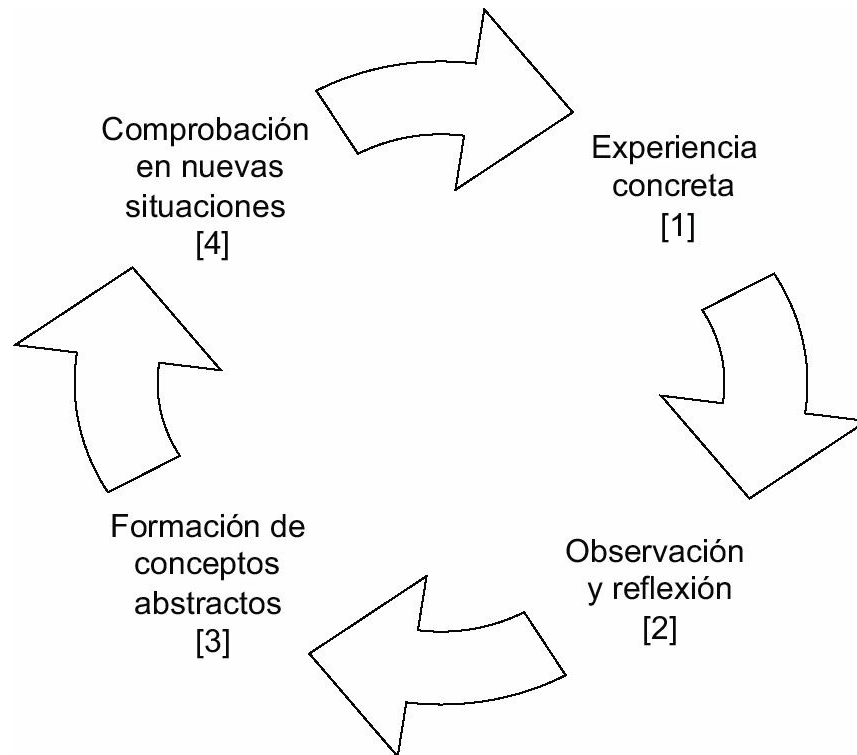


Figura 4.1. El ciclo del aprendizaje según Kolb y Fry (1975).

Kolb y Fry (1975) sugieren que el proceso de aprendizaje muchas veces comienza cuando un adulto lleva a cabo una acción concreta y después examina el efecto de la misma. En una segunda etapa, busca comprender dichos efectos en situaciones particulares de modo que si la misma acción se produce en circunstancias similares pueda anticipar aquello que va a ocurrir. En un tercer momento, el adulto busca comprender el principio general que puede explicar una conducta concreta. La aplicación del principio en una nueva circunstancia, es decir la generalización, vendría a representar la cuarta etapa de dicho modelo. En este sentido, el aprendizaje experiencial se apoya en el uso de lo concreto, en la necesidad de contrastar las ideas a partir de la experiencia del aquí y ahora, y en el empleo del *feedback* para cambiar las teorías y las prácticas (Kolb, 1984).

Aunque en la [figura 4.1](#) hemos representado el aprendizaje experiencial en un conjunto de etapas que se ordenan según un movimiento circular, si el aprendizaje ya se ha producido el proceso debería adoptar una forma espiral; la acción tendría lugar en diferentes circunstancias y el estudiante estaría en condiciones para anticipar los posibles

efectos de la acción. Esta perspectiva del aprendizaje adulto tiene importantes puntos de conexión con la espiral autoreflexiva propia de la investigación-acción, que contempla la sucesión continua de tres momentos: plan, acción-observación y reflexión sobre la acción.

El enfoque adoptado en este capítulo considera la mentoría dentro de la acción orientadora y, en consecuencia, alineada con los principios de prevención educativa, de desarrollo o de intervención y de intervención social. De acuerdo con el principio de *prevención educativa* la mentoría es esencialmente proactiva, es decir, trata de anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo para que el estudiante desarrolle una personalidad sana e integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades. Este principio se ha adoptado en orientación estrechamente ligado a la estrategia de intervención por programas.

La mentoría busca la implicación y capacitación (*empowerment*) de los estudiantes y mentores en el proceso de aprendizaje de modo que el estudiante desarrolle las competencias que favorezcan su crecimiento académico y personal y se produzca así un cambio significativo en su transición desde la universidad a la actividad profesional. Y, conforme al enfoque aquí adoptado, la mentoría persigue además un *cambio* en las instituciones universitarias y en el desarrollo de los planes de estudios.

También la mentoría se fundamenta en el principio de *intervención educativa* o *principio de desarrollo* que viene a establecer que la intervención es un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dicho principio conlleva el acompañamiento de los estudiantes en el análisis y apropiación activa de los procesos de adquisición del saber, en los procesos del conocimiento de sí mismos, de la elaboración progresiva de los elementos de su identidad personal y en los procesos de análisis de la realidad exterior e integración de los elementos anteriores (saberes, deseos, capacidades...) en un proyecto de vida.

Dicho principio supone además la consideración de la mentoría como integradora de los diversos procesos de desarrollo del sujeto; procesos que tienen lugar en un contexto cultural sistémico (en nuestro caso en un centro universitario) en el que los cambios hacia el desarrollo no aluden solamente al individuo sino también al contexto; y el establecimiento de un tipo de relación mentor-estudiante en que el primero utiliza su experiencia para situar al estudiante en situación de búsqueda, descubrimiento y adquisición de la capacidad de autorientarse.

Conforme al principio de desarrollo, la visión de la mentoría recogida en este capítulo también se fundamenta en el modelo de “Activación del Desarrollo Vocacional y Personal” (ADVP), inscrito dentro del enfoque de orientación vocacional conocido como *career education* (educación para la carrera profesional). La mentoría desarrollada según este enfoque es un proceso de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo conforme a las diferentes etapas del modelo ADVP (exploración, cristalización, especificación y realización) en las que aprende a anticiparse, construir y actuar.

Finalmente, la mentoría se fundamenta en el principio de *intervención social* dado que toma en consideración cada uno de los elementos o factores que constituyen el

sistema donde se inserta el alumno. Asumir este principio supone considerar que la mentoría debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto social. Así mismo, la mentoría implica una concienciación por parte del estudiante de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales y el desarrollo de una actitud activa para conseguir el cambio. Finalmente, conlleva un esfuerzo para cambiar determinadas características del contexto y no la mera adaptación o ajuste del estudiante.

4.2.2. La mentoría en las universidades

Algunas de las primeras universidades europeas adoptaron la mentoría como componente esencial de la educación del alumnado, pero sobre todo viene siendo una práctica particularmente extendida en las universidades anglosajonas donde es habitual encontrar programas de mentoría en los que participan los estudiantes bajo la tutela de un mentor profesor (*teacher mentoring*) o un mentor compañero o antiguo alumno (*peer mentoring; peer helper; peer educator; alumni mentors*). En Estados Unidos y en Canadá pueden citarse programas de mentoría como el de The University of Western Ontario Mentorship Program, Concordia University Peer Mentor Program (Montreal, Quebec), The University of Pennsylvania Mentor Program, The University of New Brunswick Peer Mentor Program, The Johns Hopkins University Mentoring Assistance Peer Program (Baltimore), Portland State University Mentoring Program, o The California Polytechnic University Faculty Student Mentor Program (Valverde, 2004).

En Europa, la mentoría está en la actualidad introducida en universidades del Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemania, Italia, Lituania o España, siendo los dos primeros países los que cuentan con una mayor tradición en el tema. Así, pueden citarse programas de mentoría y de e-mentoría (mentoría a través de Internet) consolidados como The Aim Higher National Mentoring Scheme (Middlesex University), e-Integrating (Universidad de Limerick, Irlanda), The Peer Support Programmes at Third Level (Trinity College Dublin), Programm für Wissenschaftlerinnen zur Unterstützung einer akademischen Karriere (Friburgo, Alemania) o e-Mentoring (Universidad de Westminster).

En España, la primera experiencia conocida de mentoría en universidades fue desarrolla por Benavent y Fossatti en el curso académico 1984-1985, dentro del Programa Compañero-Tutor en la Universidad de Valencia (Benavent y Fossati, 1990). A esta primera experiencia le siguieron otras más o menos fieles a la idea de la mentoría. Así, cabe citar la desarrollada en la Universidad Politécnica de Valencia bajo la denominación de Proyecto de Tutorización de Alumnos-Consejeros, el Programa de Orientación Universitaria Participa de la Universidad de Granada, el Programa de Becas de Solidaridad de la Universidad de Sevilla, el Proyecto de Tutoría entre Compañeros de la Universidad de Granada, el Proyecto SIMUS de la Universidad de Sevilla (Valverde, García y Romero, 2003) y otros surgidos como consecuencia del Proyecto SIMUS: el

Proyecto REMUC de la Universidad Complutense de Madrid y el Proyecto Mentor de la Universidad Politécnica de Madrid. Posteriormente otras universidades se han unido a diferentes proyectos de desarrollo de la mentoría, como el Proyecto Red de Mentorías en Entornos Universitarios Españoles desarrollado por la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad Complutense, la Universidad Europea de Madrid, la Universidad de Oviedo y la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

En América Latina la mentoría no es una práctica muy extendida aunque se han *desarrollado* proyectos de mentoría en Brasil (Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, Sao Paulo), en Puerto Rico (Programa de Inducción, realizado por el Departamento de Educación y las universidades del país) o en México (Universidad de Navojoa, Sonora).

4.2.3. La mentoría en ámbitos no universitarios

Este capítulo se centra en el desarrollo de la mentoría en el ámbito universitario. No obstante, el universitario no es el único espacio en el que se lleva a cabo. De hecho, la mentoría está tan extendida en los niveles educativos no universitarios como en las propias universidades, en el mundo de la empresa y en general en las políticas sociales de gobiernos e instituciones.

Sobre todo en el ámbito anglosajón la mentoría está presente en las instituciones de educación primaria y secundaria de modo que es habitual que cuando un niño o adolescente se incorpora a ellas tenga asignado un mentor o pueda pedir que se le asigne otro estudiante, un profesor o una persona que voluntariamente colabora con el centro. La mentoría se desarrolla en programas generales o bien en actuaciones o en programas dirigidos a ámbitos específicos tales como las minorías étnicas o los estudiantes en riesgo de exclusión social como estudiantes con necesidades educativas especiales, madres adolescentes, jóvenes con adultos a su cargo y otras situaciones similares (Miller, 2002).

Un ejemplo de este tipo de mentoría puede encontrarse en el proyecto M-One desarrollado en el área de la ciudad de Oxford y en Banbury (Inglaterra). Está dirigido a jóvenes de entre 10 y 17 años, pertenecientes a minorías étnicas, y tiene como objetivo proporcionar ayuda así como facilitar la integración educativa, la formación y el empleo. En la misma área y con fines similares existe el e-Mentor Pro de la Universidad de Oxford, desarrollado a través de Internet para jóvenes de diferente procedencia social, étnica, regional y educativa. En España se han desarrollado también iniciativas de mentoría en el ámbito no universitario como el Programa AMIGO llevado a cabo en el instituto de secundaria “Domínguez Ortiz” de Sevilla. Este programa ha adoptado un tipo de mentoría de pares en la que estudiantes de bachillerato se convierten en mentores de los estudiantes de los primeros cursos de enseñanza secundaria obligatoria. También cabe citar la Iniciativa EQUAL destinada a promover la empleabilidad y el desarrollo de habilidades sociales de personas desfavorecidas de entre 14 y 24 años. Finalmente, dos

proyectos, financiados con fondos europeos, han analizado la realidad de la mentoría en este continente centrándose en programas desarrollados en niveles no universitarios en España, Francia, Grecia e Italia: CAMEO (Comparison and Analysis of Mentoring in Europe) y MAITRE (Mentoring: Training Materials and Resources).

En el mundo empresarial la figura del mentor está también muy extendida y desde las empresas se ha ido extrapolando como una práctica cotidiana a otros ámbitos sociales y sanitarios y a la formación de profesionales. En el período de las revoluciones industriales, un mentor ya era identificado con el maestro en una relación maestro/aprendiz. Pero es a partir de la década de los setenta del pasado siglo cuando los mentores se convierten en algo habitual en el ámbito empresarial bajo la forma de mentoría de trabajadores consolidados en sus puestos hacia nuevos trabajadores en la misma organización. En España, empresas de la entidad de Hewlett Packard, Danone, Iberdrola o el Grupo Antolín han introducido desde hace años la mentoría en la formación de sus trabajadores y directivos, y en el caso de Telefónica para la identificación de personas con una proyección profesional excelente en la organización, también conocidas como “talentos”.

La mentoría en las empresas se ha mostrado especialmente útil por varias razones. Así, se trata de una práctica que puede desarrollarse con una gran flexibilidad, de modo que hay diferentes formas de abordarla en una gran variedad de circunstancias personales y profesionales. Además suele llevarse a cabo fuera de las horas de trabajo; está relacionada con la práctica profesional y su estilo no es prescriptivo para el desempeño de las tareas relacionadas con el trabajo. Generalmente se trata de una actividad individual, es decir, está relacionada directa y específicamente con las necesidades e intereses de cada persona, y está centrada en las personas (en sus valores, motivaciones, sentimientos) no sólo en las actividades que éstas desempeñan dentro de las empresas. Su práctica no entra en conflicto con otras modalidades de aprendizaje y tiene un enfoque amplio de modo que no se limita a abordar problemas de tipo específico; de hecho, autores como Cohen (2004) reconocen a la mentoría que se desarrolla en el mundo de la empresa un gran número de acciones y propósitos. Finalmente, la mentoría proporciona beneficios a las propias organizaciones dado que se muestra como una práctica efectiva para la formación, la gestión del desarrollo y el apoderamiento del personal y para el afianzamiento de la cultura de la organización, al tiempo que aporta una orientación positiva del aprendizaje.

Con relación a los beneficios de la mentoría en las empresas cabe destacar un estudio realizado por Henderson y Welch (1993) con ejecutivos y mentores que habían participado en procesos de mentoría en sus organizaciones. En dicho estudio pudo concluirse que los ejecutivos consideraron que sus mentores habían desempeñado una importante función en su formación como profesionales ayudándoles a planificar sus carreras y apoyándoles en la toma de decisiones. También según dicho estudio, los mentores más eficaces fueron aquellos que confiaron en las habilidades de sus “protegidos” para completar por sí mismos las tareas con un mínimo de dirección; de hecho, el *feedback* crítico proporcionado por los mentores fue considerado por los

ejecutivos como el factor más importante en su desarrollo profesional.

Una aplicación interesante de la mentoría es la que ha desarrollado Ernst & Young. En esta empresa han optado por transmitir la familia como valor a través de un sistema de mentoría profesional, como parte de un programa de conciliación de la vida laboral y familiar; el mentor sigue y guía la carrera profesional del recién llegado, pero además le motiva y le transmite la cultura de la organización. Los mentores de Ernst & Young trabajan en coordinación con el director de recursos humanos y entre las ratios que miden el buen rendimiento en la empresa está la conciliación trabajo/familia.

4.3. La mentoría en el contexto de la intervención educativa en la universidad

En términos generales, la mentoría se entiende aquí como una modalidad de intervención educativa dirigida a favorecer el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes. En dicha modalidad de intervención se define una situación de aprendizaje que se asienta sobre la base de una relación de asociación o colaboración entre dos personas, es decir, entre dos personas que desean compartir experiencias aunque una de ellas puede tener (sobre esta idea cabría más de una situación diferente como se verá más adelante) una formación y experiencia mayores que la otra. En ella, el mentor busca favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades y conductas pero, sobre todo, cierta lucidez para interpretar los acontecimientos y extraer de ellos las respuestas necesarias para afrontar el futuro.

El desarrollo de la mentoría se apoya en una serie de premisas tales como participación voluntaria de las personas en una relación de colaboración, el compromiso entre las personas implicadas en dicha relación o el desarrollo de un proceso de orientación estructurado y sistemático apoyado en la figura de un mentor que conduce el proceso de mentoría.

La introducción de la mentoría en un contexto universitario puede enfocarse para que forme parte de la estrategia general de intervención educativa de las instituciones de modo que pueda orientarse su impacto en el aprendizaje de los estudiantes o puede entenderse como un servicio más que la universidad ofrece a los estudiantes, como el servicio de atención psicológica, de orientación profesional y otros similares. En ambos casos, con independencia del enfoque adoptado, la mentoría puede desarrollarse en un esquema de relaciones más o menos formal entre mentores y estudiantes.

Lo que en definitiva está en juego al introducir la mentoría en el contexto de una institución universitaria determinada es el tipo de cultura de mentoría que pretende fomentarse y que, por supuesto, está relacionada con las propias culturas organizativas, de enseñanza y aprendizaje existentes en dicho contexto. En otras palabras, ¿se quiere incorporar la mentoría como modalidad formativa que contribuya al desarrollo del plan de estudios?, ¿la organización de la enseñanza y el aprendizaje dentro de los centros y departamentos se realizan considerando la existencia de procesos de mentoría?, ¿a los estudiantes de qué niveles o ciclos (grado, máster o doctorado) pretende implicarse?,

¿cómo se alinea el desarrollo de la mentoría con el desarrollo de la carrera?, ¿cuál es la implicación del personal de la universidad?, ¿y de personas no vinculadas a la universidad? o ¿quién financia la mentoría? La respuesta a estas cuestiones permite determinar el modo en que la mentoría se integra en las universidades.

La clave está en la integración efectiva de la cultura de la mentoría en el contexto de un centro o departamento universitarios. Esa integración requiere, en los términos planteados por Brad (2001): *a)* profesores que tengan intereses intrínsecos y competencias relevantes que mentorizar, *b)* profesores que valoren las relaciones con los estudiantes en términos de ayuda y desarrollo a largo plazo, *c)* directivos que se ocupen de que todos los estudiantes matriculados reciban mentoría, *d)* un liderazgo dentro de los departamentos que estimule y recompense a aquellos profesores que participen en procesos de mentoría.

Como señala Brad es necesario desarrollar un conjunto de actuaciones que aseguren que la mentoría pueda cumplir el papel asignado por la institución universitaria. Estas actuaciones son las siguientes:

1. Conseguir el apoyo del profesorado a la cultura de la mentoría.
2. Tener en cuenta la mentoría en los procesos de contratación e incorporación de nuevos profesores.
3. Preparar a los profesores para asumir el rol de mentores.
4. Valorar y reconocer explícitamente la participación del profesorado en procesos de mentoría.
5. Desarrollar procedimientos de mentoría específicos acordes con el modelo de formación promovido en el centro.

Entendida en clave institucional, la mentoría podría integrarse en el conjunto de las actuaciones que un centro o departamento lleve a cabo para desarrollar su oferta formativa; desde esta perspectiva la mentoría debería considerarse una modalidad de enseñanza destinada a favorecer en el estudiante el desarrollo de las competencias previstas en un plan de estudios. No obstante, la universidad puede plantear la mentoría dentro de una estrategia más amplia que favorezca una visión de aprendizaje para toda la vida contribuyendo a que los estudiantes definan y lleven a cabo su proyecto profesional y vital. En esta última visión, la mentoría está próxima a la *misión educativa* establecida por la universidad.

En ambos casos, el desarrollo de procesos de mentoría debería ponerse en relación con otras formas de intervención educativa con las que seguramente convivan tales como la tutoría, la orientación o el *coaching*. Veamos a continuación sus puntos de conexión y diferencias.

4.3.1. Mentoría y otras formas de intervención educativa

La mentoría comparte con otros procesos tales como la tutoría, el *coaching*, la

orientación o el asesoramiento un enfoque esencial que supone que alguien experimentado ayuda a otros con menos experiencia a desarrollarse personal y profesionalmente. El modo en que se concibe y realiza la ayuda, la naturaleza de la relación que se establece entre ellos, el rol que desempeñan unos y otros son algunos de los elementos diferenciadores entre la mentoría y otros procesos similares. No obstante, esas mismas formas de concebir y de practicar tales procesos hace que en ocasiones sea muy difícil diferenciar entre, por ejemplo, *coaching* y mentoría, dado que son conceptos muy próximos cuando el primero no se entiende como un mero entrenamiento de habilidades concretas, sino que persigue potenciar en el estudiante la búsqueda de sus propias soluciones a los problemas.

A) Tutoría y mentoría

La *tutoría (tutoring)* sitúa su foco en la guía y asesoramiento académico del estudiante, aunque también supone profundizar en su formación científica y en los procesos de orientación de su desarrollo personal y profesional. La tutoría es la acción nuclear de la función docente y está profesionalizada, la desarrolla un profesor o un servicio universitario.

Por su parte, la *mentoría (mentoring)* sitúa su foco en el desarrollo personal, social y profesional del estudiante, donde la comunicación y el intercambio empático en un contexto no necesariamente académico resultan claves. La mentoría implica voluntariedad, se realiza bien por personal de la universidad (profesores), por estudiantes o por personal ajeno a la misma. En este sentido, la mentoría puede o no formar parte de las actividades formativas recogidas en un plan de estudios, pudiéndose identificar una mentoría formal más cercana a lo académico y a los procesos de tutoría (las relaciones entre mentor y estudiante son reguladas por un departamento o centro universitario) y una mentoría informal más alejada de lo académico y de la tutoría.

B) Asesoramiento, orientación y mentoría

El *asesoramiento (counseling)*, según la American Counseling Association, puede definirse como la aplicación de los principios del desarrollo humano, la psicología o la salud mental mediante estrategias de intervención cognitivas, afectivas, conductuales o sistemáticas que están destinadas al bienestar, el crecimiento personal o el desarrollo de la carrera así como a la patología.

La *orientación (guidance)* es un proceso que recoge la suma total de experiencias planeadas ofrecidas a los alumnos y dirigidas al logro de su máximo desarrollo (Rodríguez, 1993). En este sentido, la orientación sería un proceso de intervención dirigido a que se consigan las finalidades y objetivos fijados en un plan de estudios.

La *mentoría* quedaría subsumida dentro de la orientación como una de las prácticas o experiencias educativas que se ofrecen a los estudiantes para lograr su máximo

desarrollo. Con relación al asesoramiento, la mentoría se sitúa más allá de los límites de la relación, cara a cara entre un terapeuta-consejero y un estudiante, dirigida a solucionar sus problemas y patologías; no obstante, la mentoría está próxima a una visión del asesoramiento orientada a ayudar al estudiante para que logre una adecuada comprensión de sus propias aptitudes, intereses y expectativas de modo que pueda utilizarla para adoptar decisiones vocacionales, solucionar sus problemas personales o mejorar las habilidades que afectan a su desarrollo académico.

C) Coaching y mentoría

El *coaching* (entrenamiento o preparación) es un proceso de intervención dirigido habitualmente a la consecución de resultados o a la consecución de metas específicas (p. ej., ayudar a alguien a preparar una entrevista, a hablar ante un auditorio, etc.) y que pone el énfasis sobre la acción y el cambio sostenido a lo largo del tiempo. Descansa en el desarrollo de habilidades interpersonales del *coach* y del estudiante. Muchas veces se utiliza para mejorar el rendimiento en un área específica a partir de las necesidades identificadas por el estudiante (Parsloe y Wray, 2001). No obstante, hay formas de *coaching* que se aproximan a la mentoría al potenciar que el colaborador (p. ej., un estudiante) encuentre una respuesta o solución por sí mismo, estimulado por el *coach*.

La *mentoría* no necesariamente está dirigida a mejorar el rendimiento de los estudiantes en áreas específicas; su alcance es mayor que el del *coaching*, proporcionando al estudiante la posibilidad de alcanzar metas de amplio alcance y que pueden suponer un cambio de perspectiva o un nuevo enfoque de su proyecto profesional y vital. Descansa en procesos de intervención que ocurren formal o informalmente; puede desarrollarse durante toda la vida o integrarse en programas de mentoría asociados al desarrollo de un plan de estudios.

4.4. Roles y modelos de mentoría

Cuando se describen los procesos de mentoría en la educación superior es habitual que aparezcan términos para identificar el tipo de rol que desempeña una de las partes en dichos procesos refiriéndose a ella con términos como mentor, tutor, profesor, asesor u orientador, experto y otros; de igual modo, es habitual que para identificar a la otra parte se utilicen términos como protegido, autorizado, mentorizado, estudiante, pupilo, novel y otros similares. Sin negar el valor que tiene cada uno de estos términos, a la hora de definir un proceso de mentoría resulta más primordial considerar el tipo de relaciones entre las partes y la forma que éstas adoptan.

La mentoría puede asentarse sobre una relación *informal*, es decir, una relación en la que las partes son libres para elegir y valorar el tipo de roles en juego. También la mentoría puede desarrollarse en el marco de una relación *formal* entre las partes y dentro de un contexto estructurado en el que las reglas y orientaciones están por escrito y la

formación y el seguimiento están regulados. En este último tipo de relación, los roles están establecidos de antemano, de modo que los departamentos universitarios u otras partes de la organización universitaria crean el contexto de la relación, fijan las reglas y definen los roles que han de desempeñar unos y otros. No obstante, entre ambas formas de relación cabe hablar de una diferencia de grado, dado que el desarrollo de la mentoría se apoya esencialmente en un acuerdo que alcanzan mentor y estudiante sobre los roles y reglas en juego.

Una segunda cuestión para determinar los roles y funciones de la mentoría está relacionada con la asimetría o simetría de la relación entre las partes. Así, es posible identificar procesos de mentoría que se desarrollan en el marco de una relación de “protección” frente a otros procesos que tienen lugar en un contexto de “paridad”. En el primer caso, la mentoría se desarrolla en un contexto de enseñanza o de investigación apoyada en una situación de dependencia “de alguien que no sabe, no tiene experiencia, está aprendiendo, necesita ayuda y otros rasgos similares” respecto de un mentor que presenta los rasgos contrarios. En el segundo caso, la mentoría también se desarrolla en el contexto de una enseñanza o de una investigación pero está apoyada en la idea una colegialidad entre “escolares que tienen similares estatus y asunciones acerca del conocimiento”; en este caso, la mentoría tiene lugar en el marco de una comunidad de escolares, de pares de igual estatus desde el punto de vista del conocimiento (aunque unos sean profesores y otros estudiantes) con los mismos derechos para hablar y ser escuchados, protegidos por estructuras que favorecen ese tipo de relaciones.

La combinación de ambas variables, formalidad y dependencia, hace posible la descripción de diferentes formas de entender la mentoría. Blackwell y McLean (1996) identifican cuatro modelos o tipos ideales de mentoría que representan a partir de dos ejes de relaciones para la formalidad e informalidad y para el pupilaje y la paridad respectivamente. La [figura 4.2](#) muestra esos ejes.

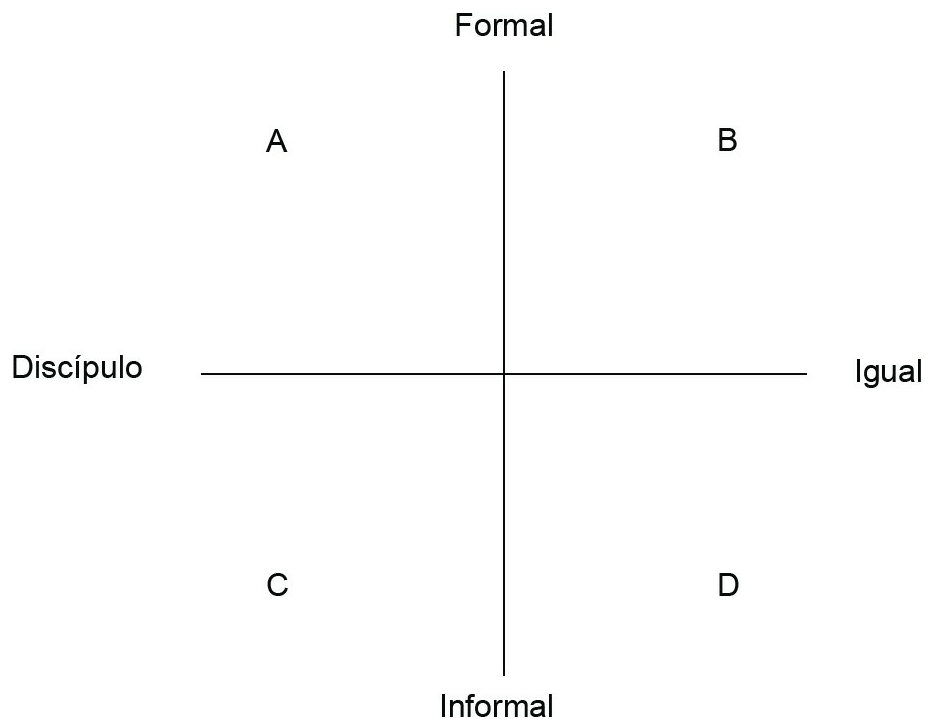


Figura 4.2. Modelos de mentoría según Blackwell y McLean (1996).

El modelo A de mentoría se establece sobre la base de una relación formal y una noción mentor-discípulo mientras que el modelo opuesto, D, se asienta en una relación informal e igualitaria entre las partes. No obstante, los dos ejes de la [figura 4.2](#) cabe interpretarlos en un continuo de modo que diferentes esquemas de relaciones podrían situarse en el mismo cuadrante o modelo; así, un departamento podría realizar una selección formal de los mentores, dejar libertad para establecer el modo y número de reuniones o favorecer la colegialidad.

En la actualidad, las universidades tienden a favorecer modelos de mentoría formales y en coherencia con sus sistemas de garantía de la calidad de la formación que imparten. Incluso en la bibliografía especializada es cada vez más frecuente que los procesos de mentoría se conciban en términos de relaciones entre profesores y estudiantes. Esta apuesta por la eficacia de la mentoría en el marco de los aprendizajes bien regulados no siempre es percibida como beneficiosa por algunos mentores; sobre todo por aquellos acostumbrados a relaciones de carácter informal, que la cuestionan por el aumento de la burocracia y el control administrativo que conlleva.

De ese modo, mejorar los procesos de mentoría estableciendo reglas formales y delimitando el rol de los mentores pueden, al tiempo que buscan aumentar su eficacia, poner en peligro la calidad de las relaciones dentro de los esquemas informales de mentoría, en los que por ejemplo la “química” entre las personas resulta fundamental, e incluso la esencia misma de la mentoría basada en un acuerdo (no en una imposición) entre mentor y estudiante. Por ello, debería abordarse con cautela cualquier cambio que conlleve esquemas de trabajo y de relaciones formales y al hacerlo debería tenerse en

cuenta la cultura propia de cada institución universitaria, considerando aspectos tales como el valor que en las relaciones de mentoría tiene el aprendizaje colaborativo, las diferencias de edad, de experiencia o de estatus.

4.4.1. Participación de los estudiantes en la mentoría

La participación de los estudiantes en la mentoría suele ser voluntaria y se articula mediante algún tipo de solicitud a la universidad o el departamento responsable de la mentoría. También está muy extendida la práctica de que el estudiante en dicha solicitud incluya con algún nivel de detalle las metas y objetivos que persigue con la mentoría o al menos el tipo de necesidades y expectativas que espera satisfacer.

El cumplimiento de las características de la población objetivo es prácticamente la única limitación para participar en un programa de mentoría; incluso algunas universidades permiten la participación de estudiantes que oficialmente no cursan ningún tipo de enseñanza, de modo que la mentoría se convierte tanto en un servicio de la universidad a la sociedad como en una estrategia para captarlos en el futuro.

La participación del estudiante en un programa de mentoría también suele estar sujeta a algún tipo de compromiso o código de conducta que acompaña a la solicitud o que es explicitado más o menos formalmente por el estudiante (y por el mentor) una vez iniciado el proceso de mentoría. Un ejemplo de este tipo de acuerdo (*mentoring agreement*) puede encontrarse en el Tri-mentoring Program (The University of British Columbia).

4.4.2. Selección y formación de mentores

Un mentor en palabras de Carr (1999) es “simplemente alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por tu cuenta”.

Cuando se contesta a preguntas como ¿quién se tomó interés en mí a nivel personal y profesional cuando empezaba en mi trabajo?, ¿quién me sirvió como modelo en mi vida personal o profesional?, ¿quién me ayudó a descubrir y usar habilidades y talentos en mí que yo mismo desconocía?, ¿quién me ayudó a enfrentarme y resolver una situación difícil en mi vida personal y profesional?, ¿quién me animó a plantearme las cosas de otro modo, cambiando mi modo de abordarlas? y otras similares a éstas, seguramente se llega a descubrir quiénes han sido nuestros mentores.

La mentoría es un proceso ordinario, muchas veces no reconocido como tal, que muchas personas podrían desarrollar en algún momento de sus vidas. No obstante, para que una mentoría sea efectiva requiere ciertas habilidades y cualidades personales. Los mentores asociados con el sistema educativo, en cualquiera de sus niveles, son frecuentemente considerados sobre todo por su capacidad para asesorar y guiar a

estudiantes en materias específicas o proyectos formativos y profesionales.

En muchos programas de mentoría que se desarrollan en el ámbito universitario es habitual que se incorporen una definición de las características de sus mentores, un proceso de selección de aquellos que desean ser mentores (incluyendo en esta selección a profesores o a estudiantes que actuarán como mentores) y un período de formación previo al desarrollo de la mentoría. También en los casos en que la mentoría es de tipo informal o cuando no existe vinculación profesional alguna entre los mentores y las instituciones universitarias es posible encontrar una definición del rol y de las características del mentor, un proceso de selección y un plan de formación. Incluso en aquellas iniciativas que se limitan a poner en contacto a mentores y estudiantes estos elementos forman parte del programa. Ejemplos de este tipo pueden encontrarse en el Programa de Peer Mentoring de la University of Denver o en el FYE Peer Mentor de la Western Illinois University, en el ADVANCE A Faculty Mentor Program de la Universidad de Rhode Island (Kingston, EE UU), en el Mentoring Program de la Faculty of Science en la Universidad de Alberta (Canadá), en el Programa SIMUS de la Universidad de Sevilla o en The Student Mentors Scheme de la University of Birmingham.

4.5. Tipos de mentoría

La mentoría se articula en las universidades generalmente desde un enfoque de programas, incluso cuando la mentoría se desarrolla siguiendo modelos informales. Aunque en algunas instituciones es posible encontrar servicios de mentoría para estudiantes universitarios, como la Office of Mentoring Services & Leadership Development (Michigan State University), el Mentor & Career Services for Alumni (Universidad de Pretoria) o el Peer Mentoring Program desarrollado en el Departamento de Recursos Humanos de la Universidad de Denver, lo habitual es que la mentoría responda a un intento por conseguir determinadas metas y se apoye en una planificación más o menos flexible dentro de un programa.

Las características de los programas de mentoría, sus objetivos, el papel que desempeñan en ellos el estudiante y el mentor, la vinculación de este último con la universidad o su voluntariedad para participar en el programa determinan en buena parte los tipos de mentoría existentes. Tomando como referencia estos elementos, Miller (2002) establece una clasificación de los programas de mentoría según el objetivo de la misma, las características del programa, del mentor o del estudiante.

4.5.1. Según el objetivo de la mentoría

En el ámbito de la educación superior, es posible identificar programas de mentoría cuyo propósito es el desarrollo personal y social de los estudiantes en un contexto académico. También existen programas claramente enfocados a favorecer en los estudiantes

determinados resultados de aprendizaje asociados a materias del plan de estudios. Y hay programas cuyo propósito es orientar profesionalmente a los estudiantes con vistas a su inserción laboral. No obstante, la clasificación de los tipos de mentoría, considerando los propósitos de los programas en los que se desarrolla, debe entenderse en términos meramente orientativos, dado que muchos programas de mentoría incorporan más de uno de esos propósitos y que además están mediatizados por el alcance y característica del propio programa como se verá más adelante.

4.5.2. Según las características del programa

Las características de los programas de mentoría, en especial las relaciones que se establecen entre mentores y estudiantes, terminan configurando diferentes tipos de mentoría. Tomando de nuevo como referencia el trabajo de Miller (2002) cabe referirse a diferentes tipos de mentoría. Considerando en primer lugar el número de participantes en el programa tendríamos

- a) *Mentoría uno a uno.* Las relaciones en el marco del programa se establecen entre un único mentor y un estudiante. Trent's Peer Mentoring Program (Trent University, Ontario, Canadá) es un ejemplo de programa con sesiones de mentoría individuales.
- b) *Mentoría de grupo.* La mentoría tiene lugar entre un único mentor y dos o más estudiantes. En este tipo es posible diferenciar además entre mentoría en pequeños grupos (un mentor y cuatro o cinco estudiantes) y mentoría en grandes grupos (un mentor y una clase). El Mentor Programme de la Lund University (Lund, Suecia) para estudiantes internacionales es un ejemplo de este tipo de mentoría.

De igual modo, la mentoría tiene caracteres distintos en función de la libertad que tienen mentor y estudiante para establecer los contenidos que se deben abordar en la misma. Así, Alred, Garvey y Smith (1999) reconocen los siguientes tipos de mentoría:

- Abierta, puede discutirse cualquier tema.
- Cerrada, los temas de discusión están restringidos.
- Pública, la relación de mentoría es conocida por terceros.
- Privada, sólo unos pocos conocen la existencia de la relación de mentoría.
- Formal, existen acuerdos previos sobre citas, localización y calendario.
- Informal, establecida de forma casual o que surge en cualquier momento.

Teniendo en cuenta la naturaleza presencial de la mentoría se puede diferenciar entre la mentoría cara a cara y la e-mentoría. No obstante, ambas formas de mentoría pueden formar parte de un mismo programa en el que se combinan actividades presenciales con otras de carácter virtual. Por ejemplo, la Facultad de Farmacia de la Universidad de

Sevilla tiene un Programa de Prácticas Tuteladas en Hospitales y Oficinas de Farmacia que combina ambas formas de mentoría.

- c) *Mentoría cara a cara.* Mentor y estudiantes interactúan directamente en un espacio físico determinado. El Programme Mentor del Service de Placement de l'Université Laval (Québec, Canadá), dirigido a la integración laboral de los estudiantes, que tienen como mentores a profesionales de las empresas, es un ejemplo de este tipo de mentoría.
- d) *E-mentoría.* Mentor y estudiantes interactúan en un espacio virtual, generalmente a través de Internet. El Student/Alumni E-Mentoring de la Universidad de Hull (en Inglaterra) es un ejemplo de mentoría de estudiantes de Empresariales, con mentores graduados en esa misma titulación, desarrollada a través de Internet.

Es posible identificar algunos rasgos diferenciadores de la mentoría si consideramos su localización. Aunque hay sesiones de mentoría que se desarrollan en las instalaciones de las universidades, es habitual que estudiantes y mentores prefieran otros espacios que seguramente perciben como más neutrales. Así, es posible hablar de otros tipos de mentoría considerando los lugares en que se desarrolla y la influencia que esta localización puede tener sobre su propia práctica. Por ejemplo, una mentoría que se desarrolla fuera de las instalaciones de la universidad puede favorecer una relación más equilibrada entre mentor y estudiante; incluso puede plantearse en términos de colaboración entre dos personas o entre dos profesionales que comparten, analizan y reflexionan sobre sus experiencias.

- e) *Mentoría en emplazamientos universitarios.* En este tipo de mentoría, las reuniones entre estudiantes y mentores tienen lugar en los edificios o espacios abiertos que pertenecen a la universidad o que están sostenidos con fondos de la universidad. Hay universidades que cuentan con espacios dedicados a la mentoría con salas de reuniones, despachos y otras dependencias. The Peer Mentor Center de la San Jose State University (San José, California) o el Faculty Mentoring Program de la Stanford School of Medicine son ejemplos de este tipo de mentoría.
- f) *Mentoría en emplazamientos no universitarios.* En determinadas actividades formativas, por ejemplo en las prácticas externas, es habitual que la mentoría se desarrolle en el lugar de trabajo del mentor. También es corriente que la mentoría se celebre en zonas al aire libre, en un parque o en una cafetería y que la universidad concentre sus esfuerzos en fijar las metas básicas de la mentoría, reclutar a los mentores y ponerlos en contacto con los estudiantes. Un ejemplo de este tipo de actuaciones es el Alumni-Student Mentor Program de la Universidad de Toronto.

Los programas de mentoría tienen diferente duración e intensidad. Así, podría hablarse de diferentes propuestas de mentoría (contenidos, tipos de relaciones, etc.) considerando la duración e intensidad de la misma.

- g) *Mentoría intensiva a largo plazo.* Se desarrolla en programas que duran un año o más y en los que se celebran reuniones periódicas. En el Mentoring Program de la Minot State University (Minot, North Dakota) las reuniones son tres veces por semestre si bien la mayoría de los estudiantes lo hacen una vez por semana.
- h) *Mentoría intensiva a corto plazo.* Se desarrolla en programas de menos de un año de duración (generalmente un trimestre). En la Summer School Science (The Rockefeller University, Nueva York) se desarrolla un programa de mentoría asociado a sus cursos de verano que tiene un trimestre de duración.
- i) *Mentoría no intensiva.* Los programas en este caso se desarrollan a partir de reuniones cuya frecuencia es inferior a una semana. Los programas de mentoría informal desarrollados por la Universidad de Chicago en asociación con otras organizaciones (Association for Women in Science Mentoring Program, MentorNet o FieldMuseum's Women in Science) para promover la incorporación de las mujeres al ámbito de las ciencias físicas con un ejemplo de este tipo de mentoría.

El grado de estructuración de los programas también determina formas diferentes de mentoría, de modo que es posible encontrar procesos más o menos elaborados y sistemáticos de diagnóstico, de actuación o de seguimiento. Incluso dicha estructuración determina un mayor o menor grado de intervención del mentor al dar apoyo u orientación a los estudiantes. Todo ello, además, sin menoscabo de que entre ambas partes puedan mantenerse relaciones de mentoría desarrolladas según esquemas formales o informales.

La institucionalización o no de los programas de mentoría también da lugar a la existencia de diferentes tipos de mentoría. Así, hay mentores vinculados profesionalmente con la universidad (profesores contratados o funcionarios), de modo que su actividad de mentoría es una actividad formativa más y como tal está remunerada por la institución. Es el caso de los profesores que participan en el Proyecto Mentor de la Escuela Técnica Superior de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid. También hay mentores que sin estar vinculados profesionalmente con la universidad son personal de otras administraciones públicas o de entidades privadas que colaboran con las instituciones universitarias. Dicho personal desarrolla la mentoría en su horario laboral y es pagado por la Administración Pública o entidad correspondiente. Igualmente, hay mentores que son pagados por los propios estudiantes, como ocurre en la South Bank University of London. Finalmente, hay programas de mentoría desarrollados por mentores que son voluntarios que no tienen vinculación directa con la universidad o indirecta a través de entidades colaboradoras o no perciben remuneración

económica alguna, por ejemplo la Florida International University ha introducido este tipo de prácticas dentro de su Alumni Mentoring Program. Esta mayor o menor vinculación y el hecho de que los mentores reciban o no una remuneración por su trabajo puede condicionar en cierta medida el tipo de mentoría que se desarrolle, dado que afecta a la vinculación del mentor con la estructura organizativa de los centros o departamentos universitarios y, por ende, a otros aspectos del programa (grado de estructuración, intensidad, etc.), así como a la propia fidelización del mentor.

4.5.3. Según las características del mentor

Las características del mentor, especialmente su edad, experiencia o estatus, determina la existencia de diferentes programas y tipos de mentoría. En el ámbito de la educación superior cabría citar los siguientes:

- a) *Mentoría para estudiantes.* Representa probablemente la forma más genuina y extendida de la mentoría en la universidad y los programas que la desarrollan generalmente tienen como mentores a personas vinculadas académicamente con el estudiante. Los mentores son profesores, tutores de prácticas o estudiantes de cursos superiores. Por ello, la relación entre mentor y estudiante reconoce al mentor un rol de autoridad y suele estar presidida por una cierta asimetría (aunque como se ha visto existen importantes excepciones), condicionada por la edad y el estatus, del que sabe o tiene más experiencia respecto del que tiene menos conocimientos y experiencia. Programas de mentoría de este tipo pueden encontrarse en diferentes universidades. Un ejemplo de este tipo de programas es el Howard Hughes Faculty-Student Mentor Program dirigido a los estudiantes de primer curso de la California State Polytechnic University (Pomona, California). Estos estudiantes participan en sesiones de mentoría semanales con otros de cursos superiores y con profesores. En esas sesiones se integran en proyectos de investigación, participan en talleres y otros eventos interactuando con sus compañeros y profesores para construir así un sentido de comunidad y acrecentar su interés hacia las ciencias.
- b) *Mentoría de iguales.* Tiene lugar cuando entre mentor y estudiante se han reducido considerablemente las diferencias de estatus y de edad, de modo que el mentor puede ser otro estudiante o, como se verá en el caso de la mentoría entre profesores, otro profesor. Esta cercanía entre mentor y estudiante reduce la autoridad del mentor asociada a su estatus favoreciendo así la aparición de formas de aprendizaje por pares o de aprendizaje cooperativo. Un programa de este tipo es el Mentor Programme de la Universidad de Copenhague para estudiantes internacionales.
- c) *Mentoría de profesores.* Se desarrolla asociada a programas de formación de profesores noveles o de formación continua de profesores en ejercicio. El

mentor suele ser un profesor con experiencia pero también podría ser un igual, es decir, otro profesor del mismo estatus y experiencia que establece con el primero una relación colaboradora de la que se benefician ambos. Los programas de mentoría de profesores son cada vez más habituales en las universidades como vía de formación de docentes; aquí se pueden citar como ejemplos los de la Middle Tennessee State University para aspirantes a profesores o el Santa Cruz Mentor Training desarrollado en el New Teacher Center (Universidad de California-Santa Cruz) para la formación de mentores de aspirantes a profesores. También caben citarse otros ejemplos como el Programa de Mentoría Online para profesores iniciantes de la Universidade Federal de São Carlos y de la Universidade Presbiteriana Mackenzie (Sao Paulo, Brasil).

4.5.4. Según las características del estudiante

Las características de los estudiantes que participan en programas de mentoría determinan en cierta medida el objetivo, los contenidos y la forma en que se desarrolla la mentoría en las universidades.

- a) *Mentoría académica.* Se caracteriza por su vinculación a un plan de estudios o a una materia cursada por el estudiante. En este contexto, el estudiante tiene a un mentor (un profesor, un profesional o un compañero) que le proporciona el apoyo y la orientación necesarios para que desarrolle, además de otras competencias, los requerimientos académicos. El Programa SIMUS desarrollado en la Universidad de Sevilla es un ejemplo de este tipo de programas.
- b) *Mentoría de mujeres, alumnos extranjeros, inmigrantes y minorías étnicas.* Se desarrolla en el marco de programas de mentoría para estudiantes con problemas de integración en la cultura universitaria pero también en la sociedad que la ampara; de dominio de la lengua, de reconocimiento del papel de la mujer, etc. La mentoría se concibe en estos casos desde diferentes enfoques: en unos casos, trata de resolver el problema de integración del estudiante (p. ej., Le Programme de mentorat étudiant de L'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canadá)); en otros, la mentoría se plantea como una oportunidad de comunicación entre la cultura de origen y la de acogida (p. ej., The International Mentor Program de la Universidad de Otago en Nueva Zelanda); finalmente, en otros se trata de un tipo de mentoría que busca la potenciación o la diferenciación del papel de las mujeres en la cultura universitaria (el MentorNet, dentro de la The E-Mentoring Network for Diversity in Engineering and Science del Massachusetts Institute of Technology). Consecuentemente tanto los propósitos, como los contenidos y las relaciones creadas entre mentor y estudiante son diferentes según el

enfoque adoptado en cada caso.

- c) *Mentoría para atender a la diversidad intelectual.* Existen programas de mentoría para favorecer y orientar el talento dentro de las universidades y programas dirigidos a estudiantes con carencias intelectuales, minusvalías físicas o dificultades de relación. Éste es probablemente uno de los campos en los que la mentoría ha encontrado un mayor eco, desarrollándose estrategias específicas para abordar la diversidad de necesidades y situaciones que se plantean. Un ejemplo de este tipo de mentoría es el Disability and Mentor Service de la Universidad de Southampton.
- d) *Mentoría de transición.* Es un tipo de programa de mentoría que se desarrolla ligada a necesidades puntuales o a períodos de transición por los que pasa el estudiante durante su estancia en una universidad. La mentoría dirigida a estudiantes que acceden a la universidad es probablemente la más representativa de ella. Un ejemplo es The Macquarie Transition Program de la Macquarie University (Sydney).
- e) *Mentoría en el marco de las prácticas profesionales.* Las actividades formativas que se desarrollan más allá de las instalaciones de las universidades con la participación de estudiantes en empresas y otras entidades públicas o privadas crean un tipo particular de mentoría en la que los mentores son profesionales del sector y los estudiantes asumen roles cercanos a la práctica profesional. La experiencia laboral y el conocimiento del ejercicio profesional son el centro de la mentoría y, consecuentemente, de la relación entre mentor y estudiante; en un marco alejado del mundo académico y de sus reglas, la mentoría se desarrolla aquí bajo parámetros más propios de las relaciones laborales dentro de una unidad de producción o de un departamento. El Programa Career Mentor Connection (CMC, Universidad de Melbourne) es un ejemplo de programa de mentoría para facilitar la transición entre los estudios universitarios y el mercado de trabajo.

4.6. El proceso de mentoría

Se desarrolla a partir de la reflexión que el mentor y el estudiante hacen sobre la experiencia de este último y alcanza su cénit cuando el estudiante logra hilvanar, con un importante grado de autonomía, un plan de acción que le facilita la consecución de sus metas y un distanciamiento progresivo de su mentor. A este proceso se le conoce como “ciclo de la mentoría”.

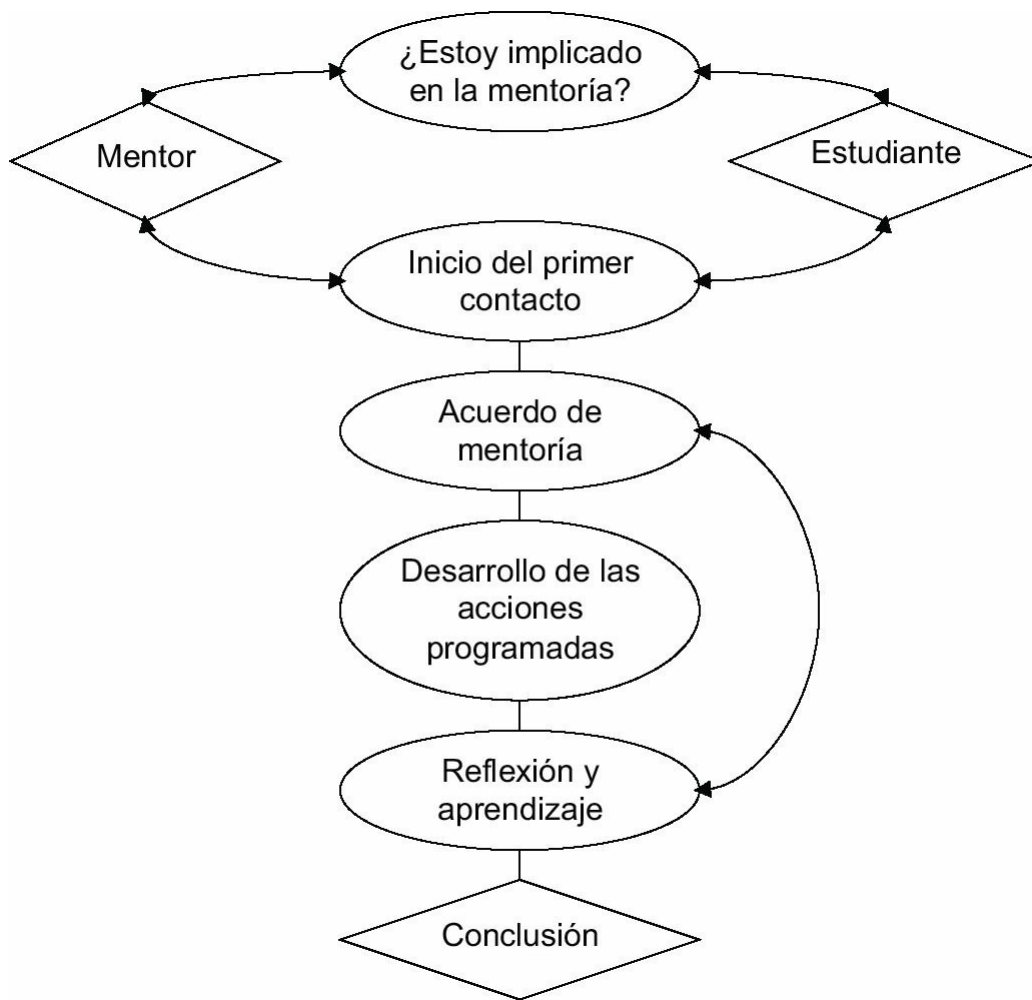


Figura 4.3. El ciclo de la mentoría desde una perspectiva temporal.

El ciclo de la mentoría, presentado desde un enfoque temporal o lineal, puede entenderse como un proceso que se conduce a través de una serie de fases esquemáticamente representadas en la [figura 4.3](#). Como puede verse en dicha figura, el desarrollo de la mentoría implica un acuerdo previo de mentor y estudiante e implica la aceptación por parte de este último de aspectos clave como el tipo de intervención que va a realizar el mentor, la relación entre ambos o los compromisos que asume como estudiante.

El ciclo representado en la [figura 4.4](#) subraya la idea de que las acciones que promueven el mentor y el estudiante están sometidas a un proceso de continua revisión desde la exploración y revisión a la toma de decisiones, tratándose así de un proceso circular con una retroalimentación continua que hace posible a sus participantes la oportunidad de mantener un cierto control sobre los acontecimientos y sus consecuencias. El desarrollo del ciclo de la mentoría se apoya en cuatro focos básicos:

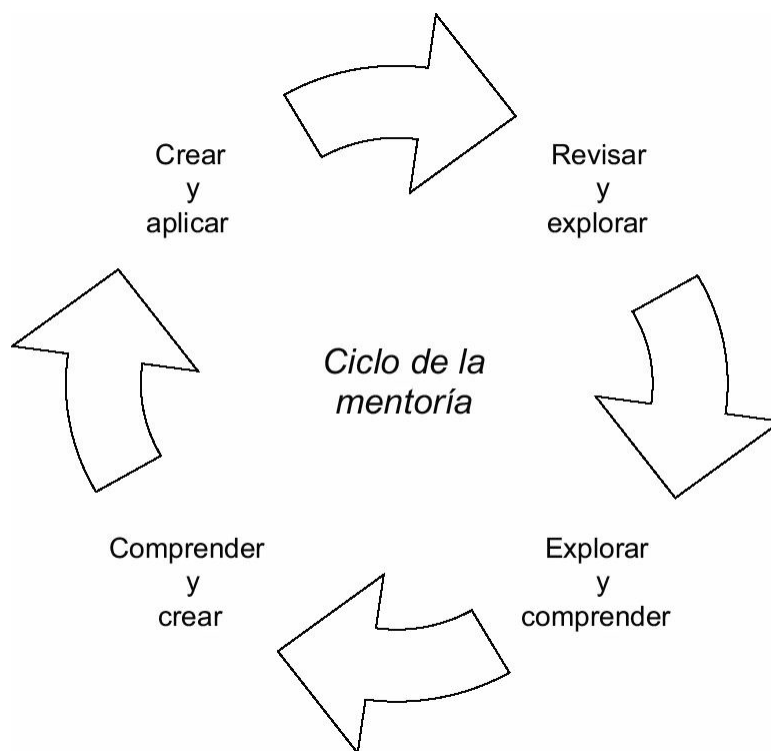


Figura 4.4. Focos de acción del ciclo de la mentoría según Carr (2000).

Las diferentes etapas del ciclo de la mentoría, que en la práctica suponen una continua reflexión del mentor y el estudiante, están orientadas por una serie de cuestiones que mentor y estudiante deben resolver. La [figura 4.5](#) destaca cuatro cuestiones básicas asociadas a cada uno de los focos de acción de la mentoría: *Hablemos de tu experiencia, qué piensas y sientes sobre esto, qué lecciones pueden extraerse y cómo piensas aprovecharlas.*

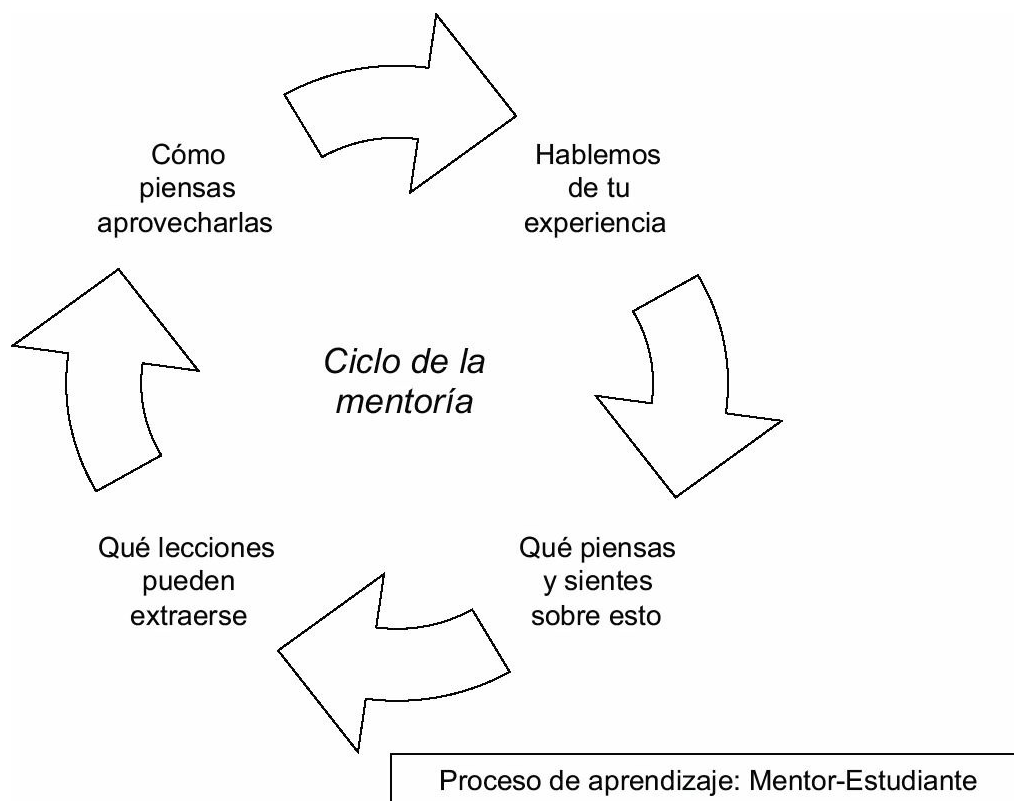


Figura 4.5. El ciclo de la mentoría: cuestiones básicas. Carr, 2000.

4.6.1. Revisar y explorar

La primera etapa del ciclo de mentoría es de *exploración* al tiempo que de *continuidad* o *revisión*. En ella el mentor y el estudiante van a iniciar o continuar una relación basada en la confianza y el compromiso mutuo, desde roles diferentes pero en buena medida complementarios: así, el mentor debe tomar la iniciativa, prestar atención y enriquecer su relación con el estudiante, clarificar las metas y objetivos de la mentoría y, cuando sea necesario, prestar apoyo y consejo al estudiante; el estudiante debe estar dispuesto a participar en un proceso de este tipo, a prestar atención a su relación con el mentor y a desarrollarla y debe saber pedir ayuda, consejo y *feedback*.

A) Establecer las bases de la relación

La mentoría se apoya sobre las bases de la relación interpersonal que se establece entre el mentor y el estudiante. Cultivar esa relación es clave para conseguir que la mentoría cumpla su finalidad.

- El mentor tiene que ser sobre todo *auténtico*. No fingir lo que no es o comportarse como si fuera otra persona. Lo mismo cabría pedir al estudiante.

- Tiene que saber mostrar sus *fortalezas y debilidades*. El estudiante debe percibir que a pesar de que el mentor tiene una competencia superior a la suya eso no le hace superior.
- La humildad es fundamental en una relación de *confianza* porque iguala al mentor y al estudiante. Habrá confianza entre ambos cuando uno piense del otro que no le va a engañar o cuando lo vea capaz de hacer aquello que confía que haga.
- Otro modo de que el estudiante favorezca la relación de confianza es que, por ejemplo, *comente con el mentor los resultados de la autoevaluación* sobre su nivel competencial en un módulo o materia, que hable sobre las *expectativas* profesionales y planes de futuro o sobre lo que espera que sea su *desarrollo académico o personal*.

B) Desarrollar una metodología apropiada

La metodología que el mentor debe seguir en esta etapa implica sobre todo escuchar al estudiante, plantearle preguntas abiertas, negociar con él una agenda y ayudarle a expresar sus aspiraciones, expectativas y temores. Por su parte, el estudiante debe aprender a escuchar, a plantear de un modo apropiado las preguntas al mentor pero también a expresar adecuadamente sus expectativas, reservas y otros sentimientos, a formular las cuestiones que le preocupan y a buscar posibles soluciones a las mismas.

La mentoría es una invitación al estudiante a que haga las cosas por sí mismo con una cierta guía. Esa guía se apoya en la mayéutica y en la imitación; *las preguntas del mentor le orientan tanto como su conducta*. Saber preguntar es crítico en un proceso de mentoría, así el mentor.

- Comienza *situando al estudiante* ante el problema: “Llevas dos días haciendo [...] ¿Qué has averiguado sobre...?”.
- Hace *preguntas abiertas que exijan un pensamiento elaborado*: “Si volvieras a hacer este trabajo [...] ¿qué es lo que harías de otro modo?”.
- Evita las preguntas que empiezan con “por qué” y terminan con tono acusatorio. Sus preguntas son del tipo: “¿Cuáles fueron tus motivos para hacerlo de esa forma?”.
- *Utiliza la curiosidad para estimularla*. Demuestra entusiasmo por aprender.

De modo que el mentor escucha antes que da consejos, muestra comprensión y anima al protegido y evalúa sus posibles necesidades desde un plano individual o grupal. Por tanto, es una etapa de exploración pero también de revisión en el caso de que ya se hayan celebrado sesiones previas.

Como ya se ha señalado, para el estudiante es muy importante saber pedir consejos, ayuda o *feedback*. En este sentido, es fundamental que el estudiante.

- Antes de pedir ayuda *analice el problema o situación* con el mentor, le diga cómo lo ve y *compruebe si está de acuerdo con su enfoque*. Es recomendable que piense en la solución de un problema antes de pedir ayuda al mentor.
- Si el tutor le corrige o alaba es importante que *conozca las razones*. No debe conformarse con “está bien” o “así no se hace”. Amablemente, debe pedirle explicaciones: “qué he hecho bien o en qué me he equivocado”.
- Cuando le pida *feedback al mentor* sobre cómo está haciendo las cosas es importante que lo que le diga le permita *mejorar* sus conocimientos o habilidades y no sólo saber si lo está haciendo bien o no: “¿debería saber o hacer algo más para mejorarlo?”.

C) Cómo obtener el máximo beneficio de la mentoría

La primera etapa supone una toma de contacto del mentor con el estudiante en la que resulta básico *establecer las bases de la relación* que va a desarrollarse. En ella, el mentor debe *saber dar consejos y feedback* al estudiante, pero sobre todo debe saber *darle tiempo* y ser paciente. Como se ha visto, es importante que el mentor sepa *hacer las preguntas apropiadas* para saber más acerca de esa persona: cómo le va en los estudios, cuales son sus problemas y avances en determinados módulos o materias, qué resultados ha obtenido en la evaluación de sus competencias, qué dificultades personales tiene o cuáles son sus problemas para relacionarse con otros (incluido el propio mentor profesional), su conocimiento sobre la profesión que espera desempeñar y otras similares.

El estudiante debe comenzar a asumir sus primeros compromisos. Así, hay programas de mentoría que establecen al inicio del mismo la necesidad de que el estudiante complete una hoja de compromisos o incluso un modelo de contrato, que también suele firmar el mentor. Otros recogen la exigencia de que el estudiante presente al mentor una primera propuesta de Proyecto Profesional y Vital (PPV). Lo más importante de estas exigencias es que no se conviertan en una rutina preestablecida sino que faciliten al estudiante, si inicia un primer ciclo de la mentoría, la identificación de sus primeras metas y sus primeros objetivos personales o académicos, así como las dificultades asociadas y las posibles vías para lograrlos; y, si culmina un ciclo y abre otro nuevo, la revisión de las metas y objetivos marcados, la mejora de los planes establecidos o el rediseño de los mismos.

Esta etapa debe aprovecharse para que el estudiante adquiera la experiencia necesaria para dilucidar posteriormente lo que es deseable de lo que es posible. En este sentido, el mentor debe ayudarle a que encuentre sus propias respuestas y a favorecer que le demande información y formación.

D) Cuánto debe durar esta etapa

La mentoría se apoya en la relación entre dos personas, el grado en que progrese dicha relación depende de ambas. En consecuencia, no hay un tiempo fijo asignado a esta etapa, aunque es importante que mentor y estudiante lo tengan en cuenta para valorar en qué medida hay un progreso desde la primera toma de contacto.

Hay situaciones que deben resolverse para evitar que esta etapa se prolongue en el tiempo más de lo necesario. Así, en ocasiones, el estudiante puede llevar varias semanas realizando una actividad o estudiando en una universidad sin que se haya producido un intercambio fructífero con su mentor. También puede ocurrir que el estudiante sólo haya respondido superficialmente a los requerimientos del mentor o que no haya progresado significativamente en las competencias que se espera que logre. Si eso ocurre, es el momento de invitar al estudiante a mantener un encuentro y profundizar en las razones de su conducta. Las preguntas que el mentor formule en dicho encuentro y el modo en que sean respondidas por el estudiante son fundamentales para mejorar la situación.

Cuando la mentoría ha completado un ciclo, esta etapa debe permitir al estudiante y mentor reflexionar sobre el modo en que se han desarrollado las acciones que debían conducir a las metas y objetivos previamente fijados. Un análisis de las explicaciones que el propio estudiante hace de sus logros y de las dificultades encontradas facilita la revisión de los planes de acción completados y una mejor planificación futura.

4.6.2. *Explorar y comprender*

La segunda etapa del ciclo de mentoría supone un *punto de inflexión* en el proceso de mentoría. El estudiante se enfrenta a la realidad de un cambio en lo personal, de unos estudios y quizá de una profesión en un contexto sociolaboral determinado. Es el momento en el que pueden surgirle dudas sobre sí mismo, su desempeño como estudiante o como futuro profesional (“¿puedo hacerlo?”) o incertidumbres sobre su propio futuro personal, académico o profesional (“¿es lo que esperaba?”). Esta segunda etapa supone continuar el proceso de reflexión pero profundizando en las explicaciones que el estudiante da a las cosas.

La mentoría *debe ayudar al estudiante* a reflexionar para que alcance una *nueva comprensión* sobre lo que significa madurar como persona, afrontar los estudios que está realizando, la profesión o profesiones que puede desempeñar y el ejercicio de las mismas. Para ello, el mentor debe *conocer sus necesidades y temores, saber escucharle, dialogar* con él y, en el plano de las relaciones, debe *cambiar poder por respeto*. Así, el mentor debe apoyar y orientar al estudiante, ofrecer *feedback* constructivo y dar información complementaria sobre el proceso de mentoría. Por su parte el estudiante, debe hablar abiertamente de sus necesidades y expectativas al mentor, solicitar *feedback* constructivo y pedir explicaciones sobre lo que está ocurriendo.

A) *Conocer las necesidades y dificultades del estudiante*

Esta etapa de exploración y comprensión ayuda al estudiante a expresar con mayor detalle explicativo sus necesidades y dificultades favoreciendo su conocimiento por parte del mentor. Es importante que el estudiante aprenda a identificar sus necesidades porque eso le ayudará a reconocer dónde están sus *prioridades de aprendizaje (en todos los ámbitos)*, *qué necesita aprender y qué tipo de ayuda debe pedir al mentor*.

En la mentoría, el estudiante es un igual al mentor en muchas cosas aunque les separen años de experiencia y conocimiento. Ambos tienen miedos y necesidades y el hecho de que el mentor se posicione en las alturas lo hace más inalcanzable y, lo que es peor, menos creíble ante los estudiantes. De ahí que el mentor deba esforzarse por conseguir aprender del estudiante y demostrar al estudiante que también él puede enseñarle. El cambio de poder por respeto es un modo de representar este retorno a lo básico.

En esta etapa será fundamental que el mentor sepa escuchar al estudiante convirtiendo en prioridad esa tarea; la gestión del tiempo del mentor es estratégica de modo que, a pesar de sus ocupaciones, debe conseguir liberar de su agenda un tiempo para dedicarlo a esta tarea, así que son preferibles 15 minutos en exclusividad que 90 con interrupciones, llamadas de teléfono, etc.

Mediante la observación y el diálogo, el mentor trata de conocer sus *necesidades básicas de logro, de reconocimiento, de poder o de control*. Para que el diálogo sea fructífero, el mentor debe procurar que en cada una de las conversaciones con el estudiante quede claro el propósito de las mismas: “Creo que es necesario que hablemos sobre el mejor enfoque para desarrollar...”, “¿Te parece que abordemos ese tema?”. La elección del propósito debe hacerse con cautela considerando precisamente las necesidades y dificultades del estudiante, dado que lo que es importante para el mentor puede resultar irrelevante para el estudiante, de ahí que el mentor deba asegurarse que el estudiante es consciente de los beneficios potenciales que tiene participar en las sesiones de mentoría.

En este proceso, el estudiante debe entender que la *sinceridad* es parte de la relación de mentoría: mostrar sus carencias de formación y su falta de habilidad con relación a determinadas tareas o actividades le abre la puerta que conduce a la orientación y ayuda del mentor. Por el contrario, ocultarlas le cierra esa puerta y, cuando el mentor las descubre, abre la de la desconfianza. También es conveniente que el estudiante aprenda a resolver por sí mismo aquellas cuestiones que puede afrontar sin apoyo, de modo que reserve sus demandas de ayuda para aquellas cuestiones que entrañan mayor dificultad. En este sentido, es importante que el estudiante aprenda a identificar dónde están sus *prioridades de aprendizaje*, *qué necesita aprender y cómo debe pedir ayuda al mentor profesional*.

El diálogo en esta etapa es la base de la intervención, convirtiéndose en un catalizador que acelera el proceso de intercambio de información entre mentor y estudiante. Finalmente, el diálogo también es utilizado por el mentor para fomentar la autoestima y el aprendizaje del estudiante. Para ello, realiza afirmaciones positivas, le hace ver al estudiante que no tiene razón alguna para tener una baja autoestima y procura

ayudarle a superar sus temores; así pueden utilizarse frases como “Lo que has hecho está bien y seguro que va ayudarte en el futuro...”

B) Desarrollar una metodología apropiada

En la etapa de exploración y comprensión, como se ha apuntado con anterioridad, la metodología que se debe desarrollar en el proceso de mentoría se apoya en la escucha y el estímulo al estudiante por parte del mentor. Y junto con la escucha, el diálogo que el mentor y el estudiante deben favorecer utilizando cinco habilidades básicas.

1. *El mentor puede hacer preguntas iniciales o aclaratorias* (qué, cuándo, dónde, cómo): “¿Cómo ves ahora la actividad o tarea...? ¿Qué es lo que más te cuesta en esta actividad? ¿Cómo resolviste el problema con fulanito...? Describe lo que hace que la técnica X sea tan importante. ¿No hemos hablado de algo que te parece importante que tratemos? Dime cómo te va en las prácticas de...”. El estudiante, al responder a las preguntas aclaratorias que le plantea el mentor, debe hacerlo sin ocultar detalles que pueden resultar significativos.
2. *El mentor puede parafrasear*: se trata de que el estudiante perciba que el mentor lo está escuchando y que comprende lo que le explica. A ello pueden ayudar las reformulaciones (“Estás diciendo que esa persona debería...”); el ir de lo general a lo específico (“Un X debería comprobar cuidadosamente...”); y el ir de lo específico a lo general (“La idea es que todas las personas...”), etc. En este sentido, el estudiante puede comprobar que el mentor lo está escuchando y que entiende lo que le dice.
3. *El mentor puede resumir*: “En otras palabras, quieres decir...”, eso le ayuda al mentor a sintetizar lo fundamental de la aportación del estudiante. Por su parte, el estudiante puede preguntar al mentor para verificar que se ha llevado una visión de conjunto bastante aproximada a la suya: “¿Cómo me ves?” “¿Crees que podré lograr superar las tareas o actividades que debo realizar aquí?”.
4. *El mentor puede ampliar*, de modo que le ayude al mentor a profundizar en los temas abordados por el estudiante o planteados por él mismo: “Tienes razón en el tema X, considerando que...”. En tanto que el estudiante puede profundizar igualmente en los temas abordados por el mentor.
5. *El mentor o el estudiante puede apoyar con gestos* aprobatorios y con una *postura corporal* activa puede favorecer que el estudiante o el mentor perciba que comprende lo que el otro quiere decir y que continúe con el diálogo.

La estrategia que se debe desarrollar en esta etapa también implica, a partir de la observación y el diálogo, un reconocimiento por parte del mentor y del estudiante de las fortalezas y debilidades, las necesidades y temores asociados a los ámbitos académico,

personal o profesional.

C) Cómo obtener el máximo beneficio de la mentoría

Para consolidar su aprendizaje y mantener una relación de confianza con el estudiante es importante que el mentor *comparta historias y experiencias*. Así el mentor debe hablar del modo en que afrontó sus estudios, sus relaciones con otros estudiantes y con sus profesores, de sus propios miedos e incertidumbres, de lo que aprendió, de cómo consiguió ayuda de otros, del tipo de aprendizajes que le han sido más útiles y de temas similares.

Compartir experiencias e historias personales es una acción especialmente importante en el caso del mentor (probablemente el miembro que cree que menos necesita hacerlo); frases como “lo que estás diciendo me recuerda una cosa que me ocurrió mientras hacía tercero de...”, “una vez tuve un problema similar con una persona que se negaba a...” ayudan al diálogo y a que el mentor gane credibilidad ante los estudiantes.

D) Cuánto debe durar esta etapa

La clave de esta etapa es que el estudiante alcance una nueva comprensión o perspectiva sobre los estudios que está realizando y sobre la profesión o profesiones a las que conducen y, en consecuencia, sobre sus propias metas personales y profesionales.

La necesaria reflexión que exige esta etapa hace que el tiempo que tarde en superarse no sea igual para todos los estudiantes. Según su experiencia, el apoyo recibido por el mentor y otras personas (profesores, los demás estudiantes, amigos, familiares y otros), las metas y objetivos que el estudiante se ha marcado o la complejidad de la tarea que deben desarrollar hacen que la inversión de tiempo necesario no siempre sea la misma.

Algunos estudiantes tardan días o semanas, incluso otros es posible que no sean conscientes hasta después de haber concluido su período de estudios de los cambios que se han producido en sus metas personales y en la forma de ver la profesión que tratan de ejercer.

4.6.3. Planificación

La tercera etapa del proceso de mentoría tiene como misión favorecer el *apoderamiento* del estudiante de su propia realidad personal y académica, y de la realidad profesional en la que el estudiante pronto estará inmerso, con sus problemas y sus modos de afrontarlos. En esta etapa mentor y estudiante llegan a un nivel de comprensión tal de la situación que hace posible que el estudiante elabore sus propios planes de acción. Con la

ayuda del mentor, que le anima a que asuma el control y alcance el apoderamiento y la autonomía suficientes para tomar sus propias decisiones, el estudiante cierra compromisos y establece pautas de actuación analizando y sopesando las consecuencias que tienen sus decisiones.

Es el momento en el que el mentor debe animar al estudiante a que presente sus propias ideas e iniciativas y sus planes para el futuro. Puede reconocerse que la mentoría ha alcanzado esta etapa porque el estudiante empieza a utilizar frases como “yo lo haría así”, “si yo fuera maestra organizaría la clase utilizando...”, “si tuviera que montar una oficina de Farmacia, entonces...”, “me gustaría que mis relaciones con el cliente estuvieran presididas por...”. Básicamente en esta etapa mentor y estudiante deben cuidar sus relaciones, siendo uno y otro conscientes de que el ciclo de aprendizaje que supone el proceso de mentoría comienza a cerrarse. Desde el análisis de necesidades hasta la comprensión de las mismas, el proceso de mentoría se ha ido desarrollando hasta este punto en el que el estudiante es consciente de que debe concretar sus ideas en forma de iniciativas o de un plan de acción.

A) Desarrollar una metodología apropiada

A nivel metodológico el trabajo del mentor se concreta en diferentes acciones. Las primeras suponen animar al estudiante a que piense por sí mismo y aporte ideas, de modo que si el estudiante no lo hace es labor del mentor preguntarle al respecto: “Estoy seguro que has pensado en una solución para este tema, me gustaría conocerla...”; “Es posible que tengas una idea de cómo te gustaría hacer las cosas en el futuro, ¿no te importa hablarme de ello?”.

Otras acciones están encaminadas a ayudar al estudiante a reflexionar acerca de sus planes e iniciativas diferenciando entre lo deseable y lo posible, y a conocer cuáles son los planes de acción del estudiante y en qué medida alteran sus propuestas iniciales (p. ej., su idea de abandonar los estudios que realiza, su proyecto profesional y vital, etc.). Es clave en esta etapa que el mentor ayude al estudiante a reconocer la importancia que tienen sus planes de acción. Como señalan Alred, Garvey y Smith (1999) es fundamental que el mentor ayude con sus preguntas a que el estudiante sea consciente de que está completando un ciclo de aprendizaje en el que el desarrollo de planes de acción es una consecuencia de las acciones y reflexiones realizadas con anterioridad (véase [figura 4.6](#)).

El mentor también debe apoyar al estudiante en el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas sobre todo cuando conducen a asumir compromisos de cambio en lo personal, académico o profesional. Finalmente, el mentor y el estudiante deben conocer cuál es el estado de progreso de los compromisos asumidos.

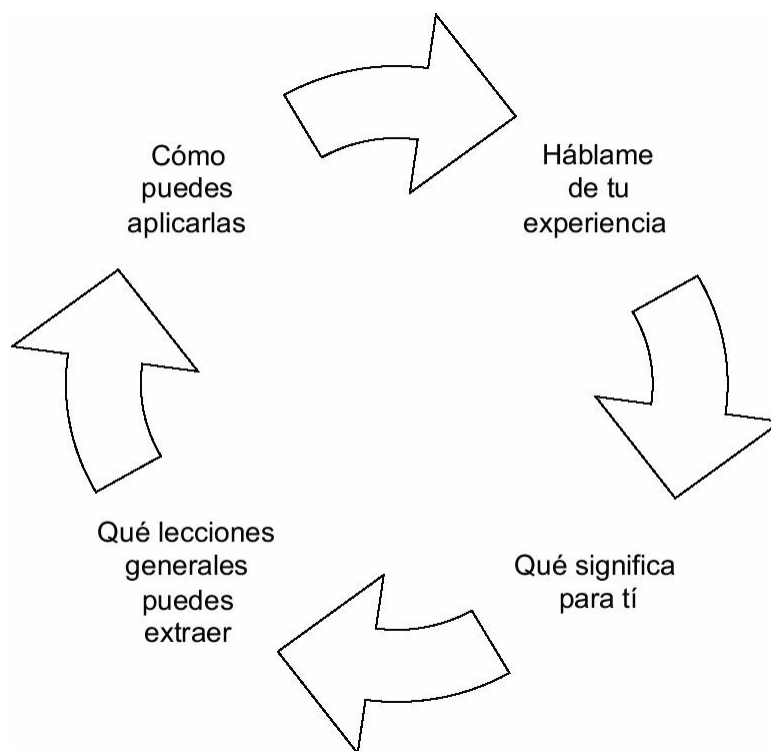


Figura 4.6. El ciclo de aprendizaje según Alred, Garvey y Smith (1999).

B) Cómo obtener el máximo beneficio de la mentoría

En esta etapa, el mentor debe ser comedido y proporcionar al estudiante los consejos y orientaciones con cuentagotas, animándole a que asuma *compromisos que supongan un cambio en su conducta actual mediante acuerdos claros y dirigidos a un objetivo* (“quiero ser más responsable, anticipándome a las consecuencias de mis actos”, “creo que debo ser más sistemático”). De igual modo, es importante que el estudiante *controle los progresos* que va haciendo con relación a sus propias iniciativas y objetivos de cambio y que el mentor *afirme y refuerce* dichos progresos. Y ambos, mentor y estudiante, deben cuidar la relación en un momento en la que ésta va concretándose en compromisos cada vez más tangibles.

C) Cuánto debe durar esta etapa

La clave de esta etapa es que el estudiante desarrolle sus propias ideas o afronte la solución de problemas que surgen durante sus estudios. En consecuencia, dependiendo de la entidad que tengan los asuntos que se aborden, las metas y objetivos trazados y de la propia duración de los estudios, esta etapa puede requerir sólo unos minutos, varias horas o incluso días.

4.6.4. Acción

En la cuarta etapa es cuando se concluye la planificación y el estudiante inicia la puesta en práctica de las acciones acordadas para paliar sus necesidades o la optimización de su desarrollo. Esta etapa implica para el mentor sobre todo apoyar las iniciativas del estudiante sin “ir al rescate”. En este sentido, desde el rol del mentor, es preferible esperar que el estudiante encuentre su propio camino, aunque ese camino pase por dificultades y errores. En lugar de decirle “Déjame que te enseñe a hacer esto”, seríamás apropiado ¿Qué es lo que crees que podrías hacer a continuación?”.

También en esta etapa, el estudiante empieza a tomar las primeras iniciativas y a hacer las cosas con criterio propio. Y aunque el mentor sea consciente de que el estudiante puede equivocarse, si el error no tiene consecuencias inaceptables para el estudiante o para terceros, *no debería enseñarle lo que puede hacer o descubrir por sí mismo*; podría decirse que *descubrir el error es un aprendizaje fundamental para el estudiante*. Si para superar el error el estudiante necesita al mentor, ese es el mejor momento para prestarle ayuda, si no lo necesita lo mejor es que no intervenga.

A) Desarrollar una metodología apropiada

En esta etapa lo importante es favorecer el aprendizaje buscando el *momento adecuado para la intervención*, es decir, las condiciones propicias y la predisposición del estudiante para aprender. El mentor debe mirar al estudiante desde una cierta distancia, sin el estrés y la vorágine del día a día, permaneciendo alerta a las *oportunidades que se presentan* (apatía, desinterés, dificultades, errores) para favorecer el proceso de enseñanza.

El mentor debe ser capaz de identificar cuándo el estudiante necesita su ayuda, para ello debe encontrar el *momento adecuado para preguntar*: “¿Qué tal va todo...?” “¿Qué te está costando más para alcanzar lo que pretendes...?” “¿Qué encuentras más sencillo?”. Lo importante es que el estudiante tenga el *apoyo del mentor cuando lo necesite*, ni demasiado pronto ni demasiado tarde.

Cuando se acerque el final de un período formativo (semestre, módulo o incluso materia), es importante que mentor y estudiante hagan *balance de los progresos y carencias* comentando las diferencias entre la primera evaluación (autoevaluación del estudiante, diagnóstico, evaluación de competencias previas, etc.) y la que el estudiante completa al terminar el período formativo analizado. Es posible que algunas metas no las haya alcanzado al nivel esperado, aunque haya superado las exigencias básicas, por ello el estudiante *debería ser consciente de sus progresos y de sus carencias*.

En todo caso, es importante que el mentor deje abierta la puerta de la autosuficiencia al estudiante de modo que éste encuentre su propio camino hacia la competencia y la independencia personal y profesional. La idea que debe transmitir el mentor y de la que tiene que ser consciente el estudiante puede resumirse en expresiones como “Acostúmbrate a analizar lo que haces...”, “Aprende de tus errores...”.

B) Cómo obtener el máximo beneficio de la mentoría

Los estudios universitarios son un hito importante en el desarrollo personal y profesional del estudiante pero *no será el único de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida ni tampoco de su Proyecto Profesional y Vital*. Incluso si abandona los estudios universitarios, tendrá nuevas oportunidades de aprendizaje y su mentor puede seguir siéndolo. Cada vez es más habitual que los estudiantes reinicien su formación en la universidad después de dejar sus estudios durante dos o más años (no necesariamente por motivos académicos); en ocasiones es cuestión de dejar que pase el tiempo. En este sentido, el mentor puede dejar abierta la puerta de la mentoría al estudiante por si decide volverla a utilizar en otro momento, sirviéndose para ello de expresiones habituales en estos casos como “Si alguna vez necesitas a alguien para comentar alguna cosa ya sabes que puedes contar conmigo...”.

En otros casos, las relaciones de mentoría saludables utilizan la *separación como una herramienta para el crecimiento* personal y profesional del estudiante. En el próximo curso, el mentor tendrá nuevos estudiantes que necesitarán su ayuda y debe concentrarse en el futuro; el estudiante tendrá otras oportunidades para seguir aprendiendo y también otras personas que le ayudarán a crecer en lo personal y en lo profesional.

C) Cuánto debe durar esta etapa

En realidad ésta es la etapa más larga de todo el proceso de mentoría asociado al desarrollo de unos estudios universitarios, dado que comprende el seguimiento de las actuaciones del estudiante durante todo el plan de estudios o el cierre de un período correspondiente a un módulo o materia del mismo, con la consiguiente evaluación de las acciones llevadas a cabo por los estudiantes.

En algunos casos, el proceso de mentoría puede prolongarse después de que el estudiante haya completado su formación en la universidad. En un esquema de aprendizaje para toda la vida el estudiante puede trazarse nuevas metas y contar con el mentor para que le ayude a analizar las acciones que lleva a cabo para conseguir sus metas. Generalmente, este tipo de mentoría adopta un esquema de trabajo informal y se desarrolla al margen de la estructura universitaria.

4.7. Beneficios y desafíos de la mentoría en la universidad

En la enseñanza universitaria, la mentoría puede ser de gran utilidad en la transición del alumnado al comenzar la universidad o al finalizar la misma. En el primer caso, la mentoría puede ayudar al estudiante a conocer y comprender la institución universitaria, sus normas y su cultura académica; pero también a orientarse en el plan de estudios, conocer sus posibilidades y exigencias, a desenvolverse en un nuevo marco de relaciones

con profesores y compañeros, a hacer planes de futuro a medio y largo plazo, y a crecer como persona. En el segundo caso, la mentoría puede resultar un recurso crucial para favorecer la incorporación del alumnado a la vida laboral: lo pone en contacto con dicha realidad a través de profesionales que han cursado estudios universitarios y le ayuda a desarrollar competencias que tradicionalmente no se desarrollan en las aulas de la universidad y que resultan de vital importancia para el desempeño profesional, pero que el mentor posee y puede ayudar a que el estudiante adquiera.

En definitiva, la mentoría puede favorecer la consecución de objetivos como los siguientes:

- a) Proporcionar una alternativa real y cercana a las necesidades de las personas implicadas.
- b) Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias, que pueden ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo personal (sociopersonal, profesional y académico).
- c) Servir de sustento y apoyo en los períodos de transición (de unos estudios a otros, de la adolescencia a la edad adulta, en la incorporación al mundo del trabajo...).
- d) Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución, asociación u organización, y con ella misma.
- e) Ayudar a los profesores y otros profesionales a mejorar sus propias habilidades de ayuda y asesoramiento a los estudiantes.

El proceso de mentoría también puede proporcionar beneficios para otros agentes que intervienen en el mismo. Así, para el mentor (profesor/profesional) aquellos derivados de la adquisición de mejores modos de trabajar con los estudiantes y de la satisfacción del deseo de ayudar a otras personas. Y para la universidad, la mentoría puede generar beneficios derivados del hecho de contar con profesores y profesionales más motivados y mejor preparados, de contar con modalidades de formación que faciliten el desarrollo de las competencias previstas en sus planes de estudio, de favorecer la colaboración entre profesores y estudiantes creando una colegialidad que es la esencia de la institución universitaria.

No obstante, para la mentoría es un desafío poder mostrar que es una parte fundamental de las actividades que se realizan en las instituciones universitarias, que influye en el desarrollo de su oferta educativa y no sólo constituye una iniciativa más o menos innovadora pero con escaso impacto en los estudiantes.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo son muchas las universidades que desarrollan programas de mentoría, sin embargo, los estudios realizados para comprobar su eficacia son escasos y abordan problemas muy específicos cercanos a la realidad de cada programa o institución universitaria. La mayoría de estos estudios son artículos de revistas o ponencias a congresos que no siempre recogen el devenir de un programa de mentoría en una institución universitaria a lo largo de varios

años académicos; en general, la mentoría se percibe como un “asunto interno” de la universidad que implanta un programa, seguramente lo revisa y mejora, pero del que no aporta públicamente información al resto de la sociedad.

La comparación de los escasos resultados aportados por los estudios existentes también resulta muy difícil, teniendo en cuenta los diferentes enfoques y técnicas utilizados en cada universidad, institución o departamento. Proyectos como CAMEO o MAITRE para analizar la mentoría en ámbitos no universitarios podrían servir de referencia en dicho análisis comparativo.

Por todo ello, la evaluación sistemática de los programas de mentoría que se desarrollan en el ámbito universitario es una cuestión pendiente. Y en consecuencia es un desafío para los investigadores demostrar en qué medida los programas de mentoría cumplen o no la función básica que tienen de facilitar el aprendizaje de los estudiantes universitarios en los ámbitos académico, personal y profesional; como también lo es mostrar las relaciones existentes entre los distintos tipos de mentoría y el logro de los objetivos fijados en los programas que las desarrollan.

PARTE II

Los planes de acción tutorial en la universidad

5

Plan de Acción Tutorial en las diplomaturas de Ciencias de la Salud

5.1. Introducción

Como expresa Sanz Oro (2005: 1) “durante siglos, los estudiantes han acudido a las universidades para adquirir un mayor conocimiento, explorar nuevas teorías, descubrir nuevos conceptos, adquirir nuevas habilidades y, probablemente, seguirá siendo así en el futuro. Sin embargo, hay notables diferencias entre el ayer y el hoy. La economía global, las nuevas tecnologías y las facilidades en los desplazamientos, por ejemplo, ofrecen a los estudiantes muchas más oportunidades de aprendizaje que antes. En este sentido, la inminente puesta en práctica del Espacio Europeo de Enseñanza Superior tiene que fomentar entre sus estudiantes el sentido de la responsabilidad ética y moral que les permita enfrentarse a los problemas complejos del mundo actual y del futuro. Habilidades como pensamiento crítico y reflexivo, obtener y evaluar evidencias, y hacer juicios razonados son también objetivos de aprendizaje en un mundo de múltiples perspectivas y de verdades interdependientes. La ciudadanía y la responsabilidad cívica requieren el aprendizaje de complejas habilidades no sólo cognitivas sino también afectivas”.

Es por esto que la tutoría en la universidad debe ir más allá de la tutoría docente, fundamentada generalmente en completar y ampliar las clases magistrales mediante la realización de otras actividades docentes centradas con frecuencia en pequeños grupos, la realización de sesiones monográficas o debates sobre temas concretos para conseguir una mayor participación del estudiante o tutorías individuales para aclarar dudas sobre contenidos de asignaturas. El profesor universitario debe realizar en el ámbito docente actividades que van más allá de la impartición de conocimientos propios de la asignatura (Álvarez, 2002), debe educar para que los estudiantes aprendan a aprender y además trabajar valores y actitudes de un alumnado concreto, con necesidades e intereses determinados. De manera que la acción tutorial sea entendida como un elemento inseparable del proceso educativo, un componente esencial de la función docente, una acción docente de orientación con la finalidad de proporcionar una educación integral y

personalizada, que atienda a la diversidad del alumnado, potenciando el desarrollo académico y personal así como su proyección social y profesional.

La Universidad de Granada, con casi 500 años de historia, a la vanguardia de las universidades europeas, se ha amoldado a los cambios sociales en todos los ámbitos universitarios: docente, investigador, cultural y de servicios a sus miembros y a su entorno.

En la actualidad es una institución afianzada y comprometida con su contexto, tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y en la Ley Andaluza de Universidades (LAU), que define a las universidades como centros al servicio de la sociedad, a través de la investigación y la prestación de servicios. La comunidad universitaria cuenta con más de 60.000 alumnos, 15 facultades y 11 escuelas. Una de ellas, la actual Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud (EUCS), fue fundada en 1953 como Escuela de Enfermería del Hospital Clínico de San Cecilio dependiente de la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada transformándose inmediatamente en Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios Femeninos y Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios Masculinos por el desarrollo del Decreto de 4 de diciembre de 1953 y posteriormente en Escuela Universitaria de Enfermería (Real Decreto de 23 de julio de 1977 sobre la integración en la universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios), impartándose desde ese momento estudios universitarios de Enfermería. En 1989 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía autoriza la impartición de la diplomatura en Fisioterapia. Los primeros alumnos de Fisioterapia se matriculan en el curso 1989-1990, fijándose en 50 el número de alumnos por curso, situación que se mantiene en la actualidad. En 1990 el Consejo de Universidades admite el cambio de denominación a Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud para representar mejor las distintas diplomaturas impartidas en la Escuela y las que en un futuro se pudieran impartir, (Resolución de 8 de enero de 1990). En el curso 1999-2000 se comienza a impartir la diplomatura en Terapia Ocupacional, fijándose en 60 el número de alumnos admitidos por curso. Desde sus inicios existen números clausus en las tres titulaciones, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, siendo aproximadamente 245 los alumnos que ingresan cada año en el centro y algo más de 700 el número de alumnos que cursan estudios en alguna de las tres diplomaturas de la Escuela de Ciencias de la Salud de Granada.

El profesorado que imparte docencia a los alumnos de Enfermería, Fisioterapia o Terapia Ocupacional pertenece a más de 20 departamentos de la Universidad de Granada si bien la mayor parte de la docencia se da desde los departamentos de Enfermería y Fisioterapia. Entre el profesorado, además de profesores funcionarios docentes y los profesores contratados que imparten docencia en el centro, hay profesores asociados de Ciencias de la Salud encargados de la docencia en los centros sanitarios.

5.2. El Plan de Acción Tutorial

Los esfuerzos para la convergencia europea en educación superior, que se han centrado

en la estructura de las enseñanzas, implantación del sistema ECTS de “créditos europeos”, suplemento europeo al título, etc., no han considerado debidamente el papel crucial del profesorado que va a impartir las enseñanzas en este nuevo marco. Como señala Valcárcel (2003), para que el profesorado tenga el protagonismo que le corresponde en el cambio sustancial del sistema de enseñanza y aprendizaje es necesario definir el perfil del “nuevo” profesor universitario, su nueva dedicación a la función docente de forma que en este nuevo contexto se forme (aptitud) y se implique (actitud) en el proceso. Por tanto, para las universidades la mejora de la práctica pedagógica pasará fundamentalmente por incidir en la formación del profesor universitario.

Y es que el talento humano de una institución está compuesto por la suma de conocimientos, experiencia y potencialidades de todas y cada una de las personas que trabajan en ella. De ahí que los procesos de capacitación y formación influyan decisivamente en la calidad de la oferta institucional. Si bien habrá que buscar motivaciones e incentivos que operen el cambio de actitud del profesorado –piedra angular del cambio– que le lleve a mejorar su formación y su práctica pedagógica (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Y éste es el origen del Plan de Acción Tutorial (PAT) que nos ocupa, denominado “Plan de Acción Tutorial en las Diplomaturas de Ciencias de la Salud”. Se inscribe, como el resto de los planes de acción tutorial de nuestra Universidad, en el ámbito de actuación del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente de la Universidad de Granada. Auspiciado por la concesión del Proyecto de Innovación en Tutorías (PIT) del mismo nombre, pretende contribuir a la calidad de la Universidad de Granada en general y de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud (EUCS) en particular.

La acción tutorial no debe ser un proceso estático, sino dinámico, algo continuo y no algo que se realiza “una vez por la concesión de un proyecto”. Se plasma en 2004 a partir de la realización en octubre de 2003 del Curso de Orientación y Tutoría organizado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente con la finalidad de motivar y ayudar al profesorado a desarrollar actitudes y habilidades que le permita desempeñar con garantía el rol de tutor (Coriat y Sanz, 2005). Desde entonces y sin interrupción hasta hoy, cada curso ha contado con una nueva edición del Plan de Acción Tutorial favorecida por la concesión de sucesivos proyectos anuales.

El Plan que nos compete se dirige a estudiantes de las tres titulaciones; que actualmente se imparten en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Con él se intenta promover en términos universales prestaciones a los estudiantes suscitando un acercamiento entre profesores y alumnos que facilite una mayor y mejor orientación que no tiene como finalidad conseguir comportamientos definidos, sino facilitar que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan tomar decisiones conscientes y autónomas que favorezcan aprender a comportarse como un adulto único, autónomo, independiente, responsable y competente en una sociedad cambiante, de la información, del conocimiento, plural, multiétnica y multicultural.

5.3. Necesidades educativas como fuente para el diseño del PAT. Áreas de competencia

Básicamente el diseño del Plan de Acción Tutorial en las diplomaturas de Ciencias de la Salud proviene del diagnóstico de necesidades efectuado por los profesores que realizaron el Curso de de Orientación y Tutoría antes mencionado e implicados posteriormente en el proyecto de tutorías. El diagnóstico se basa en la experiencia adquirida de la mayoría de los participantes, en su inicio 43 profesores, con más de 20 años de enseñanza tutorizando a los alumnos de la EUCS de forma puntual. El plan surge, pues, con la pretensión de atenderlos como actividad reglada sujeta a control y evaluación.

Con este Plan de Acción Tutorial primordialmente se pretende proporcionar información y asesoramiento sobre las necesidades más acuciantes que presentan los alumnos de la EUCS cuando ingresan en la universidad y en el inmediato egreso, así como una tutoría integral durante la permanencia en el centro, que abarque la vertiente académica, personal, social y profesional del estudiante, partiendo de la idea fundamental de que la universidad debe preparar a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida de manera que consigan “aprender a aprender”, “aprender a vivir” y “aprender a trabajar”.

Cronológicamente se pueden distinguir tres marcos de actuación en función de las necesidades que presentan en cada fase, según se detallan en los cuadros 5.1 y 5.2 junto con acciones concretas que se ofertan al alumnado para conseguir los objetivos propuestos.

Cuadro 5.1. *Acciones y estrategias de captación dirigidas a la totalidad de alumnos de nuevo ingreso y egreso en las diplomaturas de Ciencias de la Salud (EUCS) en función de las necesidades y objetivos*

	NECESIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN	ACCIÓN
ALUMNOS QUE INGRESAN	<i>Académicas y administrativas:</i>	Orientar sobre diseño curricular adecuando las materias del plan de estudios.	Convocatoria previa.	Recepción en pequeños grupos antes de la matrícula.
	Asesoramiento sobre plan de estudios.	Informar sobre contenidos y prerrequisitos de asignaturas optativas y de libre configuración que oferta la EUCS.	Información personal a los alumnos que se van a matricular.	
	Elección de asignaturas optativas y libre configuración.	Asistencia para formalizar la matrícula.	Anuncios carteles.	
	Orientación en formalización de matrícula.			
	Asesoramiento general de las estructuras de la Universidad.	Identificar las competencias del centro y departamento.	Convocatoria previa.	Jornada de acogida.
	Conocimiento del PAT.	Integrar al alumno en comisiones y órganos de gobierno. Participar voluntariamente en el PAT.	Anuncios página web del centro.	

	NECESIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN	ACCIÓN
ALUMNOS QUE EGRESAN	<i>Profesionales:</i>	Instruir sobre herramientas de búsqueda de empleo.	Convocatoria previa. Anuncios carteles.	Jornada de egreso.
	Asesoramiento sobre medios de búsqueda de empleo.	Información sobre salidas profesionales.	Anuncios página web del centro.	
	Apertura del horizonte sobre salidas profesionales.	Orientar sobre diseño curricular posgrado.	Información en aulas.	
	Orientación sobre formalización e inclusión en bolsas de trabajo.	Instruir sobre bolsas de trabajo.		
		Requisitos colegiación.		
	Colegiación.			

Cuadro 5.2. *Acciones y estrategias de captación dirigidas a un número limitado de alumnos de nuevo ingreso en las diplomaturas de Ciencias de la Salud (EUCS) en función de las necesidades y objetivos*

NECESIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN	ACCIÓN
<i>Académicas</i>	Completar información relacionada con • PAT • EUCS • Universidad Integrar al alumno en comisiones y órganos de gobierno.	Información en jornada de acogida. Medios comunicación: • Teléfono • Internet	Tutoría grupal.
<i>Académicas Personales Profesionales</i>	Seguimiento y orientación en la trayectoria académica personal y profesional, según las necesidades detectadas en cada alumno.	Medios comunicación: • Teléfono • Internet	Tutoría personalizada (individual).

5.3.1. Entrada en la universidad

En el momento de incorporarse a la universidad es frecuente detectar en los alumnos un desconocimiento generalizado sobre temas relacionados con los servicios ofertados por la institución universitaria, estructuras y funcionamiento de la universidad y de la EUCS, peculiaridad del plan de estudios que van a cursar, baja capacidad para realizar su planificación académica fundamentalmente referida a la elección más adecuada de asignaturas optativas y de libre configuración en función de prerequisites mínimos y contenidos que faciliten al alumno cursarlas con garantía, al tiempo que le permita comenzar a diseñar su perfil curricular.

5.3.2. Durante los estudios

Si importante es atender a los alumnos en el momento de la incorporación, igual o más conveniente es tener presente la diversidad de alumnado, la individualidad, los propios planes de estudios y prestarles atención durante su permanencia en la EUCS.

Es conocido que cuando el estudiante comienza sus estudios en la universidad se inicia una nueva etapa en su vida en la que acontece no sólo la transición a la institución universitaria desde institutos, colegios, etc., sino que se suman en ocasiones transiciones

debidas a acontecimientos específicos como separación del núcleo familiar, establecimiento de una nueva residencia, cambio de ciudad, en ocasiones compatibilidad de estudios con trabajo, dificultad en la integración, bajo rendimiento académico, deserción universitaria... Además de estos problemas habituales en la actualidad en cualquier universitario, los alumnos que cursan las titulaciones de Ciencias de la Salud deben enfrentarse desde el primer año de carrera al trato con pacientes en el medio hospitalario, lo que supone en muchos casos una sobrecarga añadida principalmente emocional que debe ser atendida. En este contexto, se plantean necesidades no solo académicas sino también sociales, personales y vocacionales, que refuerzan el papel que pueden desempeñar las tutorías, especialmente dirigidas a atenderlas.

5.3.3. Próximos al egreso

A medida que los estudiantes avanzan en sus estudios y se aproxima la salida de la institución universitaria prima la necesidad de asesoramiento sobre temas relacionados con la incorporación a la vida profesional que favorezca una inserción lo más fructífera posible

5.4. Objetivos

Partiendo del objetivo general de lograr una universidad más integrada en la sociedad, y del diagnóstico de necesidades, los objetivos del PAT son los siguientes:

- Favorecer la adaptación e integración del alumno en el sistema universitario.
- Orientar a los alumnos en el diseño de su perfil curricular de pregrado.
- Seguimiento y orientación en el desarrollo académico y personal del alumno.
- Proporcionar información sobre salidas profesionales acrecentando las oportunidades profesionales y laborales del estudiante.
- Favorecer la comunicación profesor-alumno.

5.5. Actividades, estrategias y recursos para conseguir los objetivos

Los procesos de cambio hacia la mejora son positivos por definición, pero a veces difíciles. Se trata de introducirlos despacio, a un ritmo posible. En un PAT no se inventa nada, se trata de aprovechar experiencia precedente de otros PAT o de actividades similares adaptándola a las necesidades de nuestros alumnos, imitando modelos, protocolos, bancos de experiencias previamente utilizados.

Los planes de acción tutorial deben disponer de recursos que permitan la consecución de los objetivos propuestos, organizarse y llevar a cabo los procesos y procedimientos con garantía de calidad de una manera eficaz y eficiente.

Dentro de los recursos, tanto humanos, de infraestructura o financieros, los humanos van a ser esenciales puesto que sin ellos no se puede llevar a cabo la acción tutorial. La participación voluntaria de tres colectivos imprescindibles, profesorado, alumnado y personal de administración y servicios, junto al carácter abierto de este plan conllevó desde su implantación en 2004 a promover y divulgar el programa principalmente entre profesorado y alumnado para incitar a la participación.

Con relación al profesorado pocos son los cambios que se han producido a lo largo de los tres años de implantación de este PAT. De los 43 iniciales, en la actualidad permanecen 41 a los que se han sumado seis profesores, de los cuales cinco son profesores noveles incorporados en el transcurso de los años, con el asesoramiento de tutores con experiencia.

Como posteriormente se señalará, los tutores imparten docencia en la titulación del alumno que va a atender en tutorías personalizadas. Es de destacar que pertenecen, como también se ha comentado, a diferentes departamentos de la universidad, hecho enriquecedor, pues no existen muchas actividades en las que exista colaboración interdepartamental.

Las acciones que se contemplan en este Plan de Acción Tutorial ([figura 5.1](#)), dirigidas a facilitar la incorporación a la universidad así como el egreso de la misma, se proponen respectivamente a todos los alumnos de nuevo ingreso y alumnos en el último curso de carrera próximos a graduarse mientras que las tutorías personalizadas se ofertan a un número limitado de alumnos de primer curso de las tres titulaciones, con la intención de tutorizarlos a lo largo de su permanencia en la universidad.

La restricción que limita el número de alumnos por tutor, con la finalidad de asegurar la atención correcta a cada uno de ellos, está supeditada al número de tutores participantes así como a la infraestructura propia del centro (dificultad para disponer de espacios físicos que permitan mantener tutorías individualizadas).

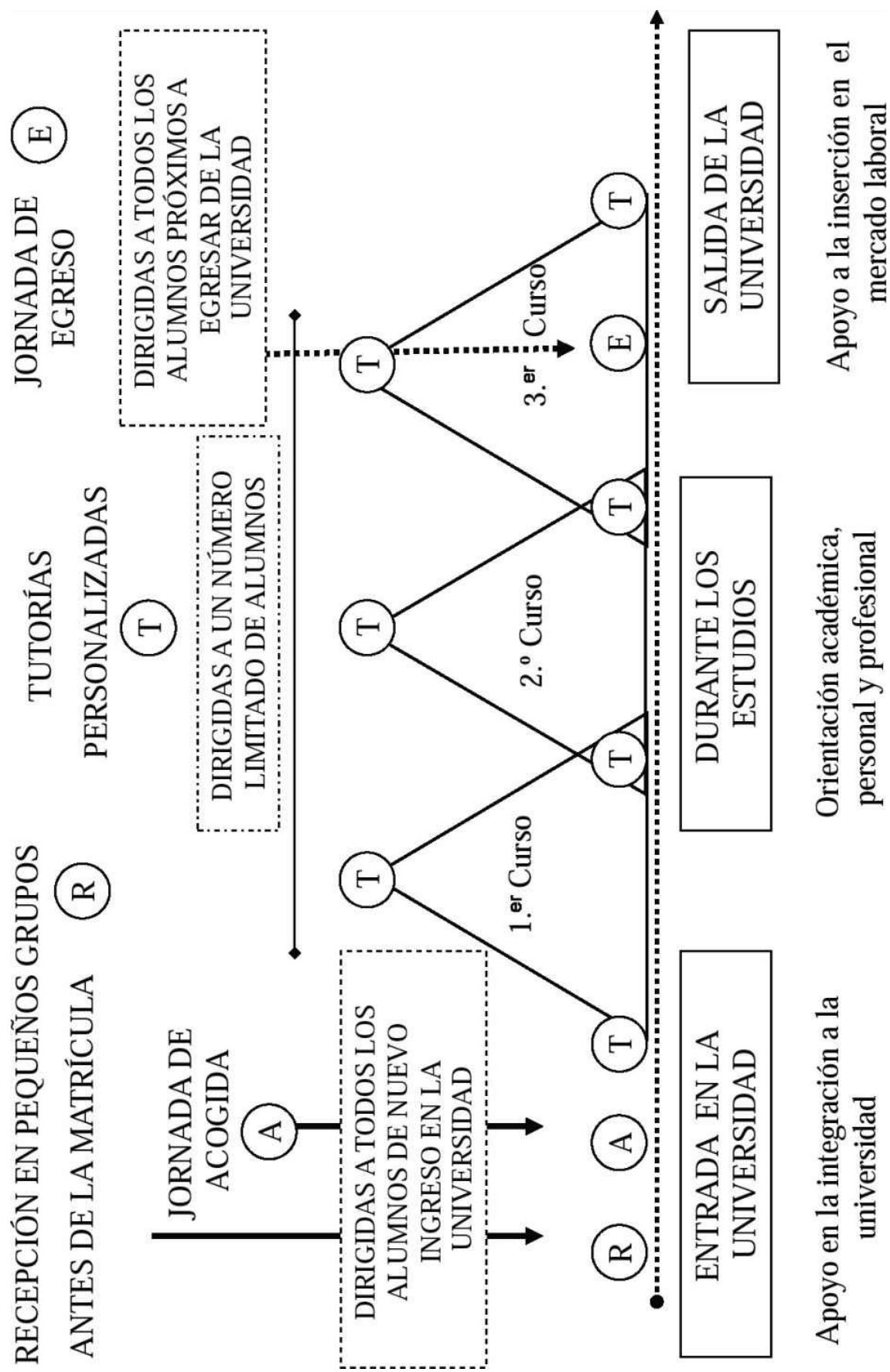


Figura 5.1. Acciones contempladas en el Plan de Acción Tutorial.

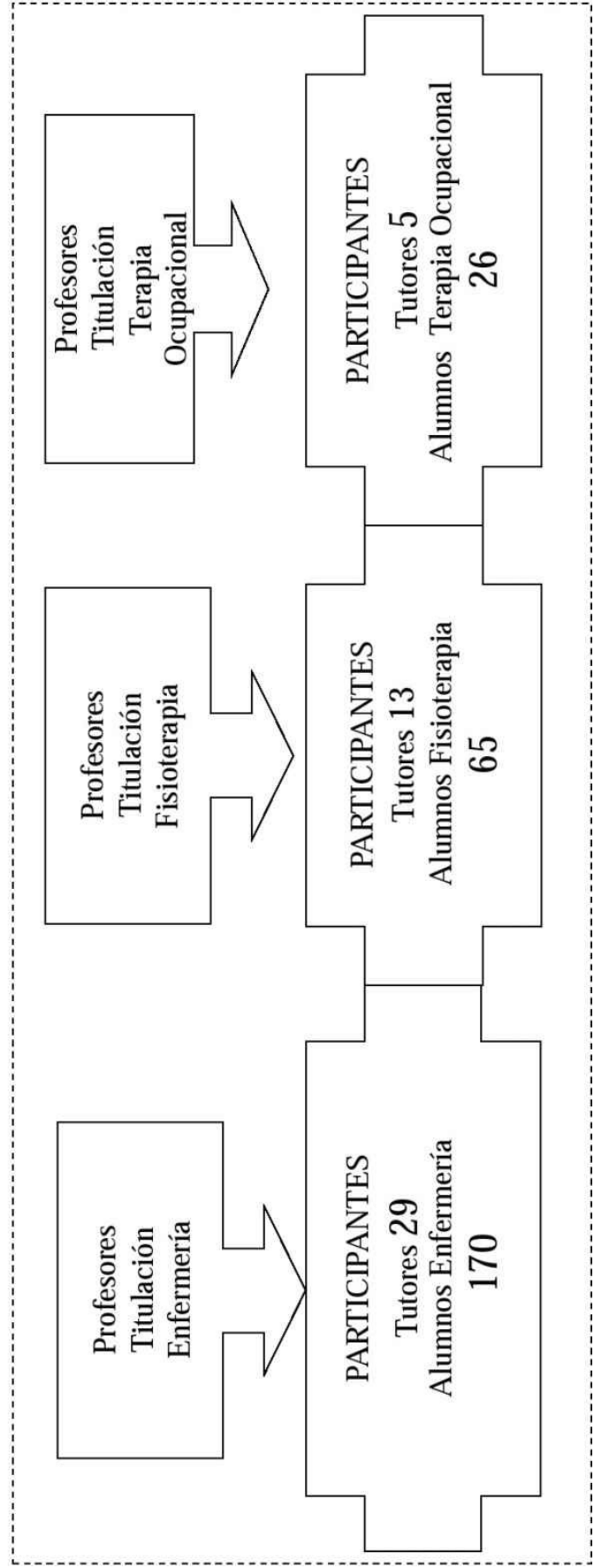
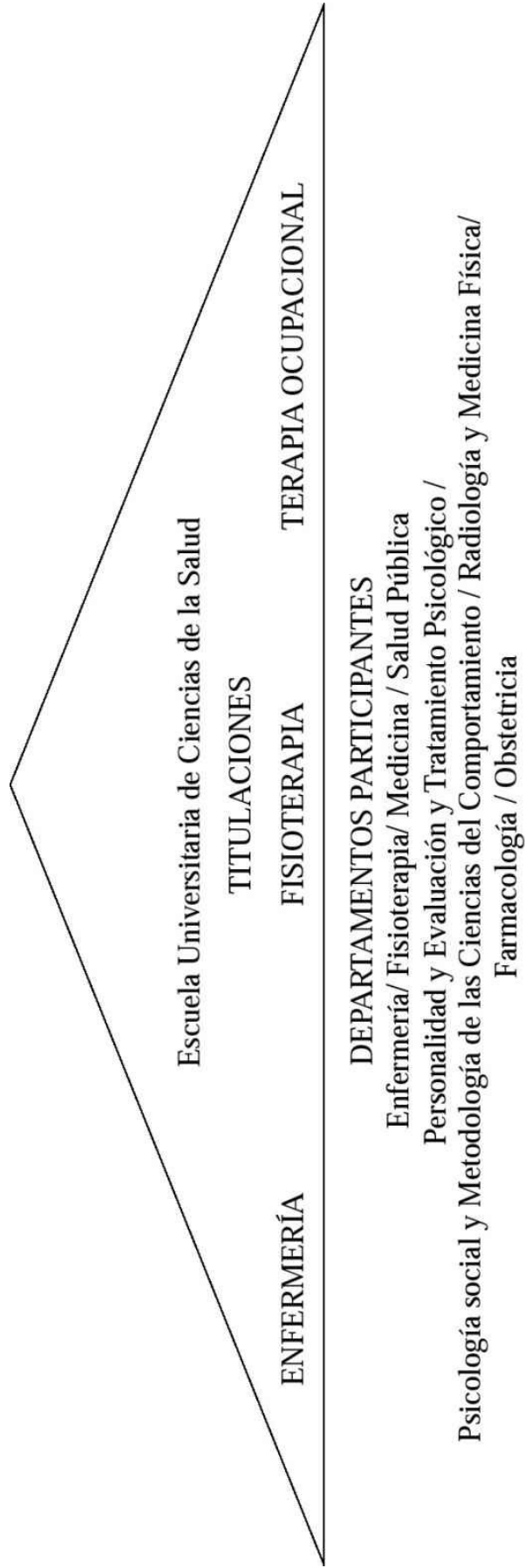


Figura 5.2. Profesorado y alumnado participante en tutorías personalizadas durante tres años.

Como se observa en la [figura 5.2](#), 29, 13 y cinco son los tutores de las titulaciones de Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional respectivamente, pertenecientes a diferentes departamentos, que participan en las tutorías individualizadas o personalizadas que atienden a 170, 65 y 26 alumnos de las diferentes diplomaturas.

Es importante remarcar que junto con los recursos humanos representados por el profesorado implicado en la tutorización, imprescindible en el proyecto, y la participación de dos miembros del personal de administración y servicios (miembros permanentes del grupo que constituyen en este Plan de Acción Tutorial el soporte administrativo), la intervención puntual de “otros colaboradores” (un amplio grupo de profesionales pertenecientes a distintos ámbitos) hace posible la realización de acciones concretas como la jornada de egreso.

Junto con los recursos humanos, la infraestructura de la que dispone el centro y la disponibilidad económica, gracias a las ayudas concedidas por la Universidad como apuesta a este tipo de acciones, hacen posible, al tiempo que condicionan, el desarrollo del proyecto.

Una vez constituido el grupo de tutores, es necesario emplear diferentes estrategias para informar y captar a los alumnos en las diferentes actividades que conforman el Plan. Entre ellas, dirigidas a la totalidad de un curso ya sean de primer o último curso, destaca la presentación en sesiones informativas organizadas expresamente para este fin, además de presentaciones en clase, que se apoyan con anuncios en paneles del centro y en la web; siempre con la finalidad de divulgar, despertar el interés de los estudiantes y lograr su participación.

En las tutorías personalizadas, el contacto directo mediante el teléfono, la comunicación directa y el correo electrónico son los medios empleados con más frecuencia por los profesores para comunicarse con los estudiantes y viceversa.

Entre los recursos es necesario contar con la contribución institucional del centro y Vicerrectorado, que proporcionan no sólo apoyo financiero, técnico o de infraestructura de diferente índole, así como espacios donde celebrar las distintas actividades, sino también colaboración en la organización de las diferentes actividades recogidas en la acción tutorial, sin la que sería difícil o imposible realizar las fundamentales jornadas de acogida y egreso.

Como se ha mencionado con anterioridad, un equipo adecuadamente preparado y motivado es el capital más valioso de la institución. No basta el conocimiento y la experiencia. Las actitudes, las percepciones y el comportamiento diario son aspectos importantes cuando se trata de activar procesos educativos. De poco valen los conocimientos y la preparación obtenida si no van acompañados del compromiso que dé testimonio personal de la coherencia entre los propósitos, los objetivos y el desarrollo de la actividad. De ahí que sea igualmente importante definir y adquirir por los integrantes del grupo tutorial unos compromisos mínimos que faciliten llevar a buen término el

proyecto ([cuadro 5.3](#)).

Cuadro 5.3. *Compromisos entre tutores y alumnos participantes en tutorías personalizadas*

COMPROMISOS	
TUTOR	• Acompañamiento personal en el desarrollo integral del alumno. • Sistematizar y llevar un registro de los alumnos que tutoriza. • Participar en las reuniones programadas. • Participar en los mecanismos que se establezcan para evaluar la actividad tutorial.
ALUMNO	• Acudir y participar en las tutorías establecidas. • Participar en las reuniones programadas. • Participar en los mecanismos que se establezcan para evaluar la actividad tutorial.

5.6. Ejecución del PAT

La organización y desarrollo de las actividades que conforman el Plan de Acción Tutorial a lo largo de un curso académico quedan recogidas en el [cuadro 5.4](#). En él se especifica cuándo, quién, con quién, cómo y en dónde se llevan a cabo.

El orden en que se van a reseñar las diferentes actividades se basa en que las dos primeras acciones están dirigidas a la totalidad de alumnos de primer o último curso y la tercera –tutorías personalizadas– se restringe a un número limitado de alumnos.

5.6.1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida a los alumnos

Las dos acciones tienen por finalidad facilitar el primer contacto con la Universidad en

general y la EUCS en particular. Ambas iniciativas, organizadas y coordinadas durante un año desde el PIT, muy bien recibidas por los alumnos, fueron posteriormente transferidas como actividades regladas organizadas por la propia EUCS.

La recepción de los alumnos en grupos reducidos se realizó a lo largo de tres semanas en el período abierto de matriculación en la Universidad. En cada sesión se informó y proporcionó asesoramiento a grupos constituidos por ocho a diez alumnos sobre la estructura del plan de estudios, se orientó e informó sobre contenidos y prerequisites de asignaturas optativas y de libre configuración, previamente obtenidos de los profesores responsables de las asignaturas, y se facilitó asistencia para formalizar la matrícula.

La jornada de acogida, como indica su nombre, tiene por finalidad recibir a los alumnos en la EUCS en los primeros días del curso académico. Se llevó a cabo en dos sesiones a lo largo de una mañana: una dirigida a los alumnos de Enfermería y otra a alumnos de Fisioterapia y Terapia Ocupacional. El propósito de la misma es familiarizar a los alumnos con el profesorado que les va a impartir docencia, haciendo referencia a los profesores asociados de Ciencias de la Salud que se encargan de la docencia práctica de las diferentes asignaturas; comunicar la existencia del PAT e invitar a la participación, presentando a los profesores que participarán como tutores; informar sobre la estructura departamental y de centro; dar a conocer las instalaciones de la EUCS, ubicación de departamentos, laboratorios... y animar a la representatividad en el curso y órganos de gobierno colegiados.

Cuadro 5.4. *Temporalización de las diferentes acciones del Plan de Acción Tutorial*

<i>Recepción de los alumnos en grupos reducidos</i>	<i>Jornada de acogida</i>	<i>Jornada de egreso</i>	<i>Tutorías personalizadas</i>	<i>Reunión grupal</i>	<i>Reunión grupal</i>	<i>Reunión grupal</i>
¿Cuándo se lleva a cabo?	Período abierto de matriculación en la universidad Antes de la formalización de la matrícula	Primeros días de curso Octubre	A lo largo del curso durante todos los años de carrera	Antes de comenzar el curso académico Septiembre	Al final del curso académico Julio	Mediados de curso Marzo o abril
¿Quiénes la llevan a cabo?	Coordinador PAT 2 tutores	Coordinador PAT Equipo dirección	Tutores 1 Tutor	Coordinador PAT Tutores	Coordinador PAT Tutores	Coordinador PAT Tutores
	1 PAS	EUCS 2 tutores	"Otros colaboradores"	Equipo dirección EUCS		Alumnos de tutorías personalizadas
¿Con quién se hace esa actividad?	Alumnos de nuevo ingreso Enfermería Fisioterapia Terapia O.	Alumnos de nuevo ingreso Enfermería Fisioterapia Terapia O.	Alumnos próximos a egresar Enfermería Fisioterapia Terapia O.	Alumnos de 1 ^{er} , 2 ^o , 3 ^{er} curso PAS Equipo Dirección EUCS	Tutores	Tutores Alumnos de tutorías personalizadas
¿Cómo se lleva a cabo?	Exposición, información y asistencia administrativa en grupos de 8-10	Exposición e información a todos los alumnos de 1. ^{er} de curso	Ponencias para todos los alumnos de 3. ^{er} de curso	Exposición y debate	Exposición y debate	Exposición y debate
¿Dónde se lleva a cabo?	En aula	En aula	En aula magna	En aula	En aula	En aula

5.6.2. Jornada de egreso

Es una acción desarrollada en una jornada intensiva de un día en horario de mañana y tarde, dirigida a los alumnos de último curso de las tres titulaciones, en la que participan ponentes de distintos ámbitos profesionales con la finalidad de acercar al estudiante al mercado laboral proporcionándole información útil sobre herramientas de búsqueda de empleo, información relativa a salidas profesionales, mercado de trabajo transnacional, configuración del currículum de posgrado y temas relacionados como bolsas de trabajo y colegiación.

5.6.3. Tutorías personalizadas

Informados los alumnos noveles en la Universidad durante la jornada de acogida sobre las tutorías personalizadas, los interesados en participar son seleccionados siguiendo como criterio el orden de inscripción. La causa de que no se admitan a todos los alumnos que solicitan las tutorías integrales o personalizadas se debe a las normas establecidas en su día relacionadas fundamentalmente con los profesores participantes, dado que se consideró que se debía mantener una proporcionalidad lo más cercana posible de tres alumnos por tutor y por curso. No obstante, si un profesor detecta la conveniencia de que un alumno no admitido se incorpore, la inclusión es automática.

Puesto que en este Plan de Acción Tutorial el tutor acompaña al alumno desde el ingreso en la Universidad hasta el egreso, y como se ha comentado anteriormente es un Plan al que se le intenta dar continuidad, conlleva que un tutor reciba cada año a tres alumnos de nuevo ingreso en la Universidad, al comienzo de cada curso académico. Estimando que prácticamente todos los alumnos permanecen en el PAT hasta el egreso de la institución universitaria y que la mayoría finalizan sus estudios en tres años, la proporción tutor/alumnos oscila entre tres y diez dependiendo de los años que lleva participando el tutor y de circunstancias personales que determinan según su criterio en ocasiones restringir el número de alumnos por tutor, puesto que un tutor llega a mantener entre nueve y 27 tutorías individuales por curso académico ([figura 5.3](#) y [cuadro 5.5](#)).

La tutoría se centra, principalmente, en el estudiante como persona, la individualización resalta su rol como alumno, orientándole para facilitarle la consecución de objetivos académicos, sociales o profesionales adscritos a la titulación. Tiende a promover también el desarrollo de un aprendizaje autodirigido, enseñando a los estudiantes a ser capaces de tomar decisiones eficaces que dirijan su propia vida y les permitan participar críticamente en una sociedad.

Cuadro 5.5. Dedicación del tutor al alumnado en tutorías personalizadas

	Atención a alumnos de	Inicio de curso	Inicio de curso	2º cuatrimestre	Final de curso	Total de tutorías por tutor
Primer año de PAT 2004-2005	1º curso	Tutoría grupal	Tutoría individual	Tutoría individual	Tutoría individual	1 grupal + 3 a 9 Individuales*
Segundo año de PAT 2005-2006	1º curso	Tutoría grupal	Tutoría individual	Tutoría individual	Tutoría individual	
	2º curso		Tutoría individual	Tutoría individual	Tutoría individual	1 grupal + 3 a 18 individuales*
Tercer año de PAT 2006-2007	1º curso	Tutoría grupal	Tutoría individual	Tutoría individual	Tutoría individual	
	2º curso		Tutoría individual	Tutoría individual	Tutoría individual	
	3º curso		Tutoría individual	Tutoría individual	Tutoría individual	1 grupal + 3 a 27 individuales*

* El número de tutorías está en función del número de alumnos a cargo del tutor.

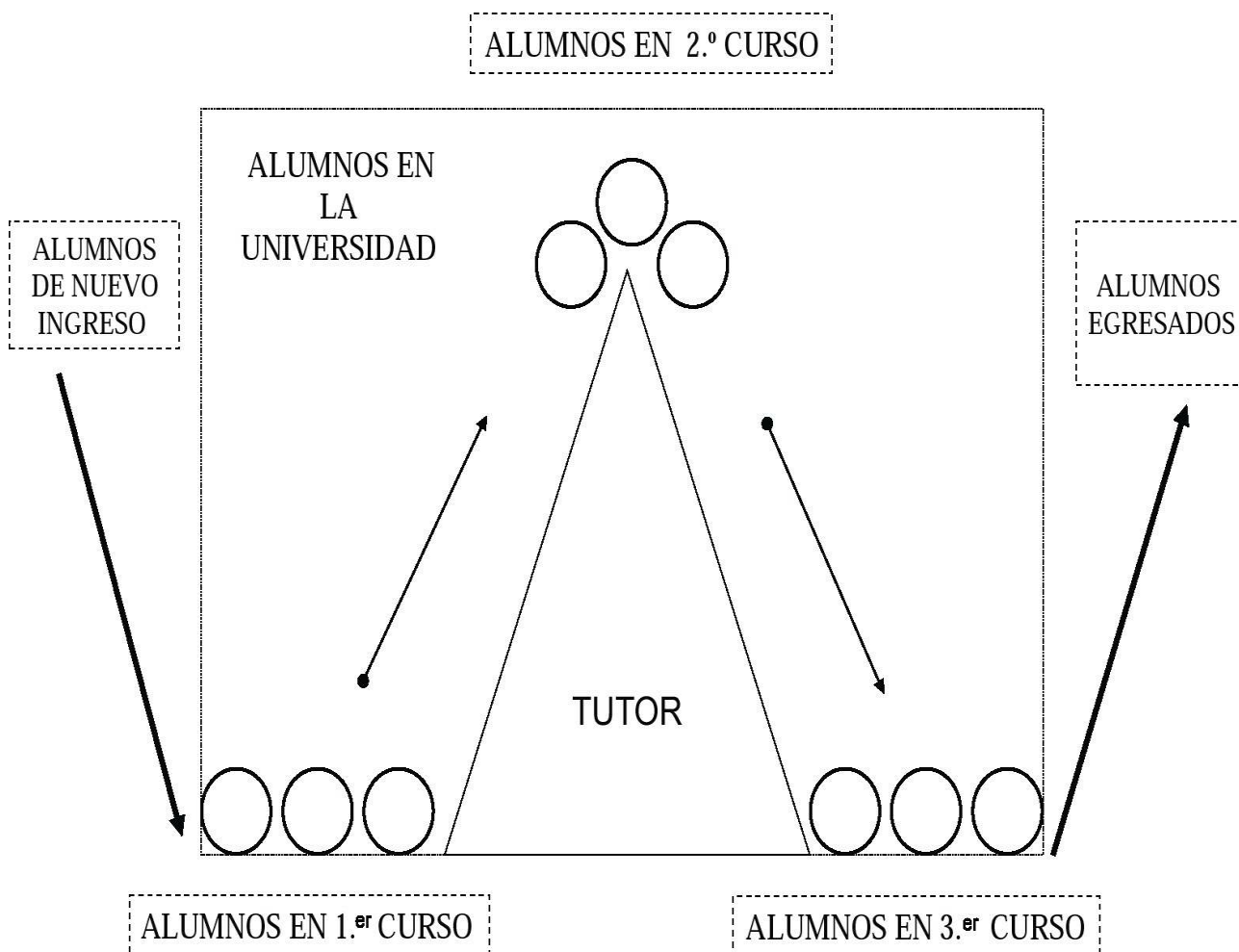


Figura 5.3. Proceso general seguido con el alumnado atendido por un tutor en tutorías personalizadas.

La tutoría grupal constituye la fase preliminar de las tutorías personalizadas, tiene por finalidad generar el primer acercamiento del tutor con los alumnos y de estos entre sí. Al tiempo se expone la pauta que se debe seguir en el programa de tutorías, se completa la información para mejorar su inserción en la Universidad en general y en la EUCS en particular y se concierta con cada alumno el primer encuentro.

En la primera tutoría individual, se comienza la recogida de información. Aun existiendo libertad para el desarrollo de la labor de tutorización, se emplea una guía que contiene recomendaciones generales y fichas para el seguimiento individual de cada alumno (Anexos 5.1 y 5.2).

En este sentido, es útil planificar en la primera sesión tutorial la realización de una “anamnesis” que recoja los datos biográficos más significativos y representativos del alumno relacionados con su situación personal actual y pasada, la compatibilidad con algún tipo de trabajo, rendimiento anterior en estudios previos, estrategias de aprendizaje,

deseo de participación en órganos de gobierno de la universidad y en actividades extracurriculares. Es también conveniente tener en cuenta vivencias previas y la razón por la que eligió cursar la titulación, si fue o no en primera opción, con el objeto de que nos puedan ayudar a una mejor comprensión de su presente y hacer sobre él previsiones de futuro. Desde el primer contacto con los alumnos es fundamental que el tutor muestre comprensión, escucha activa y manejo de conflictos, lo que redundará favorablemente en el establecimiento de una relación y en que ésta se desarrolle en ambiente cordial al tiempo que proporciona seguridad al alumno.

En tutorías sucesivas, se realiza un seguimiento académico y personal del alumno. Se investiga el nivel de integración entre sus compañeros, en el centro, situaciones personales y datos relativos a los resultados académicos, como la relación entre el tiempo de dedicación y resultados obtenidos, asistencia a clase, uso de tutorías de asignatura, dificultades que está encontrando, etc., intentando hacerle reflexionar sobre aspectos que pueden condicionar su rendimiento.

A lo largo de los años se le orienta en la configuración de un itinerario formativo personal, se intenta suscitar e incentivar el sentido crítico, implicar al alumno en su formación, entrenarle y ayudarle en la toma de decisiones realistas y adecuadas según sus determinantes personales, promoviendo procesos de toma de decisión colaborando en el proyecto de vida y realización personal. Si bien estos aspectos son importantes en todos los universitarios, en nuestras titulaciones adquieren un papel trascendental pues es importante indagar en la experiencia personal que suponen las prácticas hospitalarias, el contacto con los pacientes y con la profesión, investigar el interés que despierta, el grado de integración y comunicación con el equipo de trabajo y profesores encargados de supervisar las prácticas del alumno, el apoyo de los compañeros, el dominio y afrontamiento de las situaciones que se plantean, el grado de satisfacción, dificultades, temores... Igualmente importante es incitarlo a reflexionar sobre el nivel de conexión que encuentra entre contenidos teóricos y prácticos; conocimientos previos necesarios para progresar adecuadamente. Se ayuda a que tome conciencia de las competencias que debe adquirir; la trascendencia de la autonomía y el trabajo en equipo; el control del progreso y de los logros esperados propiciando la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje con el fin de optimizarlo. Así mismo, a medida que avanza en sus estudios se le plantea la transición al mundo laboral proporcionándole asesoramiento al respecto, opciones profesionales, analizando posibles expectativas con relación a diferentes motivaciones.

Es indiscutible que la tutoría representa, pues, una oportunidad excelente para conectar estudiante y profesor. La tutoría permite la recogida de información, un acercamiento a la realidad, permite el seguimiento de los estudiantes mediante una relación directa, que contribuye al conocimiento del alumno. En la tutoría se establece una relación interpersonal que propicia la detección de fallos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la corrección de los mismos cuando todavía es posible.

El profesor-tutor, al finalizar la tutoría, realiza un informe en el que se recoge un resumen de los temas tratados, valoración del encuentro, clima general de desarrollo, etc.

La tutoría supone unas condiciones de organización y de distribución de espacios y de tiempo que se deben satisfacer. La disponibilidad de espacios influye lógicamente en la planificación para que puedan realizarse sin interferencias y con los medios mínimos necesarios. Es esencial que las tutorías se hagan en lugares donde se pueda prestar una atención individual; donde se pueda trabajar sin interrupciones y el alumno sienta un ambiente de confianza, pudiendo ser en el despacho del profesor o en otro espacio físico que reúna dichos requisitos. En cuanto al tiempo que se debe destinar a la función tutorial, no hay nada predeterminado, siendo por este motivo difícil el cálculo de tiempo para el profesor porque las cifras se multiplican por el número de alumnos.

5.6.4. Reuniones grupales

El grupo de acción tutorial es independiente, con responsabilidad autónoma respecto a su funcionamiento, de manera que a medida que va avanzando en su cometido pueden producirse modificaciones que se adapten a las circunstancias reales del momento, permitiendo un proceso de autoevaluación.

A lo largo de cada curso académico se programan dentro del marco de acción tutorial tres reuniones grupales, dos dirigidas al profesorado y PAS implicado y una tercera en la que participan también alumnos de las tutorías personalizadas.

La primera reunión de profesores y PAS a la que asisten las autoridades académicas se realiza antes de comenzar el curso académico para ultimar la programación de las actividades; comunicar acciones que afectan a todos los tutores y hacer partícipes al grupo de actividades desarrolladas sólo por algunos de los tutores como la recepción en grupos reducidos, jornada de acogida y egreso.

La segunda reunión de los profesores tiene lugar antes de finalizar el curso académico con el objetivo de intercambiar experiencias y ofrecer propuestas que coadyuven al mejor desempeño de la actividad; detectar problemas surgidos durante las actividades de tutoría y buscar soluciones viables.

La reunión de profesores y alumnos se ubica en el segundo cuatrimestre con la finalidad de hacer una puesta en común sobre la trayectoria de las tutorías, exponiendo igualmente sugerencias y dificultades que permitan un mecanismo de retroalimentación positiva.

5.7. Evaluación

La evaluación del Plan de Acción Tutorial es un proceso dinámico que tiene por finalidad determinar de manera sistemática y lo más objetiva posible la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de actividades que lo conforman, y los avances si los hubiere de los mismos con la finalidad de conocer los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

El análisis de los resultados obtenidos en las diferentes acciones constituye, pues, una herramienta que permite evaluar las actividades, con la finalidad de mejorar, planificar, programar y tomar decisiones futuras, teniendo presente que no se debe generalizar, aunque sí establecer criterios. La evaluación proporciona pues una información muy valiosa para las instituciones acerca de la efectividad de las diferentes acciones y el apoyo que se ofrece al estudiante.

En general el impacto esperado en las diferentes actividades que se recogen en el PAT han superado las expectativas de satisfacción de los alumnos. Igualmente importante es evaluar el número de alumnos que han participado según el tipo de acción, en relación al número total de estudiantes que ingresan en la Universidad, están cursando estudios o se encuentran próximos a egresar ([figura 5.4](#)).

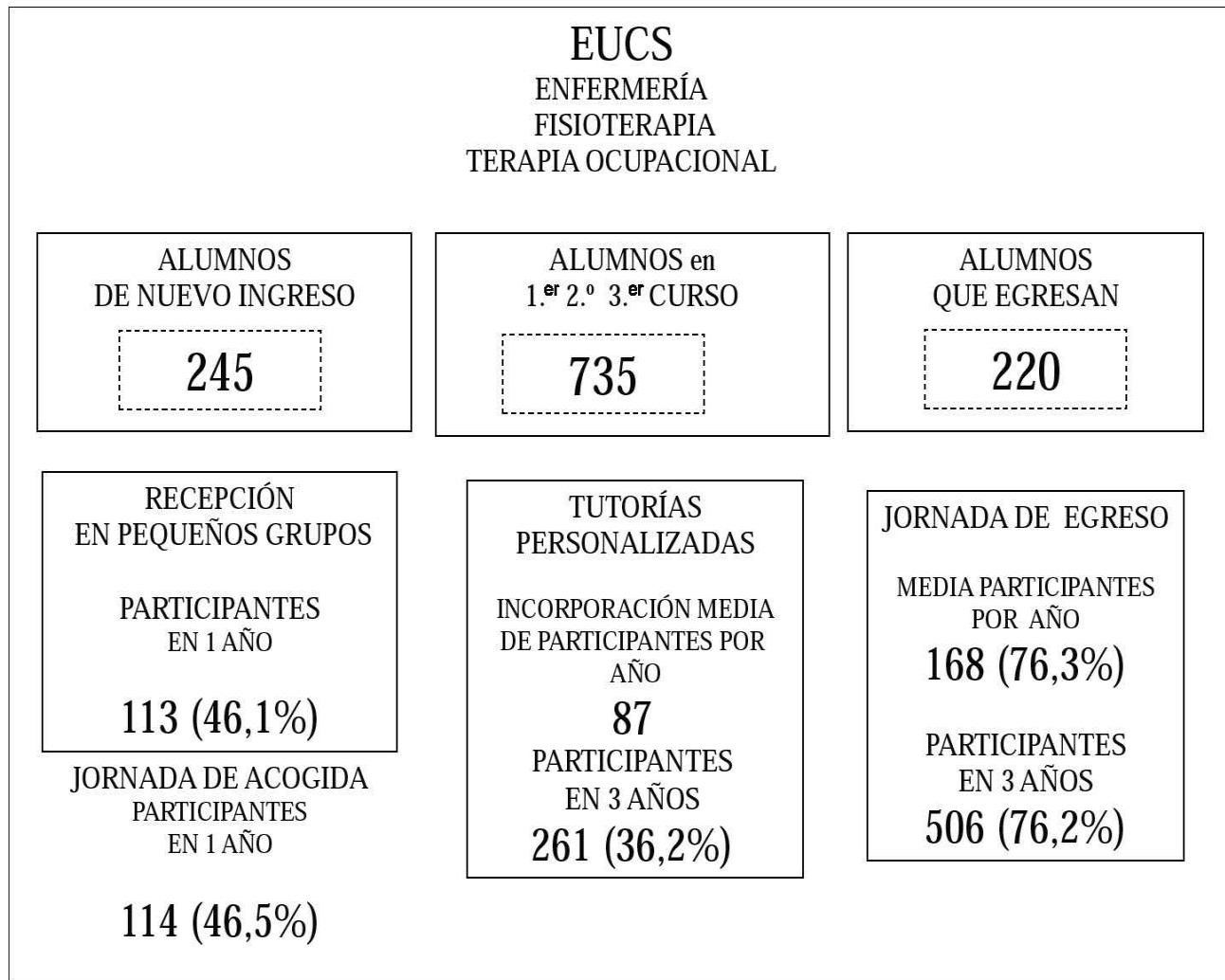


Figura 5.4. Participación del alumnado en las diferentes actividades del PAT en tres años.

Cuando la recepción en pequeños grupos y la jornada de acogida se organizaron a través del PAT, contaron con la asistencia de 113 y 114 alumnos respectivamente, lo que

representa un 46,1 y 46,5% de participación respecto al número total de alumnos que ingresaron ese año en la EUCS, cifra razonable si se tiene presente que era el primer año que se organizaban actividades de este tipo.

De los algo más de 700 alumnos que cursan estudios en la EUCS en las tres diplomaturas se han atendido un total de 261 alumnos a lo largo de tres años en tutorías personalizadas, 160 de la diplomatura en Enfermería, 65 en Fisioterapia y 26 en Terapia Ocupacional, lo que representa en total una participación del 36%, participación que con seguridad sería superior de no estar supeditada al número de tutores participantes.

De manera constante en el transcurso de 3 años un total de 506 alumnos han asistido a las jornadas de egreso, siendo la actividad con mayor número de participantes, alrededor del 76% cada año.

Han sido pues 506 alumnos los que se han beneficiado de todas o algunas de las acciones realizadas durante los tres años desde que se implantó el Plan de Acción Tutorial. Infiriendo la eficacia de las mismas, el 98,4 % de los alumnos participantes opinaron que la existencia del Plan de Acción Tutorial en su globalidad es muy conveniente e interesante.

Según el tipo de acción, se realizaron a los alumnos una serie de preguntas, que se han agrupado en el Anexo 5.3, y de las que se desprenden las opiniones recogidas en las [figuras 5.5, 5.6 y 5.7](#) que se comentan a continuación.

5.7.1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida

La [figura 5.5](#) refleja que el 97,9% de los alumnos que asistieron a la recepción en grupos reducidos y el 98,7% que lo hicieron a la jornada de acogida consideraron muy interesantes y provechosas la organización de ambas acciones.

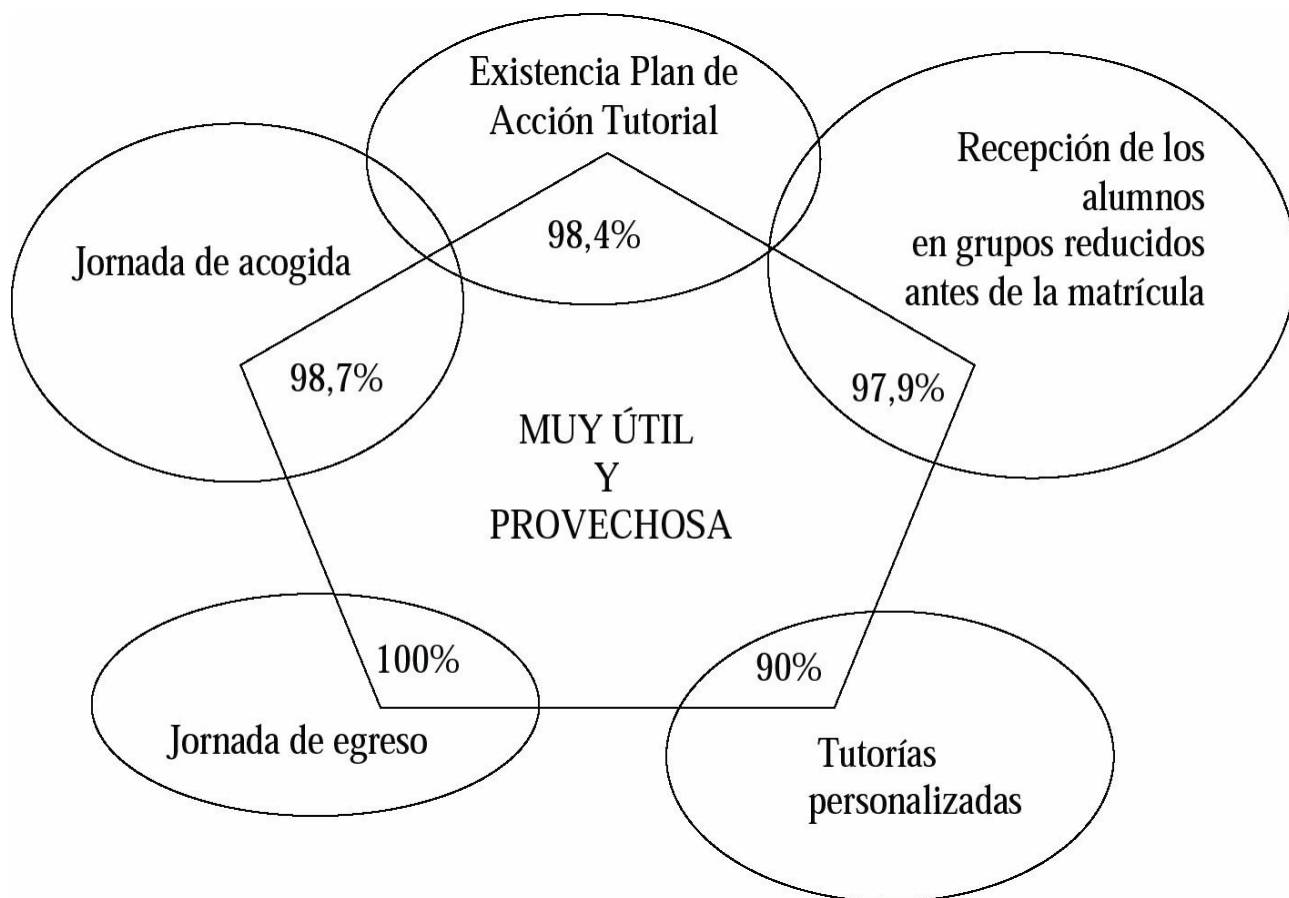


Figura 5.5. Opinión del alumnado sobre el Plan de Acción Tutorial y las diferentes acciones.

La [figura 5.6](#) muestra que el 92% y 89% consideran que la información proporcionada en la recepción antes de la matrícula, sobre el número más adecuado de asignaturas optativas y de libre configuración para elegir, contenidos de las materias, prerrequisitos mínimos necesarios para cursarlas (adecuación a conocimientos previos) e importancia de la elección para comenzar a perfilar el currículum fue adecuada o muy adecuada.

		ADECUADA O MUY ADECUADA
En recepción pequeños grupos 113 participantes	CONTENIDO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS	92%
	CONTENIDO DE ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN.	89%
En jornada de acogida 114 participantes	COMPETENCIAS DEL CENTRO Y DEPARTAMENTOS	97%
	PARTICIPACIÓN Y REPRESENTATIVIDAD EN ÓRGANOS DE GOBIERNO	94,8%
	INFORMACIÓN PROPORCIONADA SOBRE EL PAT	100%

Figura 5.6. Opinión del alumnado sobre la información proporcionada en recepción en pequeños grupos y jornada de acogida.

Así mismo se refleja que la generalidad del alumnado valoró como adecuada o muy adecuada la información que se les facilitó durante la jornada de acogida relativa a estructura y funciones del centro y departamentos, representatividad de los alumnos en órganos de gobierno e información sobre el propio Plan de Acción Tutorial.

Igualmente, en la [figura 5.7](#) se observa, como resultado de la información presentada en la recepción en pequeños grupos, cómo cambia el condicionante que según ellos iba a intervenir en primer lugar en la elección de las asignaturas mencionadas. Del 14,20% que pensaba elegir las asignaturas por el interés del contenido pasó al 29,20%. Del 31,90% que había decidido priorizar la elección en función del menor grado de dificultad de la materia descendió al 16,90%. Barajar como primer criterio la compatibilidad horaria se mantuvo antes y después, mientras que perfilar el currículum ascendió al 32,50% y la información proporcionada por otros compañeros descendió al 7,30%.

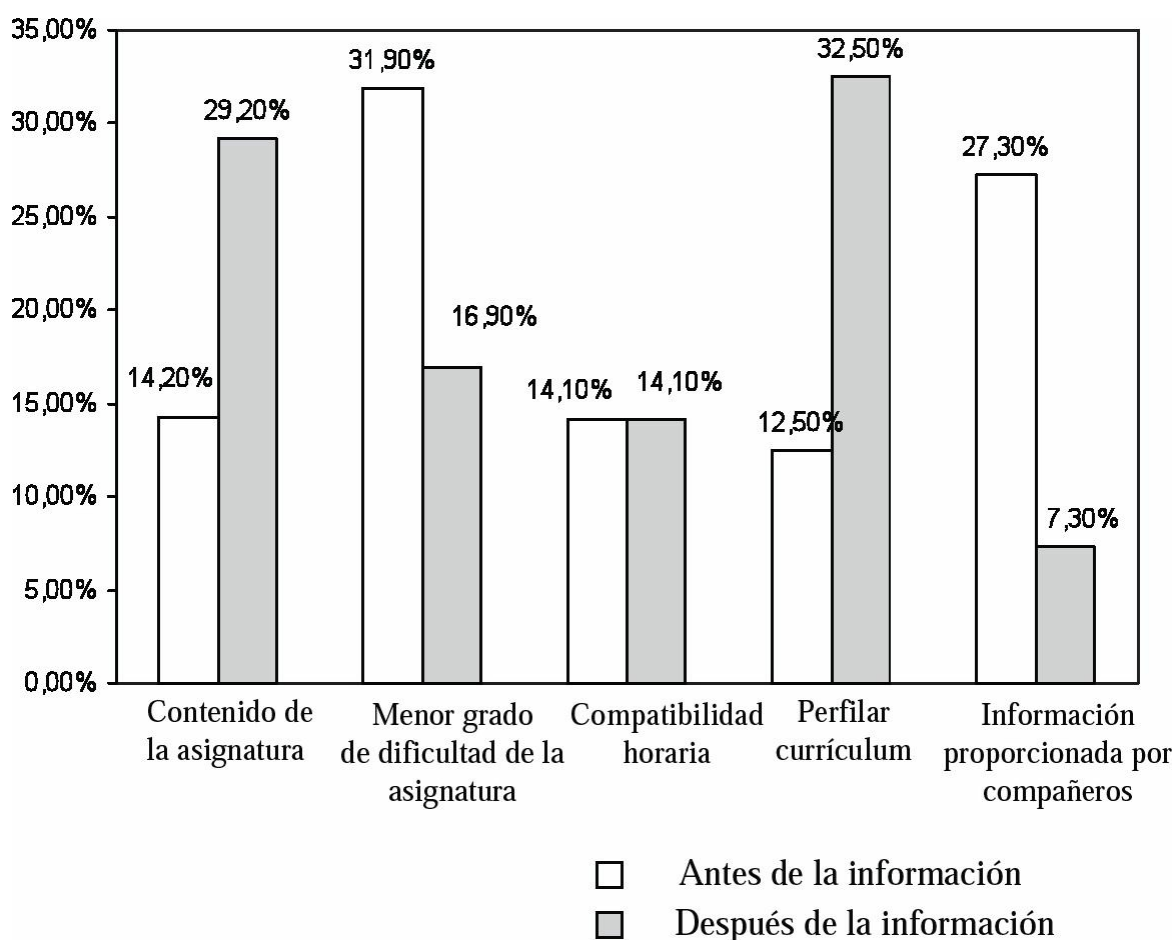


Figura 5.7. Factores determinantes en la elección de asignaturas optativas y de libre configuración antes de la información y después.

5.7.2. Jornada de egreso

En su totalidad, los 506 alumnos de Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional que han asistido en el transcurso de los tres años de experiencia a la jornada de egreso manifiestan la utilidad de esta acción y el interés de las diferentes ponencias que la conforman, oscilando dicha utilidad entre el 86,05% cuando se trató la configuración del currículum de posgrado y el 98,56% cuando se habló de herramientas de búsqueda de empleo según se muestra en la [figura 5.8](#).

5.7.3. Tutorías personalizadas

La participación en tutorías personalizadas a lo largo de estos años incide sobre el mecanismo de retroalimentación: el efecto positivo de la difusión boca a boca entre los alumnos a medida que comunican su experiencia personal en el marco de la acción tutorial.

Es sobre todo en las tutorías personalizadas donde las relaciones interpersonales son esenciales para el logro de los objetivos propuestos en el PAT. La satisfacción o insatisfacción personal del profesorado y alumnado participante constituye un factor relevante para el desarrollo y el mantenimiento de esta acción. De las habilidades en materia de comunicación del tutor depende en gran medida el conectar positivamente con el alumno, lo que constituye un elemento importante en el éxito de cada tutoría y en la continuidad de los alumnos a lo largo de los tres años que por término permanecen en el centro. En nuestra experiencia la continuidad del alumnado ha sido satisfactoria; tan sólo han abandonado las tutorías personalizadas ocho de 261 alumnos en tres años y de ellos tres por traslado de expediente o cambio de estudios.

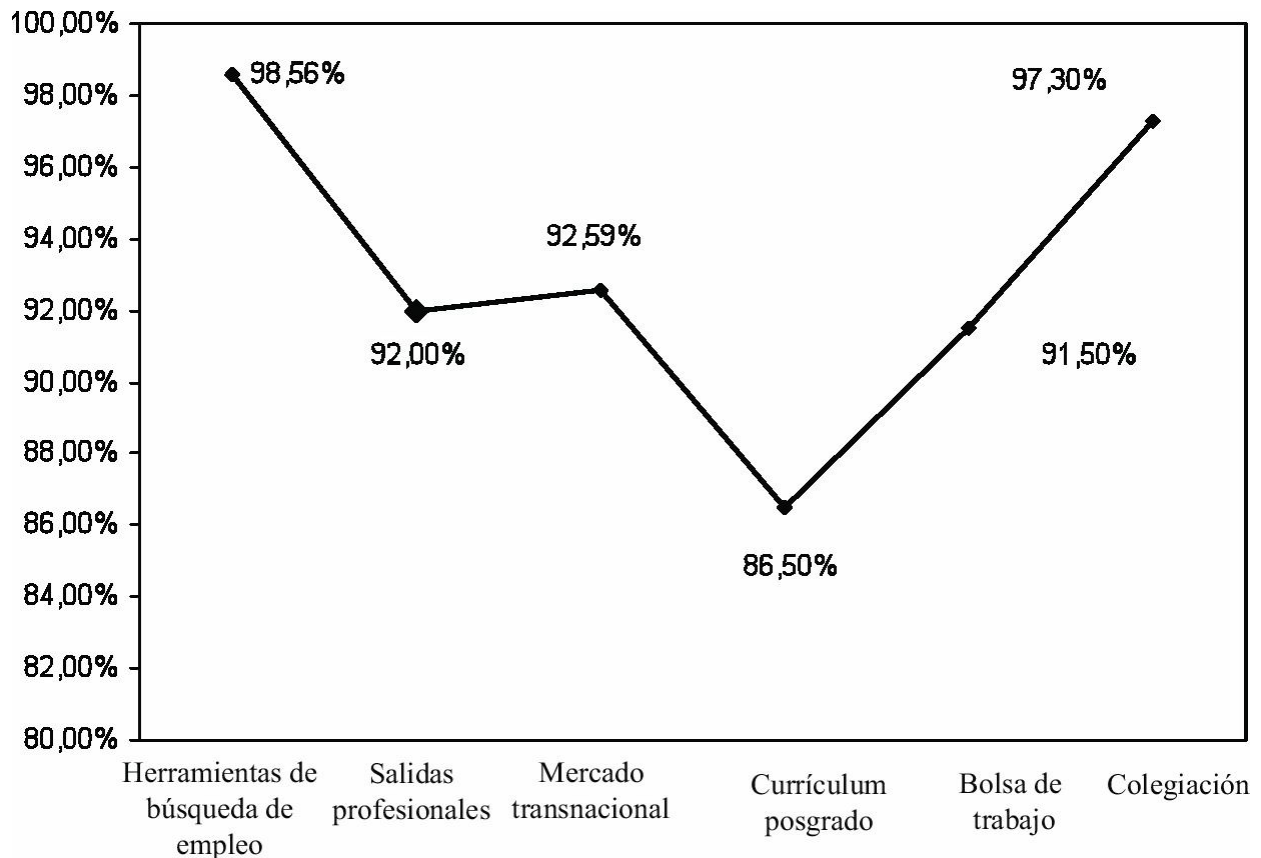


Figura 5.8. Opinión del alumnado sobre el interés de la información proporcionada en la jornada de egreso.

Los 253 alumnos (97,6%) han valorado la eficacia en esta acción del papel del tutor, activo en la escucha, prestando atención a ideas y sentimientos que querían transmitir, así como la confianza y sinceridad alcanzada manifestando el clima cordial en el que se han desarrollado el conjunto de las tutorías.

De los 253 alumnos participantes, 227 (90%) perciben que sus tutores se encuentran satisfechos de participar en el proyecto y del rol como tutor, si bien el 10% restante advierten en su tutor una actitud indiferente al no poner demasiado interés o desconocer temas importantes para el alumnado, posiblemente es por esto que consideran

fundamental que el tutor cumpla los compromisos adquiridos al implicarse en el proyecto.

El acuerdo es mayoritario ya que 247 de los 253 (97,62%) manifiestan el beneficio que supone tener un tutor durante toda la carrera, el 83,9% opina que la orientación de su tutor le ha parecido adecuada y 220 expresan que su grado de satisfacción del conjunto de encuentros fue alto (86,95%) así como el tiempo empleado, que osciló por término medio en cada tutoría entre 30 y 60 minutos.

El 92,86% expresan que el número de tutorías establecidas a lo largo de los tres años permite, según su experiencia personal, hacer un seguimiento adecuado del alumno subrayando que la orientación y la información que han recibido de su tutor, el hecho de tener contacto cercano y directo con un profesor y el enriquecimiento personal es lo más gratificante de la experiencia.

Después de los tres años de andadura, el 59,04% de los alumnos próximos a finalizar sus estudios consideran que las tutorías contribuyeron de manera relevante a facilitar su estancia en la universidad desde la fase de integración en la misma hasta el egreso y destacan junto con la integración en sí, el apoyo académico y personal que ha supuesto; el 30,86% resalta la importancia que las tutorías han tenido sobre todo en el período de integración y el 10,10%, además de lo anterior, por la orientación académica (figura 5.9).

Valoración de las tutorías personalizadas	IMPORTANTE ADECUADO ALTO
Importancia de tener un tutor	97,62% IMPORTANTE
Orientación proporcionada por el tutor	83,9% ADECUADA
Grado de satisfacción del conjunto de encuentros	86,95% ALTO
Grado de satisfacción del tutor	90% ALTO
Interés de las tutorías personalizadas durante los tres años de carrera	92,86% ALTO
Las tutorías contribuyeron de manera relevante en...	SÍ
La integración en la universidad	30,86%
Como apoyo académico	10,10%
Como apoyo general (académico, personal...) durante la estancia en la universidad	59,04%

Figura 5.9. Valoración y contribución de las tutorías personalizadas por el alumnado participante.

Por su parte, el 95,5% de los tutores valoran como productivas las tutorías mantenidas con sus alumnos a lo largo de los años expresando en general su satisfacción por la experiencia.

Concluyendo, se puede afirmar que, en general, tanto profesores como alumnos consideran que el Plan de Acción Tutorial es una experiencia positiva. La percepción de

la mayoría de los participantes es que se produce un enriquecimiento en la comunicación y consecuentemente un acercamiento entre profesores y alumnos.

El Plan de Acción Tutorial da a los tutores la posibilidad de orientar a los alumnos, detectar necesidades y, en la medida en que se conocen las necesidades de los estudiantes, de disponer de mejores recursos para hacer realidad su tarea principal de enseñar y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Prácticamente la totalidad de los alumnos que participan en tutorías personalizadas consideran que constituyen una asistencia en el ámbito académico y personal, tanto en la fase de integración en la Universidad como durante los años de permanencia en la misma.

Reiteradamente, durante los años de experiencia los alumnos próximos a egresar de la universidad manifiestan la utilidad de la información que se les proporciona en la jornada de egreso relativa a su próxima incorporación al mercado laboral.

Indiscutiblemente el esfuerzo, el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los participantes, la manifiesta disponibilidad de los tutores para sus alumnos, el acercamiento entre ambos y la implicación de todos los miembros (incluidos los responsables de la coordinación de los planes de acción tutorial y organismos gestores) fomenta la mejora continua cuyo eje es la satisfacción de alumnos y profesores y la orientación proporcionada; orientación que los alumnos consideran una directriz de garantía de calidad (Heerens, 2004).

Anexo 5.1

Guía para las tutorías personalizadas

(Esta guía no es un cuestionario para pasar al alumno. Pretende ser una ayuda a lo largo del período de tutoría. Cada tutor verá pues la conveniencia de tratar o no cada uno de los temas que aparecen recogidos en ella, dependiendo del año en que se encuentre el alumno).

RAZÓN POR LA QUE ELIGIÓ CURSAR LA TITULACIÓN:

ESTUDIOS PREVIOS:

ORIENTACIÓN PARA ELEGIR LAS MATERIAS OPTATIVAS Y DE LIBRE CONFIGURACIÓN:

REPRESENTATIVIDAD Y PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LA ESCUELA.
CAUCES DE REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL:

- EN EL CURSO:
- EN LOS DEPARTAMENTOS:
- EN EL CENTRO:
- EN LA UNIVERSIDAD:

HORAS SEMANALES DEDICADAS AL ESTUDIO:

- MENOS DE TRES HORAS:
- ENTRE TRES Y SEIS HORAS:
- MÁS DE SEIS HORAS:

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

- PRIMER CUATRIMESTRE:
 N° HORAS EN EL CENTRO _____ N° HORAS DE ESTUDIO _____
 N° HORAS CENTROS DE PRÁCTICAS _____
- SEGUNDO CUATRIMESTRE:
 N° HORAS EN EL CENTRO _____ N° HORAS DE ESTUDIO _____
 N° HORAS CENTROS DE PRACTICAS _____

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. CONOCIMIENTO Y USO DE TÉCNICAS DE ESTUDIO

CONOCE LA FUNCIÓN DE LAS TUTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD. FRECUENCIA CON QUE ACUDE A LAS TUTORÍAS DE SUS ASIGNATURAS

- HABITUALMENTE
- ESPORÁDICAMENTE
- PUNTUALMENTE ANTES DE LOS EXÁMENES
- NO SUELE IR

DISPOSICIÓN A CURSAR UNA PARTE DE SUS ESTUDIOS EN OTRA UNIVERSIDAD. EN CASO NEGATIVO CUÁL SERÍA LA RAZÓN:

- FAMILIAR
- ECONÓMICA
- IDIOMA
- OTRAS

ASISTENCIA A CLASE. DIFICULTADES QUE ENCUENTRA

CALIFICACIONES. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ASIGNATURAS QUE ESTÁ CURSANDO. RESPONSABILIDAD. ACTITUD. INTERÉS. DETERMINACIÓN. CONTROL DEL PROGRESO Y DE LOS LOGROS ESPERADOS

NIVEL DE CONEXIÓN QUE ENCUENTRA ENTRE CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS. CONCIENCIA DE LAS COMPETENCIAS QUE DEBE ADQUIRIR

GRADO DE SATISFACCIÓN Y DIFICULTADES, TEMORES EN PRÁCTICAS CLÍNICAS. INTERÉS QUE DESPIERTA, GRADO DE INTEGRACIÓN Y COMUNICACIÓN CON EL EQUIPO DE TRABAJO Y PROFESORES

EXPERIENCIA PERSONAL QUE SUPONEN LAS PRÁCTICAS HOSPITALARIAS, EL CONTACTO CON LOS PACIENTES Y CON LA PROFESIÓN

APOYO DE LOS COMPAÑEROS, DOMINIO Y AFRONTAMIENTO DE LAS SITUACIONES QUE SE PLANTEAN

CONFIGURACIÓN DE UN ITINERARIO FORMATIVO PERSONAL

SALIDAS PROFESIONALES DE SU TITULACIÓN

¿EN QUE ÁMBITO LE GUSTARÍA TRABAJAR?

- ASISTENCIA PÚBLICA

- ATENCIÓN PRIMARIA
- ATENCIÓN ESPECIALIZADA
- ASISTENCIA PRIVADA
- DOCENCIA
- CONTINUAR OTROS ESTUDIOS

¿ASISTENCIALMENTE EN QUÉ ÁREA LE GUSTARÍA TRABAJAR?

- GERIATRÍA
- PEDIATRÍA
- SALUD MENTAL
- SALUD COMUNITARIA
- CIRUGÍA
- CUIDADOS CRÍTICOS Y URGENCIAS
- OBSTETRICIA Y GINECOLOGÍA
- SALUD LABORAL
- OTRAS

MERCADO DE TRABAJO TRANSNACIONAL

POSIBILIDADES DE FORMACIÓN EN EL POSGRADO

COLEGIACIÓN PROFESIONAL Y DE LAS ASOCIACIONES CIENTÍFICAS

PROYECTO DE VIDA

Anexo 5.2

Ficha Alumno/a

DIPLOMATURA:
1.º Apellido: 2.º Apellido:
Nombre:
Fecha y lugar de nacimiento:
DNI: Tlfno.:
Dirección habitual.....
Dirección en Granada.....
ACCESO: Selectividad ☐ FP 2 ☐ >25años ☐ Titulados ☐ Deportista ☐ Minusvalía ☐
Otros estudios.....
Elección de la titulación: 1.ª opción ☐ 2.ª opción ☐ 3.ª opción ☐ Otras ☐
E-mail.....
¿Por qué desea participar en el Plan de Acción Tutorial?
.....

NECESIDADES PERSONALES

.....
.....
.....
.....

NECESIDADES ACADÉMICAS

.....
.....
.....
.....

NECESIDADES PROFESIONALES

.....
.....
.....
.....

OBSERVACIONES (reverso)

1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida:

- Opinión sobre recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula.
- Opinión sobre jornada de acogida.
- Opinión sobre la existencia del PAT.
- Opinión sobre información que se le ha proporcionado respecto al contenido de las asignaturas optativas.
- Opinión sobre información que se le ha proporcionado respecto al contenido de las asignaturas de libre configuración.
- Opinión sobre información que se le ha proporcionado respecto a las instalaciones de la EUCS.
- Opinión sobre información que se le ha proporcionado respecto a competencias del centro y departamentos.
- Opinión sobre información que se le ha proporcionado respecto a participación y representatividad en órganos de gobierno.
- Opinión sobre información proporcionada sobre el PAT.
- Antes de la información proporcionada previa a la formalización de la matrícula qué criterio iba a seguir en primer lugar para la elección de las asignaturas optativas y de libre configuración:
 - Contenido de la asignatura
 - Menor grado de dificultad para superarla
 - Compatibilidad horaria
 - Perfilar currículum
 - Información obtenida de compañeros
- Después de la información proporcionada previa a la formalización de la matrícula qué criterio iba a seguir en primer lugar para la elección de las asignaturas optativas y de libre configuración:
 - Contenido de la asignatura
 - Menor grado de dificultad para superarla
 - Compatibilidad horaria
 - Perfilar currículum
 - Información obtenida de compañeros

2. Tutorías personalizadas

- Valoración de las tutorías personalizadas.

-
- Opinión sobre la importancia de tener un tutor.
 - Opinión sobre la orientación proporcionada por el tutor.
 - Opinión sobre el grado de satisfacción del conjunto de encuentros.
 - Interés de las tutorías personalizadas durante los tres años de carrera.
 - Opinión sobre el número de tutorías establecido.
 - Según su experiencia, las tutorías contribuyeron de manera relevante en su integración en la universidad.
 - Según su experiencia, las tutorías contribuyeron de manera relevante como apoyo académico.
 - Según su experiencia, las tutorías contribuyeron de manera relevante como apoyo personal.
 - Según su experiencia, las tutorías contribuyeron de manera relevante como apoyo general (académico, personal...) durante la estancia en la universidad.
-

3. Jornada de egreso

- Interés de la jornada de egreso.
 - Interés de la información recibida sobre herramientas de búsqueda de empleo.
 - Interés de la información recibida sobre salidas profesionales.
 - Interés de la información recibida sobre mercado transnacional.
 - Interés de la información recibida sobre currículum posgrado.
 - Interés de la información recibida sobre bolsa de trabajo.
 - Interés de la información recibida sobre colegiación.
-

6

Plan de Acción Tutorial en la licenciatura en Química

6.1. Introducción

La titulación de licenciado en Química de la Universidad de Granada (UGR) se imparte junto con otras 11 titulaciones en la Facultad de Ciencias, tratándose además de la más antigua de todas al existir como tal desde 1913 (<http://www.ugr.es/~decacien/>). El Plan de Acción Tutorial que aquí se desarrolla se enmarca en la primera convocatoria para Planes de Innovación en Tutorías (PIT) del Vicerrectorado de Planificación, Evaluación y Calidad Docente de la UGR. Se inició en el curso académico 2003-2004 en una época en la que el camino hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se planteaba como una tarea ardua y difícil que necesitaba contar con la actuación de todos los implicados en el proceso educativo, esto es, órganos universitarios, docentes y discentes. Desde entonces hasta ahora, la titulación se ha visto inmersa en una serie de acontecimientos:

- a) Adscripción a la Experiencia Piloto de la Junta de Andalucía convocada por la Comisión Técnica del Consejo Andaluz de Universidades para el espacio europeo de educación superior. Formó parte de las 14 titulaciones que inicialmente se adscribieron a la misma. Los objetivos son los siguientes:
 - 1. Propiciar el entrenamiento de los profesores en el entonces “nuevo modelo educativo” propuesto a raíz de la Declaración de Bolonia.
 - 2. Obtener resultados experimentales que conformaran una opinión andaluza tanto en la forma de desarrollar las enseñanzas como en la inminente reestructuración de las titulaciones.
 - 3. Facilitar a las universidades la elaboración del Suplemento al Título (SET) que, como un modelo de transparencia, se propone en la citada Declaración.
 - 4. Adecuar el conjunto de la titulación a los procesos de verificación de los nuevos títulos de grado (Programa VERIFICA de ANECA) e, incluso, a

los futuros procesos de acreditación que –según el Real Decreto 1393/2007 (de 29 de octubre de 2007) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales– deberán superar todos los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, para su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

La titulación participa en dicha experiencia desde el curso 2004-2005 mediante la incorporación sucesiva de un nuevo curso por año académico. Para el curso 2008-2009 toda la titulación participa en dicha experiencia. En este sentido, los resultados obtenidos se han ido presentando periódicamente en las Jornadas de Trabajo que se han celebrado en 2006 y 2007 en las Universidades de Cádiz y Granada (<http://www.uca.es/web/estudios/eees/jornadas/programa/>, http://prensa.ugr.es/prensa/expe_ects/index.htm) y forman parte de los datos utilizados para analizar el Proceso de Implantación del sistema ECTS en la Universidad de Granada (Cañizares y Fernández de Haro, 2008).

- b) Evaluación de la titulación (marzo 2005-junio 2007) por parte del mismo Vicerrectorado, enmarcada tanto dentro del II Plan Andaluz de Calidad de las Universidades (PACU) para el período 2001-2004 como en el Proyecto Institucional de Evaluación de la Universidad de Granada. Durante este período los Comités de Evaluación Interno (CIE) y Externo (CEE) analizan la situación de la titulación en el período comprendido entre 1999-2000 y 2003-2004. El Comité Interno de Evaluación (CIE) decide no incluir en el informe final (Valencia *et al.*, 2007) del proceso de evaluación del Proyecto de Innovación en Tutorías aquí desarrollado, por considerar que: 1. Arranca en el último año evaluado y 2. Parte de la iniciativa de un grupo de profesores y no de todo el colectivo de la titulación. A su vez decide explícitamente no introducir en el informe los resultados obtenidos hasta la fecha en la Experiencia Piloto, por considerar que no todas las asignaturas de la titulación se imparten siguiendo el mismo modelo. Sin embargo, en relación con la acción tutorial, el informe recoge la necesidad de abordar de forma institucional un Plan de Acción Tutorial, ya que es demandado por los estudiantes y es considerado por los profesores como una herramienta útil y necesaria para provocar el cambio metodológico subyacente en el EEES, a la vez que considera adecuado promover el reconocimiento del trabajo realizado por el profesor-tutor en las nuevas actividades programadas, que van más allá de la lección magistral y la tutoría académica tradicional, propiamente dichas.
- c) La inclusión de la titulación de Química en el primer listado del mapa de titulaciones elaborado por los rectores de las universidades andaluzas en 2008. La inclusión de la titulación en este selecto listado hace que sea una de las titulaciones que pueden entrar en vigor en breve y, por tanto, se requiere con urgencia el establecimiento de diferentes “herramientas” para adaptar las titulaciones al nuevo paradigma educativo, entre las cuales claramente se

incluyen los Planes de Acción Tutorial en un lugar destacado.

6.2. Ideas conceptuales de la tutoría universitaria

Volviendo al proceso de convergencia hacia el EEES, según Gairín *et al.* (2004) y tal como se refleja en la [figura 6.1](#), se puede considerar articulado en torno a cuatro ejes principales, los cuales dan lugar a dos hechos singulares:

1. La necesidad de un *aprendizaje a lo largo de la vida (Long Life Learning)* para garantizar una mayor profesionalización y competitividad de los egresados.
2. La elección de una filosofía de fondo basada en el *trabajo del estudiante* (adopción del “crédito europeo”) basada en un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado en el que el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos para dedicar parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico pero también profesional e incluso personal.

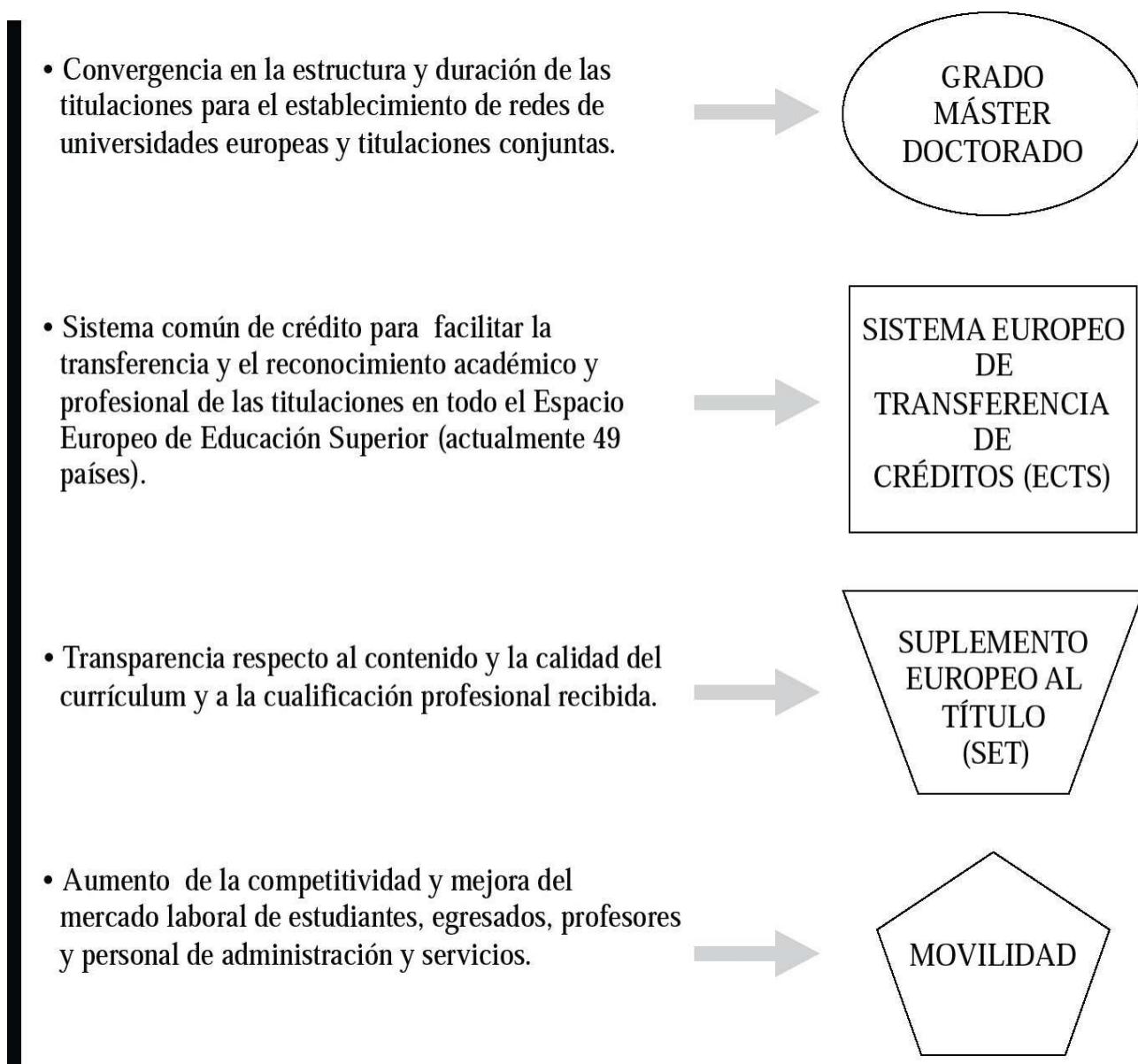


Figura 6.1. Ejes principales para la convergencia hacia el EEES.

El aprendizaje a lo largo de la vida exige a su vez una nueva forma de enseñar y aprender, basada en la adquisición de competencias personales y profesionales ligadas a la capacidad de resolver problemas profesionales propios de su ámbito de actuación. Estas competencias se conciben como estructuras dinámicas que se deben desarrollar a lo largo de toda la vida laboral.

Por otro lado el aprendizaje autónomo no tiene como único sustento la lección magistral impartida por el profesor, sino que puede y debe contar con un gran abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos tales como bibliotecas, portales digitales, programas informáticos, seminarios, talleres, etc. Si se define la *acción tutorial* como un proceso orientador (en aspectos académicos, profesionales y

personales) que desarrollan conjuntamente profesor y estudiante con el objetivo de establecer un programa de trabajo conducente al diseño y elaboración de una trayectoria adecuada para la obtención del título elegido y la *acción docente* como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de forma reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar, se puede concluir que ambas acciones se aúnan (figura 6.2) bajo el denominador común de orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para conseguir que llegue a ser *un aprendiz autónomo, competente y crítico*.

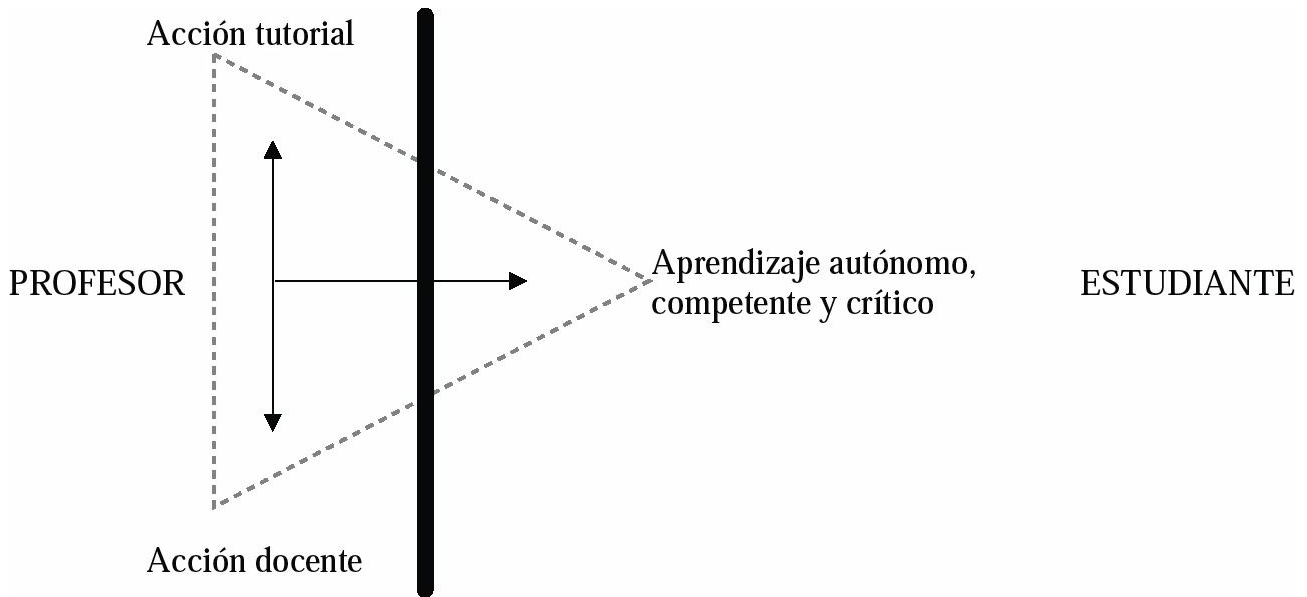


Figura 6.2. Esquema docente subyacente en el proceso de convergencia.

Desde un punto de vista meramente formal, quizá los tres cambios mas significativos implicados en la adaptación al EEES podría decirse que son los siguientes:

1. En el *modelo educativo* se pasa de un modelo en el que predomina la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje por parte del estudiante.
2. En los *objetivos*, la adquisición de competencias “eclipsa” a la adquisición de conocimientos.
3. En la *duración*, la formación a lo largo de la vida profesional y el reciclaje continuado predominarán en “detrimento” del período de licenciatura, que deja de ser el “único” momento de adquisición de conocimientos.

En este nuevo contexto que se dibuja, el papel del profesor debe cambiar drásticamente, pasando de ser un trasmisor de conocimientos a un promotor de competencias. Con este nuevo panorama, los planes de acción tutorial deben constituir una herramienta de suma utilidad para coordinar el nuevo trabajo tutorial que debe realizar cada profesor en el EEES.

Por tanto, el cambio en la metodología docente que demanda la convergencia europea debe significar un cambio en el profesor, que pasará de ser “un asesor de contenidos” a un “gestor-orientador” de competencias. En cierto modo, esto choca con la normativa que regula el régimen del profesorado universitario (Real Decreto 898/1985 del 30 de abril de 1985), según la cual, la acción tutorial implica la obligación por parte de los profesores (con régimen de tiempo completo), de dedicar seis horas semanales fuera de sus clases teóricas, prácticas o de problemas, a ejercer la acción tutorial contribuyendo a individualizar en cierto grado la docencia universitaria, la cual debe desarrollarse en un horario establecido y conocido por los estudiantes desde el principio de curso.

A pesar de todo, la experiencia demuestra que los estudiantes de la titulación no han utilizado estas horas “a menos que, y no siempre” la fecha de examen se encuentre próxima. Si el profesor en su despacho se limita a responder a las cuestiones planteadas por los estudiantes; dudas o aspectos que no han entendido en las horas de clase, no se aprovechan las posibilidades que el proceso puede aportar.

Aunque existen diferentes clasificaciones o tipologías relativas a la acción tutorial, en un estudio dirigido por M. de Miguel Díaz (2006: 68) se considera la tutoría como una “...modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes”. Se ve pues que la acción tutorial del docente va más allá de “enseñar” ya que permite atender, facilitar y orientar al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las dimensiones que inciden en el mismo (aspectos actitudinales, competenciales, académicos, personales, etc.).

Desde una perspectiva meramente académica, los autores del estudio distinguen dos tipos básicos de organización en las tutorías: como estrategia didáctica y como orientación de la formación académica integral del estudiante.

La *acción tutorial* ejercida como *estrategia didáctica* centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se establece una relación entre el profesor-tutor y el estudiante, ya sea de forma individual, grupal o ambas, con el fin de facilitar el aprendizaje, concebida como una modalidad-estrategia de enseñanza dentro del programa formativo para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes (selección de fuentes, comunicación, elaboración y presentación de informes...) y en combinación con otras modalidades organizativas (clases teóricas y prácticas, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo...) presenta un gran potencial puesto que se transforma en el elemento central para el seguimiento y supervisión de todos los métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Desde esta perspectiva cada profesor actúa como tutor de su materia para todos los estudiantes que la cursan. El profesor-tutor debe estar dispuesto a atender a los estudiantes en problemas de índole académico-administrativo, personal o social, en cuanto afecten a su desarrollo académico, sin olvidar que no es un especialista en orientación.

En la *tutoría* como *orientación de la formación académica* integral del estudiante el profesor-tutor debe procurar facilitar al estudiante la adaptación e integración plena en los

estudios que cursa, así como guiar su camino entre los diferentes itinerarios curriculares en vista de su desarrollo profesional posterior. Este tipo de tutoría debe pues acompañar al estudiante durante toda su trayectoria académica, desde el ingreso al egreso.

En titulaciones como la de Química de la UGR, este tipo de tutoría no está contemplada explícitamente y la labor subyacente a ella suele realizarla de forma voluntaria el coordinador de la Comisión Docente de la Titulación, de modo general, completada específicamente en cada asignatura por el profesor responsable de la misma.

En este sentido cabe destacar que, aunque esta figura no está contemplada expresamente en la estructura docente de la Facultad de Ciencias, ni en la estructura docente de la titulación de Química, una de las principales conclusiones que se derivan de este PAT es la necesidad de implantar en los nuevos planes de estudio la figura de “jefe de estudios” o similar, que haga este tipo de funciones de forma análoga a la realizada por los departamentos de orientación de las enseñanzas preuniversitarias, que tan buenos resultados aportan en la actualidad.

6.3. Necesidad del Plan de Acción Tutorial

Tal como se ha comentando, la implantación del EEES requiere “redimensionar” el perfil del estudiante al tener él mismo que adquirir y desarrollar un amplio rango de destrezas y habilidades no requerido de forma explícita en los perfiles profesionales de las titulaciones actuales, que de acuerdo con el “Informe Final Proyecto Piloto-Fase I del Tuning Educational Structures in Europe” (González, 2003) se pueden dividir en tres categorías:

1. Habilidades y destrezas cognitivas relacionadas con la Química, esto es, habilidades y destrezas relacionadas con tareas intelectuales, como por ejemplo la resolución de problemas.
2. Destrezas prácticas relacionadas con la Química, como por ejemplo destrezas relacionadas con la gestión del trabajo de laboratorio.
3. Destrezas transversales o transferibles, que pueden ser desarrolladas en el contexto de la Química, que son de naturalezas generales y aplicables también a otros contextos.

Muchas de ellas son tarea “casi exclusiva” del profesor responsable de la materia. Sin embargo, otras englobadas en los apartados 2. y 3, pueden ser un buen punto de partida para una acción tutorial basada en el desarrollo de competencias (profesor-tutor), puesto que contemplan acciones que no son estrictamente académicas y se pueden temporalizar a lo largo de toda la vida universitaria.

En mayo de 2008, y como consecuencia de la evolución del llamado Proceso de Bolonia, el Grupo de Trabajo de Química de la European Chemistry Thematics Network (ECTN) del Proyecto Tuning (200805_Tunning_Chemistry_Brochure.pdf) define estas competencias y las distribuye a lo largo de tres ciclos de formación (grado, posgrado, tercer ciclo) de un estudiante de Química.

En este sentido considera que para el futuro primer ciclo (grado) las *competencias genéricas* que deben ser adquiridas por el estudiante son (no en orden de importancia) las recogidas en el [cuadro 6.1](#).

Cuadro 6.1. *Competencias genéricas que debe adquirir el estudiante de Química a lo largo del grado*

-
- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
 - Planificación y gestión del tiempo
 - Comunicación oral y escrita en su lengua nativa
 - Conocimiento de un segundo idioma de habla mayoritaria en Europa
 - Capacidad de análisis y síntesis (en sentido general “no químico”)
 - Capacidad para aprender
 - Habilidades para la gestión de la información (habilidad para realizar una búsqueda de información y el análisis correspondiente de la misma a partir de diferentes fuentes)
 - Capacidad de adaptación a situaciones nuevas
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
 - Trabajo en equipo
 - Autonomía para desarrollar un trabajo
 - Responsabilidad ética
-

Fuente: Tuning Chemistry Subject Area Brochure.

Además, consideran como *competencias específicas* que debe desarrollar durante el primer ciclo las señaladas en el [cuadro 6.2](#).

En este sentido, de la relación diaria con los estudiantes a lo largo de años de experiencia se detecta que los estudiantes en general, y en particular los de la licenciatura en Química, en una gran mayoría muestran una serie de carencias en el ámbito académico, las cuales no siempre conocen, a veces incluso porque no saben detectarlas o transmitir las.

Cuadro 6.2. *Competencias específicas que debe adquirir el estudiante de Química a lo largo del grado*

1. Habilidades y destrezas cognitivas:

- Habilidad para demostrar conocimientos y comprensión de los hechos esenciales, los conceptos, principios y teorías que se relacionan con las diferentes materias que componen la Química así como de otras utilizadas como “instrumentos necesarios” para su desarrollo (Física, Matemáticas, etc.).
- Habilidad para aplicar tales conocimientos a la solución de los problemas cualitativos y cuantitativos de similar naturaleza.
- Destreza en la evaluación, interpretación y síntesis de la información química y los datos derivados de la misma.

- Habilidad para reconocer e implementar “buenas prácticas de medida”.
- Destreza en la presentación oral y escrita de material científico a una audiencia formada siendo capaz de argumentar su defensa.
- Habilidad computacional para el procesamiento de los datos relacionados con la información química y los resultados derivados de ella.

2. Habilidades y destrezas prácticas:

- Destreza en el manejo seguro de materiales químicos, teniendo en cuenta sus propiedades físicas y químicas, incluyendo cualquier peligro específico relacionado con su uso.
 - Destreza en el desarrollo y puesta en práctica de procedimientos de laboratorio así como en el manejo adecuado de equipos e instrumentos necesarios en el trabajo de síntesis o análisis de sistemas tanto de compuestos orgánicos como inorgánicos.
 - Destreza en el seguimiento, por observación y medida, de las propiedades químicas, los eventos o los cambios que tienen lugar en un proceso químico de laboratorio mediante el registro sistemático de los hechos observados.
 - Habilidad para tratar los datos obtenidos de las observaciones del laboratorio y las mediciones, relacionándolos con la teoría apropiada.
-

Fuente: Tuning Chemistry Subject Area Brochure.

De las necesidades detectadas, curiosamente todas recogidas como competencias que se deben adquirir en el nuevo perfil del estudiante, en este PAT se pretende dar respuesta, en concreto, a las tres siguientes:

1. Adquirir información útil para su desarrollo académico profesional además de la información institucional que puedan recibir.
2. Obtener un grado adecuado en el manejo de las principales herramientas de cálculo (calculadoras personales, hojas de cálculo, programas de estadística, programas de elaboración de gráficos, etc.).
3. Habituar a las normas de seguridad en el laboratorio. Un buen número de los estudiantes que acceden a los estudios de licenciado en Química llegan con algunos conocimientos básicos de la asignatura, pero sin haber estado mucho tiempo en un laboratorio. Otros, ni tan siquiera han cursado más que lo visto en la enseñanza secundaria. En general han “vivido” la Química más en la pizarra y en los libros que en el campo de experimentación que supone un laboratorio.

Se detecta que muchos de los estudiantes de Química desconocen la verdadera peligrosidad de las herramientas de trabajo de los químicos: los productos químicos y el material de laboratorio, que puede ser tan sencillo como un tubo de ensayo o tan complejo como un espectrómetro con detector de ionización. Por otra parte, también suelen desconocer que unas simples precauciones en el uso de todos ellos disminuyen notablemente los riesgos. Así mismo, se puede detectar que la mayoría de los estudiantes de Química no saben cómo actuar en el caso de que ocurra un incidente o un accidente

en el laboratorio.

Hay también que indicar que estas necesidades (obtener información útil, tener capacidad de modelado matemático de hechos observables, adquirir hábitos seguros de trabajo en un laboratorio químico), que en principio y desde una visión tradicional de la enseñanza universitaria hacen referencia a los aspectos académicos del aprendizaje, se transforman en competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional por el significado que tiene aprender comportamientos seguros trasladables a cualquier otro aspecto de la vida.

El grado de extensión y el ámbito de actuación de la acción tutorial orientada hacia la adquisición de estas competencias genéricas y/ o específicas son variables dependientes del tiempo y vienen condicionadas por el curso académico en el que se encuentren los estudiantes. Así, en los primeros cursos, es necesaria una mayor orientación en competencias genéricas tales como la adquisición de destrezas para el trabajo autónomo o en grupo o la capacidad para obtener, analizar y sintetizar información. La acción tutorial orientada hacia la adquisición de competencias específicas, aunque debe realizarse en cada asignatura de cada curso, puede ser aplicada de forma más satisfactoria en los últimos cursos en los que además hay que concienciar al estudiante de su inminente entrada en el mercado laboral. La ayuda para comprender mejor los conceptos y solucionar las dificultades propias de cada materia es necesaria a lo largo de toda la carrera.

6.4. Participantes en la acción tutorial

El PAT que se expone se ofertó inicialmente, y de forma voluntaria, a todos los estudiantes de la licenciatura en Química (aproximadamente 600 estudiantes) impartida en la Facultad de Ciencias de la UGR. Se inició su implantación a partir del segundo cuatrimestre del curso académico 2003-2004 y, puesto que se concibió como una actividad continuada, su duración debería de extenderse, al menos, durante cinco años, a lo largo de los cuales se irían abordando los tres ámbitos de orientación mencionados y diferentes objetivos: enseñanza/estudio, mundo académico y mundo profesional. Se trataría pues de un PAT de acogida, seguimiento y orientación que, en el marco de la enseñanza superior ya debería formar parte del Suplemento al Título.

Los profesores de la Facultad de Ciencias que participaron en la elaboración y ejecución de este PAT son los que se detallan en el Anexo 6.1 y se puede considerar como una representación de los cinco cursos de la licenciatura en Química, aunque no de todos los Departamentos/Áreas de Conocimiento que participan en la docencia del título. El Anexo 6.2 recoge la participación de los estudiantes durante los dos primeros cursos de ejecución.

La propuesta conllevó que cada profesor aplicara las líneas de actuación que se detallan más adelante a sus propios estudiantes, formando grupos de trabajo en función del número de ellos y según lo demandara la acción concreta que se fuera a aplicar. Bajo

este enfoque el profesor-tutor desarrollaría actividades diferentes en función del curso, las particularidades de los estudiantes y el tipo de asignatura, aunque el eje de actuación fuera común a toda la licenciatura. Así mismo se contó con la participación del personal de la biblioteca de la Facultad de Ciencias.

6.5. Objetivos y ámbitos de contenido de la acción tutorial

El grupo de profesores que propuso el PAT, atendiendo a las consideraciones previamente expuestas, a la gran variedad de estudiantes a los que va dirigido y al no tan elevado número de profesores participantes (14), se decantó por *realizar un PAT basado fundamentalmente en la orientación relativa a los ámbitos de enseñanza y estudio*, entrando a formar parte de una acción tutorial académica basada en el desarrollo de competencias ya mencionado anteriormente.

El objetivo de este PAT ha sido intentar suplementar las carencias detectadas en los estudiantes de forma que, al final del mismo, tuvieran los mecanismos necesarios para satisfacer las necesidades expuestas anteriormente.

Algunos de los temas que tratar en el PAT han sido: organización del tiempo, hábitos de estudio, dificultades académicas concretas del estudiante, bibliografía de trabajo, dificultades en la expresión oral y escrita, trabajo en equipo, abandono de clases, relación con los profesores, mejora del rendimiento, dificultades personales, desorientación respecto a los estudios, perspectivas científicas y profesionales de la carrera y la iniciación a la investigación, si fuera el caso.

Se centró en torno a los tres ejes de actuación recogidos en la [figura 6.3](#) en la que además se ubican dentro de la estructura de la actual licenciatura (dos ciclos de duración: 3 + 2 años).

- Ejes de actuación:

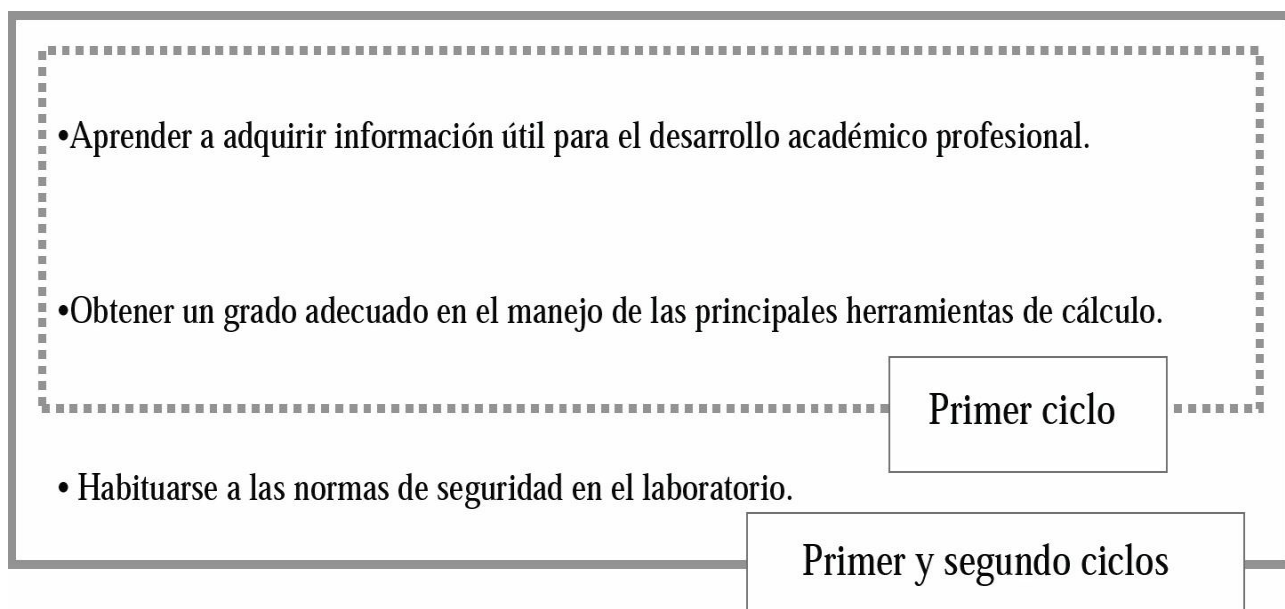


Figura 6.3. Ejes de actuación y ubicación de los contenidos en el PAT de la titulación.

Con estas actuaciones se pretendía que el estudiante adquiriera las siguientes competencias genéricas y específicas:

- Capacidad de búsqueda y obtención de información útil para su desarrollo académico-profesional.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Conocer adecuadamente las herramientas de cálculo necesarias para el desarrollo de su trabajo.
- Adquirir los conocimientos suficientes sobre las normas de seguridad e higiene en un laboratorio químico.

A continuación se exponen los distintos objetivos pretendidos en cada uno de los ejes definidos previamente.

6.5.1. Fuentes de información

El objetivo que se debe alcanzar durante el primer ciclo sería conocer las distintas fuentes de información y cómo utilizarlas, haciendo especial hincapié durante este ciclo en el uso de textos recomendados por los profesores de las asignaturas con el fin de contrastar y completar información referente a materias teóricas, problemas y trabajo experimental o de laboratorio.

Posiblemente uno de los principales motivos del fracaso académico sea el uso/abuso

de apuntes, que en ningún caso pueden sustituir al libro. Es difícil que unos apuntes puedan alcanzar la exposición cuidadosa y precisa de unos conceptos o de unos modelos, la expresividad y el lenguaje en el contenido de diferentes materias o la profundidad y extensión que requiere el tratamiento de los temas. La capacidad científica, la expresión de las ideas y la terminología correspondiente la proporcionan los libros, jamás unos apuntes.

En el segundo ciclo, se pretende ampliar el conocimiento de las fuentes de información, extendiéndolo al manejo de revistas especializadas, monografías, etc. Es necesario puntualizar que para el desarrollo pleno de estos objetivos, especialmente en este segundo ciclo, se requiere un conocimiento suficiente de idiomas, principalmente inglés.

Además de los recursos propios del estudiante, tales como libros de texto e Internet, también se dispone de recursos institucionales que incluyen además revistas especializadas y monografías.

6.5.2. Formación en el uso de herramientas de cálculo

En este eje de actuación se afronta el uso de herramientas básicas en las diferentes etapas que constituirán el trabajo cotidiano del futuro químico en el laboratorio. En síntesis, se puede esquematizar en la [figura 6.4](#).

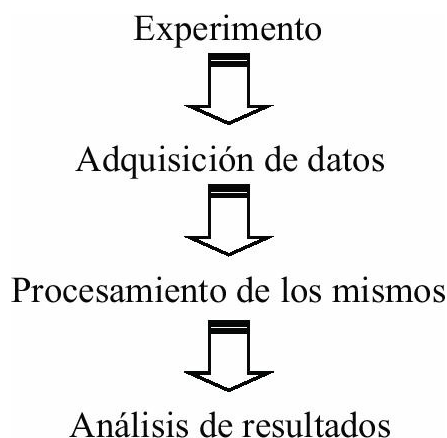


Figura 6.4. Principales etapas de un proceso químico.

El desarrollo de las mismas se realiza sobre la base de los siguientes aspectos:

- a) Para el *primer ciclo* de la titulación. Que el estudiante aprenda a manejar con soltura científica la calculadora en lo que se refiere a cálculos numéricos, análisis por regresión lineal y funciones estadísticas básicas, así como que capten la utilidad de dichas funciones.
- b) Para el *segundo ciclo* de la titulación. Que conozca las herramientas de cálculo

básicas contenidas en diversos paquetes informáticos como Excel©, SPSS©, Statgraphics© o similares de uso común en muchas materias contenidas en el actual plan de estudios de la titulación.

6.5.3. Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico

Teniendo en cuenta que el objetivo general es aprender hábitos de trabajo seguro en un laboratorio químico, los objetivos particulares de este eje de actuación son los siguientes:

1. Conocer las instalaciones de cada laboratorio: su ubicación, sus elementos de seguridad, su uso adecuado y seguro, así como los Equipos de Protección Individual (EPI).
2. Conocer la peligrosidad de los productos químicos que se han de utilizar en el trabajo experimental.
3. Conocer las medidas de utilización segura de los productos químicos.
4. Conocer la peligrosidad de los instrumentos y demás material utilizado en trabajo experimental.
5. Conocer las medidas de utilización segura del material y de los instrumentos de laboratorio.
6. Conocer las acciones que se deben llevar a cabo en un accidente en el laboratorio.

6.6. Ejecución del Plan de Acción Tutorial

A continuación, tal como se ha enumerado en el apartado anterior, se desarrollan las distintas actividades y acciones realizadas para la materialización del PAT en función de los ejes de actuación considerados.

6.6.1. Fuentes de información

El [cuadro 6.3](#) recoge de forma resumida la utilización preferente de las fuentes de información básicas para el desarrollo integral del futuro químico.

El empleo de estos recursos se distribuye de la siguiente forma: durante el primer ciclo se emplean básicamente textos generales y búsqueda de información química en Internet. A partir del segundo ciclo se requiere además una información más amplia y especializada, lo que exige el uso de los diferentes tipos de revistas correspondientes a las distintas áreas de conocimiento de la Química, así como sus campos de aplicación.

Cuadro 6.3. *Utilización de las fuentes de información básicas para el desarrollo del futuro licenciado en Química*

1. ^{er} ciclo	Textos generales y monografías (ocasionalmente Internet)
2. ^o ciclo	Revistas y monografías especializadas Internet, recursos propios e institucionales

Ocasionalmente resulta necesario recordar a los estudiantes los recursos institucionales a su disposición para que puedan resolver situaciones personales.

Para el desarrollo y consecución de los objetivos propuestos, contando con la ayuda de los recursos citados y fomentando siempre la iniciativa de los estudiantes, se han ido realizando las siguientes actividades:

- *Actividad 1. Conocer la biblioteca y hemeroteca de la Facultad de Ciencias, donde se les proporciona información acerca de su funcionamiento y utilización.* Dicha actividad se realiza anualmente con los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación, a mitad del primer trimestre académico, y corre a cargo del personal de la biblioteca de la Facultad de Ciencias. Al comienzo del PAT se planificó como una serie de visitas guiadas, en las que conjuntamente con el personal de la misma, uno de los profesores participantes acompañó a los estudiantes durante el recorrido con objeto de facilitar la comunicación entre éstos y las personas encargadas de la biblioteca. Dichas visitas se programaron durante el segundo trimestre y, a diferencia de años posteriores, se impartieron a los participantes de los distintos cursos de primer ciclo.
- *Actividad 2. Seminarios sobre búsqueda bibliográfica concreta, en distintos soportes, y sobre diferentes temas de complejidad adecuada al ciclo que corresponda.* Inicialmente se planificó para los estudiantes de segundo ciclo aunque con posterioridad algunos profesores participantes en el PAT, y en concordancia con las Guías docentes de las asignaturas, implantadas progresivamente a lo largo de la Experiencia Piloto, la han ido realizando en ambos ciclos adaptándolas a sus necesidades. En dichos seminarios se han abordado temas como la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la búsqueda “selectiva” en Internet, formas de citar la bibliografía, búsqueda de bibliografía específica en las revistas electrónicas, etc.
- *Actividad 3. Utilización de plataformas de teleformación (incorporada a lo largo de la ejecución del PAT).* El avance en el Plan de Acción Tutorial ha coincidido temporalmente con un gran salto en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que avanzan a un ritmo verdaderamente vertiginoso. Sin entrar en describir o valorar el sinfín de ventajas que

presentan y, por supuesto, la multitud de recursos que ofrecen para el trabajo cotidiano tanto en el aula con los estudiantes como fuera de ésta, hay dos aspectos en los que diversos profesores del Plan de Acción Tutorial han intervenido, aunque no estaba previsto inicialmente: el trabajo mediante las plataformas de teleformación y la telefonía basada en VoIP.

En relación con el primero, se puede indicar que el trabajo mediante plataformas de teleformación ofrece numerosas ventajas para las tutorías, tanto en la modalidad *superior-inferior*, en las cuales el profesor dispone de diferentes herramientas para trabajar con los alumnos (tablón de anuncios, foro, sala de chat, pizarra electrónica, mensajería, etc.) como en la modalidad de *trabajo entre iguales*, en la cual los alumnos se ayudan mutuamente. Es de destacar el papel que tienen las plataformas de teleformación con alumnos que por alguna causa no pueden estar siempre presencialmente en el aula, por ejemplo, enfermedades puntuales, ausencias para estancias en el extranjero, alumnos a “tiempo parcial” que trabajan y estudian simultáneamente, alumnos repetidores con solapamientos de horarios, etc. En estos casos, estas plataformas constituyen un instrumento de suma utilidad para “comunicarse” con los alumnos (se puede colgar material de apuntes, presentaciones de tipo PowerPoint©, etc. y, a su vez, se puede recibir el material elaborado por los alumnos en actividades académicamente dirigidas), con las ventajas que ofrecen de flexibilidad, “servicio 24 horas, siete días a la semana”, etc. En este sentido, desde 2005 en la UGR se dispone de una plataforma de teleformación conocida como “SoporteWeb de Apoyo a la Docencia presencial (SWAD) (<https://swad.ugr.es/>)” la cual presenta diversas ventajas: ofrece libre acceso para el profesorado y alumnado de la UGR, es gratuita, está muy bien desarrollada, presenta numerosas aplicaciones y es de uso muy intuitivo tanto para profesores como para alumnos.

Un complemento ideal para las plataformas de teleformación es la telefonía de tipo VoIP (p. ej., SKYPE© y programas similares de uso popular y cada vez más extendidos), que permite complementar el trabajo “no presencial” con alumnos, en las que a través de una dirección específica, los estudiantes pueden contactar de forma “gratuita” con el profesor sin necesidad de trasladarse presencialmente a su despacho. Ambas herramientas han resultado ser de gran ayuda por ejemplo para el seguimiento de estudiantes que durante un semestre académico se encontraban simultaneando una estancia en el extranjero y estaban matriculados en asignaturas optativas de segundo ciclo de la titulación.

Finalmente, hay que indicar que aunque posteriormente se ha “absorbido” por la página web de la titulación (<http://www.ugr.es/%7Equimugr/>), inicialmente el PAT contó con una página web (<http://www.ugr.es/~patquim/>) en la que se ofrecía la información concerniente a la acción tutorial realizada, esto es, días de visita a la biblioteca, horario, contacto con los tutores, programa de actividades, documentación, novedades, etc.

Las actividades realizadas se centran básicamente en torno a la planificación y desarrollo de seminarios y talleres ubicados básicamente en asignaturas de carácter experimental de ambos ciclos y por lo general, dado que se considera imprescindible dicha formación, siempre se han dirigido a todos los estudiantes matriculados en ellas. La troncalidad de dichas asignaturas garantiza que todos los estudiantes de la titulación reciben dicha formación, la cual es realizada por los profesores responsables de las mismas, hasta la actualidad integrantes del PAT. Dichas actividades se programan anualmente y se incorporan a las guías docentes de las asignaturas implicadas.

Para llevar a cabo esta labor se dispone de los siguientes recursos.

- a) Propios de los estudiantes: es obligatorio que cada estudiante disponga, desde el primer curso de la licenciatura, de una calculadora científica con la que pueda llevar a cabo ajustes por regresión lineal y efectuar cálculos estadísticos básicos.
- b) Propios de los departamentos: seminarios para reuniones, sesiones de trabajo con pequeños grupos. En la mayoría de ellos se dispone de ordenador y cañón de proyección.
- c) Propios de la Facultad: aula de ordenadores para el trabajo con grupos mayores. Adicionalmente a las ya existentes, desde 2006 la titulación dispone de una sala de docencia específica para la misma, dotada con 25 ordenadores en los que se incorporan aplicaciones específicas y diversos medios audiovisuales por lo que resulta muy adecuada para la realización de este tipo de actividades.

6.6.3. Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico

Dado que la información-formación que se imparte a los estudiantes incluye por una parte aspectos muy generales aplicables en cualquier situación y otros más específicos de cada laboratorio o asignatura, parece oportuno desarrollarlo en tres etapas:

1. *Inicial*. Destinada a los estudiantes de nuevo ingreso en la licenciatura en Química, originalmente se programó para que fuera impartida por el personal del Gabinete de Seguridad e Higiene de la Universidad de Granada, aunque siempre ha corrido a cargo de los profesores y se ha ubicado dentro de los contenidos de algunas asignaturas y se ha enfatizado en primer curso. La fecha de realización ha sido al inicio de la enseñanza práctica y sus contenidos han sido:
 - Hábitos seguros de permanencia en un laboratorio químico, comentando el folleto “Mira por tu seguridad” publicado por la Universidad de Granada.
 - Elementos de seguridad personal.
 - Elementos de seguridad que debe haber en un laboratorio.

- Actuaciones generales en caso de accidente.
- 2. *La primera vez que han de ir a un laboratorio concreto.* Destinado a los estudiantes que acuden por primera vez a ese laboratorio, desde su inicio ha sido impartido por el profesorado responsable de las clases de laboratorio y se realiza al inicio del período de prácticas correspondiente. Sus contenidos son:
 - Elementos de seguridad instalados en ese laboratorio.
 - Precauciones especiales de trabajo seguro en ese laboratorio.
- 3. *La primera vez que han de usar un determinado instrumento o material.* Destinado a los estudiantes que utilizan por primera vez ese instrumento o material, impartido por el profesorado responsable de la sesión práctica correspondiente. Los contenidos son:
 - Riesgos en la utilización de los reactivos, material nuevo, etc.
 - Precauciones específicas.

6.7. Temporalidad

Al tratarse de un PAT de titulación y dado que en el curso 2003-2004 la adjudicación del Proyecto de Innovación en Tutorías se realizó con el curso académico ya comenzado, se empezó a desarrollar a partir del segundo trimestre académico. La presentación oficial del PAT se realizó el 9 de marzo de 2004 en una sesión abierta, celebrada en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias. Dicha sesión contó con la presencia del Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Ciencias, la Coordinadora de la Titulación, y fue presentado por la Coordinadora del PIT. Previamente a la misma se procedió a la distribución de cartelería (colocación de carteles informativos, anuncios de la fecha, hora y lugar de la presentación y distribución de dípticos de información y suscripción).

En aquellos momentos, el PAT se ofreció como un PAT de acogida, seguimiento y orientación que, en el marco de la enseñanza superior constituiría una herramienta adecuada para el profesor universitario. Pretendía conseguir alumnos bien instruidos pero también bien formados, ya que para el equipo de profesores participantes “...tan importante es que un alumno domine no sólo las ‘bases de la Química’, sino también que sea competente para conseguir una adecuada autoestima, domine técnicas de estudio o sea capaz de diseñar su itinerario formativo...”.

Las razones argumentadas para la justificación de su existencia fueron las siguientes:

- La dificultad que conlleva la transición del instituto a la universidad.
- La heterogeneidad del alumnado (diferentes intereses, diferentes actitudes, diferentes estilos de aprendizaje...), lo que implica la necesidad de una atención más personalizada.
- La complejidad del currículo académico (asignaturas de diferentes tipologías,

- diversidad de itinerarios formativos).
- La dificultad que estraña la transición al mundo laboral dada la rapidez con que se producen los cambios en el mercado de trabajo.

No obstante, el PAT contó con un obstáculo inicial para muchos estudiantes ya que no se pudo conseguir el reconocimiento de créditos de libre configuración para los estudiantes participantes.

Puesto que se empezó a aplicar simultáneamente a estudiantes de diferentes promociones, se comenzó a desarrollar un solo aspecto, “fuentes de información bibliográfica”, el cual se coordinó a partir del curso siguiente con el resto de las acciones seleccionadas.

La experiencia inicial con los estudiantes requirió de sesiones de información pensadas para finales del primer trimestre y posteriores acciones por curso programadas con el equipo del PAT. El análisis de los resultados obtenidos durante los dos primeros años (véase el apartado de evaluación) condujo el planteamiento inicial del PAT y a partir del curso 2004-2005 sólo se ofertó en las asignaturas en las que estaban implicados los profesores participantes del mismo, dado que, la implantación gradual de la Experiencia Piloto en la titulación y la necesidad de desarrollar y aplicar guías docentes en las que la docencia se planifica en torno al trabajo realizado por el estudiante hizo que la tutoría académica tradicional tuviera que ser paulatinamente sustituida por una acción tutorial enfocada hacia acciones encaminadas al desarrollo de competencias. Por otro lado la asignación de personal de apoyo a las distintas Experiencias Piloto de la UGR permitió que algunas tareas contempladas inicialmente en el PAT (sesiones de información sobre EEES, prácticas de empresa, etc.) fueran ejecutadas por el personal asignado. Así mismo, el hecho de que la titulación se imparta en un centro como la Facultad de Ciencias hace que sea el Decanato de la misma el que organice las jornadas de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso en las que se les explica el funcionamiento general de la misma. Dichas jornadas complementan a las jornadas de recepción que anualmente organiza el Vicerrectorado de Estudiantes de la UGR en las que, a través de diferentes *stands*, se recoge una muestra de todos los servicios que ofrece la Universidad a sus estudiantes.

A continuación, en el [cuadro 6.4](#) se ofrece una visión conjunta de las actividades comentadas.

Cuadro 6.4. *Temporalidad de las acciones contempladas en el PAT*

<i>Fuentes de información</i>	
<i>Actividad</i>	<i>Periodicidad</i>
• Conocer la biblioteca y hemeroteca de la Facultad de Ciencias.	• Anual al comienzo de cada curso académico fundamentalmente para los

- | | |
|--|---|
| | estudiantes de primer año. |
| • Seminarios sobre búsqueda bibliográfica concreta, en distintos soportes. | • Anual al comienzo de cada curso académico fundamentalmente para los estudiantes de cuarto y quinto año. |
| • Utilización de plataformas de teleformación. | • Durante todo el curso académico en las asignaturas que contemplan su utilización. |

Formación en el uso de herramientas de cálculo

Actividad

Periodicidad

- | | |
|---|---|
| • Seminarios talleres sobre formación en el uso de herramientas de cálculo. | • Anual y enmarcada en las asignaturas troncales de carácter experimental de ambos ciclos que lo requieran. |
|---|---|

Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico

Actividad

Periodicidad

- | | |
|--|--|
| • Seminario sobre hábitos de permanencia en un laboratorio químico, elementos de seguridad, etc. | • Anual al inicio de la enseñanza práctica y dirigida fundamentalmente para los estudiantes de primer año. |
| • Seminario sobre riesgos en la utilización de reactivos, equipos de medida y ensayo, etc. | • Cuando lo requiere la enseñanza práctica por tanto va dirigida a todos los estudiantes de la titulación. |
-

6.8. Evaluación del PAT

El PAT de la licenciatura en Química aquí expuesto no ha sido sometido a un proceso de evaluación oficial dada su “coexistencia” con otras acciones emprendidas en la titulación ya comentadas a lo largo del capítulo (Experiencia Piloto, Evaluación de la Titulación, etc.). Sin embargo los resultados del PAT en sus inicios (cursos 2003-2004 y 2004-2005) fueron expuestos respectivamente en junio de 2004 en Granada (http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/Jornada.html) y en junio de 2005 en Valencia en las “I Jornadas sobre convergencia europea en los estudios de Química”, celebradas con objeto de intercambiar ideas sobre posibles iniciativas docentes ensayadas en aquel momento en España y en ellas participaron profesores de las Universidades de La Laguna, Cádiz, Granada, Rovira i Virgili de Tarragona, Valladolid, Autónoma de Barcelona, Zaragoza y Burgos (<http://www.uv.es/gie-quim/index-normal.html>). En el [cuadro 6.5](#) se recoge un análisis DAFO de las conclusiones obtenidas en dichas evaluaciones.

Cuadro 6.5. *Análisis DAFO de las acciones contempladas en el PAT*

<i>Debilidades</i>	
<i>Estudiantes</i>	<i>Profesores</i>
• Escasa participación de los estudiantes. • Se matriculan simultáneamente en varios cursos (el conocido como “estudiante factorial”);	• Baja participación de los profesores implicados en la docencia de la titulación (< 25% de los docentes). • No todos los profesores “captan la utilidad” de este tipo de actuaciones.
tienen muchos exámenes y “muchas cosas que hacer”.	
• Dificultad a la hora de asimilar el concepto de “su propio trabajo” como unidad de medida.	
<i>Amenazas</i>	
<i>Estudiantes</i>	<i>Profesores</i>
• No existe reconocimiento institucional de su participación en este tipo de acciones. • Los estudiantes que participan los primeros años de ejecución del PAT se sienten inseguros al ser utilizados como “conejiillos de indias”.	• Se parte de la “voluntariedad” del profesorado. • La “acción tutorial” no tiene el mismo recono
	cimiento que la actividad investigadora.
<i>Fortalezas</i>	
<i>Estudiantes</i>	<i>Profesores</i>
• En general, agradecen que su nombre sea asociado a “una cara”. • Los que realmente se involucran manifiestan en su mayoría un elevado grado de satisfacción.	• Ayuda a detectar y resolver carencias frecuentes en los estudiantes. • Evita repetir actividades entre asignaturas por lo que favorece la coordinación.

Anexo 6.1

Profesores-tutores participantes en el Proyecto de Innovación en Tutorías.

<i>Profesor</i>	<i>Departamento</i>
Alonso Hernández, Enrique ⁽¹⁾	Química Analítica
Bagur González, M. ^a Gracia ^(*)	
Bosque Sendra, Juan Manuel	
Gázquez Evangelista, Domingo	
Guardia Carrillo, Teresa ⁽¹⁾	
Jiménez Linares, Carlos	
Manzano Moreno, Eloísa	
Molina Molina, M. ^a Francisca	
Orbe Payá, Ignacio de	
Sánchez-Viñas, Mercedes	
Valencia Mirón, M. ^a Carmen ⁽²⁾	
López-Cantarero Vargas, Enrique	Química Física
Mateo Alarcón, Pedro Luis	
Morales Ruano, Salvador	Mineralogía y Petrología

(1) Profesores jubilados en el curso académico 2007-2008.

(2) Coordinadora de la Titulación.

(*) Coordinadora del PIT.

Anexo 6.2

Participación de los estudiantes en el Plan de Acción Tutorial de la titulación de Química (durante los dos primeros años).

Resultados parciales (2003-2004):

Profesores participantes: 14

Alumnos inscritos: 88

Primer ciclo: 44

Primer curso: 27

Segundo curso: 4

Tercer curso: 13

Segundo ciclo: 44

Cuarto curso: 26

Quinto curso: 18

Ratio alumnos/profesor: 7-8

Porcentaje de participación de la licenciatura: ~ 10% (15%)

Resultados parciales (2004-2005):

Profesores participantes:..... 14

Alumnos inscritos: 52

Primer ciclo: 24

Primer curso: 16

Segundo curso: 5

Tercer curso: 3

Segundo ciclo: 28

Cuarto curso: 25

Quinto curso: 3

Ratio alumnos/profesor: 3-4

Porcentaje de participación de la licenciatura: ~ 6%

La acción tutorial de acogida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

7.1. Introducción

Cada día está más cercana la implantación del espacio europeo de educación superior que originará, de manera inminente, profundos cambios en la labor docente del profesorado universitario. El nuevo sistema educativo presenta un modelo de aprendizaje autónomo del alumno y presta mayor atención a su desarrollo integral a través de su orientación personal, académica y profesional. Este capítulo se centra en una faceta fundamental de la nueva acción docente: la tutoría y la orientación en la universidad. Se quiere presentar la experiencia práctica en el Plan de Acción Tutorial de acogida a alumnos de primer curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas que se desarrolla en la Facultad de Económicas, dentro de los proyectos de innovación en tutorías que fomenta la Universidad de Granada.

El proceso de enseñanza, dentro de la concepción del modelo de educación universitaria que se recoge en la Declaración de Bolonia, confiere al alumno un papel de protagonismo activo en su propia formación, a través de un aprendizaje autónomo guiado por los profesores-tutores que, de esta forma, deberán ser fundamentalmente tutores-orientadores. La clase magistral decae como piedra angular sobre la que se basa el aprendizaje y el profesor deja de ser un “proveedor” de conocimientos para pasar a ser un guía en la adquisición de los mismos por parte del alumno. En cierta forma, es el estudiante quien debe autoproverse de gran parte de los conocimientos que adquiera en su carrera. En este nuevo contexto universitario, el camino que conduce a la mejora de la calidad de la enseñanza pasa por un profundo cambio en la actuación del profesor, quien dejaría de ser un mero transmisor de información para convertirse en un facilitador de los procesos personales de aprendizaje de los alumnos.

Desde una perspectiva generalista, que las actividades de la tutoría orientadora no se dirigen a la enseñanza relativa a ningún área científica concreta, sino que revertirán

positivamente en la aprehensión de los conocimientos de todas las áreas presentes en su titulación, puesto que de lo que se trata es de aprender a utilizar de manera óptima unos mismos recursos a su alcance (personales, documentales y tecnológicos) y estar preparado para explotarlos con relación a cualquier objeto de estudio.

En efecto, el nuevo marco educativo prima el trabajo independiente que realizará el alumno (individualmente o en grupo) y evalúa a éste en función de su habilidad para documentarse adecuadamente, su capacidad para plasmar por escrito de forma clara, coordinada y resumida, las ideas y conocimientos que le transmiten los documentos que consulta y estudia, aportando sus propias conclusiones críticas, así como también su habilidad para expresarse en público y comunicar a los demás el resultado de su análisis. Esta metodología formativa y evaluadora será común para todas las asignaturas que la sigan, con independencia del área de conocimiento a que pertenezcan. La orientación tutorizada, adecuadamente planificada y sometida a un seguimiento regular, será un instrumento clave para que el alumno adquiriera una formación integral.

7.2. La innovación tutorial en la Universidad de Granada: el caso de la acogida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Hasta el momento, en la Universidad de Granada la innovación en materia de tutoría surge por iniciativa del profesorado y se instrumenta dentro de lo que se conoce como Proyectos de Innovación en Tutorías (PIT). Institucionalmente se estudian las solicitudes y se apoyan aquellas que se aprueban: hasta el curso 2007-2008 han sido 45 los PIT aprobados. Se incluyen en este dato las siete ediciones de la experiencia que aquí se expone, suponiendo por tanto el 15% de la innovación en tutorías universitarias de Granada. La metodología que siguen no está protocolizada, se someten a análisis todas las propuestas, fruto de la inquietud por la mejora de la enseñanza, que surjan en la comunidad universitaria. Las experiencias tutoriales de cada proyecto se recogen documentalmente en los informes o memorias que se deben remitir al Vicerrectorado competente tras finalizar cada PIT, ya que entre todos los proyectos se aportarán ideas interesantes, fruto de las experiencias llevadas a cabo. Es de esperar que para el curso 2010-2011 la Universidad de Granada haya culminado la plena incorporación de la tutoría orientadora a la labor docente, puesto que es el curso en que el nuevo marco educativo superior ha de ser homogéneo en el espacio europeo.

Se muestra ahora una panorámica de la evolución que ha seguido este centro académico, haciendo alusión especial a la labor desarrollada en materia de tutorización y orientación al alumno.

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales es uno de los 24 centros de la Universidad de Granada. El centro fue creado en 1934 como Escuela de Comercio de Granada. Con la estructura y contenidos del plan de estudios originario, que databa de 1922, se impartían estudios de *Perito* –tres cursos académicos– y de *Profesor Mercantil* –con dos cursos adicionales al peritaje–. Estos estudios sufrieron varias reformas (plan de

estudios de 1953 y de 1956). A lo largo de esta etapa inicial de los estudios de empresa en Granada, la tutorización del alumnado, al menos la más cercana a la concepción actual de la misma, se ceñía a la orientación para la realización del examen de reválida final de grado y, en ocasiones, para la elaboración de un trabajo de finalización de estudios.

En el año 1973 se aprobó el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, pasando así a pertenecer a la Universidad de Granada, en lugar de a distintos Ministerios del Gobierno del Estado español, como había sido hasta entonces. La diplomatura en estudios de empresa se estructuraba, y se estructura en la actualidad, en tres cursos académicos.

El 9 de enero de 1990, se publica el Decreto por el que la antigua Escuela pasa a ser Facultad y se incorpora un segundo ciclo de estudios de dos cursos, que conduce a la obtención del título de *licenciado*, cuyo contenido se regulaba en el plan publicado en noviembre de 1989.

En el momento de implantación del plan de estudios del ciclo de licenciatura, el equipo decanal de la Facultad maneja la posibilidad de una tutorización individualizada, especialmente orientada al asesoramiento en materia de diseño curricular. Esta iniciativa no se puso en marcha debido a la escasa aceptación que tuvo entre el profesorado, al cual no se le reconocería de manera específica en su tarea docente el desempeño de la labor tutorial. La tutorización en esta etapa es relativa a cada asignatura particular de la carrera; la asistencia a las tutorías del profesor es voluntaria. Se trata, por tanto, de tutorías convencionales para consulta de dudas de clase y no de una labor de orientación integral. Aunque no se dispone de datos objetivos sobre el grado de utilización de estas tutorías es, en opinión de los profesores entrevistados, escaso.

En la actualidad, en la Facultad se imparten las siguientes titulaciones:

- Diplomatura en Ciencias Empresariales (con un total de 198 créditos docentes, a cursar en tres años).
- Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE), que nace como carrera independiente a la diplomatura en 1994, en lugar de ser continuación de estudios de la misma (300 créditos; cuatro años).
- Licenciatura en Economía (300 créditos; cuatro años), desde el curso 1995-1996.
- Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado (120 créditos; dos años), desde el curso 1999-2000.
- Diplomatura en Turismo (207 créditos; tres años), también desde el curso académico 1999-2000.
- Doble licenciatura LADE-Derecho (425; seis años) que nace en el curso académico 2001-2002 tras un acuerdo de colaboración con la Facultad de Derecho. No se pretende ni que surja una nueva titulación universitaria ni un nuevo plan de estudios, sino permitir, a través de un diseño curricular adecuado, simultanear el estudio de las dos titulaciones, de manera que en lugar de cuatro más cuatro años, sean seis.

Los alumnos que cursan cualquiera de estas carreras universitarias pueden realizar prácticas voluntarias en empresas, con aquellas organizaciones económicas con las que la Facultad tenga firmados convenios de colaboración a tal efecto. A cada alumno que se acoge a dichas prácticas se le designan dos tutores: uno por parte de la Facultad y otro por parte de la empresa, quienes le guían en el ejercicio práctico de la profesión y le asesoran de cara a su inserción laboral. Solamente en la diplomatura en Turismo encontramos unas prácticas en empresa, cuya realización es obligatoria: este prácticum, tutorizado por un profesor, tiene una carga docente de 10 créditos y pueden acceder a ella aquellos alumnos que tengan superados al menos el 50% del total de créditos de su titulación.

En definitiva, en la Facultad de Económicas se ofertan cinco titulaciones universitarias: tres de grado superior (sobre un total de 51 titulaciones que se imparten en la Universidad de Granada) y dos de grado medio (sobre un total de 24). El profesorado de la Facultad está constituido por más de 278 profesores (ascendiendo a 3.598 el total de profesores de la Universidad) adscritos a 24 departamentos universitarios que imparten docencia en la misma (siendo el total de 112). El número de alumnos matriculados en el último curso académico excede la cifra de los 7.400, lo que supone en torno al 10% del total de alumnos de la Universidad.

En la Facultad se desarrollan dos PIT. Los alumnos de últimos cursos de la licenciatura en Economía cuentan, desde hace dos años, con un PIT dirigido a la orientación específica de cara a la inserción profesional.

El otro PIT concedido desarrolla el “Plan de Acción Tutorial de Recepción y Acogida a los Alumnos de Primero de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales” y acompaña al estudiante a lo largo de su primer año universitario.

Este PIT se implantó, de manera pionera en esta Universidad y con carácter experimental, en el curso académico 2001-2002. Desde entonces y sin interrupción hasta hoy, cada curso ha contado con una nueva edición, gracias a la concesión de sucesivos proyectos anuales.

El PIT se sitúa en la etapa inicial de la estancia del alumno en la Universidad. Por tanto, su contenido se centra prioritariamente en la acogida e integración de los alumnos que comienzan sus estudios universitarios en esta Facultad; desgraciadamente, no a todos ellos, puesto que con la herramienta actual no se puede atender a los más de 1.000 alumnos que cada año acceden a estudios de Economía y Empresa (concretamente, 1.184 en el curso 2007-2008), ni siquiera a los casi 400 que acceden a la licenciatura en Empresa (371 en 2007-2008) y mucho menos a todos los alumnos matriculados en este centro (que han ascendido a 7.411 en este curso).

7.3. Participantes en el PIT de LADE

Se pueden diferenciar dos grandes grupos:

- a) Destinatarios. Debido al elevado número de alumnos que tiene la Facultad de Económicas, se ha visto conveniente limitarlo al primer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y la adhesión al mismo es voluntaria.
- b) Tutores. Dentro de ellos se encuentran tres grupos diferenciados:
- el tutor-profesor con alumnos asignados para su tutela,
 - el tutor-técnico, responsable de alguna acción conjunta,
 - el tutor-coordinador del proyecto.

Los profesores del PIT pertenecen a departamentos universitarios relativos a áreas de conocimiento muy diversas, entre otros:

- Comercialización e Investigación de Mercados
- Derecho Civil
- Derecho Financiero y Tributario
- Derecho Mercantil y Romano
- Economía Aplicada
- Economía Financiera y Contabilidad
- Lenguajes y Sistemas Informáticos
- Matemática Aplicada
- Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa
- Organización de Empresas
- Teoría e Historia Económica

Los tutores denominados “técnicos” pertenecen al cuerpo de personal de administración y servicios de la Universidad de Granada.

La coordinación ostenta la representación del PIT y tiene la responsabilidad de solicitar, ejecutar, evaluar e informar institucionalmente de cada edición anual celebrada. También convoca las reuniones que procedan, tutela su desarrollo integral, es portavoz entre los estudiantes y el resto de tutores y es el nexo de unión para las relaciones con otros estamentos universitarios: Facultad, departamentos, Vicerrectorado, agrupaciones de alumnos, Secretaría del centro, servicios de informática, psicopedagógicos, bibliotecas, etc.

La evolución cuantitativa que ha seguido el grupo de participantes en la acción tutorial se muestra en el [cuadro 7.1](#).

Cuadro 7.1. *Evolución cuantitativa de los participantes en el PIT de LADE*

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Alumnos	73	86	95	175	75
Tutores-profesores	21	34	20	24	17
Tutores-técnicos	3	4	6	5	6
Tutores-coordinadores	2	2	2	2	1

El número de participantes en el PIT ha mostrado una evolución creciente en los años en que viene realizándose; a continuación se exponen los datos más llamativos.

En el curso 2005-2006 se produce un descenso en el número de profesores-tutores que se debe a la puesta en marcha en esta Facultad del otro PIT: el de la licenciatura en Economía. Esta circunstancia podría haber originado un “reparto” de los profesores dispuestos a colaborar en la actividad de tutoría entre los dos PIT actualmente existentes.

El acusado incremento en el número de alumnos participantes que se produce en el curso 2006-2007 se debe al reconocimiento académico de dicha participación; en concreto y si el alumno asiste con regularidad a las actividades previstas, se le conceden dos créditos de tipo “libre configuración académica”. Esta novedosa circunstancia tuvo una calurosa acogida entre el estudiantado y se regulariza en el año siguiente, en que la difusión del inicio del PAT fue poco agresiva para que las solicitudes no excedieran del número que se podía admitir debido a la limitación de recursos disponibles; de hecho no se ha tenido que realizar selección alguna, actual edición incluida, y la oferta de créditos académicos se mantiene.

En cuanto al descenso en el número de profesores-tutores y coordinadores en 2006-2007 es posible que se deba a la falta de reconocimiento de esta labor docente y a un posible agotamiento de la herramienta utilizada para desarrollar la acción tutorial.

7.4. Objetivos del PIT de LADE

Los alumnos que inician su andadura universitaria presentan unas necesidades muy similares, con independencia de la titulación a la que accedan; incorporarse a los estudios universitarios supone una experiencia que requiere de un gran esfuerzo personal de adaptación a este nivel educativo. En la actualidad ese sentimiento se intensifica habida cuenta de la mayor masificación, los nuevos planes de estudios, la generalización del uso de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza e investigación, etc.

Ante este posible desconcierto “al llegar”, es tarea prioritaria ayudar al alumno en el descubrimiento del nuevo medio ambiente formativo en que se desenvolverá durante un número variable de años de su vida, muy diferente al que ha conocido en estadios inferiores del sistema educativo.

También, desde este primer momento, debe conocer y manejar eficientemente una

serie de servicios de apoyo a la enseñanza (bibliotecarios, informáticos, psicológicos, administrativos, servicios de relaciones internacionales, de información sobre el perfil profesional que demanda el mercado de trabajo, etc.) que instruyen al alumno en el manejo eficaz de una serie de instrumentos que le facilitan su aprendizaje y que la Universidad de Granada en general, y la Facultad en particular, ponen a su alcance y que son fundamentales para su desarrollo académico con éxito.

En términos generales y en opinión del grupo de tutores, contrastada con las sucesivas evaluaciones del Proyecto en sus años de andadura, las necesidades que, en términos generales, presenta un alumno novel universitario son las que muestra resumidamente el [cuadro 7.2](#). También en él se indican las herramientas con las que se persiguen satisfacer dichas necesidades la acción tutorial que se desarrolla, aunque la descripción pormenorizada de cada una de dichas herramientas, así como el contenido concreto de las actividades que se realizan con cada una de ellas, se presentará en el apartado siguiente.

Cuadro 7.2. *Necesidades que presentan los alumnos noveles universitarios: herramientas para su satisfacción con el PIT de LADE*

<i>Necesidades</i>	<i>Herramienta</i>
Adaptación e integración en el sistema universitario	Tutoría individual
Sesiones informativas	
Asesoramiento académico y personal	Tutoría individual
individualizado	
Conocimiento de los recursos y servicios universitarios de apoyo al aprendizaje	Sesiones informativas
Contacto permanente con tutores en su apoyo	Página electrónica del PIT

En orden a la satisfacción de las necesidades generales indicadas, los objetivos concretos que se fijan en el PIT de LADE son los siguientes:

- Crear un espacio donde la atención se centre en el alumno, donde se puedan detectar necesidades, demandas, preocupaciones, etc. de los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje, buscando, en general, que los estudiantes se encuentren más motivados y que adopten un papel más activo en la adquisición de conocimientos.
- Fomentar en el alumno la actitud de crítica y de opinión personal, así como ayudarle a expresarse y comunicarse.
- Incentivar la capacidad de trabajo en equipo.
- Promover la utilización de técnicas de estudio y de trabajo, que vayan más allá

del simple estudio de apuntes; tales como el manejo de manuales y textos, referencias bibliográficas, entrar en contacto con las distintas instituciones públicas y privadas, etc.

- Fomentar la autonomía de los alumnos en la búsqueda activa de fuentes de información, con el fin de que el aprendizaje consista, para él, en una exploración activa y en una construcción personal, y no solamente en un proceso de recepción de conocimientos.
- Orientar en la elección y proyección de su perfil curricular.
- Informar al alumno de los servicios e instalaciones de la Universidad de Granada y de la Facultad, a fin de que pueda utilizarlos para la satisfacción de sus necesidades concretas, tanto individuales como colectivas.

Al mismo nivel de importancia de los objetivos generales que se han expuesto, constituye una meta fundamental el acercamiento entre los colectivos de participantes implicados en el Proyecto, tutores –profesorado y personal de administración y servicios– y estudiantes, y ofrecer a los alumnos un asesoramiento personalizado en el contexto de una tutoría individual de acompañamiento y apoyo.

7.5. Metodología de funcionamiento

Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizan cuatro herramientas básicas:

1. Las *reuniones de tutores* –profesores y técnicos– en las que se debaten las áreas de interés de la labor orientadora. Estas reuniones se mantienen a lo largo del curso con el objeto de debatir y criticar la marcha del proyecto, poner en común experiencias, discutir posibles modificaciones que deben introducirse en nuevas ediciones y obtener consenso para seguir una misma dinámica metodológica. En definitiva, ayudar mutuamente para resolver los problemas que vayan apareciendo. Se suelen celebrar en torno a cinco reuniones por curso, aunque la conexión entre tutores y coordinación es constante a través de contactos personales, por teléfono o por correo electrónico.
2. Las *sesiones informativas de tutorización grupal* afectan a todos los alumnos tutelados, divididos en grupos. Se trata de sesiones informativas dirigidas por técnicos cualificados que forman parte del grupo de tutores del PIT y técnicos de los servicios centrales de la Universidad a los que hemos solicitado su colaboración.
3. *Reuniones individuales o de grupo reducido* entre los alumnos tutelados y el tutor asignado. Estas tutorías personalizadas persiguen un mayor contacto entre el colectivo de estudiantes y el de profesores, en un contexto universitario deficiente en cultura tutorial por ambas partes. El contenido de las mismas se indica más adelante, cuando se muestre el desarrollo de ejecución del PIT. La ratio de alumnos por tutor ha oscilado entre 5 y 10

estudiantes por curso.

4. Los temas de interés que serán abordados en las reuniones individuales o en las acciones conjuntas se anuncian en la *página electrónica* habilitada dentro del PIT (<http://www.ugr.es/local/patlade>), que constituye el punto virtual de encuentro en el que se puede: inscribirse en él, solicitar turno y grupo para las sesiones informativas generales, obtenerse información general sobre el PIT y acceder a lecturas de interés, expresar opiniones en el foro creado para ello, etc.

De cara al alumno, la oferta docente de la acción tutorial se concreta en lo siguiente:

- a) Seminarios de corta duración sobre recursos de apoyo al aprendizaje.
- b) Sesiones de tutoría individualizada.
- c) Conferencias.

El aprovechamiento del alumno se asume a través de la asistencia personal a los seminarios, sesiones de tutoría individualizada y conferencias; se exige que el alumno formalice su inscripción a cada actividad del PAT a través de su página electrónica y que justifique su asistencia al 90% de las actividades del PAT.

Además, los tutores y los tutelados rellenarán sendas encuestas en las que valorarán la totalidad de actividades desarrolladas en el marco del presente PAT a lo largo del curso.

Cada año el Proyecto genera unos interesantes productos (*outputs* informativos) que pueden ser de utilidad para otras iniciativas de similar naturaleza (de hecho, otros centros de la Universidad han contactado con la coordinación de este proyecto para solicitar información para la implantación de acciones tutoriales en ellos) para la mejora de nuestra propia tutorización:

- elaboración de material didáctico sobre la labor orientadora que se lleva a cabo como videos interactivos, presentaciones explicativas de contenidos o de resultados, documentos fotográficos de ejecución de las distintas actividades, etc.
- informes finales de proyecto que se remiten al Secretariado de Innovación Docente de la Universidad de Granada.

7.6. Fases cronológicas en la ejecución del PIT

La realización de los sucesivos proyectos ha seguido las siguientes fases, en una sistemática que se va consolidando año tras año.

7.6.1. Difusión

Como se ha indicado, en este Proyecto participan alumnos, técnicos de distintos servicios y profesores. Los métodos de divulgación utilizados para cada colectivo han sido diferentes.

En el caso de los técnicos y del profesorado, la difusión ha sido relativamente fácil, dado el conocimiento que tenían del proyecto. Su inicio en cada edición requiere la previa comunicación al Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente y al Decanato de la Facultad. A continuación, los coordinadores llevan a cabo una campaña de *mailing* en la que informan del comienzo de las tutorías de acogida; el proceso culmina con la recepción del compromiso del conjunto de tutores que quieran sumarse a ellas.

Entre el alumnado, los cauces de difusión también están consolidados:

- Inclusión de información sobre el PIT en la *Guía del Alumno* de cada curso académico, así como en la página electrónica de la Facultad (<http://www.fccee.ugr.es>).
- Elaboración de un tríptico en el que se explica a los alumnos los contenidos, características y procedimiento de inscripción electrónica en el Proyecto. También, en él se indica un horario y lugar específicos en los cuales los coordinadores atienden las posibles demandas de mayor información por parte del estudiante interesado. Este tríptico se deja a disposición del alumnado en la Conserjería de la Facultad.
- Visita de los profesores coordinadores a los alumnos de primero, en su aula, en horario de clases. En estas sesiones se les explica la singularidad del proyecto, enmarcándolo en los nuevos esquemas educativos que se ha planteado la universidad europea. Del mismo modo, se les facilita el tríptico comentado antes.

Una vez que los coordinadores reciben electrónicamente los compromisos de los tutores y alumnos que han decidido ser participantes, se les emplaza al acto inaugural en el que la coordinación presenta públicamente el PIT y explica, tanto a los tutores como a los alumnos, las actividades que se celebrarán, se distribuyen los alumnos entre los tutores y se provoca el primer encuentro personal entre ellos.

7.6.2. Desarrollo

A lo largo de cada curso académico, se van produciendo las reuniones con los tutores y se celebran las sesiones informativas grupales. La descripción, objetivos y contenidos de estas últimas aparecen recogidos de forma breve en el [cuadro 7.3](#).

Respecto de la tutorización individual, se suelen celebrar de seis a ocho contactos con los alumnos. Se comienza con una primera reunión para conocerse, tomar algunas referencias relativas a las características del alumno y a sus intereses más inmediatos, y

concretar las formas de entrar en contacto con el profesor: correo electrónico, teléfono móvil y página electrónica del PIT. Posteriormente y a lo largo del curso, los encuentros se convocan a iniciativa del tutelado o del tutor, en las fechas inmediatamente posteriores al desarrollo de las principales actividades de grupo o en momentos “críticos” como, por ejemplo, ante la inminencia del período de exámenes, durante el mismo o a su finalización, cuando el alumno conoce las calificaciones obtenidas. También para comentar las sesiones grupales a las que ha asistido; su objeto es profundizar en el conocimiento de los instrumentos para el aprendizaje que han sido explicados en ellas, recoger sugerencias de mejora de los alumnos y, en general, orientar en cualquier cuestión que nos consulten.

Las cuestiones que más frecuentemente se han planteado han sido las siguientes: fracaso escolar y mejora de las formas de estudio, motivaciones y expectativas de los alumnos, diseño curricular y expediente académico, integración en la Facultad y en la Universidad o temas relativos a la situación personal y familiar del alumno.

A modo de ilustración de los contenidos de este apartado, el [cuadro 7.4](#). transcribe las actividades en que ha participado el alumno en las dos últimas ediciones del PIT, ediciones en las que se cuenta con un total de 175 y 75 alumnos, respectivamente. También, en el [cuadro 7.5](#), se muestra la asistencia tanto a cada actividad grupal programada como a la tutorización individual, tanto en números absolutos como relativos (porcentaje calculado sobre el total de alumnos inscritos en el PIT), puesto que dichas cifras se consideran “indicador de utilización por el alumnado del producto generado”. Obsérvese que más de la mitad de los alumnos pertenecientes al Proyecto han recibido, al menos, el 90% de la tutorización que se perseguía ofrecer, razón por la cual el Decanato de la Facultad les concede el reconocimiento de dos créditos académicos del tipo “libre configuración curricular”.

Cuadro 7.3. *Sesiones informativas de grupo en el PIT de LADE*

<i>Denominación</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Persona que dirige la sesión</i>	<i>Contenido</i>
El mundo en tu ordenador	Informar sobre el funcionamiento del área de informática de la Facultad y de todos sus recursos	Responsable del aula de informática de la Facultad	• Uso de la sala de libre acceso y recursos informáticos en ella disponibles • Creación de cuenta y explicación del funcionamiento del programa de correo • Utilización del acceso identificado • Navegación por las páginas-e de la Universidad, la Facultad y el PIT
Atención psicopedagógica	Presentación de técnicas pedagógicas de mejora del rendimiento académico y toma de contacto con los servicios de atención psicológica de la Universidad de Granada	Dirección del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad	• Hábitos de vida saludable y trabajo intelectual • Asistencia activa a clase y técnicas de estudio
Buscar y encontrar	Difusión de los recursos documentales a disposición del usuario de la biblioteca del centro y procedimiento para realizar búsquedas bibliográficas	Responsable de la biblioteca de la Facultad	• Uso de la sala de lectura • Gestión de préstamos y devoluciones • Consulta de catálogo de fondos documentales y su ubicación • Publicaciones periódicas y prensa
Amplía tus horizontes	Presentación de los programas de movilidad estudiantil existentes	Responsable de la oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad	• Difusión de convocatorias e iniciativas de intercambio nacionales e internacionales • Atención y asesoramiento al alumno seleccionado
El laberinto administrativo	Familiarización con los procesos de gestión administrativa que les afectan más directamente	Responsable de licencias de la Secretaría de la Facultad	• Procesos de matriculación y solicitud de becas • Sistema de convalidaciones, adaptaciones y reconocimiento de créditos • Estructura de los planes de estudio • Fechas y plazos de interés • Control de expediente académico
¿Qué asignaturas elijo?	Conocimiento del plan de estudios de su titulación	Vicedecano de estudiantes de la Facultad y Coordinador de LADE	Plan de estudios de LADE (años, créditos, carga lectiva, teoría y práctica, áreas de conocimiento científico, el EEES...)

Cuadro 7.4. *Carga lectiva de las actividades del PIT de LADE. Cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008*

<i>PROGRAMA DE ACTIVIDADES - PIT de acogida en LADE</i>	<i>N.º de horas</i>
<i>SESIONES INFORMATIVAS GRUPALES:</i>	
"El mundo en tu ordenador: los servicios de Informática de la Facultad"	1,5
"Buscar y encontrar: las bibliotecas universitarias"	1,5
"Trabajo intelectual y Técnicas de estudio: Gabinete Psicopedagógico de la Universidad"	1,5
"¿Qué asignaturas elijo?: diseño curricular"	1,5
"El laberinto administrativo: la Secretaría del Centro"	1,5
"Amplia tus horizontes: las relaciones internacionales"	1,5
REUNIONES TUTOR-ALUMNO	9
CONFERENCIA PARA LA PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL INFORME FINAL	2
<i>TOTAL HORAS</i>	<i>20</i>

Cuadro 7.5. *Utilización de las sesiones grupales por parte de los alumnos del PIT de LADE. Cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008*

<i>Actividad</i>	<i>Curso 2006-2007</i>		<i>Curso 2007-2008</i>	
	<i>Alumnos</i>	<i>% /Total inscritos</i>	<i>Alumnos</i>	<i>% /Total inscritos</i>
Aula de informática	116	66,28	63	84,00
Biblioteca	136	77,71	60	80,00
GPP	121	69,14	51	68,00
Diseño curricular	99	56,57	51	68,00
Secretaría	92	52,57	48	64,00
Relaciones Internacionales	92	52,57	48	64,00
Tutorización individual	99	56,57	56	74,67
Créditos LC	96	54,85	47	62,67
TOTAL	175	100,00	75	100,00

7.6.3. Evaluación

La opinión de los tutelados se recaba al final del período de docencia del curso académico; su tutor o tutora lo cita para entregarle una encuesta voluntaria anónima que recogen los coordinadores. En términos generales, se ha constatado que prácticamente todos ellos se manifiestan bastante o muy satisfechos con la experiencia de tutorización en la que han participado, reconociendo que les ha resultado de gran utilidad: un contundente 90% (en la media relativa a todos los años en que se ha desarrollado nuestra labor de tutorización) expresa que su opinión global sobre la tutoría es positiva.

Por parte de los tutores, a los debates y valoraciones que se realizan a lo largo del curso con motivo de las reuniones de control del desarrollo, se añade una valoración final, también en formato de encuesta, cuyos resultados muestran una valoración global de la experiencia altamente positiva: concretamente una media del 95,5% de los tutores que han colaborado con el PIT, a lo largo de todas las ediciones celebradas, expresan un elevado grado de satisfacción y una percepción de elevada utilidad hacia el alumno. La casi completa unanimidad vuelve cuando se plantea el interés que les merece este Proyecto: el 93,75% (dato, de nuevo, “media” de la opinión vertida en las encuestas evaluativas de los tutores que participaron en las sucesivas ediciones del PIT de LADE) se muestra dispuesto a continuar en próximos cursos.

Un resumen de los aspectos del PIT que han sido más valorados por ambos colectivos, a lo largo de todos estos años, así como las medidas que podrían contribuir a su mejora, se presentan en el [cuadro 7.6](#).

Cuadro 7.6. *Resumen de la evaluación del PIT de LADE. Curso académico 2007-2008*

Opinión de los tutelados		Opinión de los tutores	
Aspectos positivos	Sugerencias de mejora	Aspectos positivos	Sugerencias de mejora
• Orientación e información directa acerca de la Universidad y la Facultad. • Conocer los servicios que ofrece la Facultad. • Sentir apoyo en el profesor tutor. • Sentir a los profesores menos distantes. • Solucionar dudas y problemas. • Poder hablar y sentirse escuchado.	• Incrementar el número de actividades que desarrollar. • Incrementar el número de reuniones individuales. • Comenzar la acción tutorial justo al inicio del curso. • Incrementar las actividades de apoyo psicopedagógico (se amplían en 2008-2009). • Problemas de horario para asistir a actividades o tutorías. • Reconocimiento curricular de su participación en el PIT (hoy día ya conseguido).	• Toma de conciencia del papel fundamental de la tutoría en la integración del alumno. • Experiencia tutoradora altamente gratificante.	• Asistencia obligatoria a las acciones conjuntas (hoy día conseguido). • Ampliación e incremento de las actividades que realizar. • Orientación para el diseño curricular (hoy implantada y en desarrollo). • Reconocimiento de la labor tutorial en la carga docente del profesorado.

Se quiere ofrecer aquí una visión más concreta sobre la opinión que ha merecido la labor tutorial que se viene desarrollando. Para ello, se muestran a continuación en los dos apartados siguientes los datos reales correspondientes a la autoevaluación, por parte de los alumnos y de los tutores-profesores respectivamente, de la más reciente edición del PIT: la del curso académico 2007-2008. La evaluación se basa en las opiniones vertidas en dos cuestionarios, uno para cada colectivo, cuyos datos ya procesados se presentan muy resumidamente.

A) Opinión de los tutelados

La información solicitada al alumnado (se recibieron un total de 35 impresos cumplimentados) se agrupa en los siguientes bloques de interés:

- Actividades de grupo
- Tutoría individual
- Otros aspectos relacionados con las tutorías
- Valoración global de la tutoría
- Calificación global del PAT

Respecto a la *valoración de las actividades de grupo*, el [cuadro 7.7](#) muestra la puntuación media obtenida por cada una de las sesiones así como la puntuación que con

mayor frecuencia han otorgado los alumnos a dicha actividad, siendo la escala empleada de uno a cinco puntos. En general, los alumnos han transmitido a sus tutores su satisfacción por el desarrollo de las sesiones informativas de grupo desarrolladas en el marco del PAT. Incluso consideran que deberían haber sido algo más extensas, para que hubiera dado tiempo a desarrollar los aspectos tratados con una mayor profundidad. Además, algunos han expresado que las actividades deberían realizarse organizando un mayor número de grupos, menos numerosos y con mayor dotación de medios.

Cuadro 7.7. *Valoración de las actividades de grupo en el PIT de LADE. Curso 2007-2008*

<i>Actividad</i>	<i>Media</i>
Informática: el mundo en tu ordenador	3,60
Biblioteca: buscar y encontrar	3,28
Gabinete Psicopedagógico: trabajo intelectual y técnicas de estudio	4,52
Diseño curricular: ¿qué asignaturas elijo?	4,40
Relaciones Internacionales: amplía tus horizontes	4,20
Secretaría: el laberinto administrativo	3,60

En este sentido, y a modo de ejemplo, entienden muy interesante la actividad en la que se trató el diseño curricular, pero creen que deberían haberse analizado con mayor detenimiento los diferentes contenidos de la titulación.

Especialmente, han encontrado muy interesante la sesión de técnicas de estudio desarrollada por el Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada, así como la sesión de información sobre las relaciones internacionales.

En cuanto a la *valoración de las tutorías individuales*, en el [cuadro 7.8](#) se presenta la tabla de puntuaciones, en una escala de uno a cinco puntos, de los ítemes recogidos en las encuestas.

Cuadro 7.8. Valoración de la tutorización individual en el PIT de LADE. Curso académico 2007-2008

<i>Tutoría individual</i>	<i>Media</i>
Atención del tutor	4,23
Temas tratados	3,97
Tu actitud ante la tutoría	4,27
Actitud de tus compañeros	3,90
Hora reunión	3,93

Cabe destacar, a la vista de la tabla anterior, que las puntuaciones asignadas son muy altas en todos los aspectos preguntados. Conviene felicitar a los tutores por ello ya que es la “Atención del tutor” el ítem mejor valorado por los tutorizados. Además, éste ha recibido la puntuación máxima de cinco puntos con la mayor frecuencia entre los encuestados.

En lo referente a la valoración de *otros aspectos sobre la tutoría*, que han sido recogidos en los cuestionarios para los alumnos, el [cuadro 7.9](#) presenta unos resultados magníficos.

Cuadro 7.9. Valoración de otros aspectos en el PIT de LADE. Curso académico 2007/2008

<i>Tutoría: Otros aspectos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No sé</i>
¿Te ha resultado útil?	97%	0%	3%
¿Te ha gustado?	90%	6%	4%
¿La recomendarías?	90%	3%	7%
Objetivo: ¿conseguir créditos?	50%	13%	37%
¿Seguirías tutorizado?	80%	0%	20%

Una cuestión que preocupaba a los tutores de este PIT era conocer si la principal motivación del alumno a la hora de seguir este plan era la obtención de los créditos correspondientes. Congratula saber que esto es así sólo al 50%.

Teniendo en cuenta toda la información recabada era esperable que al solicitar al alumno una *valoración global de las tutorías*, el resultado fuese positivo. En efecto, ningún alumno concedió una valoración negativa a la experiencia: el 95% la valoró positivamente y el 5% restante se decantó por el “no sabe o no contesta”.

Por otra parte, en una escala de cero a diez puntos, la calificación global que los alumnos han asignado al PIT es excelente. Ningún alumno puntúa este Proyecto con una calificación inferior a seis puntos y un 97% de ellos le otorga una puntuación de al menos siete puntos. Es más, casi un 20% de los alumnos valora con calificación de *sobresaliente* a este Proyecto de Innovación Tutorial.

Para finalizar este punto se recogen algunas de las sugerencias que han facilitado los estudiantes y que deberían ser tenidas en cuenta en el ánimo de conseguir mejorar los resultados en futuras ediciones de este PIT:

- Mantener este Plan de Acción Tutorial (para 1.º y cursos superiores).
- Extenderlo a otras titulaciones.
- Incrementar el número de horas destinadas a las charlas.
- Mejorar el funcionamiento de la página electrónica.
- Ampliar las actividades que se realizan en colaboración con el Gabinete Psicopedagógico.

B) Opinión de los tutores

Se han recibido un total de 17 cuestionarios cumplimentados. La información solicitada puede agruparse en los siguientes bloques de interés:

- a) *Organización de las reuniones.* Cada profesor-tutor ha celebrado tanto reuniones conjuntas con todos los alumnos que tutoriza, como individuales con cada uno de ellos. Habitualmente, su duración ha oscilado entre una hora y hora y media, y es en el despacho del tutor donde más frecuentemente se celebran. La convocatoria de tales sesiones se ha realizado por iniciativa del tutor en la mayoría de los casos, aunque algunos tutores reconocen haber recibido algunas peticiones de sus tutelados. El medio más empleado para las convocatorias ha sido el correo electrónico.
- b) *Contenidos de las reuniones.* Los temas tratados han sido, entre otros:
 - Información sobre los objetivos y actividades del PIT.
 - Contenidos y utilidad de las charlas informativas grupales impartidas en el Plan de Acción Tutorial.
 - Visión general de la página electrónica de la Universidad.

- Funcionamiento de la Facultad, por ejemplo: convalidaciones en la Secretaría del centro y funcionamiento de la biblioteca.
 - Organización y planificación del estudio de las asignaturas y organización del tiempo diario que dedican al estudio, existencia de aulas de estudio nocturnas.
 - Vivienda y alojamiento en Granada.
 - Resultados de los exámenes de febrero. Desánimo y absentismo en clase.
 - Estudios en otras universidades europeas.
 - Salidas profesionales. Deportes universitarios. Defensor universitario...
- c) *Balance de las reuniones.* En opinión de los tutores, el alumnado queda satisfecho de las sesiones de tutoría realizadas. Así lo han manifestado un 81% de los tutores encuestados.

En términos generales y en cuanto al grado de satisfacción personal que manifiesta el tutor, se aprecia que es inferior al expresado por el alumnado. De hecho, las encuestas reflejan que un 76% de ellos estima que las reuniones han sido informativas, un 67% provechosas, un 62% las considera motivadoras. Sólo consideran “poco o nada útil” su labor de tutorización en un 10%.

En orden a mejorar el funcionamiento de la labor tutorial, los tutores insisten en la necesidad de hacer los esfuerzos pertinentes para evitar problemas de incompatibilidad horaria que han afectado negativamente al porcentaje de asistencia a las sesiones de tutoría. Sugieren concentrar todas las actividades de grupo en un cuatrimestre del curso académico, concretamente en el primero (septiembre a enero), así como incluir sesiones informativas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que facilita la Universidad de Granada, sobre sus *Servicios Jurídicos* o sobre el *Servicio de Deportes*.

En general, los tutores participantes en el PIT de LADE se encuentran bastante satisfechos con las actuaciones desarrolladas durante el curso académico 2007-2008. Entienden que su labor ha contribuido a facilitar la introducción y adaptación de los alumnos al mundo universitario, y expresan su satisfacción en cuanto a las relaciones mantenidas con sus tutorizados.

En cualquier caso, la lectura de los informes que han realizado ha permitido conocer sus opiniones, en ocasiones divergentes, sobre el desarrollo general de esta edición del Plan de Acción Tutorial. Sin duda y como se ha hecho a lo largo de los últimos años, el análisis de los resultados obtenidos permitirá conocer los aspectos positivos y negativos, marcando las pautas que, respectivamente, deban ser potenciadas y paliadas, en el intento de mejorar la calidad del servicio que se ofrece.

Finalmente, cabe destacar que para algunos tutores sería importante mantener su figura a lo largo de la vida académica, ya que entienden que los alumnos valoran positivamente el apoyo que reciben.

7.7. Conclusiones

El Proyecto, contemplado como un todo, se considera una experiencia muy positiva tanto en el colectivo de tutores como en el de alumnos; estos últimos le confieren un elevado grado de utilidad a las orientaciones y consejos que reciben y los primeros afirman que proporciona un alto nivel de satisfacción personal.

Más concretamente, el Proyecto supone un elemento de mejora del aprendizaje de los estudiantes puesto que

- Instruye en el uso de herramientas informáticas,
- Da a conocer diferentes fuentes de información (bases de datos, organismos emisores de normas, motores de búsqueda de información en la red, etc.),
- Fomenta la creatividad,
- Integra conocimientos de diferentes disciplinas,
- Fomenta la interrelación entre distintos colectivos de la Facultad, e incluso de la Universidad en general.

Al margen de la utilidad que declaran los estudiantes que tiene el Proyecto, dicho colectivo desarrolla habilidades muy difícilmente contrastables a través de la metodología evaluativa convencional:

- Capacidades de comunicación,
- Capacidades de trabajo en grupo,
- Capacidades de resolución de problemas,
- Conocimiento y utilización de nuevas tecnologías,
- Etc.

No obstante, la acción tutorial que hoy día se desarrolla en este PIT atiende a un número muy limitado de alumnos; sería deseable su ampliación a la totalidad de alumnos que llegan a esta Facultad en cada curso académico con independencia de la titulación a la que accedan. También convendría que el servicio de orientación estuviera presente a lo largo de toda su carrera e incluso atendiera a los egresados. La adopción de un plan de tutorías a medio plazo, cuando la instrucción sobre el manejo eficiente de los instrumentos que la Universidad pone a su alcance da su mayor resultado, lograría una formación profesionalizada a largo plazo.

Pero, para realizar un seguimiento adecuado del alumnado, se exige una dedicación considerable de los tutores, además de la que prestan los estudiantes, y que esa labor ha de ser reconocida. Es evidente que es necesario mucho más apoyo de tipo institucional para lograr el reconocimiento de esta gran tarea.

El aprendizaje guiado, tutorizado, es la piedra angular sobre la que pretende levantarse el nuevo modelo de enseñanza universitaria. La adaptación del profesorado a esta nueva concepción de la tutoría y la familiarización del alumnado con este nuevo papel del profesor como guía en la adquisición de conocimientos es una meta inminente a la que debe llegar el sistema universitario.

Plan de Acción Tutorial de la ETSIIT¹

8.1. Introducción

Este Plan de Acción Tutorial (PAT) es el resultado del grupo de trabajo formado por profesores que están implicados en la docencia en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Telecomunicación (ETSIIT), o bien pertenecen a departamentos que imparten docencia en dicho centro.

Este grupo ha mantenido, para la elaboración de este PAT, diversas reuniones para intentar buscar el grupo de estudiantes más adecuado al que se podría aplicar el mismo. Surgieron varias propuestas, aunque la que cobró más fuerza fue la de aplicarlo al colectivo de estudiantes de la ETSIIT que parecía tener mayores necesidades de tutorización: el de los estudiantes extranjeros de intercambio. Comentaron algunos profesores que estos estudiantes llegan bastante despistados a la Universidad de Granada y a la ETSIIT, ya que aparte de las dificultades del idioma, tienen casi todos los problemas de un estudiante que acaba de entrar en primer curso, acentuados además por la existencia de diferencias de funcionamiento entre esta Universidad y las de sus países de origen. Entre otras se han detectado en ellos las siguientes dificultades:

- a) No conocen muy bien cómo es el sistema educativo de esta Universidad. Por ejemplo, no saben que en las asignaturas en que hay prácticas (casi todas en la ETSIIT) es necesario apuntarse a un grupo de prácticas al comienzo del curso.
- b) El sistema de créditos de las universidades españolas es distinto al de otras universidades europeas.
- c) No saben cómo funcionan los distintos servicios de la Escuela, tales como las aulas de ordenadores, biblioteca, fotocopidora, etc. Por ejemplo, algunos desconocen que los profesores van dejando los apuntes en la fotocopidora, y que ellos pueden obtener una copia indicando el código correspondiente a la asignatura. Tampoco saben cómo abrirse cuentas en el servidor de correo de la Universidad o en los ordenadores de las aulas de prácticas.
- d) Muchos alumnos no entienden la *Guía del alumno* (guía que suelen recibir con

anterioridad a su llegada a Granada).

- e) Debido a las diferencias con los calendarios académicos de los distintos países de origen respecto a los nuestros, algunos alumnos se incorporan una vez comenzado el curso y se pierden la presentación de las asignaturas en las que están matriculados, por lo que suelen ignorar las normas esenciales de las mismas.
- f) Por el mismo motivo, algunos alumnos tienen que regresar a su país antes de la fecha del examen. Además, a los que suspenden el examen de la convocatoria ordinaria les resulta muy difícil presentarse a la convocatoria extraordinaria de septiembre, por los gastos que ello conlleva.
- g) Tienen dificultades para buscar alojamiento y lugares donde comer a precios asequibles.
- h) Debido a problemas con el idioma, algunos alumnos no entienden casi nada en clase, ni tampoco se hacen al método de enseñanza usado mayoritariamente en nuestra Universidad (las clases magistrales).
- i) No suelen relacionarse mucho con alumnos españoles, algo que quizá fuese bueno tanto para ellos como para los alumnos españoles.
- j) Muchos alumnos están interesados en conocer qué actividades de ocio pueden hacer en Granada, tales como práctica de deportes, lugares para visitar o ir de fiesta, etc.; pero no saben dónde obtener dicha información.
- k) En muchos casos no conocen a nadie a quien dirigirse para contar sus problemas y recabar ayuda.

En el subapartado 8.4.3 se analizan con más detalle estos problemas. Otro motivo para la elección de este colectivo de estudiantes fue el hecho de tratarse de un grupo de alumnos relativamente reducido, lo que permitiría poner en práctica el PAT de forma casi inmediata, teniendo en cuenta el número de profesores que participan en su elaboración y evitando así realizar preselección de los alumnos participantes. Criterios adicionales que se han evaluado para esta decisión son los siguientes:

- a) Los alumnos extranjeros de intercambio suelen estar matriculados en distintos cursos, e incluso en distintas titulaciones, de la ETSIIT. Esto permitirá obtener una visión, al menos parcial, de la problemática del resto de alumnos y asignaturas de la Escuela. Las conclusiones obtenidas quizá puedan servir de ayuda para elaborar planes de acción tutorial extensibles a otros grupos de alumnos.
- b) La problemática que se vaya conociendo sobre estos alumnos permitirá también ayudar a tutorizar en un futuro próximo a los alumnos españoles que viajan al extranjero a estudiar durante un curso académico. Las dificultades pueden ser parecidas, y quizás desde la Escuela se les pueda ayudar a solucionarlas, al menos en parte, antes de que se desplacen.
- c) En la actualidad las universidades españolas están inmersas en un proceso de

convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un contacto directo de los tutores con los alumnos extranjeros de intercambio puede ayudar a conocer cómo funcionan otras universidades extranjeras, lo que puede mejorar el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

8.2. La ETSIT

Esta escuela tiene su embrión en la Facultad de Ciencias donde se empezó a impartir la diplomatura en Informática en el año 1985, y ya en 1989 empezaron los estudios de la licenciatura en Informática. El 28 de septiembre de 1993 el Consejo de Universidades aprobó la homologación de tres nuevas titulaciones: Ingeniero en Informática, Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas, e Ingeniero Técnico en Informática de Gestión (B.O.E. 4/10/1994). El 26 de octubre de 1993 se publica un decreto por el que la Junta de Andalucía reconoce como centro la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática de la Universidad de Granada, en la que se integrarán las nuevas titulaciones.

Las tres nuevas titulaciones empezaron a impartirse en el curso 1994-1995, a la vez que sucesivamente se fueron extinguiendo la diplomatura y licenciatura de Informática.

El 9 de mayo de 1994 se inauguró una sede propia para la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática y en marzo de 2002 se realizó el traslado al nuevo edificio que alberga este centro.

En la sesión del 27 de mayo de 2002 el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada aprobó el plan de estudios de la titulación de Ingeniero de Telecomunicación, comenzándose a impartir en el centro en el curso académico 2003-2004.

Por tanto, actualmente coexisten cuatro carreras: dos ingenierías técnicas en informática y dos ingenierías, una informática y otra de telecomunicación.

En la Escuela imparten docencia un total de trece departamentos, de los cuales, cuatro tienen su sede oficial en ella, y son los que tienen más carga lectiva en las cuatro titulaciones (Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, Lenguajes y Sistemas Informáticos, Arquitectura y Tecnología de Computadores y Teoría de la Señal, Telemática y Comunicaciones).

8.3. Necesidades de tutorización de los alumnos

Con el propósito de conocer las posibles necesidades de tutoría y orientación que tienen los alumnos procedentes de otras universidades nacionales y extranjeras se recabó información en diferentes centros de la Universidad de Granada en los que el grupo docente que ha elaborado este PAT tiene relación (bien sea por ser la sede del departamento al que pertenece, o bien porque imparte docencia en el mismo), en concreto, la Facultad de Ciencias, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Traducción e Interpretación.

También se ha llevado a cabo un estudio de necesidades, a nivel institucional, en la ETSIIT. Finalmente, se ha recabado información de necesidades manifestadas por alumnos que tienen como destino este centro.

Esta información ha sido facilitada por el personal de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) de la Facultad de Ciencias, el vicedecano de Relaciones Internacionales y el coordinador del Programa EMSPS (European Mobility Scheme for Physics Students). La información recabada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en relación con los alumnos procedentes de otras universidades nacionales y extranjeras, se obtuvo a través de una reunión con la directora de la Oficina de Relaciones Internacionales de esta Facultad. Finalmente, en el caso de la Facultad de Traducción e Interpretación, esta información ha sido proporcionada por el personal de la Oficina de Relaciones Internacionales.

8.4. Necesidades detectadas en otros centros

Las necesidades se han organizado en torno a tres grandes grupos: los programas de intercambio y movilidad de estudiantes, las ofertas de información y ayuda a los alumnos de intercambio y las necesidades y problemas detectados. Seguidamente se expone cada uno de ellos.

8.4.1. Programas de intercambio y movilidad de estudiantes

La Facultad de Ciencias acepta en la actualidad unos 200 alumnos de intercambio en el marco de varios programas, de ámbito tanto nacional como internacional. El grupo más numeroso es el correspondiente al Programa Sócrates/Erasmus, con unos 150 alumnos procedentes de toda Europa. De manera muy parecida funciona el Programa European Mobility Scheme for Physics Students, que oferta un total de 14 plazas limitadas a estudiantes de Física. A nivel nacional, la Facultad de Ciencias participa en el Programa de movilidad SICUE/Séneca. Además, existe la figura de alumno de *libre Intercambio*, que engloba a todos los alumnos de intercambio que no provienen de ninguno de los programas mencionados anteriormente. Los demás programas de intercambio y movilidad de alumnos, como Alfa, Mutis, Tempus, Intercampus, convenios con EE UU, etc., no se gestionan en la Facultad de Ciencias.

En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada existen diferentes programas y acuerdos de intercambio, que se firman entre universidades nacionales y extranjeras, para cursar estudios durante un semestre o un año académico completo, concretamente:

- a) Programa Sócrates/Erasmus para el intercambio de alumnos entre universidades europeas, financiado por la Unión Europea. Actualmente existen convenios con más de noventa universidades. El total de alumnos extranjeros que han

participado en este programa, en los tres últimos cursos académicos, ha oscilado entre 145 y 176 alumnos.

- b) Programa Séneca para el intercambio de alumnos entre universidades nacionales. Actualmente mueve un volumen muy pequeño de alumnos y su implantación en Granada se inició durante el curso académico 2002-2003. Hasta el momento, existen firmados acuerdos con las Universidades de Sevilla, Cádiz, Extremadura, Logroño, Salamanca y Politécnica de Valencia.
- c) Acuerdos con universidades no europeas para el intercambio de alumnos, mediante convenios bilaterales. Actualmente existen convenios con la Universidad de Montana y la Human Academy de Osaka; se están negociando otros convenios con la Universidad de Greensborough y con la Queen's University.

Dado el alto número de alumnos que se acogen a programas de intercambio, (unos 200 que vienen procedentes de otros centros y aproximadamente 125 de este centro que van a otros países) existe un vicedecano de Relaciones Internacionales, responsable de todos los asuntos internos directamente relacionados con los programas de intercambio. También se encarga de iniciar y mantener los contactos con las instituciones involucradas en los programas de intercambio. Para la correcta gestión de las tareas administrativas de los alumnos acogidos a los programas de intercambio existe una Oficina de Relaciones Internacionales, en la que desarrollan su labor dos personas.

Finalmente, la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada tiene convenios de intercambio de estudiantes Erasmus con cerca de 70 universidades y cuenta con 27 coordinadores académicos.

8.4.2. Ofertas de información y ayuda a los alumnos de intercambio

En cuanto a la Facultad de Ciencias se refiere, la primera referencia para el alumno de intercambio que llega a la Universidad de Granada es la Oficina de Relaciones Internacionales, ubicada en el Rectorado. Esta oficina recibe a los alumnos y les expide el *Carné de Estudiante de Intercambio*. También les entrega información sobre los cursos gratuitos de español impartidos por el Centro de Lenguas Modernas. Provistos de su *Carné de Estudiante de Intercambio*, los alumnos se dirigen a la Oficina de Relaciones Internacionales de la propia Facultad de Ciencias. Esta oficina puede considerarse como una subdelegación de la Secretaría de la Facultad de Ciencias. Está formada por una funcionaria de Secretaría y una becaria de apoyo técnico (3h diarias). En términos generales desempeña funciones que corresponderían a la oficina del Rectorado. Su principal objetivo consiste en atender a los alumnos de intercambio de forma personalizada. Es la encargada de recibirlos en la Facultad de Ciencias, facilitarles información sobre la Universidad de Granada en general (*International Student Guide*) y sobre la Facultad de Ciencias en particular (folleto). Registra y matricula a los alumnos y les expide los certificados de llegada, de estancia y de calificaciones. Además dispone de

una página web propia (<http://erasmus.ugr.es>), en la que se facilita toda la información disponible en la Facultad sobre programas de intercambio y movilidad de alumnos. La propia Facultad de Ciencias organiza además una *jornada de bienvenida* como actividad complementaria destinada a estos alumnos. Esta jornada consiste principalmente en la presentación del coordinador y de algunos de los tutores de área y suele terminar con una pequeña invitación.

A lo largo del tiempo se han ido detectando una serie de necesidades de información y asistencia en el apoyo al alumno extranjero en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Por esta razón la Oficina de Relaciones Internacionales de este centro lleva a cabo una serie de acciones encaminadas a satisfacerlas, en la medida de sus posibilidades. A continuación se comentan cuáles son y cuándo se acometen.

- a) En el momento en que se conocen cuáles son los alumnos que participan en los programas y sus centros de origen, se inicia la tarea informativa. Se envían cartas de bienvenida, tanto al coordinador del programa de la universidad de procedencia del alumno como al propio alumno, con algunos documentos adjuntos. En dicha carta se ofrece información sobre la fecha de comienzo del curso, la obligación de dirigirse a la Oficina de Relaciones Internacionales (Rectorado) para expedir su credencial como estudiante Sócrates/Erasmus, documentación que debe aportar, cuándo y dónde se realizará la reunión de bienvenida oficial al centro, cómo llegar al centro, consejos sobre alojamiento, información sobre matriculación, asignaturas, fechas de exámenes, etc. Se remiten varias direcciones URL donde consultar dichos aspectos, concretamente: <http://www.ugr.es/~fccee/fich/Guias/Guia%20ECTS.pdf>
<http://www.ugr.es/~fccee/fich/Guia%202003%202004.pdf>
- b) También se informa sobre los cursos de español para extranjeros que ofrece el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, curso gratuito para aquellos alumnos que superan unas pruebas de selección. Finalmente, se indican los datos de contacto de las personas que trabajan en la Oficina de Relaciones Internacionales por si fuese necesario comunicarse con ellas. Como documentos adjuntos a la carta de bienvenida se envían por correo electrónico:
 - Plano de la ciudad.
 - Información de transportes públicos.
 - Información más detallada de los cursos de lengua española organizados por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.
 - Información sobre modalidades de alojamiento, relación de establecimientos hoteleros económicos, servicio de alojamiento existente en la Universidad de Granada, etc.
- c) Una vez que el alumno se ha desplazado hasta Granada, en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad se le facilita la *International Student Guide* de la Universidad de Granada, la *Guide for International Students* de

la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (con breve información acerca de la Facultad, departamentos, órganos directivos y personal, recursos disponibles, etc., tanto en español como en inglés) y la *Guía ECTS* de dicha Facultad.

En la Facultad de Traducción e Interpretación, el primer contacto con los estudiantes Erasmus se inicia cuando en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad se recibe el listado de estudiantes que desean cursar estudios en la misma. La Oficina se pone en contacto con los estudiantes y les envía el denominado *InfoPack*, un documento electrónico que contiene la siguiente información:

- a) La ciudad de Granada, la Universidad y la Facultad de Traducción e Interpretación.
- b) Documentos que debe preparar en el país de origen antes de realizar el viaje a Granada.
- c) El proceso de matriculación en asignaturas.
- d) Hostales y pensiones económicas y próximas a la Facultad de Traducción e Interpretación, en los que los estudiantes se pueden hospedar mientras encuentran algún alojamiento estable para el resto de su estancia.
- e) Gestiones que debe realizar al llegar a Granada.
- f) Fechas de las pruebas de nivel para realizar el curso de español.
- g) Fechas de la reunión inicial para estudiantes de primer cuatrimestre, segundo cuatrimestre o curso completo.

A su llegada al centro se les entrega una ficha de elección de asignaturas, que deben rellenar. Así mismo, se les cita para una reunión informativa en la que se tratan varios puntos sobre la organización y el desarrollo de los estudios en la Facultad de Traducción e Interpretación.

Una vez que los estudiantes han cumplimentado la ficha indicada anteriormente y la han entregado en la Oficina de Relaciones Internacionales, la vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad asigna los estudiantes a distintos grupos, intentando así facilitar su integración con el resto de compañeros españoles. A partir de este momento pueden proceder a matricularse en las asignaturas. Actualmente se está estudiando la posibilidad de incluir la ficha de elección de asignaturas en el propio *InfoPack*.

8.4.3. Necesidades y problemas detectados

En relación con los programas de intercambio se detectaron en la Facultad de Ciencias los problemas y necesidades que se detallan a continuación:

1. De los alumnos:

- a) Falta de información antes de su llegada a Granada (solución: enviar las

guías al alumno antes de que se desplacen; realizar una página web especializada con la información pertinente).

- b) Atención impersonal en la Oficina de Relaciones Internacionales del Rectorado.
- c) Problemas con la equivalencia de notas (UGR-universidades extranjeras).
- d) Problemas con certificados, sobre exámenes parciales o prácticas, expedidos por profesores.
- e) Dificultades con el idioma.
- f) Búsqueda de alojamiento (preferentemente compartiendo con españoles).
- g) Organización de encuentros con españoles (fiestas, actividades, etc.).
- h) Facilitar toda la información en dos idiomas (español e inglés).

2. De las distintas administraciones:

- a) Falta de coordinación entre las Oficinas de Relaciones Internacionales del Rectorado y de la Facultad de Ciencias.
- b) Falta de reconocimiento de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias.
- c) Falta de personal.
- d) Problemas de aceptación de certificados expedidos directamente por profesores.
- e) Falta de acuerdos bilaterales de intercambio Sócrates/Erasmus.
- f) Falta de coordinación e intercambio de experiencias entre los distintos centros.
- g) Planificación y orientación hacia el futuro (diplomas europeos, espacio europeo de educación superior).
- h) Equivalencia de créditos.

En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en cuanto a la labor de asesoramiento de los alumnos extranjeros, hay que destacar el enorme progreso realizado. De todos modos, los responsables de la Oficina de Relaciones Internacionales indican que los alumnos echan en falta no tener una persona, “tutor” o “profesor responsable”, a quien dirigirse cuando tienen dudas o problemas. Normalmente suelen recurrir a la propia Oficina de Relaciones Internacionales, pero dado el volumen de alumnos y las tareas administrativas que le son encomendadas (matriculación, expedición de certificados de llegada, estancia, calificaciones, etc.) no siempre es posible esa atención personalizada que sería deseable ofrecer.

Finalmente, en la Facultad de Traducción e Interpretación, las necesidades se agrupan en dos momentos principalmente:

1. Al inicio del curso. Los principales problemas con que se encuentran los estudiantes Erasmus al inicio del curso son los siguientes:

- a) Dificultades para entender adecuadamente la *Guía del Alumno* de la Facultad.
 - b) Dificultades para comprender las abreviaturas de palabras.
 - c) Dificultades para entender qué se entiende por Lengua A, B y C (concepto esencial para el proceso de matriculación).
 - d) Dificultades administrativas para hacer efectiva la matriculación.
 - e) Dificultades para cursar asignaturas de libre configuración. Algunos estudiantes acuden al centro en que se imparte la asignatura para intentar matricularse, cuando en realidad deben hacerlo en la Facultad de Traducción e Interpretación, aunque la asignatura no se imparta en este centro.
2. Durante el curso. Una vez iniciado el curso, éstos son los principales problemas de los estudiantes Erasmus:
- a) Necesidad de finalizar los estudios en la Facultad antes de que se complete el curso. Ello generalmente conlleva que los profesores realicen anticipadamente la prueba de evaluación para estos alumnos.
 - b) Asistencia a asignaturas sin estar realmente matriculados en las mismas. Muchos estudiantes consideran que para matricularse basta rellenar y entregar la ficha de elección de asignaturas en la Oficina de Relaciones Internacionales, y en consecuencia, asisten a las clases sin estar realmente matriculados en las asignaturas.
 - c) Cambios de domicilio.

8.5. Necesidades detectadas en el centro

En la ETSIIT no existe una Oficina de Relaciones Internacionales, sino que esta área depende de la Subdirección de Movilidad y Programas de Intercambio, disponiendo de un becario que ayuda en labores organizativas y que depende de la ORI de la Universidad. Son cerca de 100 alumnos los que dentro de un programa u otro llegan al centro. La Escuela participa activamente en los Programas Séneca, Sócrates/Erasmus y tiene acuerdos bilaterales con universidades de América del Norte. Además, podemos destacar la figura de *libre intercambio* para poder tratar las situaciones particulares de alumnos que no se engloban en ninguno de los programas anteriores.

Dentro de la página web de la Escuela, en la información relativa a Relaciones Internacionales (<http://etsiit.ugr.es/page.php?pageid=relacionesInternacio>), el alumno puede consultar la *Information for International Students*, donde se recoge información general sobre aquellos procedimientos que debe seguir el alumno cuando llegue a Granada, información sobre alojamiento y sobre los cursos de español que se imparten en el Centro de Lenguas Modernas. También, y dentro de las páginas web del centro,

puede consultar los temarios de todas las asignaturas y la carga en créditos ECTS que representan. Esta información le es de gran utilidad a la hora de seleccionar aquellas asignaturas de desean estudiar en este centro. Actualmente, la Subdirección está realizando un *manual de información* para enviarlo a las distintas universidades con las que existen acuerdos bilaterales.

Una vez consultado el subdirector de Movilidad y Programas de Intercambio, los principales problemas detectados son los siguientes:

1. Insuficiente información sobre contenidos de las asignaturas.
2. Insuficiente información sobre alojamiento en Granada.
3. Problemas con el idioma.
4. Problemas con el contenido de asignaturas, planes de estudio, evaluación, prácticas.
5. Falta de coordinación administrativa entre diferentes centros de la Universidad de Granada.
6. Falta de un administrativo específico.
7. Falta de una asociación de alumnos de intercambio.
8. Insuficiencia de relación entre el alumno de intercambio y alumnos de la Universidad de Granada.
9. Insuficiencia de información sobre el programa de prácticas en empresa.
10. Falta de información sobre los cursos de formación continua.
11. Falta de información sobre las asignaturas de libre configuración.
12. Falta de información sobre el sistema de calificaciones.
13. Falta de acuerdos de intercambio con universidades de habla inglesa.

8.6. Objetivos del Plan de Acción Tutorial

Una vez analizadas las necesidades del colectivo de personas que se verán afectadas por el PAT se proponen los siguientes objetivos:

1. Facilitar y fomentar la integración social y académica de los alumnos extranjeros que realizan sus estudios en la ETSIT de la Universidad de Granada a través de becas e intercambios internacionales, para que su estancia les permita conocer la ciudad, su entorno, su cultura y sobre todo a su gente. Todo ello redundará en mejorar el grado de satisfacción del alumno en su visita a esta Universidad.
2. Mejorar el aprovechamiento académico de la estancia del alumno en la comunidad, ayudándole a elegir entre la oferta docente existente (asignaturas regladas y cursos de formación especializada) la más adecuada a su perfil e interés. Informarle de las distintas actividades que puede realizar y cuál puede ser la mejor para completar su formación académica.
3. Canalizar la oferta de recursos que ofrecen la Universidad y la ciudad de

Granada, ya que en la actualidad esta oferta no llega al alumno de una forma clara y estructurada, al estar distribuida entre los distintos servicios y no existir coordinación entre ellos (Universidad-ciudad). Si a esto le añadimos el desconcierto inicial del alumno que llega a la ciudad, y que no conoce ni el entorno ni dónde hay que buscar dichos recursos, la necesidad de esta centralización de los servicios clasificados por los distintos ámbitos donde se ofrecen se hace fundamental.

4. Ofrecer una ayuda personalizada a través de tutores, que permita a estos alumnos tener una persona de apoyo en todos los problemas o situaciones que les surjan durante su estancia en la Universidad, que les asesoren y muestren los recursos que más se adaptan a sus necesidades y que sirva como nexo de unión con el entorno de la ciudad y con la Universidad.
5. Detectar las lagunas existentes en la oferta de servicios a dichos estudiantes y contribuir en lo posible a su solución, mostrando estos problemas a las distintas instituciones o estamentos que puedan aportar soluciones a los problemas detectados.

8.7. Descripción del Plan de Acción Tutorial

Seguidamente se describe con detalle el Plan de Acción Tutorial elaborado en la ETSIIT.

8.7.1. Destinatarios

Alumnos de programas de intercambio internacionales (Erasmus, Séneca, Libre Intercambio, etc.), matriculados en la ETSIIT.

¿Por qué elegir a los alumnos extranjeros de intercambio como destinatarios del PAT? Tras diferentes sesiones de debate, había posturas claramente definidas, basadas en los siguientes aspectos:

- a) Se prefería realizar un PAT bien sobre alumnos de últimos cursos, enfocando el Plan fundamentalmente en el ámbito de la orientación de la carrera profesional, o bien desarrollarlo sobre alumnos de primer año y orientarlo hacia la integración en la vida universitaria y su desarrollo pleno como estudiantes participantes en su etapa universitaria.
- b) Qué clase de PAT se estaba dispuesto a realizar teniendo en cuenta la recomendación sugerida por los profesores del Curso de Tutoría y Orientación, que previamente se había realizado, de “no ser demasiado ambiciosos...”.
- c) Los profesores reunidos para este proyecto no eran demasiados y debían tener en cuenta este requisito a la hora de implantarlo sobre el alumnado.
- d) El PAT sobre alumnos de la ETSIIT es una experiencia piloto y por tanto se

debía tener un entorno controlado (experimental) sobre el que poder actuar y que permitiera obtener experiencias exportables a otros posibles planes.

- e) No gustaba demasiado la idea de tener que establecer criterios de selección a la hora de decidir sobre qué alumnos de un determinado grupo debía aplicarse este PAT, dejando sin tutorizar a alumnos que cumpliesen en principio los mismos requisitos que los escogidos.

Como consecuencia de estas consideraciones iniciales, surgió la idea de trabajar sobre los alumnos extranjeros de intercambio, debido a que esto permitía superar las consideraciones descritas anteriormente. Así se lograban dos objetivos:

- a) Se podía realizar un PAT centrado en la integración y orientación de los estudiantes en la vida universitaria, similar al que se podría realizar con los alumnos de primer curso.
- b) Se eliminaba la necesidad de establecer criterios para decidir entre los alumnos, ya que el número de estudiantes de intercambio se ajustaba al de profesores del equipo y, por tanto, se disponía de un entorno de trabajo controlado.

Además reforzaba esta elección el hecho de que se habían detectado, por parte de varios profesores del equipo de trabajo, problemas particulares de dichos alumnos:

- a) Dificultades de integración con el resto de alumnos del centro.
- b) Dificultades de adaptación a la estructura, organización, funcionamiento y evaluación de las asignaturas.
- c) Dificultades de acceso a los recursos de la Universidad de Granada.
- d) Falta de trato personalizado durante su estancia en esta Universidad.

A continuación se explican brevemente las dos principales fuentes de alumnos de intercambio extranjeros que surten a la ETSIIT. A pesar de su distinta procedencia, las necesidades de tutorización de dichos alumnos son comunes y se espera poder detectar nuevas necesidades tras la aplicación del PAT.

En la ETSIIT se encuentran dos modalidades de alumnos extranjeros:

1. *Alumnos acogidos al Programa Sócrates/Erasmus.* Erasmus es un programa que tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación superior y reforzar su dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros de educación superior, promoviendo la movilidad de sus estudiantes y su personal docente y mejorando la transparencia y el reconocimiento académico de los estudios y las calificaciones en toda la Unión Europea. Pueden ser estudiantes Erasmus quienes reúnan los siguientes requisitos:
 - a) No ser estudiante de primer curso.
 - b) Ser ciudadano de uno de los países miembros de la Unión Europea, así como de los países asociados.

- c) Cumplir un período de estudios en la universidad de acogida no menor de tres meses ni mayor de 12 meses. Estas estancias van en función del acuerdo bilateral firmado entre ambas instituciones.
2. *Alumnos de libre intercambio.* El incremento del número de alumnos que tras el disfrute de una ayuda Sócrates/Erasmus, Tempus, Cooperación Iberoamericana, etc., o a través de convenios bilaterales establecen relaciones de una cierta permanencia con la universidad de destino y desean realizar una segunda estancia, así como el de alumnos que sin haber participado en las convocatorias correspondientes, mantienen relaciones con universidades extranjeras, aconseja regular el posible acceso de los mismos a la realización de estancias académicas en dichas universidades, pero matizadas por un doble requisito:
- a) En ningún caso la realización del intercambio implicará la disminución del número de plazas que tenga asignadas dicha universidad; esto es, esta convocatoria no podrá hacerse en detrimento de las convocatorias oficiales.
 - b) Los alumnos de libre intercambio no disfrutan de ayuda económica de su universidad de origen.

8.7.2. Áreas y ámbitos de contenido

Dado que los destinatarios del Plan de Acción Tutorial propuesto son estudiantes que, como mucho, estarán en la Universidad de Granada durante un curso académico, éste se encuentra focalizado en dos ámbitos: el académico y el social.

Aunque sean estudiantes de los últimos cursos de sus titulaciones, como ocurre frecuentemente, no se ha considerado necesario que el Plan de Acción Tutorial incluya una orientación profesional ya que no van a desarrollar dicha labor entre nosotros o al menos no es ése el objetivo de su estancia.

Respecto al ámbito académico, el objetivo del Plan de Acción Tutorial propuesto es informar a los estudiantes sobre el sistema académico de la universidad española, en particular explicarles las formas habituales de impartir y evaluar las asignaturas. Aunque en el futuro las diferencias entre los países europeos tienden a disminuir, actualmente son enormes. Por otra parte, se pretende ofrecerles la información y orientación necesaria que permita trazar un itinerario académico durante su estancia, teniendo en cuenta su formación previa, y realizar un seguimiento del mismo por parte de los tutores. En las asignaturas en las que se permita realizar las prácticas en grupo, el objetivo es que los alumnos visitantes se integren en grupos de alumnos españoles. De esta forma la experiencia de trabajo conjunto será enriquecedora para todos ellos.

En lo que se refiere al ámbito social, se percibe que los alumnos visitantes se suelen desenvolver con menos problemas. Sin embargo, no por ello se va a dejar de prestar la

debida atención. Uno de los objetivos de este Plan de Acción Tutorial es facilitar al estudiante de intercambio la integración en la comunidad universitaria y en la ciudad desde su llegada y durante el período de estancia. Para ello se comenzará facilitándoles datos de distintas organizaciones que pueden ayudarles a buscar piso o residencia. En lo que se refiere a su estancia, en concreto se pretende ofrecerles información y orientación sobre las distintas actividades organizadas por el Servicio de Deportes, así como por la Asociación de Estudiantes de la Universidad; también sobre las actividades culturales y deportivas organizadas por las distintas instituciones del entorno (Ayuntamiento, Diputación Provincial, etc.).

8.7.3. Recursos

Este punto se ha dividido en tres partes. En la primera y segunda se presentan los recursos que actualmente existen, tanto en la Universidad de Granada como en la ETSIIT y en otras instituciones no universitarias. En la tercera se hace una relación de los que aún no están disponibles, pero que serían imprescindibles para llevar a cabo el PAT.

A) Recursos existentes en el ámbito de la Universidad

Para el colectivo de estudiantes al que va dirigido el presente PAT serían de utilidad los siguientes recursos, que actualmente están disponibles a través de la Universidad de Granada y de la Escuela.

1. Recursos de la institución UGR

- a)* Página web de la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es/>), a través de la cual se puede encontrar la información que los estudiantes pueden necesitar, tanto en el ámbito personal como en el académico. Mediante esta página se puede acceder a la información de los distintos servicios ofrecidos por la Universidad de Granada.
- b)* Servicio de Alojamiento. Ofrece información sobre el alojamiento en Granada, en distintas modalidades:
 - Integración del estudiante en una familia.
 - Alquiler de pisos.
 - Alquiler de habitaciones individuales o dobles, en pisos, bien alquilados previamente por otros estudiantes, por profesionales, etc. o bien propiedad de estudiantes, profesionales, etc.
 - Colegios mayores (http://www.ugr.es/colegios_mayores.htm), que son centros universitarios que proporcionan alojamiento (habitaciones individuales y dobles) y pensión completa a los

- residentes al tiempo que complementan la formación académica con actividades culturales, formativas y de ocio, estando al servicio de toda la comunidad universitaria.
- Residencias universitarias (<http://www.ugr.es/~ve/Res-2003.pdf>), que son establecimientos comerciales que se dedican al hospedaje de estudiantes en régimen de pensión completa, en habitaciones individuales y dobles.
 - c) Centro de Formación Continua: en él se pueden encontrar ofertas de enseñanza mediante las que se pueden obtener diversos títulos propios (Máster, Experto y Especialista Universitario) y complementar a la vez las enseñanzas regladas.
 - d) Centro de Lenguas Modernas: proporciona cursos de español para extranjeros. En su página web, <http://www.ugr.es/~clm/>, se puede acceder a toda la información necesaria, tanto sobre recursos disponibles en dicho centro como sobre Granada (lugares de interés cultural, transporte y comunicaciones, prensa, mapas, calendario cultural, costumbres, etc.).
 - e) Gabinete Psicopedagógico: intenta mejorar la calidad del proceso de aprendizaje académico, profesional y personal que tiene lugar durante el paso de los estudiantes por la Universidad. Proporciona un conjunto de folletos informativos y talleres muy útiles, tanto desde el punto de vista personal (abuso sexual, depresión, estrés, etc.) como académico (hábitos de estudio, ansiedad ante los exámenes, etc.). También proporciona asesoramiento psicológico.
 - f) Comedores universitarios. Existen cuatro comedores universitarios: en el campus de la Cartuja, en el campus de Fuentenueva, en el campus de Anynadamar y en el colegio Isabel la Católica. Los menús semanales están disponibles a través de Internet y existe un servicio de menús para llevar.
 - g) Servicio de Deportes: se informa de todas las actividades deportivas disponibles para los estudiantes, así como del procedimiento para su inscripción. Tiene una página web donde se puede consultar toda esta información (<http://www.ugr.es/~sdugr/>).
 - h) Oficina de Información General. Ubicada en el Hospital Real, sede del Rectorado, atiende las demandas informativas de la comunidad universitaria, y por extensión, la de cualquier persona interesada en información universitaria. La información que se suministra es de diversa índole.
 - Información académica y administrativa: oferta de estudios, requisitos y trámites para el ingreso, planes de estudios, procedimiento de matrícula, calendario, preinscripción, acceso para alumnos con estudios extranjeros.

- Agenda de actividades: congresos, conferencias, exposiciones, premios... y recopilación de actividades de otras universidades y organismos.
 - Normativa universitaria: normativa general, propia de la Universidad de Granada, sobre acceso, convocatorias, etc.
 - Información complementaria: alojamiento, cursos de verano, cursos de idiomas, becas, movilidad, seguro escolar.
 - Localización y organización de esta Universidad: centros, departamentos, institutos, servicios, oficinas, instalaciones y dependencias.
- g) Relaciones Internacionales: tiene una página web donde se informa de una gran variedad de temas, los distintos programas existentes (Erasmus, Alfa, etc.), actividades, convenios internacionales, etc.
2. *Recursos de la ETSIT*. En la página web de la Escuela (<http://etsit.ugr.es>) se recoge información sobre planes de estudio, horarios, profesorado, foros de debate de estudiantes y profesores, departamentos, tablón de anuncios, etc. Desde esta página se puede acceder a información interesante para estos estudiantes (escrita en inglés) como, por ejemplo, información general para los estudiantes que vengan al centro: aspectos relacionados con el sistema de evaluación, la inscripción, etc.; alojamiento e información sobre los cursos de español para extranjeros.
- También son útiles las páginas web de los departamentos (cada departamento implicado en los estudios de Informática y Telecomunicación tiene su propia página web), accesibles desde la página web de la Escuela.
- El aula de libre acceso es una herramienta también interesante, ya que es desde donde el estudiante puede acceder a Internet y escribir correos electrónicos, además de realizar prácticas.
- Otro elemento imprescindible es la biblioteca. Al comienzo de curso se realiza una visita por la biblioteca y se explica su funcionamiento.
- Finalmente, cabe destacar la *Guía del estudiante*, que se entrega al comienzo de curso junto con la matrícula. Esta guía recopila la información sobre el plan de estudios, horarios, calendario de exámenes, etc.
3. *Recursos humanos*. Todos los profesores (17) que participan en la elaboración de este Plan de Acción Tutorial se ofrecen para su puesta en marcha y desarrollo.

B) Recursos sociales no universitarios

En este punto se indican diversos recursos sociales proporcionados por otras entidades no universitarias.

- a) Página web del Ayuntamiento de Granada, <http://www.granada.org/>, donde se

puede consultar una agenda cultural de la ciudad. En el apartado general, dentro de los enlaces, podemos encontrar otras páginas interesantes tales como una guía turística, mapas y planos de la ciudad, una guía de recursos al ciudadano en que se recoge información útil por barrios (deportes, salud, turismo, servicios sociales, etc.).

- b) Página web de la Diputación de Granada, <http://www.dipgra.es/>, donde se muestra información sobre toda la provincia de Granada, en concreto sobre la amplia oferta turística existente.
- c) Otras páginas interesantes son los siguientes:
 - Página Granada en la red: <http://www.granadaenlared.com/>.
 - La guía de Granada IDEAL: <http://canales.ideal.es/guia/>. Es una buena ayuda para obtener información sobre planos, transporte, restaurantes, monumentos, etc.
 - Portal de Granada en Internet, <http://granadainfo.com/>, con información sobre restaurantes, monumentos y horarios de visita, alojamiento, etc...
 - Ocio Aventura Granada S. L. Turismo Activo, Deportes de Aventura, Outdoor, Viajes de Incentivos, Eventos, Estudios y Recursos Turísticos en Andalucía. <http://www.ocioaventura.com/>.

C) Otros recursos necesarios

Para llevar a cabo el PAT y en relación con las actividades que se deben desarrollar se precisarían, en general, los siguientes recursos:

- a) Un servidor donde poder ubicar una página web en la que centralizar toda la información y espacio para almacenar los documentos que se ofrecen.
- b) Subvenciones para poder sufragar el gasto de materiales y folletos que deben realizarse para aumentar la información ofrecida a los estudiantes.

8.8. Acciones para llevar a cabo

Las actividades para desarrollar con los alumnos de intercambio se pueden clasificar en tres grupos diferentes:

- a) *Actividades globales.* En este tipo se incluyen aquellas actividades dirigidas de forma conjunta a todo el grupo de alumnos de intercambio recibidos en la ETSIT.
- b) *Actividades grupales.* Se trata de actividades para llevar a cabo con varios estudiantes de forma simultánea. La formación de los grupos se realizará dependiendo de cada una de las actividades, pero cabe mencionar que no se

refiere, en ningún caso, a acciones llevadas a cabo por cada tutor sobre su propio grupo de alumnos tutelados.

- c) *Actividades con el grupo tutelado.* Dentro de este tipo se incluyen aquellas acciones realizadas por cada tutor sobre el grupo de estudiantes que le han sido asignados. Aunque cada tutor puede organizar las actividades que considere pertinentes, conviene diseñar una serie de acciones mínimas para realizar, de forma que no exista una excesiva descompensación entre la atención prestada a los distintos grupos.

A continuación se explicarán detenidamente las tareas consideradas para cada uno de los grupos indicados con anterioridad.

8.8.1. Actividades globales

Cabe destacar las siguientes acciones:

1. *Elaboración de un folleto informativo.* Se trata de una guía explicativa que contenga toda la información relevante que los alumnos de intercambio deberían conocer antes de su llegada a la Universidad de Granada. Para la elaboración de esta guía se han analizado folletos realizados, a tal fin, en otros centros. Aunque este documento se hará llegar a los estudiantes en sus países de origen, también debería estar disponible de forma permanente en las páginas web de la ETSIIT. Quizá resulte conveniente disponer de una versión electrónica para envío previo y otra versión impresa, para repartir de nuevo a los estudiantes una vez lleguen al centro. Una vez estudiados los folletos análogos usados en otros centros de la Universidad de Granada (con sus carencias y ventajas), este folleto informativo debería incluir:
 - a) *Información sobre Granada y su provincia.* Este apartado contendrá información histórica y geográfica; formas de acceso a la ciudad, incluyendo las direcciones y teléfonos de interés a estos efectos (aeropuerto, Iberia, RENFE, estación de autobuses, etc.); plano de la ciudad, que indique claramente los puntos de interés referenciados en esta guía y la forma de llegar a ellos mediante transporte público.
 - b) *Directorio de teléfonos y direcciones de interés,* que contenga todos los servicios y lugares mencionados en el folleto o como centros de la Universidad, ETSIIT, hospitales, monumentos, servicios de transporte, policía, correos, etc.
 - c) *Información sobre la Universidad de Granada.* En este punto se incluirá información general sobre la Universidad: breve historia de la Universidad de Granada; mención de los servicios de la Universidad de Granada con los que más relación pueden tener los alumnos de

intercambio como la Oficina de Relaciones Internacionales, el Servicio de Alojamiento, etc.; alojamientos recomendados pertenecientes a la Universidad de Granada como colegios mayores con algún tipo de vinculación con la Universidad; curso de español para extranjeros, al que tienen libre acceso los estudiantes de intercambio, y se indicarán las formas de contacto con el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada; servicios adicionales como bibliotecas, deportes, comedores universitarios, asistencia psicológica, atención a estudiantes, etc.; directorio telefónico y direcciones de interés relativas a la Universidad de Granada.

- d) *Información particular sobre la ETSIIT.* Se incluirán una breve historia de la Escuela y todas las referencias a personas dedicadas, de algún modo, a la atención a los alumnos de intercambio (como el subdirector de Relaciones Internacionales, Asociación de alumnos, personal de Secretaría, etc.), con sus teléfonos y direcciones de correo correspondientes. Se indicará la dirección URL de la página web del centro, así como la ubicación de páginas especialmente diseñadas para este tipo de estudiantes; calendario académico, incluyendo los festivos, los períodos dedicados a exámenes parciales y finales y los exámenes extraordinarios; información sobre las asignaturas en las que estos alumnos pueden matricularse, con indicación expresa del cuatrimestre en que se cursan y las fechas de exámenes pertinentes; normas académicas generales, que son obvias para los estudiantes nacionales pero no para los de intercambio: forma de puntuación, forma de seguir las clases, normas y personas de contacto para apertura de cuentas de correo y de acceso a las máquinas de laboratorios (necesarias para la realización de prácticas), ubicación de los servicios (biblioteca, cafetería, fotocopidora, etc.), ubicación de los departamentos, etc.; información sobre el Plan de Acción Tutorial destinado a los alumnos de intercambio, incluyendo los datos de los profesores que intervienen, sus despachos, teléfonos y direcciones de correo, así como las actividades generales que se hayan diseñado de antemano.
- e) *Información sobre posibles lugares de residencia, no directamente relacionados con la Universidad.* Sería conveniente considerar, de forma separada, los centros vinculados y no vinculados a la Universidad. Aquí se incluirán colegios mayores particulares, residencias y hoteles con los que pudiera haber cualquier tipo de convenio, con precios orientativos y servicios disponibles. En este punto convendría recomendar zonas de residencia, en función de su cercanía a la ETSIIT o a zonas de ocio en las que los estudiantes pudieran estar interesados.
- f) *Información sobre documentación que se debe aportar para el*

desplazamiento hasta España, para la permanencia en la Universidad y para la utilización de los servicios médicos de la Seguridad Social. En relación con la asistencia médica, por ser de especial importancia, convendría incluir no sólo información sobre aspectos burocráticos, sino también sobre el procedimiento que hay que seguir en caso de necesitar asistencia médica: centros disponibles (la ubicación figurará en el plano incluido en el folleto), indicación de los centros de atención primaria y servicios de urgencia a los que pueden acudir, teléfonos de asistencia en casa, etc.

g) *Información sobre actividades de ocio y complementarias*: cines, teatros, salas de conciertos y espectáculos, museos, centros de práctica deportiva, pueblos y zonas de interés para visitar dentro de la provincia, zonas de ocio, etc.

2. *Elaboración de una página web con toda esta información, tanto en español como en inglés*. La web de la ETSIIT de Granada pone a disposición de los alumnos una gran cantidad de información y servicios que, sin embargo, están en castellano. Aun cuando la página de inicio ya está traducida a diversos idiomas, sería interesante traducir al inglés parte de la información mostrada.

Aparte de la traducción de ciertos contenidos ya existentes en la web de la Escuela, para el caso de los alumnos de intercambio se habilitará una sección específica con información de interés o que es necesario matizar. Entre este tipo de información o servicios se puede destacar: foros de discusión, instrucciones sobre las cuentas para los laboratorios, sus cuentas de correo electrónico, el acceso FTP al servidor web de la ETSIIT, explicación de los servicios a los que tienen acceso tales como el tablón de anuncios o consultas diversas.

Por último, se ha pensado en la instalación de un programa de gestión de cursos en el servidor web de la Escuela. Dicho programa, denominado “moodle” (www.moodle.org), es de libre distribución y permite gestionar electrónicamente un curso. Este programa sería utilizado por los tutores y permitiría disponer de información sobre los estudiantes del PAT de forma centralizada, por medio del uso de fichas electrónicas. Permite la creación de foros de discusión exclusivos para los miembros del curso (tutores y estudiantes), el diseño de cuestionarios y generación de estadísticas, así como el acceso restringido a determinados materiales educativos o tableros de anuncios específicos para los miembros del PAT.

3. *Organización de una jornada de bienvenida*. Se reunirá a los alumnos de intercambio para situarles nada más llegar a Granada y asistirles en las necesidades más urgentes que pudieran tener. Este primer contacto servirá para que se conozcan entre ellos y para presentarles, personalmente, la existencia del Plan de Acción Tutorial. Esta primera jornada se utilizará también para asignar los grupos de alumnos a cada uno de los tutores que tomen parte en el Plan y darse a conocer mutuamente. De forma expresa se

evitará que los grupos sean demasiado cerrados. Se intentará que se compongan de estudiantes de diversas nacionalidades, lo que se piensa que favorecerá su integración. La necesidad de actuar de esta manera viene determinada por las observaciones realizadas por las personas que se han encargado de ayudar los estudiantes de intercambio. Indican que tienden a formarse grupos en función de los países de origen, con lo que los alumnos extranjeros no sienten la necesidad de convivir con sus compañeros españoles y, al mismo tiempo, dificulta la iniciación del aprendizaje del idioma.

8.8.2. Actividades grupales

Estas actividades tienen como objetivo básico mostrar, generalmente mediante visitas guiadas por personal cualificado, varios de los recursos que ofrece la ETSIIT. Así, podemos citar las siguientes:

1. *Visita a la Escuela.* Los alumnos conocerían de la mano de un miembro del equipo directivo del centro, y de manera general, las instalaciones con que cuenta la Escuela. Comenzarían en el Salón de Actos, donde se daría una visión global de los edificios que la componen y, seguidamente, se iría pasando por cada una de las dependencias existentes, explicando su función general y, en caso de que hubiera, la particular para el grupo de estudiantes de intercambio (como puede ser el caso de la Secretaría, de especial interés a la hora de realizar la matrícula).
2. *Visita a la biblioteca.* Estas dependencias merecen atención aparte por la clara utilidad que tienen para cualquier estudiante. La jefa del Servicio se encargaría de enseñar el funcionamiento básico de la biblioteca, indicando así la distribución general de los fondos, cómo obtener el carné para retirar material, el procedimiento y las normas de préstamo de libros, el préstamo y uso de computadores portátiles, etc.
3. *Uso de la web de la ETSIIT.* Una de las principales herramientas de que dispone el centro para la divulgación de información docente y administrativa, así como para el intercambio de pareceres entre todos los alumnos, profesores y personal de administración y servicios son las páginas web de la Escuela. Es muy importante que los alumnos que lleguen de intercambio a este centro conozcan su estructura básica y qué información pueden encontrar en ella. Así, otra actividad sería la de mostrar los contenidos de la misma dando a conocer su funcionalidad general y particular, y aquella específicamente diseñada para los alumnos de intercambio. De esta tarea se encargaría el personal del equipo web. La actividad concreta, por tanto, sería reunirlos a todos en el Salón de Actos y mediante un ordenador con acceso a la web de la Escuela dar a los alumnos un paseo virtual por ella. En este sentido resulta interesante la traducción a varios idiomas de la información más relevante, con

objeto de que el idioma no sea una barrera para que el alumno extranjero pueda sacar partido al material dispuesto en ella.

4. *Visita a las dependencias del Servicio de Informática.* En este caso el objetivo es que los alumnos comprendan la estructura de los laboratorios de prácticas con que cuenta la Escuela y conozcan la forma de acceso a sus máquinas. El personal destinado en el centro les comentaría cómo deben obtener un nombre de usuario y contraseña para acceder a los ordenadores. También les explicaría la forma de acceso a los diferentes sistemas operativos que están instalados en los ordenadores de las aulas de prácticas.
5. *Visita a la Delegación de Alumnos y reunión con sus representantes.* Presentación de la Asociación de Servicios al Estudiante Extranjero (ASEE). Que los alumnos de intercambio puedan integrarse en la Delegación de Alumnos es un paso más para la integración total en el centro y en la Universidad. Los delegados les comentarían el funcionamiento básico de la misma, las actividades que organizan y cómo pueden colaborar. También les harían ver la importancia de este ente como medio para transmitir sus problemas, inquietudes o sugerencias a otros órganos de la ETSIT. La ASEE se encarga de preparar actividades lúdicas encaminadas a mostrar el ambiente de la ciudad, así como los aspectos más llamativos de la cultura andaluza y granadina. Organiza también excursiones turísticas a otras ciudades de Andalucía.

8.8.3. Actividades con el grupo tutelado

A cada tutor se le asignará un grupo de estudiantes reducido, formado por no más de cinco alumnos. Este grupo en principio debería ser heterogéneo en cuanto a nacionalidades. El motivo de esta heterogeneidad es el de tratar de impulsar la integración del grupo desde este nivel del PAT. Un grupo formado por estudiantes del mismo país puede llevar a que, por ejemplo, algunos individuos no participen apenas debido a la dificultad lingüística y utilizan a otros como portavoces suyos. De esta forma se garantiza que todos tengan que expresarse en un idioma común, el español, al menos en las reuniones con el tutor. Entre las actividades que deberá desarrollar cada tutor con su grupo, se distinguen dos tipos:

1. *Seguimiento del grupo.* Consistirán en reuniones en las que el tutor convocará a todos los alumnos de su grupo a la vez. Por tratarse de grupos reducidos pueden mantenerse en el despacho del tutor. Se mantendrá un número mínimo de reuniones, considerándose adecuada una línea de actuación similar a la siguiente:

— *Reunión 1*

- *Momento:* inicio del curso, tras ser asignados los tutores.
- *Objetivos:* presentación de los distintos miembros del grupo; obtener información objetiva de cada estudiante sobre su nacionalidad, la titulación que estudia, las asignaturas en que se ha matriculado, etc. y percepción de otras características menos objetivas tales como su nivel de idioma español o su inseguridad.

– *Reunión 2*

- *Momento:* sobre la cuarta semana del curso, a finales del primer mes.
- *Objetivos:* supervisar la integración social de los estudiantes en general en la Escuela, la Universidad y la ciudad.

– *Reunión 3*

- *Momento:* mitad del cuatrimestre.
- *Objetivos:* supervisar la adaptación de los estudiantes a las asignaturas en las que se encuentran matriculados, tratando de detectar posibles problemas.

– *Reunión 4*

- *Momento:* final del cuatrimestre, antes de los exámenes, puesto que unos estudiantes partirán antes y otros después.
- *Objetivos:* supervisión de la actitud y estado de ánimo frente a los exámenes que se acercan; matizar, si es necesario, el sistema de calificaciones que se usa en España, los tipos de exámenes a los que se van a enfrentar, etc.; despedida del grupo.

2. *Seguimiento particular del alumno.* Además de las tutorías anteriormente descritas, que se llevan a cabo con todo el grupo, existirá la posibilidad de que un estudiante particular se reúna con su tutor. Serán tutorías a demanda del estudiante (o del tutor, si lo considera necesario). El tutor fijará un horario para que una vez a la semana los estudiantes puedan acudir a hablar con él. En el estudio previo realizado para la elaboración del PAT, una de las cosas que comentó la encargada de los alumnos de intercambio en la ETSIIT es que “una de las principales dificultades a la que se enfrentan es que simplemente necesitan de alguien a quien recurrir, aunque no les vaya a resolver sus problemas, pero simplemente para hablar y recibir la orientación necesaria”.
3. *Actividades con otros profesores, alumnos y personal de administración.* El objetivo fundamental del PAT son los alumnos de intercambio a quienes va dirigido, aunque el resto de actores involucrados en la vida universitaria, a parte de los propios tutores, también son importantes a la hora de ayudar a

conseguir los objetivos propuestos. Es por esto que se estima necesario pedir la colaboración de los mismos. Seguidamente se presentan una serie de acciones para poner en práctica con otros profesores, alumnos y personal de administración.

- a) *Información a los profesores que tienen alumnos de intercambio.* Una vez que lleguen los alumnos y sean asignados a un tutor, éste se dirigirá a los profesores que imparten las asignaturas de las que se han matriculado, con objeto de que éstos tengan conocimiento y puedan adaptar, en la medida de las posibilidades, la forma de impartir la materia. Otro aspecto interesante es transmitir al profesor correspondiente la petición de que ayude al estudiante extranjero a integrarse en la clase, para lo cual se le pediría, también en la medida de lo posible, que se mezclaran con alumnos españoles a la hora de hacer grupos de trabajo en teoría y en prácticas. La fluida comunicación entre el profesor y el tutor será otro aspecto que desarrollar, ya que permitirá hacer un seguimiento detallado de la evolución del estudiante durante el tiempo que esté aquí. De esta manera se pueden detectar problemas a tiempo y solucionarlos posteriormente, evitando el posible fracaso escolar.
- b) *Información a los compañeros de los estudiantes de intercambio.* Con reuniones con los compañeros de los alumnos extranjeros se les daría información sobre qué podrían hacer para facilitar la integración de éstos en la clase. Un ejemplo puede ser incentivarlos para que formen grupos de trabajo mixtos. En caso de que esa medida no cuajara, por la razón que fuera, se pueden intentar incentivos en las notas de los trabajos o prácticas para los alumnos españoles.
- c) *Trabajo con los miembros de la Delegación de Alumnos.* Podría ser interesante que alumnos de intercambio se integraran a modo de representantes de los mismos en la Delegación de Alumnos. Esta tarea puede resultar compleja, debido a la gran movilidad que los caracteriza, así como a la dificultad añadida de que se conozcan muy poco entre ellos por la diversidad de nacionalidades, entre otras razones, pero sería muy beneficiosa. Con respecto a los miembros españoles de la Delegación, habría que trabajar con ellos muy estrechamente para que fuera ésta un medio útil para ayudar a la integración en el centro.
- d) *Trabajo con el personal de administración de la Secretaría de la Escuela.* La idea de esta acción es facilitar la labor del personal de administración de la Secretaría de la Escuela que se encargue de los alumnos de intercambio. Para conseguir este fin, se llevarían a cabo varias reuniones para conocer el funcionamiento de la Secretaría en este sentido, analizándolo detalladamente y proponiendo y poniendo en

práctica cambios que mejoraran la eficiencia y eficacia de la gestión.

8.9. Evaluación

Se entiende que se han conseguido los objetivos de este PAT en este ámbito cuando se observa una influencia positiva de la tutoría en el desempeño académico y en la integración del alumno.

El proceso de evaluación de las actividades de un Plan de Acción Tutorial debe analizar la consecución de los objetivos tanto en el ámbito académico como social, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Evaluación de la función tutorial recibida por los alumnos que participan en el programa y de la interacción tutor-alumno. Se consideraría aquí la empatía y el respeto por el individuo, la capacidad para la acción tutorial, el conocimiento de la institución, la disposición para atender a los alumnos y la orientación acertada de los alumnos. Así mismo se evaluaría la capacidad del profesorado para la acción tutorial tratando de determinar la capacidad para resolver las dudas académicas del alumno, para orientar al alumno, para diagnosticar las dificultades y para realizar las acciones pertinentes para resolverlas, y el dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o por grupos.
- b) Evaluación de la integración social del alumno. Se evaluaría la integración del alumno de intercambio en el sistema universitario, el aprovechamiento que realizan los alumnos de los recursos de la Universidad y la integración de los alumnos en la ciudad.

La evaluación de las actividades de tutoría se debe realizar a través de encuestas a los alumnos o mediante mecanismos de seguimiento de la trayectoria de los estudiantes que participan en estos programas. Para realizar la evaluación de este PAT dirigido a los alumnos de intercambio de la ETSIIT se ha previsto la realización de las siguientes actividades de evaluación:

- a) Aplicación a los alumnos de un cuestionario voluntario anónimo al final del curso, al que sólo tendrá acceso el tutor, sobre el funcionamiento de la tutoría. El tipo de actividades que se tendrían que evaluar fundamentalmente serían la tutoría individual o en grupos. De esta manera, en el cuestionario se ha de incluir una evaluación del cumplimiento del profesor, la calidad de la tutoría o el seguimiento de la trayectoria de los alumnos a cargo de los profesores. Un ejemplo de cuestionario podría ser el mostrado en el [cuadro 8.1](#).

Cuadro 8.1. *Cuestionario presentado a los alumnos para evaluar el PAT y su aplicación*

Sobre la información previa enviada

1. ¿Te llegó la información con tiempo suficiente para consultarla?	Sí	No
2. ¿Te resultó fácil consultarla?	Sí	No
3. ¿Fue el idioma de la guía un problema grave?	Sí	No
4. ¿Alguna información de la enviada te parece errónea? (En caso de indicar Sí, dinos la que te lo pareció)	Sí	No
5. ¿Qué tipo de información debería ser más extensa? (Marca las que consideres)		
a) Programas de las asignaturas		
b) Trámites administrativos		
c) El estilo de trabajo en la Escuela (clases de teoría, prácticas, evaluación)		
d) Los medios disponibles en la Escuela (biblioteca, portátiles, aulas de ordenadores)		
e) Cómo contactar con la Escuela		
f) Los servicios disponibles en la Universidad (alojamiento, salud, deportes)		
6. ¿Qué otra información debería incluirse?		

Sobre la página web del PAT

7. ¿Con qué frecuencia visitas la página web?		
8. ¿Te ha resultado útil tener la información contenida en una página web del PAT?	Sí	No
9. ¿Es fácil encontrar la información que buscas en ella?	Sí	No
10. ¿Qué información añadirías?		

<i>Sobre las actividades realizadas</i>		
11. ¿Has acudido a las actividades programadas para los estudiantes de intercambio?	Sí	No
12. ¿Tuviste problemas con el idioma para entender las explicaciones que se dieron en cada caso?	Sí	No
13. ¿Cuál te resultó más útil?		
14. ¿Cuál fue la más agradable?		
15. ¿Cuál te ha servido más para relacionarte con el resto de los alumnos?		
16. ¿Cuál llegó demasiado tarde?		
<i>Sobre la labor del tutor</i>		
17. ¿Has asistido a las reuniones convocadas por tu tutor?	Sí	No
18. ¿Te has puesto en contacto con él en otras ocasiones?	Sí	No
19. ¿Qué tipo de problemas le has consultado? (Marca los que consideres)		
a) Académicos		
b) Personales		
c) Burocráticos		
20. ¿Por qué vía has comunicado con él más a menudo? (Marca las que consideres)		
a) Visita al despacho		
b) Teléfono		
c) Correo electrónico		
21. ¿Fuiste atendido con buena disposición por tu tutor?	Sí	No
22. ¿Cómo valoras su actitud ante tus problemas?		
a) No se ha preocupado en absoluto		
b) Ha sido atento		
c) Se ha esforzado por ayudarme		
23. ¿Consideras positiva la labor de tu tutor en el plano académico?	Sí	No
24. ¿Has tenido algún problema que no te has atrevido a consultarle?	Sí	No
25. ¿De qué tipo? (En caso de haber marcado Sí en la anterior) (Marca los que consideres)		
a) Académico		
b) Personal		
c) Burocrático		
26. ¿Te sentirías más cómodo consultando con una persona que no fuese un profesor?	Sí	No

Sobre los problemas que se te han presentado

27. ¿Con cuáles de los siguientes problemas te has encontrado?
(Marca los que consideres)
- a) Trámites administrativos
 - b) Idioma
 - c) Búsqueda de alojamiento
 - d) El método de trabajo en las asignaturas
 - e) El nivel en las asignaturas
 - f) Desconocimiento del modo de evaluación
 - g) En el momento de la evaluación ya no estaba en Granada
 - h) La relación con los compañeros españoles

Sobre el nivel de integración

28. ¿Con quién te has relacionado durante tu estancia en Granada?
(Marca las que consideres)
- a) Principalmente con otros alumnos de intercambio
 - b) Con compañeros de la Escuela, extranjeros y españoles
 - c) Con otras personas que he conocido fuera de la Escuela
29. ¿Cuánto ha subido tu nivel de español en este período? (1= Nada, ..., 5= Muchísimo)
30. De los siguientes servicios universitarios ¿cuáles has utilizado?
(Marca los que consideres)
- a) Biblioteca
 - b) Correo electrónico/aulas de informática
 - c) Servicio de Deportes
 - d) Asociación de Servicios al Estudiante Extranjero
 - e) Comedores universitarios
 - f) Otros (¿cuáles?)

Valoración global del PAT

31. ¿Cuál de los siguientes aspectos del PAT te parece más útil?
(Marca los que consideres)
- a) La información disponible mediante el envío preliminar y el folleto explicativo del centro
 - b) La página web
 - c) Las actividades de grupo organizadas
 - d) La existencia de un tutor
32. ¿Qué elementos deberían potenciarse más? (Marca los que consideres)
- a) La información preliminar y el folleto del centro
 - b) La página web
 - c) Las actividades organizadas
 - d) La existencia de un tutor

33. ¿Crees que ha tenido este PAT una influencia positiva en tu integración en la Universidad de Granada?

Sí

No

- b) Sesión de análisis global con todos los profesores para reflexionar sobre el desarrollo de la acción tutorial al final de cada curso académico.

8.9.1. Autoevaluación del PAT y de los tutores

Todo Plan de Acción Tutorial necesita ser evaluado por todos los agentes implicados. Los tutores deben realizar una labor de autoevaluación del programa de acción tutorial con objeto de introducir mejoras en aquellas actividades que así lo necesiten, introducir nuevas acciones y, en definitiva, garantizar la satisfacción del alumnado. De este modo, la autoevaluación del PAT dirigido a los alumnos de intercambio de la ETSIIT de la Universidad de Granada comprendería las siguientes actuaciones:

- a) Evaluación de las dificultades de la acción tutorial por parte de los tutores. Se sugiere aplicar periódicamente un cuestionario para identificar los problemas que enfrentan los tutores, que pudieran obstaculizar el logro de los objetivos del programa y darles una atención inmediata.
- b) Reflexión institucional periódica sobre el programa. Se pretende con ello realizar la evaluación de carácter cualitativo del PAT dentro de la ETSIIT, con el fin de detectar problemas y sugerencias para mejorar el sistema. Se realizarán reuniones semestrales o anuales de reflexión y discusión colectiva sobre las experiencias acumuladas por todos los tutores participantes en el programa para recoger sus impresiones y experiencias. Esta actividad de evaluación permitirá identificar dificultades del proceso de acción tutorial, resolver los problemas académicos de los alumnos y evaluar el impacto de la actividad tutorial en el fortalecimiento de la ETSIIT. La importancia de estas reuniones reside en la posibilidad de recoger propuestas para mejorar la acción tutorial y establecer la forma de llevarlas a la práctica.
- c) Evaluación de la funcionalidad de la coordinación del PAT. Con esta actividad de evaluación se persigue valorar los siguientes aspectos: comunicación entre todos los miembros del programa de tutoría, retroalimentación ofrecida a los tutores a partir de los resultados de la evaluación del desempeño tutorial y solución de problemas puntuales durante la operación del proceso tutorial.

8.10. Distribución temporal del PAT

Tanto las acciones descritas en el apartado 8.8 como la evaluación propuesta en el 8.9 pueden reflejarse en un cronograma según el [cuadro 8.2](#). En él podemos ver las acciones correspondientes al primer cuatrimestre de docencia (de octubre a febrero). Lo que semuestra es sólo un período de tutoría ya que en el segundo cuatrimestre se repetirían todas las acciones para los nuevos alumnos que llegaran al centro. Tampoco se ha

pretendido ser exhaustivos a la hora de determinar el punto exacto en donde cada actividad debe ponerse en práctica. Sólo se quería mostrar intuitivamente cómo deberían distribuirse las actividades en los meses a lo largo del cuatrimestre.

Cuadro 8.2. *Cronograma de las acciones para realizar en el PAT a lo largo de un cuatrimestre*

<i>Mes</i>	<i>Acciones</i>
Septiembre	Preparación del material y de la web Reunión con los alumnos de la Delegación de Alumnos Reunión con los profesores que impartirán clases a los alumnos de intercambio Reunión con el personal de administración y servicios
Octubre	Jornada de bienvenida Visitas a la Escuela, biblioteca, Servicio de Informática y Delegación de Alumnos División de los alumnos entre los tutores Segunda reunión grupal Reunión con los estudiantes compañeros de los extranjeros
Noviembre	Segunda reunión grupal Tutorías individualizadas
Diciembre	Tutorías individualizadas
Enero	Tercera reunión grupal Tutorías individualizadas
Febrero	Cuarta reunión grupal Tutorías individualizadas Evaluación del alumno
Marzo	Autoevaluación del PAT y profesorado Comienzo del PAT con los alumnos del segundo cuatrimestre
Abril	Reunión final del equipo docente

8.11. Comentarios finales

Este Plan de Acción Tutorial nace con vocación de ser aplicado en la ETSIT de la Universidad de Granada. Quienes lo elaboramos, tras asistir al Curso de Formación sobre Acción Tutorial, pensamos que vale la pena el esfuerzo de intentar ponerlo en marcha. Sea como sea, el simple hecho de su elaboración ha supuesto que un grupo de personas,

con vocación docente e interés por la enseñanza, hayamos encontrado un punto de encuentro con compañeros que comparten inquietudes e intereses. La gestación de un grupo con estas características es fundamental para poder abordar nuevas tareas en el ya de por sí complejo mundo de la enseñanza universitaria.

Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

9.1. Introducción

Considerada la educación como el desarrollo constructivo de las potencialidades personales, se han de tener en cuenta tanto las actividades de enseñanza e investigación como las actividades de orientación personal, contribuyendo todas ellas a la calidad del servicio educativo que ofrece la universidad. Así, las relaciones personales que se establecen entre profesores y estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema y así ha quedado explicitado en la Declaración de Bolonia (1999).

En este sentido, se entiende la *acción tutorial* como un mecanismo para provocar efectos positivos tanto en los alumnos como en los profesores siendo, de esta manera, un proceso de influencia recíproca. Por ello, todo programa de orientación tutorial debe tener como finalidad el asesoramiento científico de cada alumno, asesoramiento destinado a conseguir una formación del mismo a nivel integral. Dicha finalidad se consigue teniendo en cuenta el *desarrollo académico* (mejora del aprendizaje, toma de decisiones...), el *desarrollo personal y social* (mejora en la motivación, en el autoconcepto, en las habilidades sociales...) y el *desarrollo profesional* (aclarar el itinerario curricular, obtener información, capacitación profesional...) de cada alumno tutorizado.

Además, ha de contribuir a generar estrategias que faciliten la incorporación en la universidad de los nuevos estudiantes, así como favorecer el desarrollo de su formación (proporcionándoles técnicas para un estudio provechoso, asesorándoles ante problemas académicos, orientándoles en la elaboración de un currículum, etc.) y propiciar la entrada en el mundo laboral, ayudándoles a conocer su perfil profesional.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la acción tutorial no se puede entender como algo genérico, sino que debe atender a las características de cada titulación, del curso en el que se halla el alumno, así como a las particularidades personales de cada uno de ellos, ya que sus demandas serán diferentes. Por ello, y siguiendo a Sanz (2003), la

organización tutorial puede estructurarse en función de diversos factores. Así, atendiendo al *contenido*, se puede hablar de tutoría de asignatura, de prácticas o de proyecto; si se refiere al *momento*, tutoría de curso o ciclo y tutoría de prácticum y teniendo en cuenta a los *destinatarios*, tutoría individual o grupal.

También se puede organizar la acción tutorial en función del tipo de alumnado, esto es, diferenciando entre alumnos de nuevo ingreso, en formación y que finalizan la misma ya que es evidente que sus necesidades de orientación y asesoramiento no son las mismas.

Este modelo de orientación y tutoría también se basa en la idea de que *todo profesor debe ser tutor y orientador*, esto es, todo profesor debe desempeñar de forma paralela a su labor docente una labor orientadora y asesora. Función ésta ya puesta de manifiesto en el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) en donde es considerada como un recurso para que el alumnado reciba una asistencia más personalizada en la búsqueda de su itinerario curricular y en su aprendizaje.

De acuerdo con el modelo de tutoría defendido, se exige al profesor-tutor una adecuada actualización en su formación psicopedagógica, una permanente actitud de solicitud de ayuda a otros profesionales especializados en diferentes campos en los que se ha de orientar a los estudiantes tutelados y una relación y comunicación sistemáticas con el resto de profesores que ejercen esta labor de orientación educativa así como con los estamentos adecuados de la institución.

En la puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial (PAT) aquí recogido, se ha intentado seguir en cierto modo las pautas marcadas por el Informe Bricall y así fue diseñado para ser llevado a cabo en todas las titulaciones de Magisterio impartidas en la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla (Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria, Lengua Extranjera-Inglés y Lengua Extranjera-Francés), perteneciente a la Universidad de Granada.

Se estructuró de forma secuencial, iniciándose en el curso académico 2004-2005 (previa aprobación del equipo decanal y la Junta de Facultad) con los alumnos de nuevo ingreso (alumnos de primero) y con la pretensión de que dichos alumnos siguieran tutorizados a lo largo de su estancia en el centro (durante el segundo y tercer año de la titulación) por los mismos tutores asignados al iniciarse el PAT durante los cursos académicos 2005-2006 y 2006-2007 completando así el período de tiempo durante el cual debían permanecer en la Universidad de acuerdo con el plan de estudios de las titulaciones implicadas.

De esta manera, y de acuerdo con Sanz (2003), la acción tutorial se organizó en función del “*momento*”, lo cual nos permitió atender a los estudiantes de forma continuada y con el mismo tutor en las principales etapas de su paso por la Universidad: en el momento de su ingreso, durante la etapa de estudios universitarios y a la finalización de los mismos, facilitando la transición hacia el mercado laboral o la continuación de estudios, puesto que se trata de una titulación de primer ciclo.

9.2. Contextualización de la experiencia: la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla

Melilla se encuentra situada en la costa suroriental de la península de Tres Forcas frente a las costas andaluzas correspondientes al Mar de Alborán, en el norte de África. Cuenta con una población de alrededor de 65.000 habitantes y en ella conviven cuatro culturas diferentes: cristiana, musulmana, hebrea e hindú en algo más de 12 km² de superficie. Las comunidades cristiana y musulmana son las más numerosas, siendo la judía o hebrea la tercera en número de habitantes (alrededor de un millar). La comunidad hindú es la que cuenta con una menor población, no superando la centena.

La Facultad de Educación y Humanidades junto con las Escuelas Universitarias de Ciencias Sociales y de Enfermería configuran el actual campus universitario de Melilla, situado en la carretera Alfonso XIII s/n (C.P. 52005), que data de 1993.

La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el campus de Melilla fue creada por el Real Decreto 399/2000 de 24 de marzo de 2000 (B.O.E. n.º 73 de 25 de marzo de 2000). Con la creación de esta Facultad quedan integrados los nuevos estudios de Psicopedagogía con los ya existentes de Magisterio. No se trata, pues, de un centro nuevo sino de un centro que tiene tras de sí la historia y el prestigio propio de una institución universitaria con tanta tradición como aquella en la que históricamente se han formado maestros, es decir, la Escuela Normal.

La Escuela Normal de Melilla fue fundada en 1932 por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y, al amparo de la Ley General de Educación de 1970, pasó a depender de la Universidad de Granada como Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB impartándose en ella las distintas titulaciones de maestro en ese mismo año.

En la actual Facultad se imparten todas las titulaciones de Magisterio anteriormente mencionadas junto a la licenciatura en Psicopedagogía, estudios de tercer ciclo, cursos de formación continua y actualización pedagógica, etc. Esta actividad docente es llevada a cabo por un total de 59 profesores adscritos a diferentes departamentos universitarios (véase [cuadro 9.1](#)) cuyas sedes principales se encuentran ubicadas, en todos los casos, en Granada.

9.3. Participantes en la acción tutorial

En toda acción tutorial son dos los principales participantes: por un lado, los profesorestutores y, por otro, los destinatarios. En relación con los profesores-tutores, participaron en el desarrollo e implementación del PAT un total de 14 (véase [cuadro 9.2](#)). Así mismo, se contó con la participación de otros integrantes del ámbito universitario, en particular, con la responsable de la biblioteca, ya que la biblioteca es considerada como una herramienta necesaria e imprescindible para que los alumnos, desde que ingresan en la Facultad hasta que terminan sus estudios y posteriormente a los mismos, continúen su aprendizaje y formación.

Cuadro 9.1. *Departamentos y número de profesores presentes en la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla*

<i>DEPARTAMENTOS</i>	<i>Nº PROFESORES</i>
Biología Animal	1
Dibujo	1
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	10
Didáctica de la Lengua y la Literatura	8
Didáctica de la Matemática	2
Didáctica de las Ciencias Experimentales	2
Didáctica de las Ciencias Sociales	3
Didáctica y Organización Escolar	7
Educación Física y Deportiva	2
Filología Francesa	1
Filología Inglesa	2
Historia Moderna y de América	1
Métodos de Investigación y Diagnóstico	4

en Educación

Pedagogía	3
Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	2
Psicología Evolutiva y de la Educación	6
Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento	1
Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento	2
Química Inorgánica	1

Cuadro 9.2. *Relación de participantes en el equipo tutorial*

Profesores (Área de Conocimiento):

- Alemany Arrebola, Inmaculada (Psicología Evolutiva y de la Educación)
 - Argente del Castillo Sánchez, Francisco J. (Didáctica de las Ciencias Sociales)
 - Enrique Mirón, Carmen (Química Inorgánica) (COORDINACIÓN)
 - Epelde Larrañaga, Amaya (Didáctica de la Expresión Musical)
 - Fernández Guerrero, Josefa (Filología Francesa)
 - Fuentes Esparrell, Juan Antonio* (Didáctica y Organización Escolar)
 - Jiménez Jiménez, M.^a Ángeles (Didáctica de la Lengua y la Literatura)
 - Lorenzo Quiles, Oswaldo (Didáctica de la Expresión Musical)
 - Mingorance Estrada, Ángel C. (Didáctica y Organización Escolar)
 - Molina García, M.^a José (Didáctica de la Lengua y la Literatura)
 - Ortiz Gómez, M.^a del Mar (Psicología Evolutiva y de la Educación)
 - Olmos Gómez, M.^a del Carmen* (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
 - Rico Martín, Ana M.^a (Didáctica de la Lengua y la Literatura)
 - Rodríguez Fuentes, Antonio (Didáctica y Organización Escolar)
 - Seijo Martínez, M.^a Dolores (Psicología Evolutiva y de la Educación)
-

Bibliotecaria-Jefa de servicio del campus de Melilla:

- Serrano Darder, M.^a Teresa

* El profesor Juan A. Fuentes Esparrell participó durante el curso 2004-2005 y la profesora M.^a del Carmen Olmos Gómez durante los dos restantes cursos (2005-2006 y 2006-2007).

Respecto a los alumnos tutorizados, en el [cuadro 9.3](#) se recoge el total de alumnos participantes distribuidos por especialidad a lo largo de los tres cursos académicos. A diferencia de los tutores, el número de alumnos participantes fue variando en el transcurso del proyecto tal y como se aprecia en dicho cuadro.

Cuadro 9.3. *Relación de alumnos participantes en el PAT*

ESPECIALIDAD	ALUMNOS				
	Curso 2004-2005		Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	
	Primera Matrícula	Inicialmente acogidos al PAT	Participantes	Participantes	Participantes
Educación Infantil	22	15	8	9	6
Educación Primaria	8	7	6	6	4
Educación Musical	9	9	8	8	7
Educación Física	30	8	8	11	8
Educación Especial	6	5	4	5	4
Audición y Lenguaje	7	7	7	5	3
Lengua Extranjera	21	10	4	5	3
TOTAL	103	61	45	49	35

En cuanto a las funciones de los profesores-tutores, éstas quedaron concretadas del siguiente modo:

- Planificar los contenidos del PAT junto al coordinador y al resto de profesores tutores.
- Ponerse en contacto con los alumnos asignados.
- Animar al alumnado a que se implicara y participara en la dinámica del centro tanto en actividades académicas como lúdicas.
- Registrar su trabajo con los alumnos a través de unas fichas.
- Realizar un informe individual de cada alumno una vez finalizado el proceso de la acción tutorial.

- f) Evaluar el PAT junto al coordinador y al resto de profesores tutores.
Y las de coordinación, asumida por uno de los profesores, en lo siguiente:
- a) Recabar toda la información necesaria para que los profesores-tutores pudieran llevar a cabo su labor.
- b) Convocar el Seminario General.
- c) Recoger los informes finales de los tutores y cuestionarios elaborados por los alumnos.
- d) Convocar la reunión de evaluación.
- e) Realizar la memoria final del PAT a partir de la documentación aportada por los tutores.

9.4. Objetivos de la acción tutorial con alumnos de Magisterio

Es evidente que cuando los alumnos ingresan en la universidad están desorientados en cuanto al funcionamiento de la misma, las diferentes salidas laborales que van a tener según la especialidad cursada, las técnicas de estudio más eficaces en este nuevo sistema educativo, la importancia de su grado de aprovechamiento académico y de un buen expediente para su carrera laboral futura, etc. Así mismo, a lo largo de su estancia en la universidad continúan necesitando asesoramiento académico y personal de forma que los logros alcanzados en ambos ámbitos sean los más óptimos posibles. Por último, cuando se aproximan a la finalización de sus estudios no se encuentran preparados para adentrarse en el mundo laboral ya que la universidad no les suele formar en conceptos tales como elaboración de su currículum vitae, presentación a una entrevista de empleo, orientación de diferentes tipos de trabajo (Administración Pública, empresa privada, creación de su propia empresa...), etc. Igualmente no reciben información sobre las posibilidades que la universidad les brinda para ampliar su formación académica (estudios de segundo y tercer ciclo...).

De acuerdo con las necesidades (académicas, personales y profesionales) expuestas anteriormente, los objetivos generales planteados fueron:

- a) Facilitar la integración del alumnado en la vida universitaria en los ámbitos académico, organizativo, administrativo, profesional, cultural y personal.
- b) Evaluar las dificultades y problemas que, de forma general, se le plantearán al alumnado a lo largo de sus estudios.
- c) Establecer los mecanismos más adecuados para resolver esas dificultades y problemas.
- d) Orientar y asesorar en la toma de decisiones en relación con su futura labor profesional.
- e) Fomentar en el alumnado actitudes positivas sobre su desarrollo profesional.

Estos objetivos se desglosaron en una serie de objetivos específicos teniendo en

cuenta las características particulares de cada curso.

Así, la tutorización personalizada dirigida a los alumnos que por primera vez se matricularon debía tener como principal finalidad el favorecer la integración y participación de los mismos en la vida académica del centro, contribuyendo de esta forma a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su nueva etapa académica, finalidad desglosada en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos...
2. Informar acerca del funcionamiento de la Universidad de Granada: claustro universitario, departamentos, Juntas de Facultad...
3. Indicar la importancia de participar en la vida universitaria.
4. Informar sobre sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas, etc., en función del perfil profesional elegido.
5. Orientar en técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.
6. Orientar y asesorar con relación al uso de los recursos documentales específicos de un primer curso universitario (fondos bibliográficos relacionados con la especialidad, acceso a redes documentales...).
7. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo en equipo.

Para los alumnos de segundo curso, la acción tutorial se concibió como una transición o etapa intermedia en la cual, aunque continúan siendo importantes las labores de motivación o apoyo al aprendizaje académico, comienzan a surgir inquietudes en los alumnos de índole más profesional. Desde esta perspectiva, los objetivos específicos que se abarcaron fueron:

1. Orientar en técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.
2. Mostrar otros recursos documentales (acceso a bases de datos, revistas electrónicas, publicaciones oficiales, etc.).
3. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo en equipo.
4. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.

Finalmente, y en relación con los alumnos de tercer curso, éstos pueden optar por continuar estudios en un segundo ciclo o tener una salida hacia el mercado laboral. Con el fin de orientarlos en la toma de decisión más adecuada, los alumnos fueron asesorados con toda la información actualizada del mercado laboral y académico, en cuanto a estrategias de búsqueda de empleo, elaboración de currículum vitae (CV), entrevistas, itinerarios de segundos ciclos, etc., que respondiesen a sus intereses. En este sentido, los

objetivos específicos fueron:

1. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se estaba formando.
2. Orientar en técnicas de búsqueda de empleo (cómo y dónde buscar).
3. Aconsejar sobre la elaboración de un CV, una carta de respuesta a una oferta de empleo, la preparación de una entrevista de trabajo, etc.
4. Asesorar en el manejo de la información profesional (B.O.E., Aranzadi, Legislación Educativa), así como en aspectos relacionados más directamente con el desempeño de una futura labor profesional como docente (diseño de una biblioteca escolar).
5. Informar acerca de salidas profesionales, dando a conocer los diversos campos laborales relacionados con el área de estudio.
6. Aumentar el contacto con la realidad laboral más cercana.
7. Orientar sobre salidas académicas.
8. Aportar información relacionada con la continuidad de estudios hacia titulaciones de segundo ciclo (Psicopedagogía, Posgrado, Máster).

9.5. Fases de ejecución de la acción tutorial

A la hora de poner en marcha un PAT se han de estructurar las actuaciones que hay que realizar para alcanzar los objetivos marcados. En este sentido, se entiende que en todo proceso de acción tutorial deben considerarse al menos tres fases: información, desarrollo y valoración, fases que implican el diseño de instrumentos específicos para cada una de ellas.

En el PAT llevado a cabo con alumnos de Magisterio en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, diseñado para ser implementado a lo largo del período de estancia de los mismos en la Universidad de Granada, estas fases se pueden diferenciar según el curso al que va dirigida la acción tutorial.

Así, al inicio del proyecto, la fase de información fue especialmente importante ya que trató de darlo a conocer al equipo decanal a fin de contar con el respaldo institucional, al profesorado así como al resto de la comunidad universitaria, especialmente a los alumnos destinatarios. A estos últimos la información se les hizo llegar a través de un *tríptico informativo* (véase Anexo 9.1), distribuido durante el período de matriculación y que incluía el *boletín de inscripción*, y en la presentación oficial del curso académico.

Ya iniciado, en los cursos restantes, la fase de información adquiere otra dimensión, la de comunicar los resultados obtenidos. Ello se llevó a cabo a través de la elaboración de las *Memorias anuales* y de sus correspondientes *presentaciones públicas*.

La fase de desarrollo implica, en cualquiera de los cursos, una serie de actuaciones concretas en función de las características particulares del curso académico en el que se

lleva a cabo la implementación de la acción tutorial y de los objetivos planteados. Estas actuaciones serán descritas en el siguiente apartado.

Finalmente, a la hora de poner en marcha un proyecto, es necesario prever la forma en que la eficacia del mismo ha de ser evaluada. La fase de valoración adquiere una especial relevancia en todo proceso tutorial ya que no sólo informa de la consecución de los objetivos y metas marcados sino que también permite establecer propuestas de mejora.

En cada uno de los cursos implicados en el proyecto, la fase de valoración contó con diferentes instrumentos a través de los cuales se recabó información acerca del desarrollo del PAT, tanto de los alumnos participantes como de los tutores. Dichos instrumentos así como la metodología seguida quedan recogidos en el apartado 9.8.

9.6. Actividades, estrategias y recursos

En el transcurso del PAT, se llevaron a cabo una serie de actividades y estrategias y se utilizaron diferentes recursos con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados (véase [cuadro 9.4](#)). Algunas de ellas fueron comunes a lo largo de los tres cursos académicos en que se desarrolló la experiencia y otras específicas de cada uno de ellos.

Cuadro 9.4. *Actuaciones desarrolladas a lo largo de la implementación del PAT*

<i>Actuación</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Curso</i>	<i>Necesidades atendidas</i>
Reuniones del equipo tutorial.	• Evaluar las dificultades y problemas que se le plantean al alumnado y establecer los mecanismos más adecuados para resolverlas. • Planificar las actuaciones de orientación y tutoría. • Evaluar el desarrollo e implantación del PAT.	1.º 2.º 3.º	Académicas, personales, sociales y profesionales.
Seminario General.	• Proporcionar la información necesaria acerca del PAT: participantes, finalidades, objetivos, asignación de tutores, planificación, evaluación, etc.	1.º	Académicas.
Entrevista alumno-tutor (Tutoría grupal)	• Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos... • Informar acerca del funcionamiento de la Universidad: claustro universitario, departamentos, Juntas de Facultad... • Indicar la importancia de participar en la vida universitaria. • Informar sobre sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas, etc., en función del perfil profesional elegido.	1.º	Académicas y personales.
Entrevistas alumnos-tutor (tutorías individuales y grupal).	• Atender de forma personalizada y orientar en la trayectoria académica, personal y profesional a los alumnos autorizados. • Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.	1.º 2.º 3.º	Académicas, personales, sociales y profesionales.
Seminario sobre Recursos Documentales.	• Orientar y asesorar con relación al uso de los recursos documentales presentes en la biblioteca del campus y en la biblioteca de la UGR, en particular bases de datos y recursos electrónicos.	1.º 2.º 3.º	Académicas.
Curso de Técnicas de Estudio.	• Orientar en técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.	2.º	Académicas.
Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial.	• Conocer otras experiencias similares, sus dificultades y cómo dieron respuesta a ellas e intercambiar dudas, opiniones, etc.	2.º	Académicas, personales y sociales.
Taller de Empleo en la red.	• Orientar en técnicas de búsqueda de empleo. • Aconsejar sobre la elaboración de un CV, una carta de respuesta a una oferta de empleo, la preparación de una entrevista de trabajo... • Asesorar en el manejo de la información profesional.	3.º	Profesionales.

<i>Actuación</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Curso</i>	<i>Necesidades atendidas</i>
Jornadas de Información Profesional para alumnos de Magisterio.	• Informar acerca de salidas profesionales, dando a conocer los diversos campos laborales relacionados con el área de estudio. • Aumentar el contacto con la realidad laboral más cercana. • Orientar sobre la continuación de estudios.	3.º	Profesionales.
Grupo de discusión.	• Evaluar la acción tutorial implementada a lo largo de los tres cursos académicos.	3.º	Académicas, personales, sociales y profesionales.

Así, como actuaciones comunes se pueden mencionar las *reuniones del equipo tutorial* (una media de cinco a lo largo del curso), las *entrevistas alumno-tutor* (una grupal y al menos tres entrevistas individuales distribuidas a lo largo del curso) y los *Seminarios sobre Recursos Documentales* dirigidos a los alumnos con características diferenciales según el curso académico. Como actuaciones específicas, durante el primer curso se organizó un *Seminario General* una vez realizada la asignación de los tutores, para el segundo curso de actuación tutorial se planificaron un *Curso sobre Técnicas de Estudio* y un *Seminario sobre Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial* dirigido tanto al alumnado participante como al equipo tutorial y, finalmente, en el último curso se llevaron a cabo el *Taller de Empleo en la red*, las *Jornadas de Información Profesional para alumnos de Magisterio* y un *Grupo de discusión*.

A estas actuaciones, que a continuación se comentarán brevemente, se han de añadir el diseño y elaboración de los instrumentos para la valoración de la experiencia, la puesta en marcha de la página web diseñada para el PAT y la redacción de las memorias correspondientes a cada curso académico y sus respectivas presentaciones públicas.

9.6.1. Reuniones del equipo tutorial

A lo largo de los tres años de desarrollo del PAT se llevaron a cabo una serie de reuniones periódicas entre los profesores-tutores. Estas reuniones pueden agruparse según el momento de su realización y finalidad en iniciales, de seguimiento y finales. Así, en las reuniones iniciales se planificaron las actuaciones de orientación y tutoría que se debían realizar con los alumnos a lo largo de cada uno de los cursos académicos y tuvieron lugar, en todos los casos, durante el mes de junio.

Las reuniones de seguimiento (entre tres y cuatro) tuvieron lugar durante los períodos en los que se desarrolló la acción tutorial. En ellas, los participantes (profesores-tutores, coordinador y responsable de la biblioteca) contrastaban sus experiencias y observaciones garantizando de esta forma la interrelación necesaria para el buen funcionamiento y desarrollo del PAT.

El objetivo de las reuniones finales (realizadas al finalizar la implementación de la acción tutorial) fue evaluar el desarrollo del PAT de cada curso académico y, a partir de las mismas, elaborar la memoria correspondiente.

9.6.2. Entrevistas tutores-alumnos

En donde queda reflejada de forma directa la atención personalizada de la acción tutorial implementada es en las entrevistas personales mantenidas entre los tutores y sus alumnos tutorizados. En todos los casos, cada tutor llevó a cabo una primera entrevista grupal semiestructurada que sirvió para recabar los datos personales y académicos de los alumnos tutorizados. A esta entrevista grupal le siguieron, al menos, tres entrevistas

individuales distribuidas a lo largo del curso cuyo principal objetivo era el seguimiento académico y personal de cada uno de los alumnos. No obstante, desde el primer momento, cada tutor manifestó a sus alumnos su completa disponibilidad ante cualquier situación que pudiera incidir en el desarrollo de su actividad académica.

Para el seguimiento de estas entrevistas, se diseñaron unas fichas de seguimiento que eran cumplimentadas por los tutores y que permitieron la elaboración de los correspondientes informes finales así como homogeneizar la información recabada por cada uno de los tutores. En estas fichas (una para cada entrevista individual), se recababa información del seguimiento académico del alumno, del tiempo dedicado al estudio así como de las estrategias de estudio utilizadas. A modo de ejemplo se incluye en el Anexo 9.2 las fichas de seguimiento de las tres primeras entrevistas individuales realizadas con los alumnos de primer curso.

La adscripción de tutores se realizó durante el primer curso una vez conocido el listado completo de alumnos de nuevo ingreso que, voluntariamente, se acogieron al PAT. Esta adscripción se realizó teniendo en cuenta la relación de éstos con la especialidad cursada por el alumno.

9.6.3. Seminarios sobre Recursos Documentales

A lo largo de los tres cursos académicos en los que se desarrolló el PAT aquí presentado, se llevaron a cabo los *Seminarios sobre Recursos Documentales (I), (II) y (III)*, respectivamente, dirigidos por la bibliotecaria-jefa de servicio del campus de Melilla y destinados al alumnado participante en el proyecto. En cada uno de ellos se trataron diferentes aspectos relacionados con el uso de la biblioteca en función del curso académico.

Así, el seminario dirigido a los alumnos de primer curso abordó, entre otros temas, el tipo de materiales (documentales y bibliográficos) que se pueden encontrar en la biblioteca relativos a las diferentes especialidades de Magisterio (manuales básicos, obras de consulta, monografías, tesis, normas, tests, legislación sobre Educación...), las publicaciones periódicas, el acceso al préstamo bibliotecario, las estrategias de búsqueda, etc.

En cuanto al destinado a los alumnos de segundo curso, se orientó hacia el manejo de la sección de la página web de la Universidad de Granada dedicada a la biblioteca como lugar de información, y las bases de datos y recursos electrónicos, utilizando para ello los ordenadores portátiles para uso del alumnado de que dispone la biblioteca del campus de Melilla. Temas en los que se profundizó en el tercer seminario realizado con los alumnos de tercero.

Todos ellos se llevaron a cabo en un aula del centro y se organizaron en dos sesiones a fin de no alterar el horario lectivo de los estudiantes.

9.6.4. Seminario General

El principal objetivo de este seminario fue proporcionar a los alumnos toda la información necesaria acerca del PAT: participantes, finalidades, objetivos, asignación de tutores, planificación, evaluación, etc. Este seminario se llevó a cabo durante el mes de noviembre del curso académico 2004-2005, una vez finalizado el proceso de matriculación, y en él participaron los profesores-tutores implicados, así como la responsable de la biblioteca. Fue organizado desde la coordinación del PAT y se llevó a cabo previa convocatoria a los alumnos implicados. A partir de ese momento, se establecieron las actuaciones particulares de cada tutor con sus correspondientes alumnos tutorizados.

9.6.5. Curso de Técnicas de Estudio

Tras la valoración realizada en el primer curso de implementación del PAT, quedó claramente expuesto que una de las necesidades de los alumnos recién ingresados en la Universidad era la formación en técnicas y estrategias de estudio. Para dar respuesta a esta necesidad, al inicio del curso 2005-2006, desde la coordinación se solicitó al Gabinete de Orientación al Estudiante de la Facultad que pusiera en marcha un curso sobre técnicas de estudio. La principal finalidad del mismo era aportar las herramientas necesarias para los procesos de aprendizaje y estudio individual, potenciando y favoreciendo de esta forma el rendimiento académico de los estudiantes. Así, se abordaron temas como qué es estudiar, dónde estudiar, cómo planificar el estudio, técnicas de lectura, técnicas de memorización, técnicas de repaso, técnicas de análisis, técnicas de síntesis y cómo preparar y realizar los exámenes.

9.6.6. Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial

Esta actuación fue llevada a cabo tras un primer curso desarrollando labores de orientación y tutoría de modo experimental. La valoración del mismo planteó la necesidad de conocer otras experiencias similares, sus dificultades y cómo dieron respuesta a ellas. De esta forma surgió la idea de organizar un seminario en donde poder contar con la presencia de expertos en acción tutorial así como conocer otras experiencias llevadas a cabo en diferentes centros de la Universidad de Granada.

A este seminario asistieron tanto tutores como alumnos y fue altamente enriquecedor por la información ofrecida. Así mismo, constituyó un foro en donde intercambiar dudas, opiniones, etc. gracias al debate establecido después de las intervenciones.

9.6.7. Taller de Empleo en la red

Dado que entre los objetivos específicos establecidos para la acción tutorial dirigida a los alumnos de tercer curso de Magisterio figuraba el de orientar sobre técnicas de búsqueda de empleo (cómo y dónde buscar...) así como asesorar sobre la elaboración de un CV, de una carta de respuesta a una oferta de empleo, de la preparación de una entrevista de trabajo, etc., se organizó una acción concreta encaminada a la consecución de estos objetivos: el Taller de Empleo en la red.

El objetivo del mismo fue informar y capacitar, mediante una aproximación práctica, a los estudiantes de tercer curso de Magisterio de todas las especialidades, futuros candidatos a un puesto de trabajo, sobre técnicas de búsqueda de empleo, así como facilitarles la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para buscar activamente aquel que mejor se ajustase a sus características personales y profesionales, ayudándoles, de esta forma, a organizar una búsqueda sistemática y efectiva.

Entre los contenidos tratados en el taller se pueden destacar: el proceso de búsqueda de empleo, herramientas para la búsqueda de empleo, el *currículum vitae* europeo y la búsqueda de empleo a través de la red.

Este taller se realizó en el aula de Informática del centro y, al igual que los Seminarios sobre Recursos Documentales, se estructuró en dos sesiones de manera que todos los alumnos dispusieran de ordenador para trabajar los contenidos abordados.

9.6.8. Jornadas de Información Profesional para alumnos de Magisterio

Siguiendo con las actuaciones concretas realizadas a lo largo del curso 2006-2007 con los alumnos de tercer curso, se deben mencionar las Jornadas de Información Profesional para los alumnos de Magisterio cuyos objetivos específicos fueron:

- a) Informar sobre salidas profesionales, dando a conocer los diversos campos laborales relacionados con el área de estudio.
- b) Aumentar el contacto con la realidad laboral más cercana.
- c) Orientar acerca de salidas académicas.
- d) Asesorar a propósito de la continuidad de estudios hacia titulaciones de segundo ciclo (Psicopedagogía, Posgrado...).

Esta actividad estuvo estructurada en torno a tres mesas redondas y fue la que mayor reconocimiento tuvo por parte de los alumnos:

- Mesa redonda 1: “Mercado laboral: salidas profesionales en la Ciudad Autónoma de Melilla”.
- Mesa redonda 2: “Mercado laboral: salidas profesionales a nivel estatal”.
- Mesa redonda 3: “Análisis de experiencias prácticas en salidas profesionales para titulados en Magisterio”.

9.6.9. Grupo de discusión

Dado que en el curso 2006-2007 se cerraba el ciclo iniciado en el 2004-2005 con los alumnos de nuevo ingreso, se organizó una reunión en donde todos los participantes, alumnos y tutores, pudieran expresar sus opiniones acerca de la acción tutorial desarrollada a lo largo de los tres cursos académicos en los que se había implementado el PAT. Se intercambiaron puntos de vista, valoraciones, pros y contras y un sinfín de datos que convirtieron este grupo de discusión en uno de los puntos fuertes de nuestra acción tutorial ya que permitió conocer de primera mano la opinión general de todos los integrantes sin codificar a través de cuestionarios.

Este tipo de actuaciones son de gran utilidad por lo que es recomendable llevarlas a cabo de forma habitual a lo largo del proceso de implementación de una acción tutorial.

9.6.10. Diseño y elaboración de la página web del PAT

No se debe olvidar que estamos inmersos en la sociedad del conocimiento y de la información con nuevas formas de comunicación entre personas y acceso a información que puede ser consultada y actualizada constantemente sin que para ello sean impedimento las diferencias en tiempo o en distancia. Estos avances proporcionados por las tecnologías de la información facilitan la labor docente, investigadora y también la tutorial. Crear un espacio que permita recabar y aportar información favorece la acción y, por supuesto, la participación de los alumnos en los momentos en los que el tiempo es un factor limitante. La disponibilidad de una página web para el PAT puede ayudar actuando como un centro de conexión y coordinación del mismo sin que ello suponga o implique la ausencia de relaciones interpersonales que deben ser consideradas la base de toda atención personalizada.

Desde este enfoque, y a partir del curso 2006-2007, se dispuso de un sitio web (<http://qiserver.ugr.es/pat/>) que incluye unas secciones fijas en donde se presenta el PAT (objetivos, acciones, recursos, evaluación, coordinador, tutores...) y una serie de secciones dinámicas tales como calendario, noticias, eventos y foro que permiten actualizar la información necesaria para los alumnos y la participación de los mismos a través del foro. A su vez, cada tutor puede dirigirse a cada uno de sus alumnos tutorizados y cada alumno, acceder a la información suministrada por su tutor así como contactar con el resto de su grupo mediante el acceso restringido a través de sus respectivas contraseñas.

La página web se presenta como un interesante recurso ya que cumple una triple función, al poder ser utilizada durante las tres fases de implementación del PAT. Es decir, sirve como vehículo de difusión y contacto entre profesores-tutores, alumnos y comunidad universitaria, como instrumento para el seguimiento del alumno y para la evaluación final del proyecto mediante el empleo de cuestionarios que pueden ser cumplimentados *on line*.

9.7. Temporalización

Las acciones mencionadas, de acuerdo con su distribución temporal por curso académico, quedan recogidas en los cuadros 9.5, 9.6 y 9.7.

Cuadro 9.5. *Planificación PAT: alumnos de primer curso de Magisterio. Curso académico 2004-2005*

<i>Junio 2004</i>	<i>Septiembre 2004</i>	<i>Octubre 2004</i>	<i>Noviembre 2004</i>	<i>Diciembre 2004</i>	<i>Enero 2005</i>	<i>Febrero 2005</i>	<i>Marzo 2005</i>	<i>Abril 2005</i>	<i>Mayo 2005</i>	<i>Junio 2005</i>
Cuestionario evaluación (alumnos 1.º curso 2003-2004)	Adscripción Alumno- Tutor	Entrevista grupal			2.ª Entrevista individual				3.ª Entrevista individual	
Reunión inicial tutores	Reunión Tutores	1.ª Entrevista individual		Reunión tutores		SRD (I)	Reunión tutores			Cuestionario evaluación (alumnos tutorizados curso 2004-2005)
Planificación PAT 2004- 2005	Seminario General									Reunión final valoración PAT
										Elaboración y entrega Memoria PAT 2004-2005
										Solicitud PIT 2005-2006

SRD (I): Seminario sobre Recursos Documentales (I).

Cuadro 9.6. *Planificación PAT: alumnos de segundo curso de Magisterio. Curso académico 2005-2006*

<i>Junio 2005</i>	<i>Septiembre 2005</i>	<i>Octubre 2005</i>	<i>Noviembre 2005</i>	<i>Diciembre 2005</i>	<i>Enero 2006</i>	<i>Febrero 2006</i>	<i>Marzo 2006</i>	<i>Abril 2006</i>	<i>Mayo 2006</i>	<i>Junio 2006</i>
Memoria PAT 2004-2005	Presentación Pública PAT 2004-2005	Entrevista grupal				2.ª Entrevista individual				3.ª Entrevista individual
Solicitud PIT 2005-2006	Reunión tutores	1.ª Entrevista individual		Reunión tutores			Reunión tutores	Diseño web		Cuestionario evaluación Cuestionario DIE-3
							SRD (II)		SIEAT	Reunión final valoración PAT
Reunión inicial tutores							CTE			Elaboración y entrega Memoria PAT 2005-2006
										Solicitud PIT 2006-2007
Planificación PAT 2005-2006										

SRD (II): Seminario sobre Recursos Documentales (II).

CTE: Curso de Técnicas de Estudio.

SIEAT: Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial.

Cuadro 9.7. *Planificación PAT: alumnos de tercer curso de Magisterio. Curso académico 2006-2007*

<i>Junio 2006</i>	<i>Septiembre 2006</i>	<i>Octubre 2006</i>	<i>Noviembre 2006</i>	<i>Diciembre 2006</i>	<i>Enero 2007</i>	<i>Febrero 2007</i>	<i>Marzo 2007</i>	<i>Abril 2007</i>	<i>Mayo 2007</i>	<i>Junio 2007</i>
Memoria PAT 2005-2006			Presenta- ción Pública PAT 2005-2006							Cuestionarios evaluación
Solicitud PIT 2006-2007			Entrevistas alumno-tutor						Grupo discusión tutores- alumnos	Entrega de informes
Reunión inicial tutores										
Planificación	Reunión tutores		Reunión tutores		Reunión tutores	TER				Reunión final valoración PAT
PAT 2006-2007			SRD (III)			JIPAM				Elaboración y entrega Memoria PAT 2006-2007

SRD (III): Seminario sobre Recursos Documentales (III).

TER: Taller de Empleo en la Red.

JIPAM: Jornadas de Información Profesional para Alumnos de Magisterio.

9.8. Instrumentos para la valoración del PAT

Para llevar a cabo la valoración de la experiencia, se diseñaron distintos instrumentos que permitieron recoger información acerca del desarrollo del PAT en cada uno de los cursos implicados en la misma. Teniendo en cuenta que se trata de un proceso bidireccional, se entiende que ambos participantes (tutores y alumnos-destinatarios) deben realizar su valoración acerca del proceso tutorial en el que han participado. Para ello, los tutores realizaron al final de cada curso un informe en donde recogieron los puntos fuertes así como los puntos débiles encontrados a lo largo del proceso y los alumnos cumplieron un cuestionario en donde se les preguntó directamente por su valoración del PAT así como por algunas de las actividades incluidas en el mismo y propuestas de mejora.

Puesto que también es necesario analizar si los objetivos planteados han sido alcanzados durante la implementación del PAT, se diseñaron unos cuestionarios de evaluación que los alumnos cumplieron al finalizar cada uno de los cursos y en los que se recogían a través de diversos ítems los objetivos establecidos en cada caso. La misma finalidad tuvieron los informes finales confeccionados por cada tutor a partir de las entrevistas personales realizadas con los alumnos.

A continuación se describen, para cada curso concreto, las características de los instrumentos utilizados y la metodología seguida.

9.8.1. Con alumnos de primer curso

Para la valoración del PAT en un primer curso universitario, se planteó un diseño pre-post para los alumnos implicados cotejando los resultados obtenidos en el pre con los proporcionados por un grupo cuasi control de una cohorte anterior, que no había participado en ningún Proyecto de Acción Tutorial.

De acuerdo con los objetivos marcados, se emplearon dos instrumentos. Por un lado, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que permitió evaluar el conocimiento que los sujetos tenían sobre distintos aspectos de la Universidad y, por otro, se aplicó la prueba DIE-3 (Pérez, Rodríguez, Cabezas y Polo, 1998) para delimitar la actitud y autoconcepto de los mismos hacia el estudio en su totalidad referidos al trabajo personal y autónomo en el proceso de aprendizaje individual, prueba que se pasó en primero y en segundo tras realizar el Curso sobre Técnicas de Estudio.

El *Cuestionario de Evaluación para alumnos de Primer Curso* incorporaba las

siguientes dimensiones:

1. *Datos de identificación.* Datos sociodemográficos tales como género y edad, así como el tipo de acceso a la Universidad y el lugar de procedencia.
2. *Condiciones de partida.* Matriculación en la Universidad y motivaciones para la misma.
3. *Conocimiento sobre la Universidad.* Conocimiento de la estructura y organización de la institución como nombre del rector, del decano, del funcionamiento de los órganos de gestión, de las comisiones del centro o de la participación en las elecciones.
4. *Conocimiento de la titulación de Magisterio.* Información sobre el plan de estudios, tipo de asignaturas, horario de tutorías de los profesores, fechas de exámenes oficiales, normativas o ayudas...
5. *Conocimiento de la biblioteca.* Recursos y uso de la misma.

El DIE-3, por otra parte, proporciona información sobre la metodología práctica de estudio, con el objetivo de observar la utilización de recursos, estrategias y técnicas que se consideran imprescindibles para un buen método de estudio. Las estrategias evaluadas son las siguientes:

- Estrategias de apoyo (EA). Condiciones previas al estudio como son los factores externos (lugar, tiempo...) y los factores internos (nivel de motivación, concentración...).
- Estrategias primarias (EP). Aspectos que cobran importancia durante el tiempo de estudio: prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos o resumen, así como los períodos de descanso.
- Estrategias de seguimiento (ES). Elementos importantes tras la fase activa de estudio como procesos de memorización, repaso de la materia estudiada y evaluación (exámenes, calificaciones, refuerzo).
- Estrategias complementarias (EC). Utilización de otras técnicas tales como tomar apuntes en clase, hacer trabajos, cooperar, utilizar la biblioteca, etc. Se puede obtener una puntuación total de “actitud” (máximo normativo 96), de “autoconcepto” (máximo normativo 96) y “total” de toda la escala (máximo normativo 192).

9.8.2. Con alumnos de segundo curso

Para la valoración del PAT desarrollado durante el curso 2005/2006 se diseñó un nuevo cuestionario que los alumnos realizaron al finalizar el mismo. En este *Cuestionario de Evaluación para alumnos de Segundo Curso*, además de incluir la valoración y opinión del alumno y propuestas de mejora, se incluyeron cuestiones sobre los siguientes

aspectos:

1. *Asistencia y aportaciones generales del PAT.*
2. *Diferentes aspectos de la orientación.* Si el PAT había facilitado o no la definición del perfil profesional, la autoformación, el compañerismo, la toma de iniciativas en la formación, la autoestima, etc.
3. *Trabajo en grupo.* La contribución o no desde el PAT a mejorar la capacidad para el trabajo en grupo.
4. *Técnicas de estudio.* Las aportaciones del PAT en relación con rendimiento académico.
5. *Seminario de biblioteca.* Si se había favorecido el empleo de libros y el espíritu de investigación individual así como el manejo de distintas fuentes documentales.

9.8.3. Con alumnos de tercer curso

Para recabar la valoración por parte de los tutores, se hizo uso del informe final al igual que en los casos anteriores, pero referido a los tres cursos académicos. También se diseñó un pequeño cuestionario *ad hoc* para valorar el grado de implicación y de satisfacción que los tutores tuvieron en las diversas actuaciones desarrolladas a lo largo de todo el proceso de acción tutorial. Así mismo se les solicitaba una valoración general del PAT así como sugerencias y propuestas de mejora para futuras acciones tutoriales.

En cuanto a los instrumentos para la valoración del PAT por parte de los alumnos, se elaboraron varios cuestionarios, algunos específicos para actuaciones concretas (Taller de Empleo en la red, Jornadas de Información Profesional) y uno general que los alumnos cumplimentaron al finalizar el curso 2006-2007. Con este último cuestionario se pretendía analizar si los objetivos planteados habían sido alcanzados durante la implementación del PAT, no sólo durante este último curso sino también durante los dos anteriores. Así, este *Cuestionario de Evaluación para alumnos de Tercer Curso* se estructuró en tres bloques perfectamente diferenciados:

1. El PAT desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2006-2007
2. El PAT en el curso 2006-2007
3. Valoración global del PAT y propuestas de mejora

Los resultados obtenidos del análisis de estos cuestionarios reflejaron el grado de satisfacción de los participantes hacia las diferentes actividades desarrolladas a lo largo de todo el proceso y recogieron aportaciones para futuras ediciones de acción tutorial en la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla.

9.9. Conclusiones tras la valoración de la experiencia

Algunas de las conclusiones establecidas al evaluar la experiencia con los instrumentos anteriormente descritos quedan recogidas a continuación.

Uno de los principales aspectos que cabe destacar es la baja participación del alumnado, sobre todo en algunas especialidades durante el primer curso de implementación del PAT. El principal argumento utilizado por los alumnos para justificar sus ausencias a las tutorías fue la falta de tiempo. En este sentido, podríamos considerar que en aquellas especialidades en donde se inició durante ese curso un cambio de metodología, ya sea por la participación en experiencias piloto para la implantación de créditos ECTS (Educación Infantil y Audición y Lenguaje) o por la participación en proyectos de innovación docente (Educación Física y Educación Musical) las bajas deberían ser mayores; sin embargo no resultó ser así ya que en Audición y Lenguaje y en Educación Musical los grupos prácticamente permanecieron íntegros. Sí se encontró cierta relación entre las especialidades con más bajas y aquellas en donde el número de profesores tutores participantes era mayor (Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Infantil), mientras que en aquellas especialidades en donde sólo hubo un tutor, el grupo participó casi al completo. En esta situación cabe preguntarse por la implicación que la coordinación entre los tutores tiene en este tipo de proyectos para un buen funcionamiento del sistema personalizado de acción tutorial.

La implantación del PAT con los alumnos de primer curso incrementó el conocimiento adquirido respecto a la Universidad, al centro, a los estudios de Magisterio y a la diversificación de usos de la biblioteca, sobre todo en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Musical, Especial, Primaria e Infantil (véase [cuadros 9.8, 9.9 y 9.10](#)). Es en las especialidades de Educación Física y Lengua Extranjera donde menor fue el seguimiento y por tanto menores fueron los resultados. No obstante, se puede afirmar que el estar acogido al PAT favoreció la integración y participación de los alumnos en la vida académica del centro. Así mismo favoreció las relaciones establecidas entre alumno-tutor de forma que la mayoría de los alumnos manifestaron que ante cualquier problema acudirían en primer lugar a su tutor.

Cuadro 9.8. *“t” de Student para muestras relacionadas sobre conocimiento de la Universidad (g.l. = 35)*

<i>Variable</i>	<i>Media_{pre}</i>	<i>Media_{post}</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Nombre Rector	1,97	1,59	4,22	,000
Nombre Decano	1,86	1,13	2,43	,020
Información Órganos de Gobierno de Universidad	1,72	1,51	2,70	,010
Información Órganos de Gobierno Facultad	1,77	1,52	2,08	,044
Información cauces representación de alumnos	2,21	1,37	1,53	,133
Conocimiento Comisiones de la Facultad	1,91	1,55	3,99	,000
Participación en elecciones	1,54	1,35	1,86	,070

Cuadro 9.9. “*t*” de Student para muestras relacionadas sobre el “conocimiento de los estudios de Magisterio” (g.l. = 35)

<i>Variable</i>	<i>Media_{pre}</i>	<i>Media_{post}</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Información sobre el plan de estudios	1,16	1,19	–,329	,744
Sobre el tipo de asignaturas	1,08	1,59	–,943	,352
Sobre la cantidad de créditos	1,21	1,10	1,276	,210
Sobre las distintas especialidades	2,24	1,10	1,405	,169
Sobre las ayudas específicas	1,32	1,40	–,902	,373
Sobre la planificación de exámenes finales	1,37	1,13	2,480	,018
Sobre la normativa de revisión de exámenes	1,72	1,56	1,970	,057
Sobre el número de convocatorias	1,40	1,24	1,782	,083
Sobre las salidas profesionales	1,35	1,18	1,970	,057

Cuadro 9.10. “*t*” de Student para muestras relacionadas sobre el “uso de recursos de la biblioteca” (g.l. = 35)

<i>Variable</i>	<i>Media_{pre}</i>	<i>Media_{post}</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Conocimiento de los recursos de la biblioteca	1,24	1,37	-1,000	,324
Utilización de la biblioteca como lugar de estudio	1,50	1,33	1,435	,160
Para consultar libros	1,69	1,25	,786	,437
Para retirar libros	1,55	1,61	-,529	,600
Para consultar bases de datos	1,66	1,44	2,09	,044
Para solicitar ayuda al personal de biblioteca	1,41	1,72	-3,179	,003
Como préstamo interbibliotecario	1,97	1,50	5,596	,000

En cuanto al PAT desarrollado durante el curso 2005-2006, el porcentaje de alumnos implicados y que participaron de forma activa en el mismo, especialmente en las reuniones con sus respectivos tutores, fue más grande y no se produjo un abandono significativo a diferencia de lo que ocurrió durante el curso anterior. No cabe duda de que al tratarse de alumnos que ya conocían el proyecto y a sus tutores, la motivación para su participación fue mucho mayor así como la implicación de los tutores.

Respecto a la definición o reafirmación del perfil profesional o la autoformación, casi la totalidad los alumnos manifestaron que sí les ha ayudado el estar acogidos al PAT (véase [cuadro 9.11](#)). El seguimiento personalizado sin duda influye en un mayor conocimiento sobre la especialidad cursada y en favorecer las capacidades personales así como en una orientación más adecuada que facilita la autoformación.

Respecto al PAT desarrollado con alumnos de tercer curso, todos ellos consideraron que las actuaciones realizadas a lo largo del curso 2006-2007 cubrieron la finalidad del PAT para alumnos de tercer curso de Magisterio (véase [cuadro 9.12](#)).

Cuadro 9.11. *Diferentes aspectos de la orientación tratados con alumnos de segundo curso de Magisterio*

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia*</i>	<i>%*</i>
Ayudado a definir o reafirmar el perfil profesional	40	87,0
Mejorada la autoformación	39	84,8
Entender el compañerismo	23	50,0
Ayudado a solucionar problemas sociales con los compañeros	19	41,3
Mejorado la autoestima, la confianza en sí mismo	22	47,8

* Las frecuencias y porcentajes recogidos son los referentes a respuestas afirmativas.

Cuadro 9.12. *Diferentes aspectos de la orientación tratados con alumnos de tercer curso de Magisterio*

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia*</i>	<i>%*</i>
Orientado sobre técnicas de búsqueda de empleo	23	65,7
Elaborar un currículum vitae	29	82,8
Conocer las diferentes salidas profesionales	28	80,0
Conocer las posibilidades para continuar estudios	25	71,4

* Las frecuencias y porcentajes recogidos son los referentes a respuestas afirmativas.

Tutores y alumnos coinciden en valorar positivamente todas las actuaciones específicas llevadas a cabo a lo largo de los tres cursos académicos. En especial, las tutorías individuales, los Seminarios sobre Recursos Documentales, el Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial, las Jornadas de Información Profesional y el Grupo de discusión (véase [cuadro 9.13](#)). Con las primeras, se ha propiciado el establecimiento de estrechas relaciones personales altamente positivas, con el segundo, se ha facilitado el manejo de las distintas fuentes documentales que se encuentran a disposición de los alumnos y con los restantes se ha promovido el intercambio de opiniones, puntos de vista, dudas, inquietudes... Sin duda, este tipo de debates ayuda a esclarecer cuáles deben ser los fines y funciones de una atención personalizada.

Cuadro 9.13. *Medias del grado de satisfacción de los alumnos y de los tutores con las diferentes actividades desarrolladas en los PIT*

<i>ACTUACIONES</i>	<i>Media (alumnos)</i>	<i>Media (tutores)</i>
Tutorías	3,9	3,8
Seminarios sobre Recursos Documentales	3,1	3,2
Curso de Técnicas de Estudio	2,8	3,2
Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial	3,4	3,7
Taller de Empleo	3,2	3,2
Jornadas de Orientación Profesional	3,5	3,8
Grupo de discusión	3,4	3,6

(Escala 1 a 4, siendo 1= nada satisfecho, 2= poco satisfecho, 3= bastante satisfecho, 4= muy satisfecho.)

A modo de reflexión, y dado que uno de los principales problemas que conlleva este

tipo de actuaciones es la “falta de tiempo” en alumnos y en tutores, se entiende que esta labor tutorial debería recibir un mayor reconocimiento institucional evitándose así la voluntariedad tanto en profesores como en alumnos. En este mismo sentido, también sería beneficioso tener en cuenta a la hora de confeccionar los horarios un espacio temporal, común para alumnos y tutores, especialmente dedicado al desempeño de estas funciones, cuestión que podría ser solventada si se tratase de un proyecto de centro.

Anexo 9.1. *Tríptico informativo y boletín de inscripción (frontal)*



Facultad de Educación y
Humanidades
Campus de Melilla



Información adicional:

Secretaría de la Facultad de
Educación y Humanidades
Primera planta de la Facultad
(Despacho 119)

Coordinadora: Carmen Enrique Mirón
Teléfono: 952698720
e-mail: cenrique@ugr.es

Recuerda :

Durante el mes de octubre te
comunicaremos el lugar y hora
de la primera reunión.

**P.A.T.
PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL
PARA ALUMNOS DE PRIMER
CURSO DE MAGISTERIO**
(Todas las especialidades)



Curso 2004 -2005

Anexo 9.1. *Tríptico informativo y boletín de inscripción (posterior)*

¿QUÉ ES EL P.A.T?

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que integra a los distintos sistemas universitarios europeos se contempla la atención personalizada de los estudiantes universitarios.

Considerando que esta etapa educativa incluye tanto actividades de enseñanza e investigación como de orientación personal, las relaciones establecidas entre los profesores y estudiantes adquieren un valor clave para la calidad del sistema. Por ello comenzamos en este curso 2004-05 un programa de orientación tutorial de carácter obligatorio dirigido a todos los alumnos de nuevo ingreso en la Facultad de Educación de Melilla.

¿QUÉ TE OFRECEMOS?

Facilitarte tu integración en la vida universitaria trabajando en estos ámbitos:

- Académico: mejora del aprendizaje, toma de decisiones...
- Personal y social: mejora en la motivación, en el autoconcepto, en las habilidades sociales...
- Profesional: aclaración del itinerario curricular, obtención de información, capacitación profesional...

Para ello contarás con un profesor-tutor de la Facultad que te guiará de una forma individualizada a lo largo de todo el curso.

DESTINATARIOS

Todos los alumnos de PRIMER CURSO de la Diplomatura de Magisterio (todas las especialidades).

DURACIÓN

Las tutorías se desarrollarán en cinco sesiones en el periodo comprendido entre octubre y junio.

Durante el mes de octubre se te comunicará el lugar y hora de la primera reunión en la que se te asignará tu profesor-tutor.

Rellena el boletín y entrégalo en la
Secretaría del Campus

P.A.T.

(ALUMNOS DE PRIMER CURSO DE
MAGISTERIO DE TODAS LAS
ESPECIALIDADES)

D./D^a.....

Dirección.....

C. Postal.....

Ciudad.....

Teléfono (fijo y móvil, si
tienes).....

E-mail.....

Titulación: MAGISTERIO

Especialidad.....

Firma

Anexo 9.2. Fichas de seguimiento para las entrevistas individuales

Plan de Acción Tutorial: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Alumnos de primer curso de Magisterio (todas las especialidades)
Curso 2004-2005

FICHA PARA EL TUTOR

Titulación de Maestro

1ª ENTREVISTA INDIVIDUAL

FECHA:

A) DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:

NOMBRE:

APELLIDOS:

N.º IDENTIFICACIÓN (DNI):

LUGAR DE NACIMIENTO:

FECHA:

DIRECCIÓN EN EL CURSO:

TELÉFONO:

E-MAIL:

B) SEGUIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNO/A:

b1) ELECCIÓN DE CARRERA

¿POR QUÉ CURSAS ESTA CARRERA?

¿DÓNDE PREVÉS MAYORES DIFICULTADES?

EXPECTATIVAS PROFESIONALES:

¿TE INTERESAN OTROS CURSOS O CONFERENCIAS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA?

¿QUÉ TIPO DE CURSOS O CONFERENCIAS?

b2) TITULACIÓN EN CURSO

¿TE CREES CAPACITADO PARA SUPERAR LOS CRÉDITOS DE LOS QUE TE HAS MATRICULADO?

¿HAS ELEGIDO ASIGNATURAS OPTATIVAS Y/O DE LIBRE CONFIGURACIÓN? EN CASO

AFIRMATIVO INDICA CUÁLES Y POR QUÉ.

C) TIEMPO DE ESTUDIO

¿TIENES ALGÚN TRABAJO REMUNERADO? ¿CUÁNTO OCUPA DE TU TIEMPO? ¿TE IMPIDE SEGUIR EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA?

¿CUÁNTAS HORAS DE CLASE TIENES A LA SEMANA?

¿CUÁNTO TIEMPO DE ESTUDIO DEDICAS (O VAS A DEDICAR) A LO LARGO DE LA SEMANA?

D) ESTRATEGIAS DE ESTUDIO

FORMA DE ABORDAR LOS TEMAS DE TRABAJO Y ESTUDIO

PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN DURANTE EL ESTUDIO

¿ESTUDIAS DE FORMA INDIVIDUAL O CON OTROS COMPAÑEROS? ¿USAS LA BIBLIOTECA PARA ELLO? ¿Y EL AULA DE INFORMÁTICA? Justifica tus respuestas.

¿AMPLÍAS TUS APUNTES CON OTRAS FUENTES? ¿CREES QUE ESO TE PODRÍA AYUDAR? Justifica tu respuesta.

¿RECURRES AL PROFESOR EN CASOS DE DUDA? ¿SABES QUE PUEDES EMPLEAR SUS HORARIOS DE TUTORÍA PARA TAL EFECTO?

¿ASISTES DE FORMA HABITUAL A CLASE? SI NO LO HACES, ¿CUÁL ES EL MOTIVO?

Plan de Acción Tutorial: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Alumnos de primer curso de Magisterio (todas las especialidades)
Curso 2004-2005

FICHA PARA EL TUTOR

Titulación de Maestro

2ª ENTREVISTA INDIVIDUAL

FECHA:

A) DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:

NOMBRE:

APELLIDOS:

N.º IDENTIFICACIÓN (DNI):

LUGAR DE NACIMIENTO:

FECHA:

DIRECCIÓN EN EL CURSO:

TELÉFONO:

E-MAIL:

B) SEGUIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNO/A:

¿CUÁNTAS ASIGNATURAS HAS APROBADO EN EL PRIMER CUATRIMESTRE? ¿CON QUÉ NOTA MEDIA?

¿ASISTES DE FORMA HABITUAL A CLASE? SI NO LO HACES, ¿CUÁL ES EL MOTIVO? ¿CREES QUE PUEDE HABER INFLUIDO EN TUS NOTAS?

¿CUÁL ES TU PLAN DE ESTUDIO PARA ESTE CUATRIMESTRE?

C) ESTRATEGIAS DE ESTUDIO

¿CREES NECESARIO CAMBIAR LA FORMA DE ABORDAR LOS TEMAS DE TRABAJO Y ESTUDIO?

EN EL PRIMER CUATRIMESTRE, ¿CUÁLES HAN SIDO LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE TE HAN PRESENTADO DURANTE EL ESTUDIO?

¿CÓMO CREES QUE PUEDES MEJORAR TU RENDIMIENTO? ¿ESTUDIANDO DE FORMA INDIVIDUAL O QUIZÁS DE FORMA CONJUNTA CON OTROS COMPAÑEROS?

CREES QUE SI AMPLÍAS TUS APUNTES CON OTRAS FUENTES, ¿PUEDES MEJORAR TU RENDIMIENTO ACADÉMICO? O BIEN, ¿CREES QUE CON LA INFORMACIÓN QUE TE DA EL PROFESOR ES SUFICIENTE? Justifica tu respuesta.

¿RECURRES AL PROFESOR EN CASOS DE DUDA? ¿SABES QUE PUEDES EMPLEAR SUS HORARIOS DE TUTORÍA PARA TAL EFECTO?

Plan de Acción Tutorial: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Alumnos de primer curso de Magisterio (todas las especialidades)
Curso 2004-2005

FICHA PARA EL TUTOR
Titulación de Maestro

3ª ENTREVISTA INDIVIDUAL

FECHA:

A) DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:

NOMBRE:

APELLIDOS:

N.º IDENTIFICACIÓN (DNI):

LUGAR DE NACIMIENTO:

FECHA:

DIRECCIÓN EN EL CURSO:

TELÉFONO:

E-MAIL:

B) SEGUIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNO/A:

¿CUÁNTAS ASIGNATURAS HAS APROBADO EN EL SEGUNDO CUATRIMESTRE? ¿CON QUÉ NOTA MEDIA?

¿HAS ASISTIDO DE FORMA HABITUAL A CLASE? SI NO LO HACES, ¿CUÁL ES EL MOTIVO?.
¿CREES QUE PUEDE HABER INFLUIDO EN TUS NOTAS?

¿CUÁL ES TU PLAN DE TRABAJO PARA ESTE VERANO?

SI HAS SUSPENDIDO ALGUNA ASIGNATURA, ¿TE SIENTES CAPACITADO PARA APROBAR TODAS LAS ASIGNATURAS SUSPENDIDAS EN SEPTIEMBRE?

SI HAS SUSPENDIDO ALGUNA ASIGNATURA, ¿CUÁLES CREES QUE SON LOS MOTIVOS QUE TE HAN LLEVADO A SUSPENDERLA/S?

¿CREES QUE PARA ESTE VERANO TE PUEDE AYUDAR EL CREARTE UNA PROGRAMACIÓN DE ESTUDIO (ORGANIZARTE)?

Sistema Institucional de Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán

10.1. Fundamentación del proceso de implantación

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), es una de las organizaciones educativas más importantes en el ámbito de la educación superior de México, ubicada en la región sur-sureste, la cual se ha caracterizado por la constante preocupación en la mejora de sus procesos educativos.

Desde la adopción de su Modelo Educativo y Académico (MEyA) en el año 2002, se enfatiza, aún más, la relevancia que otorga al papel de la docencia y replantea la forma en que se realiza ésta en la educación superior, a fin de propiciar las condiciones que permitan concretar un proceso formativo de mayor calidad y fortalecer el desarrollo de los estudiantes, acorde con las necesidades de la sociedad y del individuo inmerso en el proceso educativo.

La UADY es consciente de las demandas actuales de formación profesional y humana, en donde el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y, en última instancia, el aprender a ser constituyen la columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje. La atención a estas necesidades y planteamientos ha conducido en la UADY a proponer un Sistema Institucional de Tutorías (SIT), debidamente reflexionado, consensuado y adecuado a las necesidades y particularidades de las Dependencias de Educación Superior (DES) que la conforman.

En el contexto particular de la formación universitaria, las actividades de tutoría se presentan como una alternativa para que las escuelas y facultades de la UADY propicien un apoyo más próximo a las necesidades de formación tanto profesional como humana de los estudiantes. En noviembre del año 2001, la Dirección General de Desarrollo Académico, a través de la Subdirección de Innovación y Administración Educativa, inicia los trabajos relacionados con la implementación y puesta en marcha del SIT para los estudiantes de las diversas licenciaturas de su oferta educativa. Es en el año 2002 cuando se genera la propuesta “Elementos para el Ejercicio de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán” (UADY, 2001). Dicha versión ha sido sometida a revisiones

periódicas por coordinadores, profesores y personal directamente relacionado con el proyecto de tutoría; revisiones que derivaron en las adecuaciones pertinentes. Recientemente, bajo la dirección de la Coordinación General de Educación Superior (CGES), con el fin de mantener actualizado y vigente el programa se conjuntan los esfuerzos institucionales y se obtiene como resultado la versión actual del “Documento Base del Sistema Institucional de Tutorías” de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2008). Este documento se organiza en las cinco secciones siguientes:

1. Antecedentes
2. Justificación
3. El Sistema Institucional de Tutorías (concepto, objetivos, el tutor y la evaluación)
4. Marco legal
5. Estrategias

Para fundamentar el SIT se tomaron en consideración, como referentes, el citado Modelo Educativo y Académico de la UADY, el documento “Programas Institucionales de Tutorías” de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), el documento “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, de la misma fuente (ANUIES, 1999), el “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”, el “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, así como el “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. También se consultaron diversos modelos de tutoría en diversas Instituciones de Educación Superior (IES) del país y del extranjero, así como artículos en revistas de divulgación y sitios web.

En el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 se presenta un análisis de la calidad de la educación superior, y se reconoce que aunque la eficiencia terminal ha mejorado recientemente, el reto es lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras. Para esto, es necesario establecer en las Instituciones de Educación Superior (IES) programas de tutelaje individual y de grupo tomando en consideración sus diferentes necesidades, para la mejora de los índices de retención. En el mismo programa se hace énfasis en una línea de acción para promover el desarrollo y aplicación de proyectos que incorporen la “tutoría individual y grupal, el aprendizaje colaborativo, la atención de las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)” (SEP, 2001: 210).

Del mismo modo, el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), pondera la flexibilización de los planes de estudio, la ampliación de los sistemas de apoyo tutoriales y el fortalecimiento de los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja; es decir, propone impulsar y reforzar las oportunidades educativas. También propone la operación de sistemas de apoyo tutoriales, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión de los estudios superiores y, en su

caso, la continuación al posgrado.

En las universidades mexicanas las tutorías son un ejercicio académico reciente, sus antecedentes se ubican fundamentalmente en el nivel de posgrado donde la investigación se considera primordial y, por ello, la figura del profesor tutor resulta esencial.

Un antecedente importante se encuentra en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que concibe la tutoría como la orientación académica al alumno para que realice su estudio de manera independiente y genere sus propias reflexiones acerca del conocimiento. La tutoría constituye un lugar en el que confluyen los alumnos y el tutor, destinado a la orientación y discusión académica, la retroalimentación y la evaluación del aprendizaje (UNAM, 2002).

En la Universidad Veracruzana (UV) se plantea la tutoría como una estrategia de trabajo académico, ya que es parte de las innovaciones del ejercicio docente y de las nuevas formas de enseñanza. Las innovaciones trascienden la mera introducción de la actividad tutorial en las escuelas, porque su ejercicio requiere de un gran número de nuevas actividades de coordinación, organizativas y de capacitación, para poder desarrollarlas en la cultura universitaria (Beltrán y Suárez, 2003).

Por otra parte, en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-Xochimilco), la tutoría es entendida como atención personalizada a los estudiantes de licenciatura y es concebida como una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones y apoyos que brinda el tutor al alumno a lo largo de su proceso formativo para favorecer su integración al medio académico y social de la universidad (Ysunza y de la Mora, 2007).

Por otro lado, la ANUIES, en su subprograma “Desarrollo Integral de los Alumnos”, señala la necesidad de que las IES establezcan sus propios sistemas de tutoría, con la finalidad de que los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado, para enfrentarse a los problemas de la trayectoria escolar, una baja eficiencia, determinada a través de sus altos índices de deserción, el retraso en los estudios, resultado de altos índices de reprobación y bajos índices de titulación (ANUIES, 2001).

Es así que en la UADY se planteó la necesidad de establecer un Sistema Institucional de Tutoría, sustentado en las premisas filosóficas, pedagógicas y didácticas que dan base a la práctica de la tutoría, que complementara la actividad del profesor frente al grupo mediante un acompañamiento más personalizado del estudiante en su formación profesional y humana. El funcionamiento de este sistema pretende que cada una de las DES de la UADY establezca su propio Programa Tutorial (PT), dentro del marco general establecido, que se ajuste a su contexto y a sus propias necesidades.

La tutoría ha sido conceptualizada de diversas maneras y la han caracterizado tanto como un servicio, un proceso, un conjunto de actividades, una función y un espacio. No existe una definición única de lo que es la tutoría, por lo que el reto institucional residió, en un principio, en construir una definición o aproximación conceptual a la misma que permitiera sistematizar las actividades del tutor, describiendo las responsabilidades y

requerimientos para su realización, así como el establecimiento de los criterios necesarios para la evaluación de su desempeño, que esté de acuerdo con la realidad de las propias necesidades institucionales.

Para la ANUIES (1999), la tutoría es un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, de trabajo, de reflexión y de convivencia social.

Para Sánchez Puentes (2000), la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera individual y sistemática. Como sistema, es necesario que la tutoría tenga su propia estructura, objetivos, programa, organización por áreas, técnicas de enseñanza e integración de grupos conforme a ciertos criterios, así como por mecanismos de supervisión, control y evaluación.

Actualmente, en el SIT de la UADY se define a la tutoría como un proceso intencional y sistemático de acompañamiento y orientación que realiza un profesor, con la finalidad de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno, orientándolo para desarrollar sus potencialidades en pro de la construcción y realización de un proyecto de vida personal y profesional (UADY, 2008).

10.2. Objetivos del SIT

Tomando en consideración lo propuesto por la ANUIES, y adecuándose al contexto institucional de la UADY, se han planteado los siguientes objetivos del sistema tutorial.

- a) **Objetivo general:** contribuir al desarrollo académico e integral del estudiante mediante la consideración de sus aptitudes para el aprendizaje, necesidades personales y expectativas, a fin de facilitar su plena realización profesional y humana.
- b) **Objetivos específicos:**
 - Favorecer el proceso de integración del estudiante a la vida universitaria;
 - Promover en el estudiante el desarrollo de competencias enfocadas a la superación académica y profesional;
 - Apoyar al estudiante en la autoidentificación de sus estrategias de aprendizaje y guiarlo en la selección adecuada de las mismas;
 - Ayudar al estudiante en la identificación temprana de las dificultades que se le presentan durante su estancia en la escuela, para explorar con él las posibles soluciones;
 - Contribuir al abatimiento de los índices de retraso, reprobación y deserción, mediante el establecimiento de programas y estrategias de atención oportuna;
 - Lograr la mejora de los índices de retención, eficiencia terminal y éxito de

los Programas Educativos (PE).

Otros objetivos ligados con la eficiencia y eficacia del SIT, aunque con resultados en el mediano y largo plazo, lo constituyen la absorción de los profesionales en el mercado laboral y la atención de los problemas sociales, desde el ámbito de las distintas disciplinas universitarias.

Con base en los objetivos establecidos se han planteado las siguientes metas para el período 2006-2012:

- Consolidar el sistema institucional de tutorías que se desarrolla en todas las DES de la UADY;
- Contar con una normatividad institucional que promueva el desarrollo sistemático de la tutoría en las diferentes DES de la UADY, así como un sistema de estímulos que premie esta actividad educativa;
- Lograr que la mayoría, o, mejor aún, todos los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y Medio Tiempo (MT) cumplan con el perfil convenido e incorporen a la tutoría como una de sus funciones principales;
- Contribuir a que la eficiencia terminal en el bachillerato, licenciatura y el posgrado sea de un 70% o mayor;
- Contribuir a que la retención de los alumnos en todos los programas académicos sea de un 80% o mayor;
- Contar con sistemas de evaluación frecuente que permitan una retroalimentación de los principales indicadores de la trayectoria académica.

10.3. Estrategias de implantación

La implantación del SIT ha sido gradual en las 15 Facultades, o DES, que componen la Universidad, considerando las características propias de cada una: recursos humanos, infraestructura, currículo y características de la población estudiantil, entre otras.

Las estrategias de implantación en la etapa del SIT, se resumen como sigue.

10.3.1. Diseño del Programa de DES

Para conformar la propuesta de Programa Institucional de Tutorías en la DES, en sintonía con el documento base del SIT, se realizaron los procesos de diagnóstico de la actividad docente de cada Facultad. Los productos derivados fueron:

- Diagnóstico local de la organización;
- Diagnóstico de las necesidades de los estudiantes.

Posteriormente, y con base en los resultados de los procesos realizados y los

documentos generados, se establecieron acuerdos con funcionarios académicos y responsables de programa de tutoría de cada DES. En esta instancia administrativa se presentaron, analizaron y fueron consensuadas las propuestas elaboradas por los docentes de cada Facultad; así mismo, se establecieron los compromisos que involucraban a los administradores, docentes y estudiantes. Por ejemplo, se acordaron las actividades de apoyo a los estudiantes, las estrategias de difusión del programa, los participantes en el seguimiento y evaluación de cada programa, etc. Para cada caso de las DES se acordaron las respectivas participaciones y responsabilidades para los docentes y administradores involucrados, así como los calendarios y recursos.

10.3.2. Formación de recursos humanos

Este aspecto es clave para la operación del Sistema Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Yucatán, pues los referentes genéricos de la actuación de los profesores en los currículos y programas educativos que dan origen a la creación del SIT se hallan enraizados en el Modelo Educativo y Académico.

Algunos de los principios que se consignan en dicho documento son los siguientes:

Los retos que enfrentan hoy las universidades públicas deben ser respondidos conforme a una visión de universidad construida sobre la base de las fortalezas y la experiencia institucional y permitir su transformación hacia organizaciones abiertas que permitan la movilidad de sus actores en la generación y socialización del conocimiento, así como construir el ideal de formación de un hombre polivalente que responda a las vicisitudes y exigencias de un mundo que cambia rápidamente. En consecuencia, la educación está llamada a cumplir fines diversos integrados en el educar para la vida (UADY, 2002: 14).

Más adelante, en referencia al Programa Nacional de Educación 2001-2006, este Modelo establece: “Flexibilizar los programas educativos e incorporarles un carácter integral, propiciar el aprendizaje continuo, fomentar el desarrollo de la creatividad, resaltar el papel facilitador de los maestros e impulsar la formación en valores; establecer programas de tutelaje para superar los indicadores de eficiencia” (UADY, 2002: 15).

Así mismo, se asienta que:

Un Modelo Educativo, dirigido a la formación integral y humanista de los alumnos, deberá procurar el balance entre el desarrollo individual, el social, el económico y el ecológico, a la vez que orientar el quehacer de la institución a partir de la definición de su identidad y de sus fines. El desarrollo individual implica el conocimiento de sí mismo, desarrollo armónico y congruencia entre pensamiento, sentimiento y acción, así como el reconocimiento y satisfacción de necesidades físicas, mentales, sociales y espirituales. El conocimiento de sí mismo supone, a su vez, la capacidad de autodefinición, autoestima y autocritica; el desarrollo armónico se deriva de la variedad de actividades educativas emprendidas y del rendimiento escolar; la congruencia entre pensamiento, sentimiento y acción se deberá poner en práctica a través del ejercicio de habilidades intelectuales de análisis, síntesis, búsqueda y manejo de información, habilidad para identificar y solucionar conflictos, habilidades para tomar decisiones, desarrollar trabajo en equipo, capacidad para integrarse y adaptarse a diferentes ambientes, habilidades para el autoaprendizaje y autorregulación, así como valores que

soporten a la persona: honestidad, responsabilidad, respeto, tolerancia y justicia (UADY, 2002: 19-20).

10.3.3. Modelo del SIT

Con base en los trabajos realizados para el diseño del programa, la determinación del perfil requerido, la formación de recursos humanos y la determinación de los procesos y acciones, el modelo del Sistema Institucional de Tutoría, y como opera en cada DES, ha quedado expresado de la siguiente manera (véase [figura 10.1](#)).

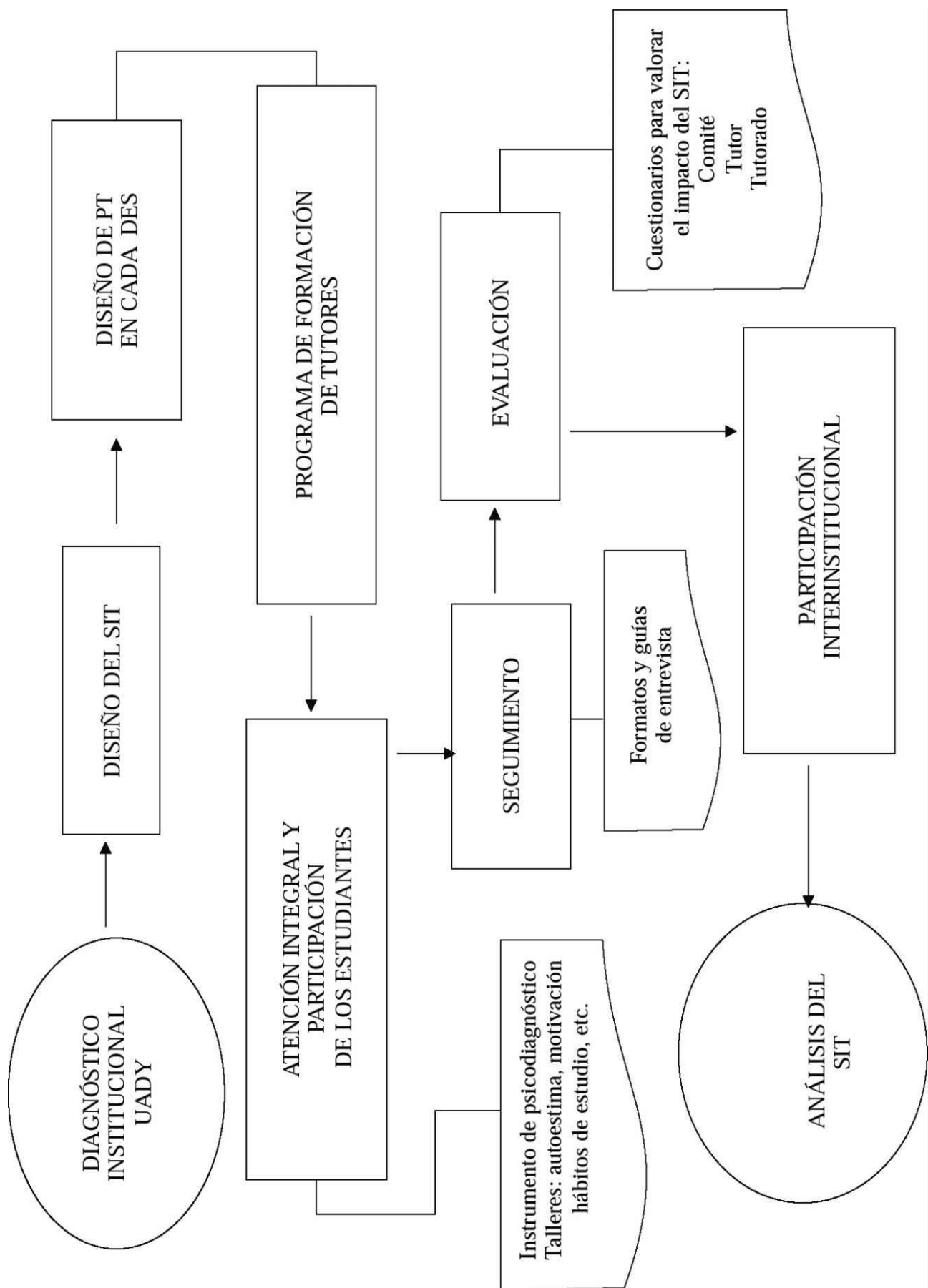


Figura 10.1. Modelo del SIT de la UADY.

10.3.4. Fase de capacitación de tutores

En el MEyA, se asienta: “El cambio e innovación tienen en el académico su motor principal al incorporar nuevos papeles como tutor, orientador, facilitador y promotor del aprendizaje” (UADY, 2002: 25). Y más adelante, encomienda tareas más específicas al tutor: “Las características, cambios, innovaciones, requisitos formales y trámites aparejados a los programas deben ser cubiertos por la tutoría, así como el registro de información respecto a las preferencias, capacidades, necesidades y problemas relacionados con los estudiantes atendidos. La tutoría representa a la vez una oportunidad y mecanismo para el diseño y promoción de actividades culturales, deportivas y artísticas que se dirijan al desarrollo integral de los estudiantes” (UADY, 2002: 26).

Con respecto a la coexistencia de modalidades educativas explica

conforme a las necesidades específicas, y de manera consistente con la teoría del conocimiento y aprendizaje elegidas, la operación de los programas educativos en formas de participación docente que promuevan la participación activa de los alumnos, tales como conferencias (videoconferencias), asesoría académica e investigación; de medios para la comunicación docente-estudiante, presencial y a distancia, la adopción de formas de trabajo individual, en equipo y grupal, así como la fundamentación y argumentación de las modalidades elegidas desde la planeación hasta la evaluación. Y la incorporación de métodos como estudio independiente, laboratorio y enseñanza programada, apoyados sustancialmente en un programa de tutorías (UADY, 2002: 27).

Con estos referentes internos como base, se inició tanto la elaboración de la propuesta del Sistema Institucional de Tutorías, o SIT para la UADY, así como su implementación y puesta en marcha en la cual se incluye el Programa de Formación de Tutores (PFT).

Se iniciaron los trabajos de formación de tutores en las facultades del área de las ciencias exactas, ya que contaban con antecedentes y experiencia en la gestión de programas tutoriales, en el nivel de posgrado. Se diseñaron, implementaron y operaron tres diferentes talleres para profesores, iniciándose en noviembre de 2001, en las Facultades de Ingeniería Civil y Matemáticas. Más adelante, se detallan las acciones correspondientes al título de formación y actualización de tutores, que se desarrollan actualmente en la Universidad.

En el sistema tutorial, la figura del tutor es el eje principal, en el cual pueden desarrollarse una gran variedad de aproximaciones pedagógicas y de colaboración que se presentan para el beneficio de los estudiantes que participan en el programa. El tutor es la persona que puede apoyar a los alumnos en el desarrollo de actitudes positivas hacia la capacitación, mejoramiento de su aprendizaje y la toma de conciencia acerca de su futuro profesional.

Elementos de gran importancia que se deben considerar son la formación y el perfil deseable del profesor para que pueda desempeñar actividades tutoriales; para dar respuesta a esta necesidad, en el año 2002 se diseñó el Programa de Formación de Tutores (PFT), con base en las premisas filosóficas, pedagógicas y didácticas establecidas en el MEyA y con un enfoque constructivista y humanista, que le permite al docente desarrollar las habilidades de comunicación y actitudes que favorecen la relación uno a uno con el estudiante, además de ser una estrategia para facilitar la adquisición de las herramientas necesarias para el desempeño óptimo en la función tutorial de los profesores.

El PFT está conformado por tres talleres secuenciales, con programas y paquetes didácticos; tiene una duración de 60 horas, en la modalidad presencial y en línea. En el primer módulo, “Bases Teóricas de la Tutoría” se favorece que los profesores conozcan la teoría que respalda el establecimiento de un Programa Institucional de Tutorías (PIT), así como la filosofía y política institucional que da sustento al programa. Al concluir este módulo se obtiene como producto el planteamiento de la propuesta de un PT por Facultad o DES. Para este primer módulo, se plantea como objetivo general diseñar estrategias que favorezcan el fortalecimiento del servicio tutorial en las Dependencias de Educación Superior de la UADY, con base en el análisis de los principales elementos y conceptos del Sistema Institucional de Tutoría. El contenido temático que abarca es: introducción a la tutoría, funciones del tutor, evaluación y seguimiento de la tutoría y análisis del modelo tutorial en las DES.

Debido al número de profesores que conforman la plantilla académica universitaria y a la demanda, se tomó la decisión de ofrecer este módulo de manera semipresencial, por lo que a partir de mayo del 2006 se ofrece en la modalidad en línea.

En el segundo módulo, “Habilidades Básicas de la Entrevista”, el docente explora y desarrolla las habilidades básicas de comunicación, escucha y observación. Dentro de la dinámica del taller se presentan situaciones reales de estudiantes donde el profesor va analizando las actitudes y emociones que experimenta como tutor. El objetivo de este módulo es desarrollar en los participantes las habilidades básicas de comunicación para que puedan brindar asesoría personalizada a estudiantes durante su proceso de formación profesional, a través de una relación empática acompañada de una comunicación efectiva. El contenido temático es: el tutor en la entrevista, condiciones de la entrevista, la comunicación como una herramienta de la entrevista, las preguntas, etapas de la entrevista y características deseables del tutor en la entrevista.

El tercer módulo, “Estrategias y herramientas del tutor para promover el autoaprendizaje”, antes llamado “Estrategias de Aprendizaje”, tiene como propósito que el docente conozca y diseñe estrategias que permitan apoyar a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos, a través del conocimiento de los estilos de aprendizaje. El objetivo que se persigue es que el participante analice los conceptos básicos de aprendizaje que le permitan identificar los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de apoyar la selección adecuada de las estrategias para estimular el pensamiento crítico y creativo. El contenido temático es el conocimiento

contemporáneo, aprendizaje, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico y creativo.

Los talleres en un inicio se impartieron en las diversas facultades a solicitud de las mismas, lo cual dificultó un poco el proceso, ya que se dependía del calendario académico de cada una, así como de la disponibilidad de los recursos. Dada la experiencia adquirida se decidió establecer dos períodos de formación de tutores durante cada ciclo escolar, decisión que permitió atender a profesores de las distintas Facultades de la Universidad y formar grupos multidisciplinarios, lo que favoreció el enriquecimiento de los participantes por las diversas experiencias de la actividad tutorial.

Este proceso ha estado bajo la responsabilidad del personal del Área de Tutorías, adscrito a la Coordinación General de Educación Superior, teniendo, en algunos casos, el apoyo de los responsables del programa en las DES.

Es importante mencionar que al inicio del establecimiento del SIT se recurrió a la capacitación por parte de asesores de la ANUIES, proceso que permitió establecer las bases del programa institucional.

También es oportuno señalar que los talleres se han impartido en las diversas facultades de la UADY e instituciones de la región sur-sureste del país, y que todos los módulos se revisan y adecúan a las necesidades y demandas actuales de los docentes-tutores.

Actualmente se estudia la propuesta de ofertar el módulo tercero en la modalidad en línea. Así mismo, se trabaja en la conformación de un grupo de profesores que ejerzan como formadores de tutores y que a su vez diseñen e implementen una segunda fase del PFT.

Otra vertiente que se considera en el proceso de capacitación, es el uso de una herramienta electrónica que permita hacer más eficiente el manejo de información que se genera dentro de la actividad tutorial; para ello, se han realizado talleres en convenio con universidades del país, para el uso de una carpeta electrónica. Esto ha permitido generar carpetas electrónicas, así como los formatos de registro y seguimiento básicos de la actividad tutorial adecuados a las características y necesidades de la Universidad.

Atendiendo las necesidades de formación de los responsables del SIT en las DES, se ha participado en diplomados, cursos y talleres impartidos por la ANUIES y en acciones de formación con invitados nacionales y extranjeros. Esto ha favorecido el desarrollo de propuestas concretas en el establecimiento del programa en las diferentes realidades institucionales.

10.3.5. Fase de sensibilización de estudiantes

Una vez que la propuesta del programa en las DES hubo sido consensuada con los académicos, se realizaron charlas de sensibilización y difusión con los estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de que conocieran el servicio que la Universidad les estaba ofreciendo y su propósito; esto permitió contar con un espacio donde los jóvenes pudieran expresar sus inquietudes y expectativas acerca del programa.

Con relación a la atención integral del estudiante, en el documento orientador de la UADY, el MEyA, se establece: “El desarrollo integral y humanístico del individuo se refiere al grado que alcance el estudiante en el conocimiento de sí mismo, la armonía de su desarrollo mental, corporal y espiritual y la congruencia entre su pensamiento, sentimiento y acción; además, a las competencias cognoscitivas y profesionales desarrolladas por los alumnos que deberán agregar a su realización como persona y su formación en valores por encima de lo material” (UADY, 2002: 21).

Con el fin de no perder de vista que la tutoría es una estrategia de apoyo al estudiante, y subrayar su importancia, se han desarrollado actividades enfocadas a los inscritos en el nivel de licenciatura, entre las cuales se encuentra la administración de un instrumento que permite la elaboración de un perfil de hábitos y estrategias de estudio individualizado, la impartición de talleres y charlas de apoyo al desarrollo de técnicas de estudio y trabajo, así como la construcción del proyecto de vida.

Otra de las estrategias que planteó la Universidad fue la necesidad de complementar la formación académica atendiendo a los ámbitos de la educación integral que abarca las diversas dimensiones de la persona: intelectual, social, moral, física y emocional y afectiva, las cuales deberán ser contempladas en las tareas educativas y apoyadas a través de un programa integrador coordinado, eficiente y dinámico. De tal manera que, a través de la Coordinación de Atención al Desarrollo Estudiantil (CADE), se da seguimiento a la formación integral de estudiantes, la cual articula servicios de apoyo al alumno, ofrece información precisa de indicadores de calidad y comportamiento de la matrícula, propicia el desarrollo personal y académico, favorece la calidad de la permanencia y desempeño académico, informa para mejorar la toma de decisiones y favorece la incorporación del educando a la sociedad (UADY-PIFI, 2008).

10.4. Elaboración de estrategias de aplicación

En esta sección, se explica en detalle la organización de la gestión y los recursos y herramientas de apoyo a la aplicación del SIT en la UADY.

10.4.1. Organización de la gestión

El Programa de Tutorías, en el ámbito institucional, es parte de los programas académicos que tiene a su cargo la Coordinación General de Educación Superior (CGES) de la Dirección General de Desarrollo Académico (DGDA) y se encuentra relacionado con los proyectos de trayectoria escolar y de seguimiento de egresados, así como con el área responsable del proceso de selección en el nivel de licenciatura (véase [figura 10.2](#)).

Por otro lado, es necesario mencionar que en el nivel de las Facultades no se ha unificado el criterio de organización del programa de tutorías, ya que en algunas DES, se ha nombrado a un responsable o comisión, conformada por un grupo de profesores que asumen la coordinación del PT en el interior de la DES; mientras que en otras, es una

más de las tareas que supervisa o realiza directamente la instancia académica universitaria responsable de la operación de los programas educativos del nivel de licenciatura.

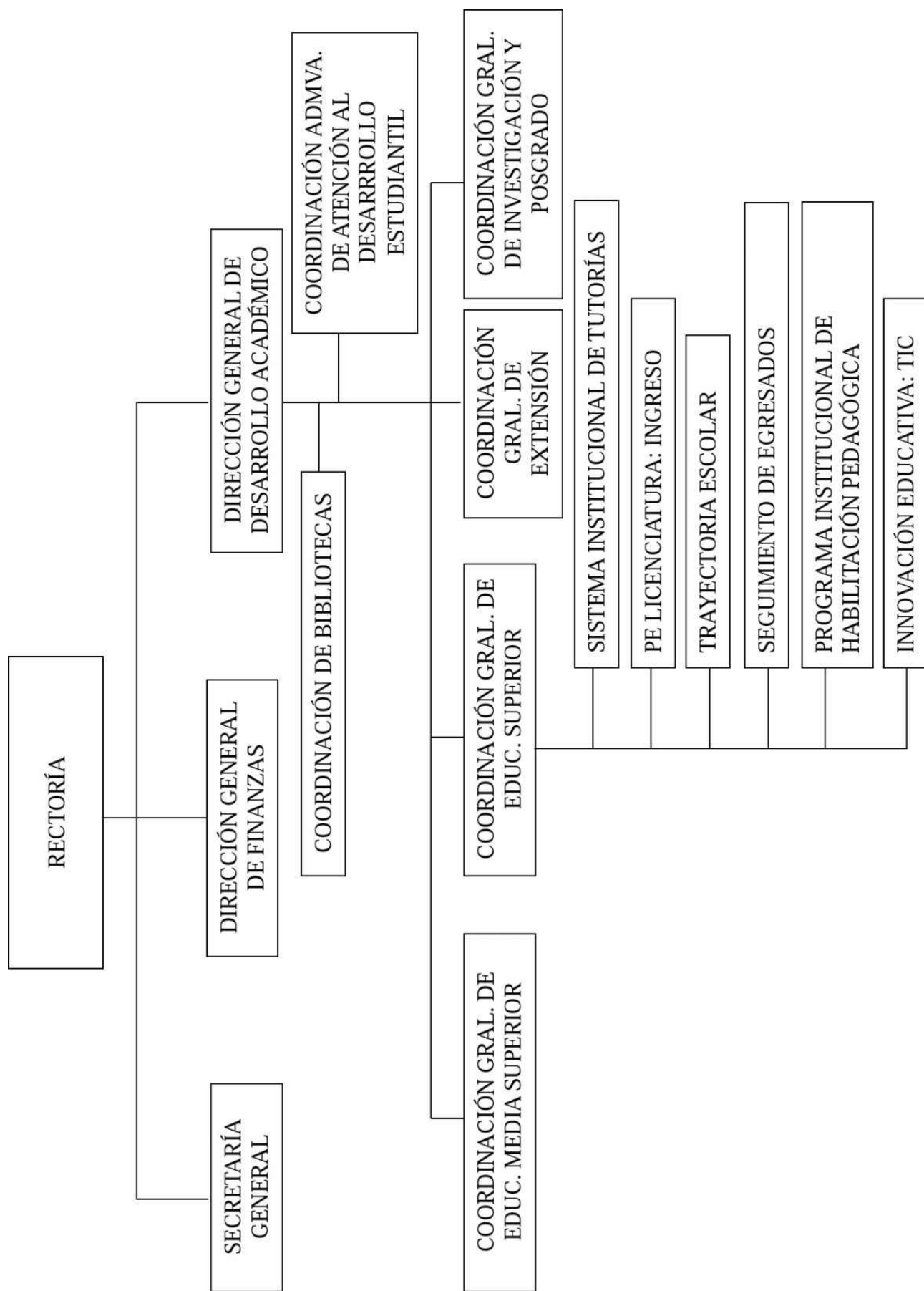


Figura 10.2. Organización de la gestión.

10.4.2. Recursos y herramientas de apoyo a la aplicación

Con el propósito de hacer más eficiente el proceso de tutoría, se han establecido diferentes herramientas de uso para la organización y aplicación del SIT, entre los cuales se puede mencionar:

- Formatos de registro de la actividad tutorial;
- Bases de datos con información de los estudiantes;
- Tests y cuestionarios de diagnósticos académicos;
- Carpetas electrónicas;
- Guías de entrevista para la actividad tutorial;
- Instrumentos de seguimiento.

10.5. Seguimiento y evaluación de la implantación

En cuanto al proceso de seguimiento y evaluación, el personal adscrito a la Coordinación General de Educación Superior elaboró un cuestionario para valorar el grado de implantación del Sistema Institucional de Tutorías en tres versiones (coordinadores, tutores y tutorizados), con base en los diversos planteamientos de instituciones nacionales e internacionales, a los cuales realizó las adecuaciones pertinentes e incorporó sus propias características.

Se diseñó una primera versión de los cuestionarios considerando las características generales del modelo institucional; dicha versión fue sometida a revisiones por coordinadores, profesores y personal directamente relacionado con el proyecto de tutoría; revisiones que derivaron en modificaciones. Una vez realizadas éstas, se diseñaron las hojas de respuesta (en el caso de tutores y tutorizados); para facilitar el proceso de recogida y obtención de datos, éstas serían leídas mediante un lector óptico. Actualmente se trabaja en el desarrollo de dichos instrumentos para ser administrados en línea, lo cual permitirá realizar las funciones de diseño, planeamiento, ejecución, seguimiento y evaluación de las tutorías de manera más oportuna y eficaz.

El cuestionario, en su versión para coordinadores, se divide en las siguientes secciones:

- a) Datos generales
- b) Desarrollo del programa
- c) Registro
- d) Seguimiento
- e) Observaciones generales

Los instrumentos dirigidos a tutores y tutorizados consideran los apartados sobre datos generales, programa de tutoría, autoevaluación y percepción de la participación de cada uno de ellos respectivamente. En el correspondiente a tutores, se solicita información acerca de las situaciones problemáticas que atendió en tutoría y una sección de preguntas abiertas para que mencionen los temas de interés para su formación como tutores, así como comentarios y sugerencias; por otro lado, también el instrumento dirigido a los alumnos cuenta con una sección de preguntas abiertas en el que se busca que expresen el significado que tiene para ellos la tutoría, los beneficios que han obtenido y sus comentarios generales.

De manera complementaria a la administración de los instrumentos, se realizan sesiones de entrevista grupal con profesores y alumnos, las cuales tienen como propósito permitir un espacio de libre expresión en el que se analicen las necesidades, intereses, dificultades y estrategias para mejorar el programa. Para orientar las sesiones se cuenta con una guía de entrevista que facilita el desarrollo de las mismas.

10.6. Síntesis de resultados y perspectivas de la actividad tutorial

El presente apartado pretende mostrar la evolución y el impacto que ha logrado el SIT de la Universidad Autónoma de Yucatán, en el ámbito de las DES.

En el Programa Institucional de Tutorías de la UADY, surgido, como se ha establecido previamente, en el año 2002 y acorde con las premisas y principios establecidos en elMEyA, se plantea la tutoría en la universidad, como un “proceso intencional y sistemático de acompañamiento y orientación que realiza un profesor-tutor con la finalidad de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno, orientándolo para desarrollar sus potencialidades en pro de la construcción y realización de un proyecto de vida personal”.

El Sistema Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Yucatán deriva del interés de la casa de estudios de fortalecer la formación profesional y humana de sus alumnos, razón de ser de toda universidad. Y con esta contribución se deja testimonio del compromiso de la UADY, como institución pública, para apoyar y acompañar a sus estudiantes a lo largo de toda su trayectoria académica.

La participación de los docentes en un programa de formación donde aprenden cómo construir relaciones de ayuda y cómo estimular al que están tutelando es vital (Sanz Oro, 2007). Es por esto que para apoyar el funcionamiento del SIT, desde sus inicios y hasta el momento actual, se ha formado a 628 profesores del nivel de educación superior, los cuales ejercen la función tutorial en la totalidad de los programas de licenciatura (40) existentes actualmente. Participan en el Sistema Institucional de Tutorías 551 (74,66%) Profesores de Tiempo Completo (PTC), de un total de 628 (85,09%) que incluyen además de los PTC, a los profesores de Medio Tiempo (MT) y los Profesores por Asignatura de Enseñanza Superior (PAES). El [cuadro 10.1](#) muestra la evolución por ciclo del número de alumnos beneficiados, tutores participantes y la relación (ratio) de

alumnos por tutor.

Actualmente, se cuenta con el Documento Base de la Tutoría, el cual ha sido revisado continuamente con la finalidad de que responda a los diversos momentos y realidades de la Universidad. Se ha logrado que las 15 Facultades de la UADY cuenten con su PT, los cuales han sido socializados ante todos los responsables de los programas de tutorías de las DES de la Universidad. Se están llevando a cabo diversas acciones como el PFT, se organizan cursos, talleres, seminarios y encuentros regionales y nacionales de tutorías, con presencia internacional. Así mismo, se ha concluido la revisión de los instrumentos de seguimiento y evaluación del programa y el proceso de análisis de los resultados de los mismos. Otra de las actividades que se han realizado es la revisión del manual para garantizar la operatividad del Sistema Institucional de Tutorías.

Cuadro 10.1. *Evolución del número de alumnos beneficiados*

<i>Año</i>	<i>Alumnos beneficiados</i>	<i>Tutores</i>	<i>Relación alumno/tutor</i>
2002	2.430	177	14: 1
2003	2.850	250	11: 1
2004	3.530	327	11: 1
2005	3.869	450	9: 1
2006	4.410	523	8: 1
2007	4.646	551	8: 1
2008	5.024	628*	8: 1

* Incluye PTC, profesores de MT y profesores por asignatura de enseñanza superior.

En el presente, el área tiene como propósito consolidar el Sistema Institucional de Tutorías, y que se realice su aplicación de manera más homogénea en todas las DES, y para lograr esto se trabaja en conjunto con las áreas de trayectoria escolar, de selección y seguimiento de egresados, para diseñar y elaborar un sistema de recogida de información que permita que los tutores proporcionen información oportuna y acompañamiento a los tutelados, entendidos éstos como los estudiantes inmersos en un proceso tutorial, en momentos críticos y a lo largo de toda su formación profesional.

Se ha presentado una propuesta de un sistema de apoyo web para el acompañamiento durante la trayectoria escolar de los tutorizados para que sirva como una herramienta para los tutores, lo que le permitiría contar con información oportuna y contribuir a la atención y, por ende, a la formación integral de los estudiantes. Así mismo, se continúa trabajando en los avances y mejoras del sistema web para una adecuada administración del SIT.

Se ha conformado también un organismo promotor del Sistema Institucional de

Tutoría, integrado por personal de la Dirección General de Desarrollo Académico-Coordinación General de Educación Superior y Profesores Responsables de los PT de cada DES.

En 2008, se ha organizado la Primera Jornada de Trabajo Institucional, en la cual participaron las 15 DES de la Universidad, para dar a conocer los avances del Programa de Tutoría (PT) en la facultad respectiva, así como para construir cooperativamente la propuesta de difusión y socialización del SIT, la revisión de la propuesta del Manual de Operaciones, así como los formatos, herramientas de registro y de divulgación de la actividad tutorial que den sustento a la operación del SIT en todas las DES de la UADY. La realización de esta jornada ha permitido reflexionar sobre el alcance y los logros obtenidos, los esfuerzos y la dedicación manifestados, así como replantearse nuevos objetivos para continuar fortaleciendo la actividad tutorial.

Es así que, para el SIT se han planteado metas a corto y medio plazo, tales como el concluir con la formación de los tutores en todas las facultades, generar una segunda etapa de formación de tutores y estudiantes, robustecer el sistema web hecho a la medida del SIT que permita una adecuada administración, seguimiento y evaluación, así como contar con los mecanismos de regulación de la gestión de las tutorías aprobado para las DES de la UADY. Integrar un programa comprensivo de tutoría, orientación y consejo (Sanz Oro, 1998), con sus criterios de evaluación y logro, para así consolidar un trabajo académico que contribuye a la creación de una cultura de la tutoría enfocada en la atención integral de los estudiantes de nivel superior.

Un modelo de acción tutorial en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

11.1. Introducción

El propósito de este capítulo es dar a conocer una propuesta que sirvió de base para la implementación y desarrollo de la acción tutorial en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en México (UASLP).

Dicha propuesta, la cual se convino denominar *modelo universitario*, es producto, por un lado, de los resultados de un estudio diagnóstico de corte exploratorio denominado “Concepciones y prácticas en torno a la Orientación Educativa y la Acción Tutorial: el caso de la UASLP”, el cual se efectuó durante el ciclo escolar 2005-2006; y por otro lado, de la reflexión en torno a perspectivas teórico conceptuales y metodológicas de la orientación educativa y la tutoría.

La “operacionalización” del modelo universitario se llevó a cabo por vez primera en la licenciatura en Psicología en el ciclo 2006-2007 que, en conjunto con un trabajo diagnóstico más específico realizado en este contexto, constituyó la guía para el diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) que se está intentado implementar en la actualidad. Dicho de otra forma, la experiencia de diseño del PAT para la licenciatura en Psicología tiene tres antecedentes –el diagnóstico a nivel universitario, la construcción del modelo universitario y el diagnóstico en la licenciatura en Psicología–, además de un necesario trabajo de diálogo y reflexión grupal entre docentes y miembros de la administración escolar.

En suma, en el desarrollo de este capítulo se abordan dos fases de un mismo proceso que da cuenta de la construcción de un modelo y de su operacionalización. Por tanto, en el primer apartado se aborda la fase de construcción del modelo universitario para la acción tutorial, en el que se ubica el papel que desempeñó el diagnóstico inicial, y se describen los niveles y elementos conceptuales, metodológicos e instrumentales contemplados en su estructura. Mientras que en el segundo apartado, se mencionan los detalles de la fase de operacionalización del modelo, el diagnóstico específico, y el diseño del PAT de la licenciatura en Psicología como producto final. Por último, en un tercer

apartado se hacen algunas reflexiones finales sobre esta experiencia y sobre los retos que quedan como acciones pendientes para superar en un futuro.

11.2. La construcción del modelo universitario

Uno de los argumentos que justificó la construcción del modelo universitario fue, como se verá más adelante, que en la investigación exploratoria realizada en la UASLP se encontró que no existe una idea unívoca en relación a la acción tutorial, por lo cual se consideró que era necesario pensar en un modelo lo suficientemente *flexible* para dar respuesta a múltiples demandas en distintos contextos, y no se ofreciera una única forma de pensar y hacer las cosas. Por otra parte un modelo, en este caso, debería ser *asequible* a la comprensión de las personas aunque no fueran expertos en orientación educativa y tutoría, ya que no en todos los casos se cuenta con este recurso.

Un tercer argumento fue que el diseño de un PAT no resulta siempre una tarea sencilla, sobre todo para las personas que no tienen alguna experiencia, y aun más si no cuentan con una idea más o menos clara de los fundamentos conceptuales y de las estrategias metodológicas de la acción tutorial, y esto sucede a pesar de que se posea el conocimiento y herramientas para realizar un buen diagnóstico de necesidades. Es común que en ausencia de aquellos elementos, la acción tutorial puede poseer movimiento pero carecer de visión y de una flexibilidad adecuada que le permita reformularse. En otras palabras, esto quiere decir que al no conocerse la integralidad de la acción tutorial y las distintas opciones que ofrece como estrategia de intervención, suele sesgarse su posición a un sólo ámbito y a una única modalidad de intervención (académico, individual y remedial). En este sentido, un modelo debería organizar un mínimo de ideas y conceptos que permitieran tener claridad y una mirada amplia respecto a los marcos de interpretación e intervención de la orientación educativa y la tutoría, y a su vez, debería facilitar la comunicación de dichas ideas a los encargados de la acción tutorial en otras instituciones, aun en ausencia de expertos en el tema, para facilitar procesos internos de diseño de planes de acción propios.

A continuación se aborda el proceso de construcción del modelo universitario en el cual se pueden ubicar dos momentos. El primero tiene que ver precisamente con la realización del diagnóstico en la UASLP; mientras que el segundo se refiere a la construcción del modelo en sí, a sus ejes y contenidos.

11.2.1. El diagnóstico universitario

Durante el ciclo 2005-2006 se realizó en la UASLP un estudio exploratorio denominado “Concepciones y prácticas en torno a la Orientación Educativa y la Acción Tutorial: El caso de la UASLP”, el cual tuvo el objetivo de recuperar información que permitiera hacer un diagnóstico de la situación por la que atravesaba la acción tutorial en esta Universidad. Se debe mencionar que se sabía de antemano que en la mayor parte de las

Escuelas y Facultades la acción tutorial se realizaba sin un PAT, es decir, sin objetivos trazados, y por lo regular mediante la tutoría individual y obligatoria como única estrategia, lo cual en la mayoría de los casos dio pie a la práctica simulada más que a una práctica real. Se sabía, además, que la implementación de la acción tutorial en la UASLP, como en muchas instituciones educativas del país se derivó de una imposición externa sin los adecuados procesos de inducción y capacitación, lo cual limitó en gran medida su adopción y adaptación en la cultura institucional.

A pesar de estas posibles limitaciones en la adopción de la acción tutorial en la práctica docente, los resultados dan pie para concluir que en el campo de la acción tutorial éste no es el único problema, sino que además todo es tan variable que inclusive dentro de una misma institución, en este caso la UASLP, es necesario adoptar estructuras flexibles de implementación en cada Escuela o Facultad para establecer prácticas adecuadas y realistas.

En el estudio participaron 304 miembros del profesorado de tiempo completo, medio tiempo y hora-clase, y 400 miembros del alumnado de todas las etapas de la trayectoria académica de las diversas Escuelas y Facultades. En lo que concierne a la metodología, este estudio diagnóstico recurrió a un enfoque mixto, con apoyo de técnicas de recogida de información como la encuesta con reactivos de opción de respuesta cerrada y abierta y la entrevista semiestructurada.

Entre los resultados más relevantes se pueden mencionar los siguientes:

1. Desde el punto de vista de las *concepciones*, se encontró que tanto el profesorado como el alumnado conciben los servicios de orientación y tutoría desde diversas perspectivas teóricas (principalmente la psicopedagógica, clínico-médica y psicométrica); lo cual da pie para considerar un modelo de intervención integral y flexible, que tenga como objetivo principal resolver problemas de corte académico y de desarrollo profesional, pero que también tenga en consideración la formación personal, social y profesional del alumnado.
2. En cuanto a los *objetivos generales* que debería perseguir la orientación y la tutoría, se incluye el establecer estrategias sobre todo preventivas pero también correctivas, dirigidas principalmente a mejorar la trayectoria académica del alumnado, dando relevancia al ámbito del desarrollo académico-profesional y después al ámbito de desarrollo personal.
3. En atención al título de *organización de la intervención* y en razón de los resultados encontrados, se creyó necesario contemplar tres posibles líneas de elección organizacional. La primera se refiere a la opción de elegir un modelo de tutoría puro (independiente de cualquier otro servicio), o bien mixto (asociado a otros servicios), según las características particulares del contexto, puesto que en la realidad se encontraron ambas posibilidades. En una segunda línea, la elección consiste en establecer segmentos de intervención diferenciada a lo largo de la trayectoria académica, eligiendo tiempos y

contenidos adecuados para cada una de las etapas lógicas de dicha trayectoria –de integración, de consolidación y de transición–, puesto que las trayectorias y las necesidades relativas a esas trayectorias varían de acuerdo a planes de estudio. La tercera línea alude a la elección de la modalidad de atención de la acción tutorial que, de acuerdo con los resultados, debería ser individual o grupal dependiendo de ciertas condiciones.

4. En lo que respecta al *perfil del tutor* se encontró que éste debe contar con un perfil integral en el que se incluyan como igualmente relevantes habilidades y competencias de orden académico; habilidades asociadas a su desarrollo humano como la comunicación y la empatía; y aspectos de tipo administrativo como conocimiento del plan de estudios e información sobre servicios.
5. En relación con los *contenidos* que los servicios de orientación y tutoría deberían incluir como dimensiones de atención del alumnado, se encontró que convendría intervenir de manera más o menos equilibrada en las cuatro dimensiones del desarrollo humano –intelectual-cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional.

A partir de estos resultados se concluyó que resultaba inadecuado continuar con el modelo que se desarrollaba, pero también que no podría reemplazarse por otro igual de rígido que no tomara en cuenta las concepciones, prácticas y características particulares de las Escuelas y Facultades. Esto en principio parece obvio, pero en ocasiones hace falta evidenciar lo obvio para que se tome en cuenta. En consecuencia, se consideró necesario construir un modelo con una estructura flexible, y no menos importante, asequible a cualquiera.

11.2.2. El modelo universitario para la acción tutorial

A partir de los resultados y conclusiones del diagnóstico descrito, además de un trabajo de reflexión alrededor de los distintos modelos y propuestas teóricas, de intervención y organizativos de la orientación educativa (Bisquerra y Álvarez, 2001b; Rodríguez Espinar, 2004; Santana, 2003), se construyó el modelo universitario para el diseño y desarrollo de la acción tutorial, el cual se considera que constituye una propuesta flexible y asequible para la comunidad educativa, y por tanto, susceptible de ser adaptada a cualquiera de las Escuelas y Facultades de la UASLP a partir de un diagnóstico específico en cada una de ellas.

La estructura del modelo se organizó en tres niveles, los cuales, como se apreciará más adelante, desde cierto punto de vista van de lo más rígido a lo más flexible (véase [cuadro 11.1](#)). El primer nivel se denominó teórico-conceptual, el segundo, metodológico y el tercero, técnico-instrumental. Cada uno de ellos integra a su vez una serie de subniveles y contenidos, que ofrecen opciones y rangos de elección en el diseño de un PAT.

A) Nivel teórico-conceptual

Como su nombre indica, este nivel se refiere a aspectos teóricos y conceptuales que fundamentan una forma de pensamiento e interpretación de la realidad, a la vez que una forma de intervenir sobre dicha realidad. Estos elementos son necesarios porque guían las acciones y dan sentido a la intervención al partir de supuestos previos. En este caso, el marco teórico de interpretación se encuentra acotado en el campo de la *perspectiva psicopedagógica* de la orientación educativa. En esta perspectiva se circunscriben una serie de elementos conceptuales diferenciados que conforman un eje complejo de articulación multidisciplinar flexible (Vélaz de Medrano, 2002), cuyo principio guía es constituirse como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra y Álvarez, 2001a: 9).

Cuadro 11.1. Modelo universitario para la acción tutorial

NIVELES	SUBNIVELES	DESCRIPCIÓN								
NIVEL I TEÓRICO-CONCEPTUAL	PERSPECTIVA DE LA ORIENTACIÓN	Orientación psicopedagógica								
	ENFOQUE	Orientación para la carrera								
NIVEL II METODOLÓGICO	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	Acción tutorial								
	MODELO DE TUTORÍA EN RELACIÓN CON LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN	Modelo de tutoría puro Modelo de tutoría mixto								
	ORGANIZACIÓN DE ACUERDO AL TIEMPO	Tutoría de carrera o de itinerario académico de carácter segmentado								
NIVEL III TÉCNICO-INSTRUMENTAL	MODALIDAD DE ATENCIÓN	<table><tr><td>Etapas de integración</td><td>Etapas de consolidación</td><td>Etapas de transición</td></tr></table>	Etapas de integración	Etapas de consolidación	Etapas de transición					
	Etapas de integración	Etapas de consolidación	Etapas de transición							
	FIGURA DEL TUTOR	Individual	Grupal							
	DIMENSIONES DE INTERVENCIÓN	Profesor-tutor	Compañero-tutor							
	ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	<table><tr><td>Dimensión intelectual cognitiva</td><td>Dimensión afectivo- emotiva</td><td>Dimensión social</td><td>Dimensión profesional</td></tr></table>	Dimensión intelectual cognitiva	Dimensión afectivo- emotiva	Dimensión social	Dimensión profesional	<table><tr><td>Orientación académica</td><td>Orientación personal</td><td>Orientación familiar; Orientación para la integración</td><td>Orientación profesional; Orientación sociolaboral; Orientación vocacional</td></tr></table>	Orientación académica	Orientación personal	Orientación familiar; Orientación para la integración
Dimensión intelectual cognitiva	Dimensión afectivo- emotiva	Dimensión social	Dimensión profesional							
Orientación académica	Orientación personal	Orientación familiar; Orientación para la integración	Orientación profesional; Orientación sociolaboral; Orientación vocacional							
CONTENIDOS	Son flexibles y pueden ubicarse en las dimensiones y/o ámbitos de intervención; se detectan a través del procedimiento diagnóstico conveniente en el contexto particular de la institución educativa que se trate.									

La orientación psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez, 2001b) implica una intervención mixta y flexible, es decir, que se apoya en más de un modelo de intervención; que es prioritariamente indirecta porque se realiza a través de la figura del profesor-tutor. Además la intervención es interna ya que está integrada en el currículo y es proactiva y preventiva. Se apoya en un modelo de programas, en este caso el PAT; además de que puede ser potenciada por un modelo de consulta cuando el profesor-tutor trabaja en conjunto con un profesional de la orientación; y por último, no desdeña un modelo clínico para los casos en que se pretenda corregir más que remediar.

En este mismo nivel teórico se adoptó un *enfoque o modelo de orientación para la carrera*, el cual se refiere a “un proceso integral y evolutivo que atiende todos los ámbitos y momentos de la carrera personal y universitaria del estudiante (entrada a la universidad, permanencia y la transición al mundo laboral)” (Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004: 62).

Por su naturaleza, el nivel teórico-conceptual es el menos flexible, es decir, sus principios, cuya síntesis es la posibilidad y derecho al desarrollo en cualquier persona, se toman como supuestos a priori e incuestionables que guían y dan sentido a la intervención. Sin embargo, precisamente esta forma de interpretar la realidad da pie a un amplio margen de flexibilidad tanto en la elección de los procesos (nivel metodológico) como en los ámbitos y contenidos (nivel técnico-instrumental).

B) Nivel metodológico

El nivel teórico-conceptual da lugar al nivel metodológico, en el cual existe un mayor margen de decisión en el diseño de un PAT. A pesar de que existen diversas estrategias o metodologías de intervención en orientación educativa, en lo que respecta a este modelo, la estrategia de intervención como se indica en el primer subnivel es únicamente la acción tutorial entendida como un programa de intervención psicopedagógica. Como tal, la acción tutorial es resultado de la planificación y ejecución de actividades de la orientación en paralelo con el diseño y operacionalización del currículo, y en los que se propone la figura del profesor-tutor como el operador principal de estas acciones.

En el segundo subnivel metodológico se debe decidir si el modelo de tutoría que se debe diseñar es puro o mixto dependiendo de si se afilia o no a algún otro servicio escolar (Rodríguez Espinar, 2004). En el tercer subnivel se toma en cuenta cómo organizar la intervención de acuerdo al tiempo (Rodríguez Espinar, 2004), pensando en las tres etapas lógicas de la trayectoria académica del alumnado universitario (integración, consolidación y transición). En la toma de decisiones que se involucran con este subnivel se debe establecer si es conveniente pensar la intervención en una sola etapa o en todas ellas, dependiendo de las necesidades y los recursos, aunque en términos ideales la intervención debe llegar a darse en toda la trayectoria, a pesar de que en muchas ocasiones esto no es posible, al menos no al comienzo.

En el siguiente subnivel se elige la modalidad de atención que es conveniente

adoptar, ya sea individual, grupal, o ambas. Esta decisión tiene que ver, en un primer momento, tanto con condiciones administrativas como con la disposición institucional para la acción tutorial. Por ejemplo, en algunas Facultades de la UASLP solo tienen la obligación de ser tutores los docentes de tiempo completo. Por otra parte, la decisión de la modalidad de atención tiene que ver, después, con las dimensiones y ámbitos de la intervención y el diseño de técnicas para intervenir, puesto que en ocasiones es mejor atender algunas cuestiones con una modalidad en especial que involucra determinadas técnicas individuales o grupales.

El subnivel anterior y el siguiente están muy relacionados, puesto que ahora se tendría que elegir la figura del tutor, ya sea el profesor-tutor únicamente, o el profesor-tutor más el compañero-tutor (tutoría entre pares). En los inicios de un PAT, podría resultar complicado pensar en la figura del compañero-tutor ya que apenas se está induciendo una cultura de la acción tutorial en los docentes, en el alumnado y en la institución. Pero con el tiempo, la figura del compañero-tutor resulta una herramienta conveniente y en muchas ocasiones también necesaria para ofrecer una atención más personalizada.

C) Nivel técnico-instrumental

Por último, el nivel técnico-instrumental es el nivel que tendría un mayor grado de flexibilidad y variación. Para tomar decisiones en este nivel resulta indispensable realizar un ejercicio para explorar, describir o conocer una serie de necesidades relevantes y susceptibles de atenderse mediante la acción tutorial. Este trabajo o procedimiento diagnóstico puede efectuarse mediante distintos métodos dependiendo de las finalidades, recursos y tiempos. Puede ir desde una serie de investigaciones documentales (p. ej., necesidades del entorno laboral inmediato, índices de deserción y reprobación, etc.), o un diagnóstico mediante modelos de trabajo colaborativo hasta diagnósticos exhaustivos en donde se utilicen enfoques de investigación variados. Sin embargo, se considera que si bien es necesario, no se debería sacrificar mucho tiempo y recursos en un diagnóstico, sobre todo cuando se está comenzando y lo prioritario es por lo pronto el diseño y organización para echar a andar un PAT, lo cual suele ser común al menos en este contexto. Además, como es el caso de esta experiencia, las opiniones de los docentes en el período de diseño del PAT pueden ser muy valiosas y por tanto no debería ser tarea exclusiva de alguien a cargo.

En el primer y segundo subnivel se contemplan dos formas distintas de categorizar los objetos de intervención de la orientación educativa y la acción tutorial. El primero, denominado “dimensiones de intervención” (Rodríguez Espinar, 2004), incluye una dimensión intelectual-cognitiva, una afectivo-emotiva, una social y una profesional. Ahora bien, dentro de cada dimensión es posible ubicar el otro sistema de categorías (Santana, 2003), que incluye los ámbitos de intervención desde una perspectiva psicopedagógica de la orientación. Los dos sistemas contemplan al alumnado como un ser integral y puede ser adoptado tanto uno como los dos; sin embargo, es indispensable

señalar que en la práctica de la acción tutorial estas categorías no están claramente delimitadas, y por tanto, cuando se interviene se hace directa o indirectamente en más de una. También hay que considerar que en ocasiones es necesario recurrir a algún otro sistema o bien combinarlos con fines prácticos.

El último subnivel trata de los contenidos específicos que considerar en cada una de las dimensiones o ámbitos. En determinado contexto educativo puede elegirse como prioritario o exclusivo algún contenido específico o grupo de contenidos ubicados en alguna dimensión o ámbito de intervención, mientras que en otro contexto se pretendería una intervención integral. Por ejemplo, dentro de la dimensión profesional, en lo que se refiere a la orientación vocacional, en la etapa de integración puede resultar importante trabajar específicamente la confirmación vocacional, cuyo contenido dependerá además de la carrera de elección.

Queda pendiente en el modelo el señalamiento o sugerencia de técnicas de intervención. Sin embargo, éstas son tan variadas y dependen tanto de muchas condiciones particulares de los contextos que puede ser confuso incluir unas en detrimento de otras. Además, ofrecer un manual o compendio de técnicas en este caso puede presentar la desventaja de que se refuerce la idea en los docentes de que la acción tutorial es una actividad administrativa más que hay que cumplir. En este sentido, puede resultar mejor diseñar algunas actividades en el seno de las instituciones a través de las coordinaciones de tutoría y el trabajo cooperativo o colaborativo de los docentes y los alumnos, para de tal forma producir manuales propios, sin desdeñar del todo las propuestas existentes.

11.3. La operacionalización del modelo universitario en la licenciatura en Psicología

Este apartado del capítulo describe cómo se adaptó el modelo universitario en la licenciatura en Psicología. Para dicha adaptación fue necesario antes que nada hacer un estudio diagnóstico más específico en este contexto que tuvo como objetivo explorar una serie de concepciones y prácticas en torno a la acción tutorial. Pero esta estrategia no fue suficiente. Fue indispensable establecer momentos de diálogo y reflexión grupal entre docentes y miembros de la administración acerca de los distintos niveles y subniveles del modelo universitario para el diseño del PAT.

En la estructura del PAT que se diseñó como producto final es posible identificar las decisiones que se tomaron con apoyo del modelo y en sus contenidos se pueden encontrar sobre todo el resultado del diagnóstico específico y la reflexión docente. Al terminar esta descripción se anotan algunas cuestiones que quedan pendientes, no tanto en el diseño como en la ejecución del PAT y sus eventualidades.

11.3.1. El diagnóstico en la licenciatura en Psicología

Para este diagnóstico, se partió de un paradigma interpretativo de investigación en

Educación (Colás, 1992) y de un enfoque metodológico mixto (métodos cuantitativos y cualitativos). Tomando en cuenta este contexto, se utilizó como técnica de recogida de información un cuestionario que integró reactivos de opción de respuesta abierta y cerrada, el cual se elaboró tomando como referencia la versión utilizada en el diagnóstico a nivel universitario con un mayor nivel de especificidad. Participaron un total de 326 sujetos (43 miembros del profesorado y 283 miembros del alumnado de primer y tercer semestre).

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a algunos de los más relevantes hasta el momento.

1. En cuanto a las *concepciones*, tanto el alumnado (96%) como el profesorado (92%) consideran que los servicios de orientación y tutoría tienen una relevancia muy importante para la formación de los estudiantes universitarios. La tutoría es principalmente concebida por el profesorado (92%) y el alumnado (81%) como un proceso de acompañamiento del tutor al estudiante encaminado al desarrollo personal y profesional durante la vida académica en la institución.

Por otra parte, el alumnado concibe la tutoría como un servicio de consulta (60%) y como un proceso de desarrollo con el objetivo de apoyar a los estudiantes en su proyecto académico y de vida. Mientras que el profesorado considera a la tutoría más como un proceso desarrollado dentro y fuera del aula (61%) que como un servicio de consulta (29%). Estas dos concepciones fueron elegidas en detrimento de una concepción de la acción tutorial como una asignatura exclusiva para tratar temas de orientación.

Por otra parte, existió consenso en ambos grupos al afirmar que un programa de tutoría debería ser a la vez de naturaleza preventiva y correctiva. En cuanto a la modalidad de atención, el alumnado de primer semestre mostró una mayor preferencia por la atención individual (84%) que por la grupal (13%); mientras que el alumnado de tercer semestre, mostró una preferencia más moderada por la atención individual (58%) que por la grupal (34%). Por su parte, el profesorado tiene una idea más flexible en cuanto al tipo de atención preferida (individual 51%, grupal 23%, mixta 26%).

Tanto el alumnado como el profesorado prefieren la atención individual cuando se trata de aspectos más personales (p. ej., salud mental, relaciones interpersonales, autoestima y autoconcepto, etc.), mientras que eligen la modalidad grupal cuando se trata de aspectos más informativos, pero también aspectos académicos como la motivación estudiantil y estrategias de trabajo intelectual y aspectos personales como la prevención de adicciones y la práctica de una sexualidad responsable, entre otros.

2. En cuanto a los *objetivos generales* que se deberían perseguir mediante un programa de acción tutorial se contempla, en primer lugar, atender a una dimensión académica en lo referente a cuestiones como estrategias de trabajo

intelectual (68%) y la disminución de los índices de reprobación, retraso y deserción (66%), mientras que en segundo lugar se ubica una preparación y fortalecimiento profesional, la facilitación del tránsito a la vida laboral y brindar una atención individual y grupal e integral (personal y académica).

3. En lo referente a la *organización de la intervención*, se encontró que es preferible una intervención que se cimiente en un modelo de orientación para la carrera. Por tanto, se pretende que la intervención tenga la cualidad de atender las necesidades específicas del alumnado en distintos momentos de la trayectoria académica mediante la definición de tres segmentos o etapas denominados de integración, de consolidación y de transición. Por último, se prevé que la intervención contemple una modalidad mixta de atención (individual y grupal) dependiendo del segmento en que se encuentren los alumnos.
4. En cuanto a las *funciones del tutor*, las opiniones son variadas. Para el alumnado, un tutor debería realizar actividades de asesoría académica (78%), orientación en el desarrollo profesional (76%), facilitar el autoconocimiento (66%), facilitar la integración del grupo-clase (54%), fomentar el desarrollo de actitudes y valores (49%), y el desarrollo personal (45%). Para el profesorado, las funciones del tutor son facilitar el desarrollo de actitudes y valores (88%), brindar orientación para el desarrollo profesional (73%), facilitar el autoconocimiento del alumnado (67%), propiciar actividades relacionadas con la orientación en el desarrollo personal y facilitar la integración en el grupo-clase y en la institución (58%).

Por otro lado, según el alumnado los aspectos que se prefieren tratar con el tutor son en primer lugar de naturaleza más académica y de naturaleza más personal en segundo. Sin embargo, el profesorado tiene una visión más abierta y comprensiva de los ámbitos de atención que tratar con el alumnado.

5. En cuanto al *perfil del tutor*, el alumnado da más relevancia a que el tutor sea alguien en quien se tenga confianza y dé seguridad (77%); que tenga capacidad de orientar, asesorar y motivar (72%) y que tenga sensibilidad para identificar sus necesidades (71%). De manera parecida, para el profesorado se considera más relevante que el tutor tenga un buen manejo de las relaciones interpersonales (78%); capacidad de orientar, asesorar y motivar (75%) y que sea una persona en la que se pueda confiar y que pueda identificar necesidades de los alumnos (65%).

A partir de estos resultados se puede concluir que es necesario adoptar formas flexibles de intervención en la acción tutorial. La intervención debe ser integral aunque se centre prioritariamente en ciertas dimensiones y ámbitos, por ejemplo el académico y profesional. Por otra parte, es necesario trabajar en el establecimiento de un perfil de tutor adecuado para la licenciatura en Psicología. A pesar de que se identificaron algunas necesidades o un marco general de necesidades, en el diseño del PAT es indispensable ser

más específicos. Es fundamental preguntarse en este caso cosas como cuáles son las principales dificultades académicas de los alumnos en la institución, cuál es el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera en Psicología y qué cualidades profesionales de los psicólogos son básicas, entre otras cosas. A través del modelo universitario, los resultados del diagnóstico y la reflexión entre docentes se llegó a conformar un PAT cuya estructura y contenido se describen resumidamente a continuación.

11.3.2. El Plan de Acción Tutorial de la licenciatura en Psicología

El PAT que se muestra en el [cuadro 11.2](#) es el producto final que se presenta como parte de esta experiencia. Recupera los alineamientos del modelo universitario, el diagnóstico de la licenciatura y un trabajo de discusión grupal entre profesores-tutores en torno a esos antecedentes. Es importante señalar, antes que nada, que los profesores-tutores que participaron en el diseño del PAT estuvieron involucrados en algo que se denominó *fase de inducción* a la acción tutorial, la cual consistió en solicitar a un grupo de profesores voluntarios de primer y tercer semestre que realizaran actividades de tutoría grupal en el espacio de las asignaturas de la carrera con un grupo-clase en particular. En esta fase inductora, no se impusieron objetivos ni técnicas de intervención, sino que se les pidió que hicieran lo que entendían por tutoría desde su intuición como docentes. Al terminar esta fase se llevó a cabo una evaluación de dicha experiencia, la cual también se rescató en las reuniones de diseño del PAT.

Sobre las condiciones anteriores, se convino estructurar de manera general y preliminar un PAT desde un modelo puro, puesto que en principio no se piensa coordinar la acción tutorial con otros servicios que se ofrecen en la UASLP, si bien no se descarta hacerlo en lo posterior. Por otra parte, se definieron tres segmentos de intervención de acuerdo a las etapas de la trayectoria académica. En este sentido, la etapa de integración se ubicó en los primeros cuatro semestres, la etapa de consolidación del quinto al octavo semestre y la de transición en el noveno y décimo semestre. Se decidió hacerlo así tomando en cuenta las opiniones de los profesores-tutores y la naturaleza del plan de estudios, por ejemplo, al tomarse en cuenta que en la etapa de consolidación el alumnado se enfrenta a la toma de decisión sobre su itinerario académico y centro de prácticas.

En cuanto a la atención se determinó a la vez que fuera individual y grupal. En la etapa de transición la tutoría sería grupal, en la primera mitad de la etapa de consolidación sería una atención grupal y en la segunda mitad se abandonaría la modalidad grupal y se asignarían tutores individuales y por último, en la etapa de transición la tutoría sería individual. Esta distribución de modalidades de intervención es sobre todo organizacional y administrativa, puesto que no se descarta que un profesor-tutor atienda individualmente ciertos casos aun cuando sea tutor de grupo, como tampoco se descarta que el tutor individual reúna a todos los alumnos que le fueron asignados en una sesión de tutoría grupal, aunque éstos se ubiquen en semestres diferentes.

Por otra parte, se determinó que inicialmente la figura del tutor sería la del profesor-tutor únicamente, si bien no se descarta la posibilidad de que en el futuro se abra un espacio para la tutoría entre pares en el PAT. Se pensó por el momento que la manera de asignar los profesores-tutores sería diferenciada. En la etapa de integración y la primera mitad de la de consolidación los tutores grupales serían asignados de acuerdo con su competencia en la dinámica de grupos y por su interés por la atención tutorial, de tal forma que cada grupo-clase tuviera un profesor de asignatura que identificaría como su tutor. En la segunda mitad de la etapa de consolidación y en la etapa de transición, los tutores individuales podrían ser de preferencia, elegidos por el alumnado, aunque no se sabe de cierto si esto pueda ser posible.

Cuadro 11.2. *PAT para la Licenciatura en Psicología*

SEGMENTO DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA	ORGANIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN		MODALIDAD DE ATENCIÓN
	ÁMBITOS DE ATENCIÓN	OBJETIVOS	
ETAPA DE INTEGRACIÓN (del primer al cuarto semestre)	1. Orientación para la integración 2. Orientación vocacional 3. Orientación profesional 4. Orientación para el desarrollo	1.1. Integración institucional 1.2. Integración al grupo-clase 1.3. Integración al proceso de enseñanza aprendizaje 2.1. Confirmación vocacional 3.1. Habilidades y actitudes para el desarrollo profesional 4.1. Habilidades sociales y de comunicación 4.2. Educación para la salud, el consumo y el desarrollo personal	Grupal
ETAPA DE CONSOLIDACIÓN (del quinto al octavo semestre)	1. Orientación académico-profesional 2. Orientación vocacional 3. Orientación para el desarrollo	1.1. Itinerario académico/vocacional 2.1. Construcción del proyecto e identidad profesional 3.1. Habilidades sociales de resolución de conflictos 3.2. Habilidades complejas de comunicación 3.3. Educación para la salud, el consumo y el desarrollo personal	Grupal

Después de lo anterior, se seleccionaron los ámbitos y/ o dimensiones de atención convenientes en cada una de las etapas de la trayectoria académica. Como puede observarse, en ocasiones estos ámbitos no corresponden a los señalados en el modelo, pero se creyó conveniente en esta situación organizarlos tal y como se presentan (p. ej., en la etapa de consolidación se fusionó lo académico y lo profesional). Seguidamente, se ubicaron los objetivos que deberían perseguirse tomando como referencia la naturaleza de la carrera, la etapa de la trayectoria y los ámbitos de atención. Así, por ejemplo, en la etapa de integración al igual que en la de consolidación se trabaja como objetivo el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación dentro del ámbito de orientación para el desarrollo, puesto que son habilidades básicas en la formación de un psicólogo, sin embargo, en la consolidación se persigue una mayor complejidad comunicativa.

De alguna manera, todo lo anterior corresponde a una visión genérica del proceso de diseño del PAT, sin embargo, hace falta describir con más detalle su estructura y contenido en cada una de las etapas de la trayectoria académica que se definieron. Esto se aborda a continuación al señalar para cada etapa el objetivo general, los objetivos específicos y la modalidad de atención, entre otros detalles.

A) Etapa de integración

El objetivo general que se persigue en esta etapa es facilitar al alumnado de nuevo ingreso y de los primeros semestres su integración en la licenciatura en Psicología, propiciando su adaptación a la institución como espacio físico y de servicios, su adaptación social a la dinámica grupal del aula, con sus compañeros y profesores, además de contribuir a la confirmación de su elección vocacional y al desarrollo de habilidades y actitudes básicas para su desarrollo profesional y personal.

Por tanto, en esta etapa la intervención se organizará en los ámbitos de orientación para la integración, orientación vocacional, orientación profesional y orientación para el desarrollo. Dentro de la orientación para la integración se incluyen como objetivos específicos la integración a la institución, al grupo-clase y al proceso de enseñanza-aprendizaje; en la orientación vocacional se busca propiciar que el alumnado de nuevo ingreso confirme su elección vocacional de estudiar la carrera de Psicología; en la orientación profesional se pretende fomentar en el alumnado una actitud positiva y el desarrollo de habilidades básicas para el ejercicio profesional del psicólogo; y en cuanto a la orientación para el desarrollo, el objetivo sería facilitar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, además de educar para la salud, el consumo y el desarrollo personal.

La modalidad de atención sería fundamental y administrativamente grupal, sin embargo esto no quiere decir que la atención individual no sea necesaria. Esto significa, además, que se le da prioridad a fines preventivos más que remediales. Se asignará un profesor-tutor por cada grupo-clase para que desarrolle a lo largo de la impartición de su asignatura actividades tendientes a la consecución de los objetivos planteados y que

preferentemente pueda integrarlas en la cotidianidad de las clases.

B) Etapa de consolidación

El objetivo general de esta etapa es fortalecer y consolidar en el alumnado habilidades y aptitudes académicas, profesionales y personales que le permitan desarrollarse integralmente, así como contribuir a la construcción de un proyecto y una identidad profesional como psicólogo éticamente responsable.

Los ámbitos de atención que se contemplan en esta etapa son la orientación académico-profesional, la orientación para el desarrollo, y la orientación vocacional. A partir de la orientación académico-profesional se busca apoyar y asesorar al alumnado para que consolide y adquiera habilidades y aptitudes para su formación académica y profesional, además de orientar sus elecciones en el itinerario académico optativo y en el ejercicio de una práctica profesional responsable; en el ámbito de orientación para el desarrollo, se fomentará el desarrollo de habilidades complejas de comunicación, habilidades sociales y personales de resolución de conflictos, y se atenderá preventivamente la salud y el consumo; por último, en la orientación vocacional, se orientará en la toma de decisiones vocacionales como la elección de un centro de prácticas y la construcción de un proyecto y una identidad profesional como psicólogo.

La atención en la primera mitad de la etapa de consolidación (quinto y sexto semestre) como ya se había mencionado, seguiría siendo grupal, mientras que en la segunda mitad (séptimo y octavo semestre) sería individual, con la posibilidad de que el alumnado en determinados casos pueda elegir a voluntad el profesor-tutor de su conveniencia. Ahora bien, de la misma forma que en la modalidad de atención grupal la atención individual no está limitada, y es posible que se puedan organizar acciones grupales entre profesores-tutores individuales y el alumnado.

C) Etapa de transición

Por último, el objetivo general de esta etapa es facilitar al alumnado la transición e integración al mundo del trabajo a través de la orientación sobre las opciones profesionales y laborales y fomentar la formación permanente con un amplio sentido de los valores y la ética profesional.

Los ámbitos de atención que se consideran en esta etapa son la orientación profesional y la orientación sociolaboral. En la orientación profesional se contempla informar sobre las áreas laborales de oportunidad del psicólogo, fomentar la formación continua, asesorar las prácticas profesionales y propiciar el desarrollo de competencias profesionales; mientras que la orientación sociolaboral comprende el desarrollo de habilidades de empleabilidad y la construcción de un perfil profesional adecuado.

En esta etapa la modalidad de atención es individual con la posibilidad, al igual que en la segunda mitad de la etapa de consolidación, de que el alumnado pueda elegir en

determinadas circunstancias el profesor-tutor individual que crea conveniente.

11.4. Anotaciones finales

En la actualidad y no desde hace mucho tiempo, la acción tutorial en la licenciatura en Psicología se comienza a realizar bajo el diseño del PAT descrito. Sin embargo, hacen falta muchas cosas más, lo cual indica que si bien un PAT facilita la organización y la visión sobre una realidad, no todo es cuestión de diseño. Por ejemplo, a pesar de que existen objetivos trazados a lo largo de toda la trayectoria académica, en la realidad se ha puesto más atención a la etapa de integración y un tanto a la primera parte de la etapa de consolidación. Esto sucede así por muchos motivos, uno de los principales tiene que ver con que no ha sido posible establecer una coordinación de la acción tutorial en la Facultad.

Por otra parte, en la agenda queda pendiente el establecer mecanismos de difusión del PAT hacia toda la comunidad educativa, así como establecer formas y mecanismos para la evaluación y retroalimentación constante del PAT. Además, resulta necesario diseñar algunas estrategias y técnicas de recogida de información relativa al alumnado como el establecimiento de un sistema de expedientes personales; y por otra parte, realizar un sistema de diseño y compendio de actividades y técnicas de intervención adaptado a las necesidades de la licenciatura.

En lo que respecta al modelo universitario y dadas sus propiedades conceptuales, metodológicas e instrumentales, así como su estructura sencilla, se considera que constituye una propuesta que facilita el diseño de un PAT sobre todo en situaciones en que la implementación de la acción tutorial en las instituciones se encuentra en fase inicial y no se cuenta con un orientador o asesor experto en la materia. El modelo universitario tiene la ventaja de ofrecer un marco comprensivo, integrador y flexible y es susceptible, por tanto, de ser adaptado y adoptado en contextos escolares diferenciados y con necesidades muy particulares.

Aunque este modelo en muchos sentidos no es novedoso, la forma en que se presenta y se organiza es simple y dinámica y por tanto se puede adaptar a muchas posibles situaciones. Muchas veces la adopción de la acción tutorial en las culturas institucionales, por ejemplo en México, es lenta a la vez que emergente, y por lo regular no se cuenta con los profesionales de la orientación para coordinar o asesorar estos procesos. Éste es el caso de la UASLP pero podría ser el caso de muchas otras universidades e instituciones de cualquier nivel educativo.

Otra cuestión que debe comentarse es que el modelo, a pesar de estar estructurado lógicamente a lo largo de sus tres niveles en el diseño de un PAT, se utiliza de manera multidireccional, es decir, que a veces hace falta definir los contenidos primero para después pensar la modalidad de intervención, la figura del tutor, etc. En este sentido, debe considerarse siempre que el modelo, como su nombre indica, sigue siendo una guía, y es necesario adaptarlo a cada situación y no debe rebasar al sentido común. Como

sucedió en la experiencia de la Facultad de Psicología, el modelo no se adapta perfectamente a la realidad, en todo caso la realidad de cada institución es trascendental sobre cualquier modelo.

En la experiencia de la Facultad de Psicología, el modelo se utilizó y sigue utilizándose para pensar y reformular el diseño del PAT de la licenciatura. Las evaluaciones hechas en torno del PAT, así como la retroalimentación del profesorado y el alumnado seguramente irán reformulando su propia estructura y sus contenidos (p. ej., si se coordinan otros servicios de orientación de la UASLP, o se incluye la tutoría entre pares), así como cuestiones inherentes a la estructura y contenido del modelo (p. ej., si resulta necesario o conveniente abordar una modalidad distinta de intervención, por ejemplo mediante sistemas informáticos).

Es importante destacar que en el ejemplo de operacionalización del modelo en la licenciatura en Psicología, todos o casi todos los docentes son psicólogos o tienen un tipo de formación en Psicología, por lo cual podría resultar más sencillo para los docentes pensar y diseñar actividades y técnicas de intervención como se propone. Sin embargo, se piensa que debería potenciarse en cualquier situación que el docente por sí mismo proponga y diseñe ciertas intervenciones y no le sean todas impuestas, sino sugeridas.

Se debe diferenciar que una cosa es el diseño de un PAT, para lo cual sirve el modelo universitario, y otra cosa es el día a día de la acción tutorial. Un modelo y un PAT no pueden contemplar todas las cuestiones cotidianas que acontecen en una institución, por lo cual sigue siendo importante la labor docente, la creatividad y el entusiasmo que se imprima a dicha labor.

Por último habría que pensar en algunas técnicas de recogida de información para la evaluación constante del PAT, las cuales deben obedecer a los objetivos planteados en cada caso.

Bibliografía

- Alred, G.; Garvey, B. y Smith, R. (1999): *The Pocketbook. For mentors and mentees*. Alresford. Hampshire: Management Pocketbooks.
- Álvarez, J. M. (2008): “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias”, en Gimeno Sacristán, J. (comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 206-233. Madrid. Morata.
- Álvarez, P. (2002): *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid. EOS.
- Álvarez, P. y Jiménez, H. (2003): *Tutoría universitaria*. La Laguna. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (coords.) (2002): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga. Aljibe.
- American College Personnel Association (ACPA) (1996): *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington DC. Autor.
- Angulo Rasco, J. F. (1997): “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”, en VV AA (1997), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, pp.15-37. Madrid. Miño y Dávila.
- (2008): “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 176-206. Madrid. Morata.
- ANUIES (1999): *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- (2001): *Programas Institucionales de Tutorías*. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) (1997): *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.
- Bain, K. (2005): *Lo que hacen los buenos profesores universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Ballesta, J. (2001): “Presentación”, en Egea Díaz, N.; Mula Gómez, A. y Tabarra Ochoa, P., *Universidad. Autonomía y financiación*. Universidad de Murcia.
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- (2002): *Claves para entender la universidad en una era de Supercomplejidad*. Girona. Ediciones Pomares.
- (ed.) (2008): *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona. Octaedro.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Becker, G. (1993): *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special referent to education*. Chicago: 3rd. University of Chicago Press.
- Beltrán, Y. y Suárez, J. (2003): *El quehacer tutorial. Guía de trabajo. Coordinación del Sistema Institucional de*

- Tutorías del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana*. México. Ediciones UV.
- Benavent, J. y Fossatti, R. (1990): "Un programa de compañero-tutor para alumnos de la Universidad de Valencia". *Revista de Orientación Educativa*, Vol. 1, 0, 66-80.
- Berzosa, C. (2001): "Prólogo" en García Vázquez, J. M.: *La Universidad en el comienzo del siglo*. Madrid. Catarata.
- Biggs, J.(2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Bisquerra, R. (coord.) (2001): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2001a): "Conceptos de orientación e intervención psico pedagógica", en Bisquerra, R. (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, pp. 9-22. Barcelona. Praxis.
- (2001b): "Los modelos en orientación", en Bisquerra, R. (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, pp. 55-65. Barcelona. Praxis.
- Blackwell, R. y McLean, M. (1996): "Formal Pupil or Informal Peer?", en H. Fullerton (ed.), *Facets of Mentoring in Higher Education 1*, pp. 23-31. Plymouth. Staff and Educational Development Association (SEDA).
- Bolívar, A. (2003): *Diseño de planes de estudio de las titulaciones*. Vicerrectorado de Planificación. Calidad y Evaluación Docente. Universidad de Granada.
- Brad, J. W. (2001): *Creating a Culture of Mentoring. Recommendations for Graduate programs*, pp. 457-484. Symposium Innovations in Mentoring Graduate Students. American Psychological Association. San Francisco. ERIC ED.
- Bricall, J. (coord.) (2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2003): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.
- Cabrera, B. y Báez, B. (2003): *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vocación en la docencia universitaria*. Tenerife. Editorial Resma.
- Cañizares, J. y Fernández de Haro, E. (2008): *Análisis del Proceso de Implantación del sistema ECTS en la Universidad de Granada*. Colección QUALITAS. Editorial Universidad de Granada.
- Carr, R. (1999): *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio*. www.mentors.ca
- (2000): *Peer resources Paper. Mentoring Cycle*. www.mentors.ca
- Castells, M. (2006): "Prólogo", en Moles Plaza, R. J. (2006), *¿Universidad S.A.? Público o privado en la educación superior*. Barcelona. Ariel.
- Castellano, F. (1995): *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castillo, G. (2000): *De la universidad al puesto de trabajo*. Madrid. Pirámide.
- Cohen, N. (2004): *Mentoring. Guía del mando/directivo para ser un mentor eficaz*. Madrid. Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Colás, M. P. (1992): "Los métodos de investigación en educación", en Colás, M. P. y Buendía, L., *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- Coriat, M. (ed.) (2002): *Jornadas sobre tutoría y orientación*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Coriat, M. y Sanz, R. (eds.) (2005): *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Crosier, D.; Purser, L. y Smidt, H. (2007): *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas. European University Association.
- De Miguel, M. (dir.) et al. (2006): *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Marco del EEES*. Ediciones Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Del Rincón, B y Bayot, A. (2008): "Resultados y propuestas de un servicio de orientación universitaria". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2): 138-148.
- Dorio, I.; Però, M. y Torrado, M. (2005): *L'avaluació dels plans d'acció tutorial de la Universitat de Barcelona*. Universidad de Barcelona. Versión en PDF, consulta on-line (07/01/2008): http://www.ub.es/tutorsub/PAT_psicopedagogia.pdf.

- Echenique, P.M. (2000): “Lo útil de conocer”. Consulta on-line (10/06/08): <http://dipc.ehu.es/Echenique/admin/documentos/archivos/discursos/Universidad%20Salamanca.doc>.
- EUA (2007): *EUA's contribution to the Bologna ministerial meeting. London 2007*. Bruselas: European University Association.
- Fernández Díaz, M.^a J. (2006): *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis. MEC. Versión en PDF, consulta on-line (16/05/2008): <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas>.
- 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*, 18 (1): 61-77.
- García Nieto, N. (dir.) (2004): *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis. MEC. Versión en PDF, consulta on-line (16/05/2008): <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas>.
- (dir.) (2005a): *Programa de formación del profesorado universitario para la realización de la función tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis. MEC. Versión en PDF, consulta on-line (16/05/2008): <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas>.
- (dir.) (2005b): “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”. *Revista de Educación*, 337: 189-210.
- García, E. y Sanz, R. (2006): “Nuevas estrategias de apoyo a los estudiantes en la Universidad”, en Escudero, T. y Correa, A. D. (eds.), *Investigación en innovación educativa: algunos cambios relevantes*. Madrid. La Muralla.
- Garton Ash, T. (2006): “El declive de Oxford”, en *El País* (3/12/2006). Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2008): “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, en Gimeno Sacristán, J. (comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 15-58. Madrid. Morata.
- Ginés, J. (2003): “El necesario cambio en el modelo universitario”, en *El País* (3-6-2003). Madrid.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase I*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- (eds.) (2005): *Tuning Educational Structures in Europe. Phase-II*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- GUNI (2008): “Educación Superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social”. *Boletín electrónico de la GUNI*, n.º 33 del 27 de Mayo de 2008.
- Heerens, N. (2004): *Garantía de Calidad y lo que los estudiantes esperan de ella*. Consulta on-line: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_ponencias%20santander%202004.pdf.
- Henderson, J. y Welch, O. M. (1993): *Mentoring in Higher Education an Industry: Is there a Paradox?* American Educational Research Association. Atlanta. ERIC ED 363 179.
- Houssay, B. (1954): “Libertad académica y la investigación científica en la América Latina”. Conferencia pronunciada el 26 de octubre de 1954 en el Simposio “Libertad responsable en América” organizado por la Universidad de Columbia. Consulta on-line (11/06/2008): en <http://www.houssay.org.ar/hh/index.htm>.
- Kaufman, R. (1982): *Identifying and Solving Problems: A system Approach*. San Diego, California. University Associates.
- Knowles, M. S. (1980): “The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy”. River Grove, Illinois: Follett. Citado en Zachary, L. J. (2000), *The mentor's Guide. Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. y Fry, R. (1975): “Toward an Applied Theory of Experiential Learning”, en Cooper, C. (ed.): *Theories of Group Process*. Londres. John Wiley.
- Lázaro, A. (2002): “Prólogo”, en Álvarez, P., *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid. EOS.
- Levidow, L. (2000): “Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies”. *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, 4 (1). Consulta on-line (21/10/2008): <http://clogic.eserver.org/4-1/4-1.html>.
- Lledó, E. (1994): “La carga de los exámenes”, en Lledó, E., *Días y Libros. Pequeños artículos y otras notas*, pp. 103-106. Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo. Salamanca.
- Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE-Horsori.

- Mayor Zaragoza, F. (1998): “La Universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO”, en Porta, J. y Lladonosa, M., *La Universidad en el cambio de siglo*, pp. 309-320. Madrid. Alianza Editorial.
- MEC (1970): *Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE: 6-8-1970).
- (1983): *Ley orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria* (BOE: 1-9-1983).
- (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid. Servicio de publicaciones del MEC.
- (2001): *Ley orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades* (BOE: 24-12-2001).
- (2006): *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (BOE: 4-5-2006).
- (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid. Secretaría general técnica. Subdirección general de información y publicaciones.
- MECD (2003): *Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de la educación superior. Documento Marco*. Multicopiado. MECD.
- Medina, J. R. (2004): “Los futuros profesores que las universidades demandan”, en Michavila, F. y Martínez, J. (eds.), *La profesión de profesor de universidad*. Madrid. Cátedra UNESCO de la universidad politécnica.
- Michavila, F. (2002): “Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad”, en VV AA: *Aprender para el futuro: universidad y sociedad*. Madrid. Fundación Santillana.
- (2004): “Pedagogía, educación e innovación”, en Michavila, F. y Martínez, J. (eds.), *La profesión de profesor de universidad*. Madrid. Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid.
- (2005): “No sin los profesores”. *Revista de Educación*, 337: 37-49.
- Michavila, F. y García, J. (eds.) (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Miller, A. (2002): *Mentoring Students & Young People*. Londres. Kogan Page.
- Moles Plaza, R. J. (2006): *¿Universidad S.A.? Público o privado en la educación superior*. Barcelona. Ariel.
- Morin, E. (1998): “Sobre la reforma de la Universidad”, en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.), *La Universidad en el cambio de siglo*, pp. 19-28. Madrid. Alianza.
- Naidoo, R. (2008): “Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia”, en Barnett, N. (ed.): *Para una transformación de la Universidad. Relaciones entre investigación, saber y docencia*, pp. 45-56. Barcelona. Octaedro.
- Nussbaum, M. C. (2002): “Education for citizenship in an era of global connection”. *Studies in Philosophy and Education*. 21 (2): 289-303.
- OCDE: “Definition and Selection of Competencies” (DeSeCo) (2002): “Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Papers”. © Federal Statistical Office, Neuchâtel 2008. Consulta online (1/10/2008): <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.html>.
- Ortega y Gasset, J. (1930): *Misión de las Universidades*. Obras Completas (1955: 313-363), tomo IV. Madrid. Revista de Occidente.
- Ortiz, E. (2003): *La práctica del mentoring en la empresa: estudio de dos multinacionales en España*. Pamplona. Eunsa.
- Pantoja, A. (2005): “La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio”. *Cultura y Educación*, 17 (1): 67-82.
- Parsloe, E. y Wray, M. (2001): *Coaching and Mentoring. Practical Methods to Improve Learning*. Londres. Kogan Page.
- Pérez Gómez, A. (2007): “La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Educación*. Consejería de Educación de Cantabria, Gobierno de Cantabria. Santander.
- Pérez Gómez, A. I. (2008): “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, en Gimeno Sacristán, J. (comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 59-102. Madrid. Morata.
- Pérez, M.; Rodríguez, E.; Cabezas, M. y Polo, A. (1998): *Diagnóstico Integral del Estudio – DIE3*. Madrid. TEA.
- Puyol, R. (2001): “Presentación”, en García Vázquez, J. M.: *La Universidad en el comienzo del siglo*. Madrid. Catarata.

- Reichert, S. y Tauch, C. (2005): *Trends IV European Universities. Implementing Bologna*. Bruselas. European University Association.
- Robeyns, I. (2006): "Three models of education: Rights, capabilities and human capital". *Theory and Research in Education*, 4 (1): 69-84.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (1996): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.
- (1997): "Orientación universitaria y evaluación de la calidad", en Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.
- (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona. Octaedro.
- Rodríguez Moreno, M.^a L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona. EUB.
- Rodríguez, S. (coord.) (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.
- Ruiz-Tagle, A. M. (2003): "Una mirada de los consejos sociales sobre la función tutorial en la formación universitaria", en Michavila, F. y García, J. (eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid. cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica.
- Rychen, D. S. y Hersch Salganik, L. (2001): *Definir y Seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Puentes, R. (2000): "La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado". México. *Cuadernos de investigación*, 5: 115-133.
- Sánchez, M.^a F. (2008): "Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo". *Revista de Educación*, 345: 329-352.
- Sancho, A. (coord.) (2006): *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente*. Programa de Estudios y Análisis. MEC. Versión en PDF, consulta on-line (16/05/2008): <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas>.
- Santana, L. E. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1991): "La orientación en la educación postobligatoria: La orientación educativa en la Universidad". *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, pp. 111-119. Madrid. MIDE y AEOEP.
- (1998): *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid. Pirámide.
- (2003): *Tutoría y Orientación en la Universidad. Curso de Orientación y Tutoría de la Universidad de Granada*. (Material Multicopiado).
- (2005): "Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría", en *Cuadernos de Integración Europea*, (Revista electrónica: www.cuadernosie.info). Septiembre, pp. 69-95.
- (2007): *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid. Pirámide.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professional think in action*. Londres. Temple Smith.
- SEP (1995): *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México. SEP. Poder Ejecutivo Federal.
- (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. SEP. Poder Ejecutivo Federal.
- (2007): *Programa Nacional de Educación 2007-2012*. México. SEP. Poder Ejecutivo Federal.
- Sotelo, I. (2008): "La Universidad en la encrucijada". *Claves de una razón práctica*, n.º 181: 66-73. Madrid.
- Starcevich, M. M. (1999): What is mentoring? www.coachingandmentoring.com/ccment.htm.
- UADY (2001): *Sistema Institucional de Tutorías*. México. Documento de circulación interna UADY.
- (2002): *Modelo Educativo y Académico*. México. Departamento Editorial de la UADY: Mérida, Yuc., p. 14. Recuperado, consulta on-line (03/12/2007): <http://www.uady.mx/pdfs/me.pdf>.
- (2008): *Sistema Institucional de Tutorías*. Documento de circulación interna UADY.
- UADY-PIFI. (2008): *Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional (SEP) de la UADY*. Mérida. UADY, Documento interno.
- UNAM (2002): *Sistema Universitario Abierto*. México. UNAM-SUA.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- (1998): *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París. Conferencia mundial sobre la Educación Superior.
- Valcárcel, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia europea en educación superior*. Programa de estudios y análisis de la dirección General de universidades. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valencia, M. C. et al. (2007): *Informe Final de Evaluación de la Titulación de Licenciado en Química*. Edita

- Universidad de Granada. Vicerrectorado de Planificación. Calidad y Evaluación Docente.
- Valverde, A. (2004): *Orientación universitaria: Evaluación de un Sistema de Estudiantes Mentores*. Tesis doctoral inédita.
- Valverde, A.; Ruiz, C.; García, E. y otros (2003-2004): “Innovación en la Orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Sevilla”. *Contextos Educativos*, 6-7: 87-112.
- Vélaz de Medrano, C. (2002): *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga. Aljibe.
- Vidal, J. (dir.) (2005): *Instrumentos para la evaluación del sistema de apoyo y orientación en las universidades españolas*. Programa de Estudios y Análisis, MEC. Versión en PDF, consulta on-line (16/05/2008): <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas>.
- Veira, M.^a J. (2008): “Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta”. *Revista de Educación*, 345: 399-423.
- Veira, M.^a J. y Vidal, J. (2006): “Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1): 75-97.
- VV AA (1999): *Detección de necesidades de orientación y formación en los estudiantes universitarios de Granada*, Granada, Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad-Empresa, Documento fotocopiado.
- VV AA (2002): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Madrid, Universidad Politécnica, Documento fotocopiado.
- VV AA (2007): *Una Universidad al servicio de la sociedad*. Madrid. Círculo de Empresarios.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata.
- Ysunza, M. y De la Mora, S. (2007): *La tutoría: Incorporación del estudiante al medio universitario*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

¹ Este PAT ha sido elaborado por los siguientes profesores de la ETSIIT de la Universidad de Granada: Acid Carillo, Silvia; Bernier Villamor, José Luis; Cabrera Cuevas, Marcelino José; Cano Utrera, Andrés; Fernández Luna, Juan Manuel (coordinador del PAT); Gómez Olmedo, Manuel; Gutiérrez Vela, Francisco Luis; Huete Guadix, Juan Francisco; Hurtado Torres, María Visitación; León Salas, Alejandro José; López-Cózar Delgado, Ramón; Paderewski Rodríguez, Ricia; Ramírez Pérez De Inestrosa, Javier; Rodríguez Álvarez, Manuel; Samos Jiménez, José; Santos Aláez, Evangelina y Schmitt, Artur.

Índice

Portada	2
Créditos	6
índice	10
Prólogo	16
Parte I: Docencia y tutoría en la universidad	21
1. Universidad, mercado y docencia en las sociedades neoliberales	22
1.1. Universidad y sociedad en la era del conocimiento: el papel de las universidades	22
1.2. La misión crítica de las universidades	26
1.3. El cuestionamiento de la universidad como servicio público	28
1.4. ¿Investigación para la sociedad o para el mercado?	31
1.5. La docencia universitaria a partir de Bolonia	34
1.5.1. Tuning, DeSeCo y competencias para globalizar la universidad europea	36
1.5.2. El Crédito Europeo (CE) y la radical reestructuración del currículo universitario	38
1.5.3. Profesorado y profundización metodológica de la enseñanza universitaria	40
1.6. Docencia, saber e investigación en la universidad europea	43
2. Tutoría y orientación en la universidad	45
2.1. Introducción	45
2.2. El Proceso de Bolonia	46
2.3. Consecuencias de la convergencia europea en la orientación y tutoría universitaria	49
2.3.1. La búsqueda de un nuevo modelo de educación universitaria	53
2.3.2. La búsqueda de la calidad, del acceso al empleo y de una ciudadanía europea	54
2.4. Necesidad de una nueva concepción de la tutoría	55
2.5. Una experiencia: hacia un Programa de Formación de Tutores	57
2.5.1. Antecedentes	58
2.5.2. Diseño del Programa	61
2.5.3. Organización y contenidos de los cursos del Programa	62
2.5.4. La asistencia a los módulos presenciales	64

2.5.5. Los Planes de Acción Tutorial (módulo 7)	71
2.5.6. La evaluación del Programa	73
3. El Plan de Acción Tutorial	74
3.1. Introducción	74
3.2. La tutoría universitaria	75
3.2.1. Nuevos retos para la enseñanza universitaria	76
3.2.2. La tutoría, ámbito formativo del alumnado	78
3.2.3. El porqué de la tutoría universitaria	81
3.2.4. El perfil del tutor universitario: la formación	83
3.3. El ámbito de las necesidades en materia de orientación-tutoría	84
3.3.1. Conceptualización	84
3.3.2. Las necesidades de orientación en nuestro contexto	85
3.4. Acciones institucionales de tutoría universitaria en nuestro contexto	87
3.4.1. La tutoría como derecho de los alumnos	87
3.5. Líneas básicas de intervención: el Plan de Acción Tutorial	88
3.5.1. La acción tutorial en el itinerario académico del alumnado	88
3.5.2. Premisas, proceso y componentes del Plan de Acción Tutorial	90
3.5.3. Planificación	92
3.5.4. Diseño	93
3.5.5. Implementación	97
3.5.6. Evaluación	98
4. La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad	102
4.1. Introducción	102
4.2. ¿Qué es la mentoría?	103
4.2.1. Fundamentos de la mentoría	104
4.2.2. La mentoría en las universidades	107
4.2.3. La mentoría en ámbitos no universitarios	108
4.3. La mentoría en el contexto de la intervención educativa en la universidad	110
4.3.1. Mentoría y otras formas de intervención educativa	111
4.4. Roles y modelos de mentoría	113
4.4.1. Participación de los estudiantes en la mentoría	116
4.4.2. Selección y formación de mentores	116
4.5. Tipos de mentoría	117
4.5.1. Según el objetivo de la mentoría	117

4.5.2. Según las características del programa	118
4.5.3. Según las características del mentor	121
4.5.4. Según las características del estudiante	122
4.6. El proceso de mentoría	123
4.6.1. Revisar y explorar	126
4.6.2. Explorar y comprender	129
4.6.3. Planificación	132
4.6.4. Acción	135
4.7. Beneficios y desafíos de la mentoría en la universidad	136
Parte II: Los planes de acción tutorial en la universidad	139
5. Plan de Acción Tutorial en las diplomaturas de Ciencias de la Salud	140
5.1. Introducción	140
5.2. El Plan de Acción Tutorial	141
5.3. Necesidades educativas como fuente para el diseño del PAT. Áreas de competencia	143
5.3.1. Entrada en la Universidad	146
5.3.2. Durante los estudios	146
5.3.3. Próximos al egreso	147
5.4. Objetivos	147
5.5. Actividades, estrategias y recursos para conseguir los objetivos	147
5.6. Ejecución del PAT	153
5.6.1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida a los alumnos	153
5.6.2. Jornada de egreso	156
5.6.3. Tutorías personalizadas	156
5.6.4. Reuniones grupales	160
5.7. Evaluación	160
5.7.1. Recepción de los alumnos en grupos reducidos antes de la formalización de la matrícula y jornada de acogida	162
5.7.2. Jornada de egreso	165
5.7.3. Tutorías personalizadas	165
6. Plan de Acción Tutorial en la licenciatura en Química	175
6.1. Introducción	175
6.2. Ideas conceptuales de la tutoría universitaria	177
6.3. Necesidad del Plan de Acción Tutorial	181
6.4. Participantes en la acción tutorial	184

6.5. Objetivos y ámbitos de contenido de la acción tutorial	185
6.5.1. Fuentes de información	186
6.5.2. Formación en el uso de herramientas de cálculo	187
6.5.3. Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico	188
6.6. Ejecución del Plan de Acción Tutorial	188
6.6.1. Fuentes de información	188
6.6.2. Formación en el uso de herramientas de cálculo	190
6.6.3. Medidas de seguridad e higiene en un laboratorio químico	191
6.7. Temporalidad	192
6.8. Evaluación del PAT	194
7. La acción tutorial de acogida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	198
7.1. Introducción	198
7.2. La innovación tutorial en la Universidad de Granada: el caso de la acogida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	199
7.3. Participantes en el PIT de LADE	201
7.4. Objetivos del PIT de LADE	203
7.5. Metodología de funcionamiento	205
7.6. Fases cronológicas en la ejecución del PIT	206
7.6.1. Difusión	206
7.6.2. Desarrollo	207
7.6.3. Evaluación	211
7.7. Conclusiones	216
8. Plan de Acción Tutorial de la ETSIIT	219
8.1. Introducción	219
8.2. La ETSIIT	221
8.3. Necesidades de tutorización de los alumnos	221
8.4. Necesidades detectadas en otros centros	222
8.4.1. Programas de intercambio y movilidad de estudiantes	222
8.4.2. Ofertas de información y ayuda a los alumnos de intercambio	223
8.4.3. Necesidades y problemas detectados	225
8.5. Necesidades detectadas en el centro	227
8.6. Objetivos del Plan de Acción Tutorial	228
8.7. Descripción del Plan de Acción Tutorial	229
8.7.1. Destinatarios	229
8.7.2. Áreas y ámbitos de contenido	231

8.7.3 Recursos	232
8.8. Acciones para llevar a cabo	235
8.8.1. Actividades globales	236
8.8.2. Actividades grupales	239
8.8.3. Actividades con el grupo tutelado	240
8.9. Evaluación	243
8.9.1. Autoevaluación del PAT y de los tutores	248
8.10. Distribución temporal del PAT	248
8.11. Comentarios finales	249
9. Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	251
9.1. Introducción	251
9.2. Contextualización de la experiencia: la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla	253
9.3. Participantes en la acción tutorial	253
9.4. Objetivos de la acción tutorial con alumnos de Magisterio	257
9.5. Fases de ejecución de la acción tutorial	259
9.6. Actividades, estrategias y recursos	260
9.6.1. Reuniones del equipo tutorial	264
9.6.2. Entrevistas tutores-alumnos	264
9.6.3. Seminarios sobre Recursos Documentales	265
9.6.4. Seminario General	266
9.6.5. Curso de Técnicas de Estudio	266
9.6.6. Seminario de Intercambio de Experiencias en Acción Tutorial	266
9.6.7. Taller de Empleo en la red	266
9.6.8. Jornadas de Información Profesional para alumnos de Magisterio	267
9.6.9. Grupo de discusión	268
9.6.10. Diseño y elaboración de la página web del PAT	268
9.7. Temporalización	269
9.8. Instrumentos para la valoración del PAT	275
9.8.1. Con alumnos de primer curso	275
9.8.2. Con alumnos de segundo curso	276
9.8.3. Con alumnos de tercer curso	277
9.9. Conclusiones tras la valoración de la experiencia	277
10. Sistema Institucional de Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán	290
10.1. Fundamentación del proceso de implantación	290

10.2. Objetivos del SIT	293
10.3. Estrategias de implantación	294
10.3.1. Diseño del Programa de DES	294
10.3.2. Formación de recursos humanos	295
10.3.3. Modelo del SIT	296
10.3.4. Fase de capacitación de tutores	298
10.3.5. Fase de sensibilización de estudiantes	300
10.4. Elaboración de estrategias de aplicación	301
10.4.1. Organización de la gestión	301
10.4.2. Recursos y herramientas de apoyo a la aplicación	304
10.5. Seguimiento y evaluación de la implantación	304
10.6. Síntesis de resultados y perspectivas de la actividad tutorial	305
11. Un modelo de acción tutorial en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí	308
11.1. Introducción	308
11.2. La construcción del modelo universitario	309
11.2.1. El diagnóstico universitario	309
11.2.2. El modelo universitario para la acción tutorial	311
11.3. La operacionalización del modelo universitario en la licenciatura en Psicología	316
11.3.1. El diagnóstico en la licenciatura en Psicología	316
11.3.2. El Plan de Acción Tutorial de la licenciatura en Psicología	319
11.4. Anotaciones finales	324
Bibliografía	326