

manual de tutoría universitaria

RECURSOS PARA LA ACCIÓN

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR (COORD.)

Manuel Álvarez González, Inmaculada Dorio Alcaraz,
Pilar Figuera Mazo, Eva Fita Lladó, Ángel Forner Martínez,
Juan Manuel Homar, Teresa Mauri Majós,
Mercedes Nogué Gelma, Mercedes Torrado Fonseca



EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB



**MANUAL DE TUTORÍA
UNIVERSITARIA**

Sebastián Rodríguez Espinar (Coordinador)

MANUAL DE TUTORÍA UNIVERSITARIA

Recursos para la acción

Autores:

Manuel Álvarez González, Inmaculada Dorio Alcaraz, Pilar Figuera Mazo, Eva
Fita Lladó, Ángel Forner Martínez, Mercedes Torrado Fonseca

Con la colaboración de:

Juan Manuel Homar, Teresa Mauri Majós, Mercedes Nogué Gelma

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Director:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: junio de 2004

Segunda edición: diciembre de 2008

© Manuel Álvarez González, Inmaculada Dorio Alcaraz, Pilar Figuera Mazo, Eva Fita Lladó, Ángel Forner Martínez, Juan Manuel Homar, Teresa Mauri Majós, Mercedes Nogué Gelma, Sebastián Rodríguez Espinar, Mercedes Torrado Fonseca

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@d5.ub.es

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN: 978-84-8063-692-6

Depósito legal: B. 12.191-2008

Impresión: Novagràfik, s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

ÍNDICE

Introducción	11
-------------------------------	----

I. La acción tutorial en la universidad

Introducción	17
1. Origen y desarrollo de la tutoría en la universidad	18
2. La tutoría desde los diferentes marcos de universidad	21
2.1. Modelo académico	21
2.2. Modelo de desarrollo personal	21
2.3. Modelo de desarrollo profesional	22
3. Indicadores de cambio en la universidad	23
4. Características de la tutoría universitaria	27
5. Dimensiones y niveles de la intervención en el desarrollo del estudiante	29
6. A modo de conclusión: la compleja visión de la tutoría	31

II. El perfil de los estudiantes universitarios. Implicaciones para la acción tutorial

Introducción	33
1. Diversidad y nuevas necesidades de los estudiantes universitarios	34
2. Finalidades de la formación universitaria y de la intervención educativa del profesorado	35
2.1. La formación universitaria como preparación para la nueva sociedad del aprendizaje	36
2.2. La formación universitaria como formación profesionalizadora	36
2.3. Limitaciones de la influencia universitaria en la formación global de los alumnos	37
2.4. Algunas actuaciones para favorecer la formación global de los estudiantes	39
3. Alumnado universitario: capacidades y acción tutorial	40
3.1. Las capacidades de los estudiantes universitarios	41
3.2. El papel de la tutoría en el desarrollo personal de los estudiantes	48

III. El profesor-tutor universitario	
Introducción	53
1. El contexto universitario y la visión de la tutoría	54
1.1. La nueva realidad de la educación universitaria	54
1.2. Función docente y tutorial del profesor universitario	56
2. Roles y funciones del tutor	58
3. Competencias y características del profesor-tutor.	63
IV. Plan de Acción Tutorial: planificación y evaluación	
Introducción	67
1. La tutoría universitaria y los planes de acción tutorial	68
2. Planificación del Plan de Acción Tutorial	72
2.1. Plan de Acción Tutorial: componentes	73
2.2. Modelos de planes de acción tutorial	80
3. Gestión y coordinación de la tutoría	82
3.1. Selección de tutores.	82
3.2. Formación de tutores	84
3.3. Seguimiento del estudiante	87
3.4. Despliegue de la acción tutorial	88
4. La evaluación del Plan de Acción Tutorial	91
4.1. La evaluación: concepto, componentes y fases del proceso	92
4.2. Las dimensiones de evaluación del PAT	97
4.3. Los agentes implicados, los momentos de evaluación y las evidencias	102
4.4. Gestión de proceso de evaluación	110
V. La tutoría grupal	
Introducción	117
1. Porqué y para qué de la tutoría grupal	119
2. Sobre el grupo de tutoría.	121
3. La conducción de la tutoría grupal	123
3.1. Preparando el encuentro.	123
3.2. La conducción de la reunión.	124
3.3. Rompiendo el silencio	125
3.4. La organización del grupo.	126
4. Temáticas en la tutoría de grupo	127
4.1. Tres encuentros necesarios	128
4.2. Otras temáticas	133

VI. La tutoría individualizada	
Introducción	145
1. La tutoría individual: un proceso de relación personal . . .	146
1.1. Por qué y para qué.	147
1.2. Más allá de la información y el consejo	147
1.3. El compromiso del tutor	148
1.4. Los referentes de ayuda al tutor	148
1.5. Diferentes aspectos a considerar en la relación personal	149
2. La conducción de la tutoría individualizada: el desarrollo de la entrevista	152
2.1. Preparación.	153
2.2. Establecimiento de un adecuado clima de comunicación	153
2.3. Planteamiento y exploración de problema.	154
2.4. Conclusión y plan de trabajo.	156
2.5. El seguimiento	157
3. Temáticas en la tutoría individualizada	157
VII. Bibliografía	167
VIII. Contenido del CD: Estrategias y recursos para la acción tutorial	171

INTRODUCCIÓN

La universidad española, desde hace unos años, está reforzando las acciones dirigidas a mejorar los procesos de acceso y de adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso, la orientación durante los estudios y la ayuda para su integración laboral al término de los estudios. Algunos ejemplos de estas acciones organizadas por las universidades son las sesiones informativas en los Institutos y Centros de Enseñanza Secundaria, las Jornadas de *Puertas Abiertas*, la presencia en los Salones de la Enseñanza, la constante preocupación por la mejora de la información a través de las webs institucionales, las actividades de orientación de los Servicios de Información y Atención al Estudiante, Bolsas de Trabajo o programas específicos de muy diferente naturaleza.¹

Por otra parte, y como consecuencia de los procesos de evaluación institucional iniciados en la mitad de la pasada década, se han generado una serie de acciones para la mejora de la atención a los estudiantes a través de un seguimiento más personalizado y, por lo general, prolongado desde el inicio hasta el fin de sus estudios. En la mayor parte de las recomendaciones de los comités de evaluación de planes de estudios figura, como elemento destacado para la mejora de la

1. Ejemplo de este interés por la tutoría universitaria son las Primeras Jornadas Nacionales sobre la Función tutorial en la Universidad (Universidad de la Laguna, noviembre de 2001) donde se recogieron experiencias de más de una decena de universidades españolas, o el Seminario sobre Tutoría Universitaria en el ICE de la Universidad de Alcalá (2002).

calidad, la potenciación de la tutoría universitaria. Todas estas acciones han servido para perfilar lo que hoy en día denominamos la acción tutorial: un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de forma personalizada y que se centra su atención en facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico así como orientar en la elección curricular y profesional.²

El interés en torno a la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella. La evolución de las universidades, desde una universidad de minorías a una universidad de masas, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, en el sentido de introducir actuaciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. No se trata de responder sólo a las necesidades creadas por el número de jóvenes que acceden y estudian en nuestras universidades, sino también por la mayor heterogeneidad de los mismos (de sus particularidades, de sus deseos e intereses y de sus expectativas), por la diversidad de su procedencia (estudios anteriores, itinerarios previos, estudios en otros países), así como también a causa de la oferta, amplia y compleja, de titulaciones en muchas universidades. En definitiva, parece necesario asumir el principio de la diversidad, tanto en los objetivos de formación como en las características de sus protagonistas.

2. En buena medida los planes de acción tutorial se inscriben entre las medidas de calidad de la institución universitaria. Así:

- La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña, en su Informe de 1999 –apartado 6.3–, recomienda impulsar los programas de atención tutorial personalizados en aquellas titulaciones donde todavía no existan. La misma Agencia insiste en el tema, en su informe 2001, cuando expone las principales recomendaciones derivadas de las evaluaciones reseñadas en el citado informe: *Fomentar el trabajo personal de los estudiantes y las acciones tutoriales de amplio abasto (acogida, itinerarios, prácticas, inserción profesional) e impulsar la innovación docente y la implantación adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación* (p. 16).
- Es de destacar que el primer premio otorgado por el Consejo de Universidades para acciones de Mejora (2000), dentro del Plan de Calidad de las Universidades, fuese a los *Planes de Acción Tutorial* de la Universidad de Barcelona (se encuentra publicado por Consejo de Universidades, MEC (2001). *Acciones de Mejora. Premio Convocatoria 2000. Plan de la Calidad de las Universidades*.

Por otra parte, los retos derivados de la creación de un espacio europeo de enseñanza superior, así como la adopción de los presupuestos educativos implícitos en el enfoque del aprendizaje que se postula, exigen generar un sistema de apoyo al estudiante que le permita convertirse en el verdadero protagonista de su propio proceso de formación. La figura del tutor y su acción coordinada dentro de un plan de actuación colegiada ha de convertirse en el elemento clave de dicho sistema de apoyo.³

Finalmente, apostar por un sistema de acción tutorial universitaria es una forma de dar respuesta a la creciente exigencia social sobre los rendimientos y resultados del sistema universitario público, consecuencia de una mayor conciencia de los ciudadanos/as sobre el uso útil de los recursos públicos destinados a la educación superior. En este sentido la acción tutorial se articula como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada para configurar mejor su itinerario formativo y para optimizar su rendimiento académico.

3. El Informe Universidad 2000 (Informe Bricall) –apartado 4–, destaca –cuando se ocupa de los Sistemas de Apoyo a la Enseñanza– la decidida apuesta por la creación de la figura del profesor asesor o tutor del estudiante como un servicio esencial de las universidades:

4.2. Asesoramiento. 54. *En este contexto, una parte del profesorado (o una parte del tiempo que se destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como un a parte central de sus prestaciones.*

55. *Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante, es decir: Asesoramiento previo al ingreso en la Universidad [...], Preparación y desarrollo de las habilidades educativas [...], Planificación de los estudios [...], Apoyos especiales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes. Asesoramiento y apoyo al desenvolvimiento formativo de los estudiantes [...], Participación en la evaluación de los estudiantes, y Orientación profesional [...].*

También la LOU (Ley Orgánica de Universidades), en el artículo 46 relativo a los Derechos y deberes de los estudiantes, destaca la función tutorial cuando indica:

En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrá derecho a:

- c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.*
- e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo que se determine.*

En definitiva, la tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores/as como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por profesorado especializado o personal técnico. Debe considerarse como una acción nuclear dentro del conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las encrucijadas entre la cantidad y la calidad, entre la masificación y la personalización, entre la gestión del profesor y la gestión del alumno, entre el énfasis por el resultado y el énfasis en el proceso,

El *Manual de Tutoría Universitaria* que se presenta, fruto del conocimiento técnico sobre el tema y de la reflexión sobre la propia práctica en la que el grupo de autores se ha visto involucrado, sólo pretende ser un recurso técnico-profesional que pueda ayudar a formalizar, fundamentar, diseñar, ejecutar y evaluar la propia práctica de la acción tutorial. Si bien la ilusión, motivación e interés de profesorado y responsables académicos es condición necesaria para mejorar la formación integral de los estudiantes, no es menos cierto que, dada la complejidad del propio proceso de formación, cada vez más se reclama un *modo de hacer* acorde con ciertos postulados técnico-pedagógicos. En definitiva, que la acción docente y, por ende, tutorial, responda a las características de una auténtica intervención educativa.

El contenido del manual se articula tomando como eje central el capítulo dedicado al Plan de Acción Tutorial (su diseño y evaluación), ya que se asume el principio de *acción colegiada planificada*. Los capítulos que preceden tienen como objetivo contextualizar, fundamentar e ilustrar la práctica tutorial en el marco de la enseñanza universitaria. Los capítulos que siguen ofrecen *recursos para la acción*, tanto desde el punto de vista de los procedimientos (abordaje de la tutoría individual y de grupo), como de los *recursos* específicos documentales para el desarrollo de las actividades propuestas en el propio Plan de Acción Tutorial. Estos recursos se presentan en formato CD con el fin de facilitar su utilización y aplicación por parte del tutor.

Tómese esta propuesta como una aportación que pretende animar, ilusionar, pero también facilitar, la puesta en

práctica de iniciativas de acción tutorial en la universidad, como una vía más que contribuya a la mejora de una formación superior, tan necesaria en los momentos presentes.

I. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

La tutoría constituye uno de los temas importantes en la docencia universitaria. Los principios que la sustentan son asumidos por las diferentes instituciones de educación superior a la misma velocidad con la que el profesorado se interesa por profundizar en este nuevo rol. En este capítulo se desarrollan algunas de las cuestiones básicas sobre la tutoría en el marco universitario como: ¿cuándo y cómo situamos el origen de la tutoría?, ¿qué factores han condicionado su desarrollo a lo largo de la historia de la institución universitaria?, ¿cuáles son los componentes y características fundamentales que definen la tutoría universitaria en los inicios del siglo XXI?

En la organización del capítulo se parte del hecho de que la tutoría universitaria es una actuación inherente a la propia función docente, de manera que en la primera parte del capítulo se presenta un análisis histórico de tradiciones y marcos de universidad que han dado lugar a diferentes modelos de tutoría universitaria que coexisten en nuestros días. Este análisis nos conduce, en la segunda parte del capítulo, a reflexionar sobre los indicadores de cambio en el marco de la universidad del siglo XXI, con la intención de definir las características básicas y las dimensiones de la intervención tutorial en la universidad actual.

El contenido del capítulo se articula en los siguientes apartados:

- Origen y desarrollo de la tutoría en la universidad.
- La tutoría desde los diferentes marcos de universidad.
- Indicadores de cambio en la universidad.
- Características de la tutoría universitaria.
- Dimensiones y niveles de la intervención en el desarrollo del estudiante.
- A modo de conclusión: la compleja visión de la tutoría.

Al finalizar el capítulo se pretende que el tutor universitario:

- Tome conciencia de la relación entre los diferentes modelos de universidad y las funciones de la tutoría.
- Conozca las características de la tutoría universitaria y su concreción en dimensiones y niveles de intervención.
- Reflexione sobre sus propias concepciones de la docencia y la tutoría universitaria.

1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

La última etapa del siglo xx ha supuesto en nuestro entorno universitario un momento crucial en la redefinición de los procesos de formación, y en el ajuste de los mecanismos para facilitar la transición entre los diferentes sistemas de formación y los de formación y trabajo. Como consecuencia, los procesos de orientación y tutoría se consideran uno de los indicadores de calidad de las instituciones de enseñanza superior.

La tutoría universitaria no es un invento del siglo xx. Una mirada retrospectiva a la historia de esta institución confirma que la función tutorial, entendida como el acompañamiento de los discentes en la formación de lo que podría denominarse «un estilo universitario», ha formado parte consustancial de la propia tarea docente desde los albores de la universidad. Pero su definición va ligada a las diferentes con-

cepciones o modelos de universidad desarrollados en contextos temporales y geográficos diferenciados. Porta (1998) nos ofrece una interesante reflexión sobre la institución universitaria, desde los inicios de la Edad Media hasta la actualidad; su propuesta de los diferentes arquetipos de universidad que van gestándose en cada etapa histórica nos servirá para analizar la propia evolución de la función tutorial y comprender mejor sus determinantes.

En sus orígenes, la universidad medieval buscaba, en coherencia con su tiempo histórico, la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. Como arquetipo de universidad docente, el papel de profesor era guiar, orientar, tutorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del conocimiento, como vía para el crecimiento personal, en un marco de relación personal estrecha.

Sin perder el valor de la búsqueda de la verdad científica, el saber por el saber, la universidad renacentista aunará enseñanza e investigación entre sus fines. El espíritu científico y de libertad de los docentes inunda las universidades, donde lo importante será la reflexión crítica sobre los conocimientos adquiridos. Si bien, la concepción estrictamente docente de los centros universitarios será históricamente difícil de superar hasta el siglo XIX.

Durante este siglo se consolidan diferentes *arquetipos de universidad*, que extenderán su influencia hacia las universidades americanas y europeas.

El modelo humboldtiano (Alemania), representa el *arquetipo de universidad científico-educativa*. Este modelo sitúa como valores fundamentales la autonomía de las instituciones y la libertad del profesorado y el alumno como elemento fundamental para que la persona desarrolle sus capacidades. La función tutorial del profesor es conseguir un ambiente universitario que facilite la creación de ciencia. El modelo didáctico de seminario será un elemento imprescindible. En el contexto de tutoría de grupo pequeño se profundiza en las materias, se discute el proceso académico y se contribuye a desarrollar en el alumno un método para el desarrollo del conocimiento.

La tradición inglesa representa el modelo de *arquetipo educativo*, desarrollado fundamentalmente en los elitistas centros de Oxford y Cambridge. Este modelo desarrolla un sistema tutorial diferenciado, en el que el profesor era el responsable de velar por la formación moral y científica de un reducido número de estudiantes. Este arquetipo influirá en la tradición de importantes centros norteamericanos.

El modelo profesional francés introducirá una universidad marcada por las necesidades de profesionalización al servicio de los estados nacientes.

El cambio en cuanto a la utilidad del conocimiento significa, fundamentalmente en el siglo xx, un giro en los fines de la universidad. El desarrollo de la era industrial impondrá nuevas necesidades de formación que atenuarán los rasgos distintivos de los diversos modelos de universidad y la fusión de sus características en algunos de ellos. La institución universitaria, ligada a la creación y transmisión de la ciencia, incorpora a los centros de formación de técnicos y profesionales, antaño relegados, y hace de la formación de los profesionales uno de sus fines fundamentales. Con ello, la profesionalización e inserción de sus egresados pasará a ser función de una institución marcada por el carácter elitista que le acompañó durante décadas.

Como consecuencia, la función docente del profesorado podrá coexistir con otras más acordes a la consecución de competencias profesionales demandadas por el mercado laboral. En la última etapa podemos ver cómo éste ha llegado, en algunos contextos, a condicionar la misma actividad científica desarrollada por la universidad. Un ejemplo claro lo encontramos en la derivación de la actividad del profesorado de las universidades norteamericanas hacia la actividad científica, impulsado por las necesidades de la empresa con un interés por la investigación especializada, como medio de financiación de las instituciones. Sin duda, las voces en contra no se han hecho esperar y desde la década de los 90 se ob-

serva, desde los ámbitos de la planificación educativa, una tendencia clara a la revalorización de la docencia y a un mayor control de la actividad del profesorado.

2. LA TUTORÍA DESDE LOS DIFERENTES MARCOS DE UNIVERSIDAD

La relación que existe entre los fines de la universidad y la función tutorial desarrollada por el profesorado va más allá de la visión histórica. Las tradiciones en el seno de cada marco de universidad permiten justificar hoy la coexistencia de diferentes modelos de universidad que llevan anexas diferentes concepciones del profesor con relación a la docencia y a la tutoría de los estudiantes.

Desde una perspectiva global destacan tres grandes modelos relacionados con los arquetipos señalados en el apartado anterior:

2.1. Modelo académico

Ligado a la tradición alemana, y con presencia en el contexto de la Europa continental, centra las funciones de la universidad en el desarrollo académico de los estudiantes, sin un fin exclusivamente profesionalizador, y en el estímulo de la ciencia. En un marco de defensa de la libertad y autonomía de sus miembros, el papel del docente se restringe a los aspectos académicos, desvinculando la formación de las necesidades de desarrollo del estudiante. En este contexto la responsabilidad del profesor está en informar sobre aspectos académicos de su asignatura y/o parcela de conocimiento sin traspasar las paredes del aula.

2.2. Modelo de desarrollo personal

Más vinculado a la tradición anglosajona, la universidad presta mayor atención al bienestar y desarrollo personal de

sus alumnos, incluyendo la orientación académica, profesional y personal. Este modelo lo encontramos desarrollado en contextos caracterizados por la flexibilidad de los títulos en el mercado de trabajo y una concepción de una formación más generalista y con poca relación con el mercado laboral. En general, la etapa universitaria se considera clave en la formación como personas y suele tenderse a la movilidad geográfica en ese período, por lo que la vida extraacadémica dentro de los campus es, en algunos casos, objeto de intervención del docente.

2.3. Modelo de desarrollo profesional

Surgido del traspaso de la formación en la empresa o en las escuelas técnicas, el papel del profesor tutor es asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral, con la colaboración de otras figuras tutoriales del entorno organizacional (tutor de empresa). En la última etapa, los cambios en cuanto a las competencias profesionales, con el relanzamiento de las habilidades personales o como elemento clave, ha llevado a una cierta atención hacia el desarrollo personal del estudiante.

Interpretadas desde los diferentes marcos de universidad, estas tradiciones, generadoras de su propia concepción de tutor, coexisten en nuestros días mezclando sus objetivos y produciendo diferentes perspectivas y no pocas confusiones. Así, la mayor parte de los centros universitarios definen como objetivo prioritario la atención a la dimensión personal del estudiante. Ahora bien, en unos casos responde más a la priorización del desarrollo en sí mismo, allí donde en el modelo más profesional se prima su valor en el proceso de ajuste al mercado laboral.

La evolución de estas premisas en el seno de cada modelo de universidad justifica, desde nuestra perspectiva, que el nivel de desarrollo de los sistemas tutoriales presente enormes divergencias en función de los países. Así, las universidades americanas tienen una gran tradición en la introducción de servicios de orientación integrados para responder a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, como los *academic*

advising centers responsables de la atención a las cuestiones académicas. En el mismo nivel de preocupación por el alumno destaca el modelo tutorial británico, que cuenta también con una larga tradición universitaria. En el otro polo podemos citar los países mediterráneos, donde la incorporación de la tutoría es más reciente.

No obstante una serie de elementos de cambio en la sociedad, en general, y en la universidad en particular, han impulsado el desarrollo de esta función docente, acelerando el desarrollo de sistemas incluso en los ámbitos menos proclives.

3. INDICADORES DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

A pesar de las diferencias, la evolución actual de nuestra labor como docentes parece tener un camino más o menos claro. Una serie de circunstancias externas e internas a la vida universitaria, coinciden en destacar el papel clave del profesor en cuanto a su tarea como tutor.

Desde el marco social fenómenos como la *globalización*, los cambios derivados de la *sociedad de la información*, la *revolución tecnológica* en el campo de las comunicaciones, la *configuración del trabajo* basado en la gestión del conocimiento, el *nuevo marco organizativo del trabajo* dominado por la caducidad rápida de los productos y de las ideas, entre otros, producen nuevas y a veces imprecisas necesidades de formación. El debate sobre las consecuencias de la era de la globalización en la educación y en la formación de los profesionales constituye un tema de intenso debate y estudio. ¿Hacia dónde va la sociedad? ¿Cuáles son los cambios y sus consecuencias? ¿Qué papel jugarán en un futuro próximo estos cambios en la formación de los estudiantes universitarios? Publicaciones como las de Beck (1998), Race (1998) o Fiel-den (2001) son un punto de referencia para el tema.

El efecto sobre la planificación educativa está claro. Las agendas políticas reflejan el valor social que se da a la educación y a la tutoría como procesos complementarios en la nueva sociedad global y del cambio, que busca entre sus re-

cursos humanos el logro de lo que actualmente se viene a denominar polifuncionalidad. Entre los documentos, citar el Informe Universidad 2000; en el apartado 4 se hace una decidida apuesta por la creación de la figura del profesor asesor o tutor del estudiante como un servicio esencial de las universidades, y del que entresacamos algunos párrafos:

4.2. Asesoramiento. 54. En este contexto, una parte del profesorado (o una parte del tiempo que se destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones.

[...] En cambio, el tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que aquí se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades. A este efecto podrá encomendarse a cada profesor o tutor un número determinado e identificado de estudiantes.

55. Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante, es decir: Asesoramiento previo al ingreso en la Universidad [...], Preparación y desarrollo de las habilidades educativas [...], Planificación de los estudios [...], Apoyos especiales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes. Asesoramiento y apoyo al desarrollo formativo de los estudiantes [...], Participación en la evaluación de los estudiantes, y Orientación profesional [...].

56. En ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones. Tampoco los asesores han de ser considerados asesores psicológicos ni han de tratar temas emocionales que se aparten del comportamiento normal del estudiante.

Los sistemas de formación están llamados a liderar estos procesos de cambio, reestructurando muchos de sus elementos de identidad, incluyendo la función tutorial. Véanse al respecto las publicaciones recientes de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña donde se

avanza en la conexión entre el sistema de secundaria y el universitario (AQU, 2001), o entre este último y el laboral (AQU, 2003).

Relacionadas sin duda con estos cambios, somos espectadores de las propias transformaciones en el seno de las instituciones universitarias:

- **La población universitaria**

El perfil del estudiante universitario ha cambiado drásticamente. Si primero asistimos a un fenómeno de masificación, hoy vemos la diversificación de los estudiantes que acceden en las aulas, generando necesidades nuevas. Alto incremento de las tasas de mujeres y estudiantes de más edad; reducción del estudiante «tipo», dedicado exclusivamente a los estudios. Es cierto que la heterogeneidad de estudiantes presenta diferencias en función del tipo de universidad (pública *versus* privada) o de las características de los estudios (es tradición la mayor concentración de mujeres en las carreras llamadas «de letras», frente a las tecnológicas donde destaca su escasa presencia, a pesar de los esfuerzos en atraer a estos colectivos)

Sin duda, en el marco de la universidad pública, la nueva situación comporta, entre otras, el incremento de la necesidad de información, de mejora en los aprendizajes y de orientación curricular, además de plantear estrategias y contenidos específicos en función del colectivo y de sus características. Masjuan (2000) reflexionaba sobre las consecuencias de esta diversificación en cuanto a la tipología del estudiante. Los estudios específicos sobre el perfil del estudiante universitario en cada titulación deben ser un punto de referencia para extraer las necesidades.

- **La propia organización y contenido de los estudios**

Factores como la proliferación de titulaciones de primeros, segundos y terceros ciclos, la diversidad de tipos de créditos, la organización semestral de los estudios, hacen más complejas las transiciones de los estudiantes y los sucesivos procesos de elección que las acompañan, así como la planificación del estudiante y el cumplimiento de los objetivos. Este hecho reclama la necesidad de una tutoría de itinerario académico.

• **La creación del espacio europeo**

Relacionado con el apartado anterior no podemos olvidar el reto que supondrá para la tutoría la creación del espacio europeo en el marco de la enseñanza superior. En primer lugar cabe esperar un incremento en la movilidad de los estudiantes, condicionada ahora por las barreras de los propios sistemas educativos; en segundo lugar, la nueva estructuración cíclica de los estudios, en grados, postgrados y doctorados, exigirá más información y orientación académica; por último, la aplicación de los créditos europeos obligará a un planteamiento diferente de la orientación de los aprendizajes de los alumnos, incluidos los apoyos para un trabajo más autónomo.

• **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación**

Por otro lado, la implementación progresiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abarca no sólo los aspectos de gestión/administración, sino que paulatinamente se aplican a los procesos de investigación y docencia en los que la comunicación con el alumnado adquiere otra faceta facilitadora. Asimismo, se hace posible plantear materias/estudios de carácter semipresencial que pueden atender algunas necesidades derivadas de la heterogeneidad del alumnado, anteriormente citada. Asumir este desarrollo tecnológico implica un cambio en la conceptualización y en el mismo trabajo diario, por parte del profesorado, en cuanto a: la dinámica «tradicional» de la labor docente, la estructura de los aprendizajes y el papel que se le atribuye en cada caso a estas tecnologías.

• **La preocupación por la calidad universitaria**

El interés por la calidad de la formación ha traído a la palestra varias consecuencias para la universidad actual:

- La primera, un debate sobre estos *indicadores de calidad*. Como consecuencia inmediata, asistimos a la puesta en marcha de procesos de evaluación en todas las universidades. Fenómenos hasta hace escaso tiempo no contabilizados, como los retrasos o abandonos de los itinerarios académicos, son hoy objeto de contabilización y análisis.

Son obras de referencia los trabajos de Rodríguez Espinar (1997, 2002).

- La segunda, la atención de las diferentes fases de *transición a la universidad y el ajuste e inserción en el mercado laboral* constituyen indicadores de calidad y competitividad de las universidades. Esta reflexión trasciende ya el marco institucional. Por ejemplo en Cataluña, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario viene impulsando el establecimiento de estándares.

La función tutorial aparece como un elemento clave en facilitar la intervención de cara a optimizar el proceso de transición a la universidad y el logro de los estudiantes, en atender al alumnado que presenta dificultades para el seguimiento de los estudios y en facilitar los procesos de elección y transición al mercado laboral.

- Por último una *redefinición o replanteamiento del propio producto del aprendizaje*: el valor añadido como elemento de calidad.

Sin duda, la universidad tiene de nuevo el reto de construir o reconstruir su identidad para dar respuesta a las necesidades planteadas tanto en el nivel social como institucional. Porta (ob.cit.) afirma que estamos ante un nuevo arquetipo de universidad que abre el milenio: la *universidad multifuncional*. En este modelo la educación de la persona vuelve a ser el eje vertebrador central, sintetizando y superando los defectos de la universidad *investigación y docente*.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

La tutoría es un componente inherente de la formación universitaria. Comparte sus fines y contribuye a su logro, a través de facilitar la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académicos, la orientación curricular y la orientación profesional.

A continuación se especifican las características básicas de la tutoría universitaria:

- *Es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes* en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social, en línea con un planteamiento de calidad desde la perspectiva del estudiante.
- *La tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria.* La enseñanza en la universidad persigue que las personas construyan y maduren unos conocimientos y unas actitudes. Si pensamos que el aprendizaje es una evolución personal de cada alumno y que la característica fundamental de la universidad del siglo XXI es el incremento en la heterogeneidad del alumnado (en cuanto a edad, expectativas, participación laboral durante los estudios...), la tutoría debe facilitar el seguimiento académico individualizado de los estudiantes en la planificación y desarrollo de su itinerario de formación.
- *La atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad.* La ratio de alumnos hace de la tutoría un recurso clave y sin alternativa. Así, en los países donde ha predominado el modelo únicamente de servicios de orientación, independientes de la actividad académica, no puede llegarse a atender al conjunto de estudiantes, de manera que su actuación se reduce a la información más o menos extensiva, o bien, al *counseling* intensivo pero minoritario.
- *La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante,* tanto de carácter *administrativo* (facilitando el acceso y la interpretación de la información), *docente* (contribuyendo a la comprensión del currículum formativo de los estudios y del significado y demandas de las diferentes materias), *organizativo* (favoreciendo la participación...) y de *servicios* (de orientación, culturales... a través de favorecer su conocimiento y el encuentro entre ambos). Es, de este modo, un garante en el uso adecuado de los diferentes recursos curriculares y extracurriculares que la institución pone a su alcance.
- *Al facilitar este último objetivo, la tutoría permite la integración activa del estudiante en la institución.* No sólo porque facilita el acceso a la información, de una forma crítica y constructiva, sino porque estimula la implicación y participación en todos los niveles organizativos.

5. DIMENSIONES Y NIVELES DE LA INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DEL ESTUDIANTE

Dentro de un modelo de formación holística, las dimensiones de la intervención incluyen aquellas áreas relacionadas con el desarrollo personal del estudiante universitario:

- **Dimensión intelectual cognitiva:** incluye desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes, el aprender a aprender...
- **Dimensión afectivo-emotiva:** potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo...
- **Dimensión social:** esta dimensión abarca conseguir la integración en un grupo y la participación activa en el mismo en un contexto de cooperación.
- **Dimensión profesional:** contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión.

La atención a estas dimensiones presenta diferencias importantes en función de la tradición de cada país, si bien se tiende a modelos integrales que contemplan tres niveles de intervención diferentes en la acción tutorial:

- La **tutoría de materia** que se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas relativos a trabajos relacionados con la materia.
- La **tutoría de carrera** o de **itinerario académico** se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.
- La **tutoría de asesoramiento personal** que corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algu-

nos estudiantes y que es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica, o bien consiste en el uso de servicios especializados de la propia universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor académico o el tutor de carrera.

Dentro ya de nuestro contexto universitario, la planificación de la secuencia y el desarrollo de estas dimensiones dependerán de la interrelación de diferentes factores relacionados con la institución, con los estudios específicos y con los propios estudiantes:

- **Las características de la institución**, incluyendo aspectos que irán desde la propia *ideología*, por ejemplo la dimensión moral es muy importante en centros de orientación religiosa; *la existencia de servicios de atención al estudiante* y su nivel de implicación: éste es el caso de Gran Bretaña, donde la dimensión profesional está centralizada desde los *Career Service*, de gran tradición en este país. Otros aspectos que influirán serán *las características del cuerpo docente*, por ejemplo el grado de profesionalización, relación o no con la institución...
- **Las características de los estudios** en cuanto al *grado de dificultad* de la carrera: por ejemplo, estudios como matemáticas o ingeniería, con una ratio de abandonos y fracasos elevados, requieren mecanismos iniciales de apoyo en la dimensión del aprendizaje. El *nivel de profesionalización* también es otro aspecto a considerar como elemento diferenciador: por ejemplo los estudios de medicina tienen un fuerte carácter profesionalizador, frente a los de filosofía con un campo profesional menos claro para el estudiante y mayores dificultades para insertarse. La *presencia social de los profesionales* también contribuye a una mejor representación del campo profesional.
- **Las características de los estudiantes** obligan a marcar diferencias en la intervención. La *homogeneidad* de los estudiantes es mayor en facultades como químicas o ingeniería, donde predomina el estudiante a tiempo completo, que en estudios como Educación Social, Pedagogía o Empresariales, donde aparecen diferencias muy marcadas entre estudiantes de diurno, y tarde-noche. La *tasa de profesionales*

adultos con un proyecto profesional claro y/o ya insertados que buscan en el campo profesional una mayor promoción, contrasta con los jóvenes de la mañana, sin experiencia laboral y con un futuro menos definido y claro.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA COMPLEJA VISIÓN DE LA TUTORÍA

A modo de conclusión proponemos un cuadro que sintetiza los tipos de tutoría que coexisten en la actualidad, clasificados en función de diferentes criterios que los acercan a su definición. En cualquier caso, el lector debe pensar que estos modelos pueden ser complementarios, no excluyentes, pues la clasificación responde más bien a motivos didácticos.

Criterios	Tipos de tutoría
En relación con los servicios de orientación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modelo tutorial puro</i>: el Programa de tutorías funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución. • <i>Modelo mixto</i>: el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
En cuanto al contenido de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutoría de materia</i>: se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia. • <i>Tutoría de prácticas</i>: tiene como finalidad el proporcionar al alumno en prácticas habilidades y herramientas para desarrollar con competencia profesional las prácticas. • <i>Tutoría de proyecto</i>: asesorar y orientar todo el trabajo de proyecto del alumno (relativo a demandas de final de algunas carreras). • <i>Tutoría de asesoramiento personal</i>: corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica, o bien consiste en el uso de servicios especializados de la propia universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor académico o el tutor de carrera.

Criterios	Tipos de tutoría
En cuanto a la figura del tutor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Profesor-tutor</i>: la tutoría es asumida por el profesor. • <i>Tutoría de iguales (peer tutoring)</i>: los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.
Con relación al tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutoría de curso</i>: se refiere al seguimiento del alumno en un tramo de su trayecto formativo. • <i>Tutoría de carrera o de itinerario académico</i>: se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.
En cuanto a los destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutoría individual</i>: acción personalizada, útil para tratar aspectos personales de carácter individual. • <i>Tutoría grupal</i>: posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo, al tratar temas comunes, intercambiar experiencias ...

Se iniciaba el capítulo con una revisión histórica de la función tutorial y su relación con los diferentes marcos de universidad, que daba como resultado una visión que podemos definir como «compleja», en tanto que coexisten, y en ocasiones se solapan, diferentes concepciones de la tutoría y el rol del tutor. Hemos podido constatar que el interés actual por la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella. Hemos de destacar el hecho de que en los últimos años haya crecido de forma significativa el número de universidades y de titulaciones que han puesto en marcha nuevas iniciativas sobre la tutoría en la universidad, como también el número de equipos directivos de universidades que se interesan por la tutoría universitaria, y el convencimiento de que los planes de acción tutorial se inscriben entre las medidas de calidad de la institución universitaria.

Estos hechos nos permiten afirmar que la tutoría no es ya sólo una realidad, sino un elemento de futuro que permitirá contribuir a uno de los fines que tiene la universidad del siglo XXI: el desarrollo del capital humano.

II. EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. IMPLICACIONES PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

INTRODUCCIÓN

La nueva cultura del aprendizaje en una sociedad en cambio justifica, también en el ámbito universitario, la opción por una formación global de los estudiantes. Esta empresa no es fácil de llevar a la práctica sin un conocimiento suficiente de los estudiantes, que facilite la elaboración de una propuesta de formación adecuada y que ayude a decidir los recursos y los medios técnicos, personales y materiales para llevarla a cabo.

En este capítulo se revisan algunas de las características de los estudiantes universitarios que pueden tener relación con la acción tutorial. Entre todas ellas se abordan de manera específica las siguientes: las características relativas al aprendizaje, a las capacidades personales y a los inicios de la carrera profesional.

El contenido de este capítulo se articula alrededor de tres tópicos:

- La diversidad y nuevas necesidades de los estudiantes.
- Las finalidades de la formación universitaria y de la intervención educativa del profesorado.
- El análisis de las capacidades de los estudiantes universitarios y el papel de la tutoría en el desarrollo personal de los estudiantes.

Al finalizar este capítulo se pretende que el/la tutor/a:

- Identifique las características que configuran el *perfil del estudiante universitario*.
- Reflexione sobre las finalidades de una formación global universitaria.
- Comprenda y analice las capacidades que entran en juego en el desarrollo personal de los estudiantes.
- Se dote de un conjunto de sugerencias e indicaciones que le permitan conformar un marco de referencia para su propia actuación.

1. DIVERSIDAD Y NUEVAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Afrontar los retos que representa una educación superior de masas no es tarea fácil. No sólo el volumen de estudiantes en la universidad representa una situación desconocida, sino la diversidad de los mismos. Esta diversidad afecta a varias de las características que conforman su perfil actual:

- Proceden de marcos socioeconómicos y culturales muy diversos: desde hace tiempo se ha perdido la antigua uniformidad de los estudiantes, en el sentido de que mayoritariamente respondían a un determinado perfil personal, social y académico.
- De edad *más avanzada* y pertenecientes a grupos con claras diferencias entre ellos (sólo estudio, estudio-trabajo, trabajo-estudio).
- Con ritmos de vida *agitados* en los que tienen que afrontar una presión como consecuencia de una falta de apoyo familiar, social o económico y que genera situaciones de stress y sintomatología de enfermedad.
- El derecho a la enseñanza superior alcanzado en las sociedades desarrolladas ha generado en los estudiantes una percepción de ser *beneficiados* de una educación superior a considerarse *consumidores* y, por tanto, *clientes*:

desean ser bien servidos y pronto, como en el hotel o el supermercado.

- En su estancia en la universidad, su formación universitaria no es el único tema de interés; bien porque han de compartirla con un trabajo necesario o complementario para vivir, o bien porque *hay otras muchas* cosas que reclaman su atención.
- Cada vez más a las decisiones iniciales sobre el tipo de estudios elegido (estudios de grado) habrá que añadir las que provienen de la necesidad de una mayor formación de postgrado.

Esta diversidad de procedencia, situación, intereses y expectativas de los estudiantes aporta innegables beneficios (el escenario universitario se asemeja al escenario real), pero también crea nuevas necesidades, especialmente las derivadas de dar respuesta adecuada a cada uno, ya que cada vez hay menos respuestas adecuadas que sirvan para todos.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO

La formación universitaria ha de estar orientada al desarrollo y mejora de todas las dimensiones de la personalidad del alumno con el fin de potenciarle como persona capaz de aprender a lo largo de la vida. En este sentido, y pese a las dificultades existentes, es necesario que los docentes y los tutores tengan información del perfil de características (capacidades, expectativas, actitudes...) con el que los estudiantes llegan a la universidad y de las posibilidades de incidir en su progreso por medio de la acción educativa.

Por otra parte, la formación universitaria ha de tener también una finalidad profesionalizadora, es decir, ha de ser capaz de traspasar los límites de una opción académica que, alejada de la sociedad real, se muestra incapaz de proporcionar a los alumnos la experiencia vital y práctica necesaria para su integración laboral con garantías de éxito.

El abordaje en este capítulo de ambas finalidades se lleva a cabo teniendo en cuenta el marco de las exigencias sociales y culturales actuales a los estudiantes en esta etapa de su formación con el objetivo de establecer las implicaciones y pautas de acción del profesorado y, especialmente del profesorado-tutor.

2.1. La formación universitaria como preparación para la nueva sociedad del aprendizaje

La opción para una formación global se fundamenta en la necesidad de preparar al estudiante para formar parte de una nueva cultura del conocimiento y de la información que lo predisponga hacia la formación permanente y que le exija que evolucione en la medida que lo hace la sociedad.

Las formas de afrontar la tarea, la motivación, la confianza en las propias posibilidades y el autoconcepto y la autoestima caracterizan, entre otros aspectos, el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes universitarios. Pero, también lo caracterizan el que esté más o menos preparado para afrontar críticamente los conflictos, para plantearse problemas nuevos y para actuar de forma reflexiva en contextos sociales y culturales que se modifican rápidamente. Esta tendencia de la formación universitaria se refleja también en las sugerencias que llegan desde la empresa.

2.2. La formación universitaria como formación profesionalizadora

La formación universitaria se entiende, desde la perspectiva que se acaba de dibujar, como una etapa más de todas las que ayudarán a los jóvenes a mantenerse competentes laboral y culturalmente de manera permanente. Pero, al mismo tiempo es un periodo de transición que ha de facilitar la integración laboral del alumnado y que adquiere, en este sentido, un carácter profesionalizador. El alumnado universitario ha de poder ensayar y practicar de forma real y a la vez tutorizada las capacidades y competencias necesarias para integrarse profesionalmente a la sociedad.

Una formación inicial de estas características prepara para llegar a ser competentes en el ámbito profesional escogido; para identificarse como un grupo laboral determinado; para conocer las limitaciones de todo comportamiento experto, y para vincularse progresivamente a un contexto socio-cultural específico.

El cambio de orientación de la formación universitaria incluye, como contenidos de esta formación, los conocimientos necesarios para valorar y practicar la formación permanente, la relación entre la teoría y la práctica y entre la reflexión y la acción.

La enseñanza universitaria debería:

- Potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante y las posibilidades de trabajo colaborativo y en equipo.
- Entender la función del profesor como la de un agente que orienta, guía y andamia el aprendizaje del estudiante para lograr progresivamente la regulación y gestión autónoma del mismo.
- Fomentar la capacidad de análisis y resolución de los problemas y la toma de decisiones basada en criterios bien establecidos, que impliquen la necesidad de juicio crítico y constructivo.
- Fomentar el uso de fuentes de información ricas culturalmente y diversas, que no limiten la construcción del conocimiento a los apuntes obtenidos por la asistencia a las clases.
- Establecer la tutoría y la orientación profesional en la universidad como modo de diversificar la ayuda educativa al estudiante durante su paso por la universidad.
- Desarrollar actividades y situaciones formativas que faciliten al estudiante el logro de experiencias en el mundo laboral, mediante el establecimiento de becas de colaboración, del prácticum y de prácticas en las empresas y las instituciones.

2.3. Limitaciones de la influencia universitaria en la formación global de los alumnos

Si tenemos en cuenta las condiciones actuales en que se desarrolla la formación del alumnado, percibimos que la necesi-

dad de incidir en su formación global no siempre coincide con las posibilidades que el profesorado tiene de conseguirlo.

Los **nuevos valores de la sociedad actual** y la tendencia que muestra la **incorporación de los jóvenes al mundo laboral** son dos limitaciones importantes del alcance de la formación profesionalizadora. Es necesario comentar también otros aspectos, como, por ejemplo: los años de formación, la calidad de la relación profesor-alumnos, el grado de generalización y sistematización del trabajo en equipo del profesorado universitario.

2.3.1. Cambios en las tendencias actuales de la implicación de los jóvenes en la sociedad actual

El análisis de los valores y de las características de la sociedad actual nos puede ayudar a identificar algunas de las que limitan la tarea de formación profesionalizadora.

Hasta hace poco, podía señalarse que la tendencia de implicación de los jóvenes en la sociedad se basaba en una serie de características tales como las siguientes: la creciente desconfianza en las instituciones, el valor dado a la libertad individual sobre la implicación en colectivos para la solución de problemas que requieren de la solidaridad de muchos, el refugio de los jóvenes en el mundo privado y familiar. Estas tendencias pueden limitar el interés del alumnado universitario por dominar un determinado ámbito del conocimiento a fondo para contribuir a desarrollar una sociedad más solidaria, más justa y equilibradora de las desigualdades. Por contra, estos valores sociales pueden limitar las aspiraciones del alumnado, en el peor de los casos, al dominio de las técnicas específicas de un determinado ámbito profesional y a responder, durante su paso por la universidad, principalmente, a las exigencias académicas sin ninguna trascendencia para la mejora de la sociedad. En los últimos tiempos pueden adivinarse algunos cambios, fundamentalmente el de la consideración de la actuación colectiva como una forma de incidencia, pero todavía se mantiene la desconfianza generalizada en las instituciones y la tendencia a valorar, por encima de otros aspectos, la intimidad familiar y la libertad individual.

2.3.2. Cambios en la implicación de los jóvenes en el mundo laboral

No podemos negar que hoy día un buen número de jóvenes universitarios trabaja en ocupaciones temporales alejadas de sus aspiraciones profesionales a largo o medio término, para hacer frente a los gastos personales.

La tardía incorporación de los jóvenes al mercado laboral produce que la formación universitaria se prolongue debido, entre otros aspectos, a la dificultad de encontrar trabajo, o de encontrar uno que responda a las expectativas propias de su preparación. En este caso, los estudios de licenciatura y en particular las propuestas de estudios universitarios de primer ciclo se convierten en puente para el ingreso a otros de naturaleza diversa. La consecuencia es que los primeros estudios pierden su sentido profesionalizador cambiándolo por el de *requisito necesario* para continuar los estudios y para la competencia individual.

Un hecho de estas características puede limitar el interés, la motivación y la dedicación de algunos alumnos por aprender determinados contenidos y por desarrollar algunas de las capacidades básicas y necesarias para el ejercicio de la profesión, ya que sólo sirven para continuar la formación.

2.4. Algunas actuaciones para favorecer la formación global de los estudiantes

Las dificultades a las que acabamos de referirnos en el apartado anterior no han de ser un obstáculo a la hora de elaborar una propuesta de educación universitaria adaptada a las nuevas necesidades de formación personalizadora y profesionalizadora. En este sentido, nuestra intervención educativa como profesores se puede ver facilitada si:

- Conocemos a fondo a nuestros alumnos, no únicamente los aspectos más académicos, sino todos los que están implicados en el desarrollo de su proyecto vital en una sociedad cambiante, que hay que contribuir a mejorar.
- Somos capaces de desarrollar en equipo:

- Una gestión colegiada del currículum.
- Un enfoque y una práctica de la tutoría determinados.

Las instancias de los centros y de las facultades universitarias que toman decisiones pedagógicas de desarrollo del currículum –la Comisión Académica, el Consejo de Estudios, las Coordinaciones de Equipos Docentes del prácticum o de profesores de primer curso, etc.– hacen posible el establecimiento de acuerdos compartidos entre el profesorado.

Los/as tutores/as han de colaborar a la hora de tomar decisiones pedagógicas participando en las instancias de coordinación del centro de carácter pedagógico y aportando la orientación necesaria para un mejor funcionamiento de los grupos. También podemos sugerir medidas que incrementen la coherencia y la pertinencia de la formación (del plan de estudios y su desarrollo) en relación con los objetivos planteados.

En este sentido, la incidencia de los docentes universitarios en la formación global del alumnado se incrementa considerablemente, al favorecer el aprendizaje de:

- Métodos de trabajo y de estudio interdisciplinarios.
- Determinadas actitudes de trabajo y de estudio
- Contenidos que favorezcan la integración laboral y el desarrollo del plan vital-personal de los alumnos.

3. EL ALUMNADO UNIVERSITARIO: CAPACIDADES Y ACCIÓN TUTORIAL

En este apartado nos planteamos informar de los diferentes tipos de capacidades, definatorias de las potencialidades que se concretan en este periodo, y de sus implicaciones para la acción tutorial. La acción docente ha de basarse en el conocimiento de un abanico de capacidades bien diversas, las implicadas en el proceso de aprendizaje y formación profesionalizadora, como las siguientes: capacidades cognitivas y metacognitivas; capacidades de identidad personal y de equilibrio emocional; capacidades de relación interpersonal y de integración social.

El alumno y la alumna, para adquirir las competencias propias del área de saberes y los aprendizajes sociales y culturales necesarios, han de recibir las ayudas educativas ajustadas a su propio proceso de construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva, resulta fundamental tomar las decisiones educativas y la selección de las ayudas materiales, técnicas y personales.

Así pues, pese que el aprender es un proceso personal no es un proceso solitario sino mediado por las ayudas que los docentes dan a cada uno de los estudiantes, de tipos y de grados diferentes, según sus necesidades educativas.

3.1. Las capacidades de los estudiantes universitarios

En los apartados que siguen a continuación intentaremos caracterizar las capacidades que hay que ayudar a desarrollar y el papel de los tutores en este proceso. Las capacidades a desarrollar son:

- Las capacidades cognitivas y metacognitivas.
- Las capacidades de identidad personal y de equilibrio emocional.
- Las capacidades físicas y motoras.
- Las capacidades de relación e integración social.

3.1.1. Las capacidades cognitivas y metacognitivas

Nuestros estudiantes poseen una serie de recursos cognitivos que incluyen:

- Un razonamiento **abstracto y descontextualizado**, con el cual muestran la capacidad de trabajar con teorías y enunciados verbales.
- Un razonamiento **hipotético** que les permite:
 - Diferenciar entre el mundo real y el posible.
 - Anticipar aquello que puede llegar a producirse.
 - Invertir los supuestos de partida y examinar de forma crítica la lógica de su pensamiento.

- Pensar que los referentes de cualquier tema son a la vez posibles, justificables y modificables.
- Un razonamiento **deductivo** que les ayuda a proceder de una manera sistemática a la hora de resolver problemas diversos. En este caso, podemos generar hipótesis y contrastarlas y actuar de acuerdo con los resultados, reafirmando aquello que pensamos al inicio del proceso o modificándolo, si es preciso.

Desde un punto de vista **metacognitivo y estratégico**, los alumnos y las alumnas universitarios pueden ser conscientes del propio proceso de pensamiento y regularlo intencionadamente para mejorar la efectividad. La capacidad de establecer y seguir procesos les permite: anticipar, prever, imaginar resultados y analizar consecuencias posibles. Si se dan las condiciones adecuadas, los estudiantes están preparados para adjudicar las causas del éxito y del fracaso al proceso que siguen para resolver la tarea y para modificar, si es necesaria, la manera de aprender.

Para facilitar la implicación del alumnado y, como consecuencia la del futuro profesional, en el desarrollo de los saberes es necesario que aprendan a construir el propio punto de vista y a valorar esta construcción. En este periodo, el alumnado también ha de desarrollar una disciplina de estudio y de trabajo que incluya el uso de hábitos más eficaces, sistemáticos y personalizados de acuerdo con las exigencias de cada una de las áreas de conocimiento. Entre las estrategias que es necesario que aprenda podemos señalar las siguientes: planificar el aprendizaje, utilizar fuentes de información específicas, identificar y formular un problema, emitir y contrastar hipótesis compatibles con las características de los problemas que se plantean, apreciar pautas y regularidades. Se trata de favorecer que utilice estas estrategias en condiciones de autonomía personal, dejando de lado prácticas más pautadas y dirigidas, propias de la etapa del Bachillerato.

El alumnado desarrolla las capacidades cognitivas y metacognitivas, entre otros aspectos:

- Gracias al aprendizaje de las formas de discurso características (por ejemplo describir, explicar, argumentar, justificar) de las diferentes áreas del saber.

- Por su implicación en tareas o actividades de aprendizaje que le planteen un desafío cognitivo elevado y, a la vez, adaptado a sus capacidades.
- Por la posibilidad de debatir y confrontar sus ideas con las de otros más preparados. En este sentido, es necesario subrayar la importancia del trabajo en equipo y la de las tutorías entre alumnos, que posibiliten el progreso cognitivo de los que están implicados en el proceso.
- Por las posibilidades de reflexión metacognitiva: por ejemplo, facilitando que el alumno aplique determinadas formas de trabajo y de pensamiento conocidas a nuevas situaciones y haciendo que relacione ambos procesos; ensayando formas diversas de afrontar un mismo problema o situación; analizando las condiciones que hacen que algunos procesos de trabajo y/o de estudio resulten más adecuadas que otras.

3.1.2. Las capacidades de identidad personal y de equilibrio emocional

Un aspecto clave de la persona es su identidad, que comporta la concreción de rasgos diferenciales casi irrepetibles. El desarrollo de la identidad personal implica, entre otros aspectos: el desarrollo de la idea o conciencia de uno mismo; la capacidad de actuar para mantener la coherencia del comportamiento propio y la capacidad de ser solidario con los ideales y las acciones del grupo e individuales con las que la persona se identifica.

La construcción de la identidad personal es algo dinámico que se desarrolla a largo término y que comporta voluntad y esfuerzo. Los jóvenes, a diferencia de los adolescentes, asumen que ser alguien se construye. La elaboración de la identidad personal abarca diversas dimensiones, entre las cuales destacaremos las siguientes: la identidad corporal; el autoconcepto y la autoestima y el proyecto de vida.

• La identidad corporal

En este periodo los alumnos y las alumnas universitarios completan el desarrollo del propio cuerpo y la concepción y valoración personal del mismo de acuerdo con determina-

dos principios (fuerza, eficacia, belleza, salud, etc.). También, logran configurar la orientación sexual y de género y situarla con relación al marco de las expectativas familiares y sociales en que se integran.

La sociedad vincula la eficiencia corporal, la capacidad física y el atractivo corporal a las posibilidades de tener una autoestima y un autoconcepto positivos y, por esta razón, éstos son unos de los aspectos que más centran la atención de los jóvenes. Pero, pese la necesidad de reconocimiento personal, las posibilidades crecientes de ser críticos con los valores de la sociedad y el afecto de las personas que valoran, en especial de los amigos, les capacitan para relativizar las opiniones de los otros y para guiarse progresivamente por los propios valores.

Pese todas estas posibilidades emergentes, en este periodo podemos encontrar todavía estudiantes que problematizan esta dimensión personal debido, entre otros aspectos, a que valoran poco su cuerpo o a que le profesan un culto innecesario (constructivo o destructivo) mostrando una desmedida necesidad de alcanzar sus límites y hacerlos públicos. Así, al lado de jóvenes con problemas de anorexia y de bulimia o de otros con problemas de drogadicción o de poca aceptación corporal nos encontramos otros que se esfuerzan por compaginar la vida académica universitaria con la disciplina que comporta el tener cuidado de la propia salud y el desarrollo corporal. Aquello importante para los jóvenes en este periodo es vivir de acuerdo con los criterios que hacen posible una vida sana y equilibrada y desarrollar una actitud de indagación abierta sobre las propias posibilidades y de respeto hacia las propias limitaciones.

• **Relación e integración social**

Los procesos de tránsito que comporta el ingreso del joven a la universidad suponen a menudo iniciar y negociar nuevas relaciones con otros ambientes desconocidos, que se suelen caracterizar por un mayor aislamiento personal, una mayor competitividad entre compañeros y un mayor énfasis en la autoridad del profesor.

Durante este periodo inicial, es frecuente que los jóvenes se vean abocados a elaborar de nuevo el propio autocon-

cepto como alumnos y como miembros de un nuevo grupo y también a revisar su responsabilidad en el buen funcionamiento de las relaciones y situaciones sociales (entre compañeros y con los adultos, etc.). Los desafíos que genera la nueva vida académica y relacional, les obligan a actuar sin disponer de los recursos ni de los referentes necesarios.

En el contexto del *campus*, el espacio de los intercambios se amplía y también la variedad de personas y de grupos. No sólo es variada la gente nueva con quien el alumnado se relaciona (en edad, preparación académica y profesional, ideología, expectativas de futuro, etc.) sino que es diferente de la de anteriores etapas. De la misma manera también son diferentes y variadas las características del profesorado universitario. Por todo esto, las alumnas y los alumnos universitarios se ven obligados a arriesgarse para conseguir nuevas relaciones y, en consecuencia, a experimentar las propias limitaciones, en la mayoría de los casos transitorias.

El alumno y la alumna van definiendo también durante este tiempo las propias opciones profesionales y las contrastan con las que les ofrece el contexto universitario. El éxito o el fracaso como estudiantes universitarios acabará también por concretar sus expectativas y aspiraciones.

La reconciliación entre las expectativas iniciales, personales y de los otros, y la realidad les enfrentan a la caracterización de su rol personal y a la construcción de una identidad coherente con los propios principios y expectativas vitales.

El tener definidos los valores personales y desarrolladas determinadas habilidades ayuda a los jóvenes a superar los problemas de arraigamiento, la desorientación inicial y la difusión de la identidad (personal y académica), que pueden aparecer a raíz de experiencias con éxito o, por el contrario, poco gratificantes. En casos en que concurren determinadas circunstancias negativas, los jóvenes pueden manifestar una identidad confusa, sufrir un descenso del nivel de trabajo y del de dedicación a la actividad de estudio, sobre todo si no cuentan con la ayuda necesaria. En cualquier caso, la identidad personal se adquiere siguiendo un proceso laborioso de toma de decisiones, en que el alumno o la alumna han de excluir opciones, decantar ac-

titudes, descartar vías de actuación a medida que clarifican criterios y pueden ensayar pautas de comportamiento alternativas.

El autoconcepto y la autoestima positivos serán el resultado, entre otros aspectos, de las posibilidades que el alumno y la alumna tengan de llevar a cabo un proceso satisfactorio de reelaboración personal y académica en el nuevo contexto, coherente con los principios con los que se encuentra especialmente comprometido. Es decir, de ser capaces de mantener el compromiso con las propias decisiones y principios en situaciones que se desarrollan en medio de la incertidumbre.

• **La relación en el seno de la familia**

La época actual se caracteriza por una continua redefinición de las relaciones que los jóvenes mantienen con la familia. La mayoría opina que se encuentra bien en el contexto familiar y que, a diferencia de otras épocas, no siente la necesidad de marchar de casa de manera inmediata. Esta tendencia, por otro lado bastante explicable a causa de los cambios en las formas de relación entre padres e hijos –más permisivas y, a menudo, económicamente más solventes–, es difícil de casar con la necesidad que los jóvenes sienten de ampliar y profundizar los intercambios con otras personas de su misma edad e iniciar las relaciones de pareja.

El mantenimiento de esta doble dimensión relacional comporta que padres e hijos se vean abocados, por un lado, a adaptar frecuentemente las normas de convivencia y, por otro, a extremar la flexibilidad de la relación. En este proceso se desarrollan formas de vida que llevan a los padres a ceder progresivamente el control y la responsabilidad sobre la vida propia a los hijos mientras tratan de implicarlos en las tareas cotidianas y en la resolución de problemas familiares. Preservar la calidad de la relación de padres e hijos implica dedicar tiempo a hacer cosas conjuntamente, a mantener la comunicación y a atender las necesidades y los deseos de los otros.

La amistad continúa siendo, en esta edad, un medio de inserción social y una ayuda en la transición a la vida adulta. Una relación de esta naturaleza aporta seguridad, propicia el

desarrollo de experiencias nuevas, la vivencia de relaciones basadas en valores personales compartidos y permite ensayar formas de comportamiento basadas en la reciprocidad y la cooperación. Las posibilidades de los jóvenes universitarios de experimentar relaciones personales positivas se amplían gracias a las que tiene al participar activamente en el marco institucional y en las actividades sociales y culturales. El uso de valores democráticos en las relaciones institucionales es un aprendizaje que facilita su inserción social.

Finalmente, durante este periodo es preciso señalar las posibilidades crecientes de juicio y razonamiento moral, basados en los propios criterios, y la capacidad de adaptar el propio comportamiento. Esta capacidad permite al alumnado contrastar y reelaborar las ideas y las concepciones personales, e identificarse con otros con los cuales coincide.

• **Un referente de síntesis: el proyecto de vida**

Uno de los elementos clave *del desarrollo global* de capacidades personales del alumnado es la elaboración progresiva del propio proyecto de vida.

A lo largo de su paso por la universidad los jóvenes inician y concretan su proyecto vital y se muestran capaces de reconducirlo, si se da el caso. A diferencia de los adolescentes, se muestran mejor preparados para aceptar que a menudo no disponen de toda la información sobre las situaciones en que es necesario tomar decisiones; no calibran todas las posibilidades de riesgo, y no tienen una única y definitiva respuesta a las muchas preguntas que se plantean. La asunción madura de estas limitaciones comporta aceptar el riesgo implícito en cualquier decisión y desarrollar responsablemente los recursos cognitivos, afectivos, relacionales y materiales necesarios para desarrollar el plan vital en las mejores condiciones.

El alumnado universitario tiene interés por:

- Definir progresivamente su carrera profesional.
- Caracterizar el lugar social que espera ocupar.
- Seleccionar el estilo de vida que quiere seguir.
- Relacionarse con gente con quien comparte determinadas formas de saber, ser y actuar.

- Identificar el tipo de pareja con quien desea compartir su vida.
- Mostrar adhesión a determinados valores.

3.2. El papel de la tutoría en el desarrollo personal de los estudiantes

En este último apartado pretendemos ofrecer al tutor, de una manera sintética, un conjunto de sugerencias e indicaciones que permitan conformar un marco de referencia para su propia actuación, por lo que respecta al desarrollo personal de los estudiantes. No debe olvidarse el potencial institucional que tutor tiene a su disposición a partir de las acciones que se generan en los diferentes niveles organizativos, especialmente en el del centro en donde están inscritos los estudiantes.

3.2.1. Tutoría y el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas

Si tenemos en cuenta todo lo que se acaba de plantear, la participación de los/as tutores/as en ámbitos de coordinación pedagógica habría de servir para:

- Identificar las materias o temas que resultan más básicos en los estudios elegidos y también los más nuevos y velar para que los alumnos tengan la oportunidad de aprender utilizando las competencias propias del pensamiento adulto.
- Animarlos a implicarse de manera activa en el aprendizaje y dotarlos de un enfoque profundo y crítico (relacionar, reelaborar, reorganizar, etc.).
- Favorecer la toma de acuerdos entre el profesorado del grupo para trabajar recursos característicos del pensamiento estratégico; en particular, determinadas estrategias de trabajo intelectual y de estudio.
- Asegurar que los alumnos reciben de una manera continuada y sostenida los soportes necesarios (materiales, recursos técnicos, actividades adecuados) para desarrollar un trabajo individual y de grupo eficaz.

- Posibilitar que el profesorado del grupo de alumnos del que es tutor acuerde la enseñanza de instrumentos de comunicación característicos del área y útiles a la profesión (elaborar informes, síntesis, proyectos, entrevistas, observaciones, etc.).
- Favorecer la colaboración entre alumnos y la tutoría entre iguales como un recurso más de aprendizaje y de integración.

3.2.2. Tutoría y el desarrollo de las capacidades de identidad y equilibrio personal

La participación de los tutores en ámbitos de coordinación pedagógica debería servir para:

- Ayudar al alumnado a informarse, elaborar y revisar sus aspiraciones académicas, profesionales y personales.
- Orientarle para que adapte coherentemente la conducta propia a los planes de futuro previstos.
- Sostener y orientar la actividad del alumnado cuando trata de encajar retos y tomar decisiones.
- Animarle a actuar de manera autónoma, de acuerdo con los propios principios, y de una manera eficaz y ajustada al proyecto de vida.
- Proponerle la mejora, si es preciso, de las condiciones y las habilidades personales propias.
- Promover el trabajo cooperativo mediante el desarrollo institucional de tareas abiertas que admiten soluciones variadas.
- Promover un clima institucional de confianza que facilite la implicación del alumnado y la actuación responsable.

3.2.3. Tutoría y el desarrollo de las capacidades de relación e integración social

El tutor o la tutora, por su participación institucional, ha de:

- Posibilitar que el alumnado pueda comunicar, si lo cree necesario, los problemas de relación familiar con el objetivo

de orientarlo.

- Guiarlo para que valore la amistad entre compañeros y la fundamente en principios de reciprocidad y cooperación.
- Ayudar al alumnado a tomar conciencia del valor de la participación institucional y animarlo a implicarse en la gestión colectiva.
- Velar por el cumplimiento de los principios democráticos por parte de la institución y de sus integrantes.
- Ofrecerle la oportunidad de conocer, reflexionar, discutir y debatir diferentes formas de vida personal y social y sobre su fundamentación en sistemas de valores diferentes.
- Favorecer su integración en proyectos profesionales, en prácticas y en ámbitos de preparación laboral que faciliten su acceso al mismo y el desarrollo del propio proyecto vital.

3.2.4. A modo de conclusión

Puesto que las tareas de tutoría relacionadas con el desarrollo de capacidades han quedado reflejadas en cada uno de los apartados anteriores, en éste sólo resta señalar algunos aspectos de la tutoría de carácter más general.

La función de la tutoría es velar para que la experiencia universitaria contribuya a la formación global de los estudiantes y que les prepare para su integración en la profesión. Los ámbitos de coordinación académica y pedagógica de los centros universitarios son los núcleos clave de la toma de decisiones para la mejora progresiva del plan de estudios y de su desarrollo en el aula. El profesorado-tutor debería participar activamente para facilitar la toma de acuerdos entre el profesorado en cuestiones relevantes de la propuesta de formación de calidad de los alumnos.

En el centro universitario (Facultad, Instituto o Escuela), los tutores han de fomentar la participación del alumnado en las diversas instancias (organizativas y socioculturales); en la toma de decisiones sobre itinerarios académicos adecuados para el cumplimiento de las expectativas profesionales y personales del alumnado y en el desarrollo de proyectos de futuro como son el establecimiento de salidas profesionales y

de propuestas de formación continuada.

De la misma manera han de velar para que se dé una cultura de centro, que caracterice las relaciones y las formas de vida de todos los que forman parte, coherente con los principios y valores de la institución universitaria.

En síntesis, las aportaciones de la tutoría, para hacer efectivo un proyecto de formación profesionalizadora, han de incidir en diferentes niveles y ámbitos de la institución: desde el más global de centro, al de las estructuras de coordinación del profesorado, para llegar al de aula y, finalmente, al personal de cada alumno o alumna. Se trata de participar, desde su función específica de tutoría, en la toma de decisiones colectivas del profesorado para ajustar cada vez más la propuesta de formación a los objetivos educativos planteados.

III. EL PROFESOR-TUTOR UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende dar respuesta a cuestiones como: ¿Se cree necesarias la figura del profesor-tutor en la nueva realidad de la educación universitaria? ¿Se siente implicado y motivado el profesorado a asumir su tarea tutorial? ¿Qué roles y funciones ha de desempeñar? ¿Tiene la formación y la ayuda necesarias para afrontar estos roles y funciones?

Para ello, se ha estructurado el contenido de este capítulo en tres grandes apartados:

- Nuevo escenario educativo y el papel de la función tutorial en esta nueva realidad
- Roles y funciones que ha de asumir el profesor-tutor, teniendo en cuenta la dimensión académica, profesional, social y personal del alumnado
- Competencias de tipo cognitivo (saber y saber hacer) y de tipo personal y relacional (saber estar y saber ser) que ha de poseer el tutor/a si quiere asumir sus roles y funciones, así como poseer unas determinadas características, además de una preocupación por la formación integral del alumnado y una actitud de colaboración y de comprensión en la ayuda personal.

La finalidad es que el profesorado-tutor tome conciencia de la importancia de su papel como tutor y de los aspectos a

tener en cuenta si se quiere asumir, de forma plena, la función o tarea tutorial.

1. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO Y LA VISIÓN DE LA TUTORÍA

Es necesario describir algunos de los aspectos que definen el nuevo escenario educativo universitario y analizar el papel de la función tutorial en esta nueva realidad o situación contextual.

1.1. La nueva realidad de la educación universitaria

Diferentes estudios (Castellano, 1995; UNESCO, 1996; Rodríguez Espinar, 1997; Lázaro, 1997, 2002; Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Rodríguez Espinar, 2003) han puesto de manifiesto algunas de las características que definen o definirán el nuevo escenario de la educación universitaria:

Cuadro 3.1. Características del nuevo escenario de la educación univervitaria.

Características	Consecuencias en la educación universitaria
La educación a lo largo de la vida como un imperativo social que va a permitir al individuo una construcción continuada de sus conocimientos y competencias.	<ul style="list-style-type: none">• Presencia en las aulas de un porcentaje apreciado de alumnado maduro. Esto supone la necesidad de atender a las diferentes necesidades que presenta este nuevo alumnado y el tener como referentes las teorías del aprendizaje adulto.• El trabajo del alumnado no se reduce a las tareas de aula sino que se extiende a cualquier actividad de carácter formativo.• La educación debe acompañar al sujeto en las diferentes transiciones académicas por las que ha de pasar, a lo largo de todo su proceso formativo.• Fomentar en el alumnado la actitud para estar en constante formación.• El alumnado necesitará tiempo y dinero para su estudio.

Características	Consecuencias en la educación universitaria
La necesidad de la actualización de conocimientos profesionales en un mundo en constante transformación.	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos planteamientos curriculares: flexibilidad y adaptabilidad. • Necesidad de desarrollar las competencias profesionales de forma permanente. • Necesidad de innovar y de adaptarse al cambio.
La versatilidad laboral y la necesidad de una mayor formación va a promover la rotación de los períodos de trabajo y de formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación dirigida a un alumnado con experiencia profesional. • Diversificar las trayectorias académicas. • Trayectorias educativas menos lineales, alternando períodos formativos con períodos de trabajo. • Impredecibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación.
Implantación de nuevas formas-vías de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de nuevas tecnologías de la información-comunicación. • Establecimiento de una nueva relación entre enseñanza-aprendizaje fuera del espacio real. • Incremento del estudio independiente. • Nueva relación profesor-alumno.
La ruptura de fronteras en la formación (Espacio Común Europeo de Educación Superior).	<ul style="list-style-type: none"> • Universalidad y multiculturalidad de la educación. • Organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado. • Movilidad del alumnado y del profesorado. • Acreditación de las titulaciones.

De esta manera, esta realidad hará presente una mayor diversidad del alumnado universitario que estará compuesto por:

- Mayor porcentaje de alumnado adulto.
- La entrada a la universidad de estudiantes procedentes de otros países
- Incremento de la mujer en múltiples carreras.
- Estudiantes que compaginan la actividad laboral con los estudios.
- Estudiantes con déficits en estrategias de aprendizaje.
- Estudiantes con diferentes niveles de formación y con distintas expectativas y motivación.

- Estudiantes con experiencia profesional.
- Estudiantes procedentes de minorías.

En consecuencia tomará máxima validez el principio de aprender a aprender y la necesidad de un profundo conocimiento de la trayectoria personal y profesional del alumnado. La universidad verá la necesidad de apostar por una formación básica y por el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y creatividad además de la necesidad de adaptación al cambio.

Estos elementos nos describen un escenario complejo y comprensivo en el cual el estudiante universitario ha de recibir una formación que le permita un desarrollo integral y le prepare para la vida, es decir, desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, para el trabajo en equipo, para la comunicación, para adaptarse a nuevas situaciones y capacidad de razonamiento y de juicio crítico. Pero, *¿cómo vive el profesor-tutor* este cambio? La primera sensación es la de una cierta «sorpresa», «expectación», «temor», «cierta tensión» ante la nueva realidad, ante lo desconocido. Le siguen comportamientos diferentes que van desde el *inmovilismo* (seguir como hasta ahora) hasta el *cambio para adaptarse a una nueva realidad* y todo esto va acompañado, a veces, de una cierta soledad a la hora de asumir la nueva situación.

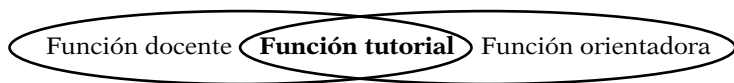
Analizado este escenario debemos inclinarnos por el cambio si queremos asumir los nuevos roles que potencien la atención a la diversidad y una mayor preocupación por los procesos de aprendizaje y por el desarrollo personal, profesional y social del alumnado.

1.2. Función docente y tutorial del profesor universitario

Como ya se ha señalado en el capítulo 1 (*La acción tutorial en la universidad*) la coexistencia de los distintos modelos de universidad lleva consigo diferentes concepciones del profesorado con relación a la docencia y a la tutoría de los estudiantes.

El profesorado tiene ante sí nuevos retos: el afrontar la diversidad del alumnado universitario, el acompañarle en sus

procesos de aprendizaje y el facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida. Esto sólo se puede desarrollar si el profesorado asume la función tutorial como una parte de la función docente e investigadora.



Existe un contínuum entre docencia, tutoría y orientación. El profesorado tiene una función docente e investigadora pero además ha de afrontar una función tutorial. Todo educador, por el sólo hecho de serlo, asume una función orientadora aun sin ser plenamente consciente de ello.

No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con un mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal.

Puede ocurrir que haya otras dimensiones (como por ejemplo, la acogida a los alumnos de nuevo ingreso, cursos de métodos de estudio, taller sobre estrategias de inserción sociolaboral, problemáticas específicas, etc.) que no se puedan afrontar en la propia tutoría y entonces se deberá acudir a los especialistas en orientación, a través de los servicios de orientación que ofrece la propia universidad. Igualmente el tutor debería contar con la colaboración de alumnado de los últimos cursos en tareas tutoriales como la matriculación, información académica, metodología y estrategias de estudio, prácticum, etc. (tutoría entre iguales).

En este sentido, la acción tutorial y orientadora se puede estructurar en torno a un modelo organizativo basado en tres niveles de intervención: un *primer nivel* corresponde a la acción tutorial y orientadora que ha de hacer el profesor-tutor (**tutoría**); un *segundo nivel* referido al asesoramiento, formación y soporte técnico a la tutoría (**Servicios de Orientación internos de la Universidad**); y, un *tercer nivel* (**Servicios externos a la Universidad**) centrado más en la colaboración en aspectos específicos de la acción orientadora (transición universidad-mundo laboral, formación continuada, programas

Europeos, etc.). En este modelo tutorial mixto el profesor-tutor NO ESTÁ SOLO en el desarrollo de la función tutorial sino que cuenta con la ayuda y el asesoramiento de los servicios de orientación internos y externos a la institución.

2. ROLES Y FUNCIONES DEL TUTOR

Delimitados los niveles de intervención tutorial y orientadora se ha de dar un paso más para determinar los roles y funciones a llevar a cabo por el profesor-tutor, que es quién conforma el primer nivel de intervención. Antes de analizar estos roles y funciones te invitamos a que hagas una autorreflexión acerca de cuáles han de ser los roles del tutor. Para ello, ponemos a tu disposición el siguiente cuestionario que te permitirá comprobar, previo al desarrollo del tema, qué roles del tutor valoras más o menos, es decir, cuál es tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos.

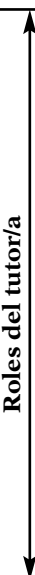
	Muy en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
• El tutor debe orientar al alumnado en la elaboración de su itinerario académico y profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El alumnado ha de estar muy bien informado, a nivel general y específico, de su universidad y su titulación. Esta es la tarea principal que debe llevar a cabo el tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El tutor debe prestar al alumnado atención individualizada en aspectos relacionados con su desarrollo personal, educativo y profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es tarea del tutor orientar en la metodología de estudio y en las técnicas de trabajo intelectual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El tutor debe informar pero también dirigir y asesorar al alumnado hacia los servicios especializados (bolsa de trabajo, expertos, instituciones, centros de formación continuada y ocupacional, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El tutor ayuda a planificar el itinerario curricular de cada alumno a partir de la oferta educativa y de los intereses, posibilidades y expectativas del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Potenciar el conocimiento de sí mismo, mejorar la autoestima, desarrollar habilidades sociales y de vida, afrontar la toma de decisiones, etc. son funciones que debe desempeñar el tutor en el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Una vez efectuada tu aproximación al tema a través de tu propia reflexión personal, se pone a tu disposición nueva información sobre los roles y funciones que ha de desempeñar el profesor-tutor.

El tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia así como un interés por el desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional. Su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación. Uno de los componentes de ésta es la acción tutorial y, para desarrollarla, se requiere el desempeño de unos roles y funciones.

Si nos acercamos a la literatura sobre los roles y funciones a desempeñar por el tutor universitario en diferentes contextos (Rodríguez Espinar, 1997; Lázaro, 1997, 2002) podremos comprobar que existe un abanico bastante amplio de roles, desde unos de carácter más académico (tutoría académica) a otros que potencian la relación personal y, finalmente, los que se centran más en la acción orientadora (tutoría de asesoramiento personal y profesional). Algunos de estos roles son:

Cuadro 3.2. Principales roles del profesor-tutor universitario.

Tutoría académica		Características
Roles del tutor/a 	Profesor	Función docente. Facilita el desarrollo de los aprendizajes.
	Consejero académico	Da consejo en aquellas áreas curriculares de su competencia.
	Tutor académico	El tutor/a tiene encuentros periódicos con el alumnado para su seguimiento académico (rendimiento, mejora de los aprendizajes, gestión del tiempo, metodología de trabajo, etc.) y para dar respuesta a todas aquellas situaciones que se plantean relacionadas con la normativa académica (permanencia, convivencia, respeto a la institución, etc.).
	Confidente (amigo)	El tutor/a hace de confidente ante un problema que pueda tener el estudiante con su familia, profesores, compañeros, etc. Al mismo tiempo establece una relación recíproca, informal, con los estudiantes basada en el afecto mutuo y en el respeto sin el peso del poder y de la autoridad. Es una manera especial de amistad en la que los límites y responsabilidades del rol de docente y de estudiante aparecen menos definidos.
Tutoría de asesoramiento personal y profesional		

	Tutoría académica	Características
Roles del tutor/a 	Agente de cambio institucional	El tutor/a es observador y facilita aquellos cambios que estimulen el desarrollo del estudiante a través de la dinámica tutorial.
	Tutor de carrera	El tutor/a orienta al alumnado en su proyecto profesional.
	Consejero personal	El tutor/a ayuda al estudiante a través de una relación personalizada, a conseguir sus objetivos educativos, personales y profesionales con los recursos que ofrece la institución y la comunidad.

Tutoría de asesoramiento personal y profesional

Adoptado un modelo de formación integral, el sistema tutorial ha de prestar atención a la dimensión académica, profesional, social y personal de forma globalizadora. De ahí, que los roles y funciones asignados al tutor se puedan concretar en los siguientes:

Cuadro 3.3. Principales roles del profesor-tutor universitario.

	Roles	Características	Funciones
Profesor-tutor de materia		Facilita al alumnado información académica y hace un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Informativa: facilitar al alumnado información de carácter: <ul style="list-style-type: none"> - <i>General</i>: qué es la universidad, qué otras titulaciones puede hacer, cómo está organizada, dónde está situada, etc. - <i>Específica</i>: sobre cuestiones académicas, sobre diferentes servicios de la universidad, sobre una titulación en concreto, sobre el prácticum, formación académica posterior (postgrados, másters, etc.), sobre actividades extraacadémicas, etc. • Seguimiento académico e intervención formativa: <ul style="list-style-type: none"> - Seguir de cerca el rendimiento del estudiante. - Colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Estimular el rendimiento y la participación de todos los alumnos en actividades relacionadas con su formación. - Ayudar a planificar el itinerario curricular de cada alumno a partir de la oferta educativa y de los intereses, posibilidades y expectativas del alumnado. - Orientar en la metodología de estudio y en las técnicas de trabajo intelectual. - Estimular la motivación para el estudio. - ...

Roles	Características	Funciones
Tutor de itinerario académico	Tutor con tareas de información y orientación sobre aspectos de tipo profesional y del mundo laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar al alumnado en la elaboración de su itinerario profesional. • Estimular la formación continuada y ocupacional. • Dirigir y asesorar al alumnado hacia los servicios especializados (bolsa de trabajo, expertos, instituciones, centros de formación continuada y ocupacional, etc.).
Tutor de asesoramiento personal	Tutor referente que presta atención individualizada a algunos alumnos que solicitan ayuda y mediación en aspectos relacionados con su desarrollo personal, educativo y profesional. Esta figura puede coincidir o no con el tutor de itinerario curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el conocimiento de sí mismo. • Mejorar la autoestima. • Desarrollar habilidades sociales y de vida. • Afrontar la resolución de conflictos. • Afrontar la toma de decisiones. • Ayudar a planificar el trabajo personal. • Referenciar al alumnado a aquel servicio de la institución que mejor pueda ayudarle en su situación específica dado que el tutor no puede afrontarla desde la propia tutoría. Pedir ayuda y asesoramiento ante situaciones problemáticas o bien transferirlas a los especialistas. • ...

El profesor-tutor, además, habrá de ser un **informador** de todo aquello que pueda ser de interés para la formación del alumnado y, a su vez, un **observador** de la dinámica tutorial con una actitud crítica y constructiva que permita la mejora de la misma.

Además de estas funciones se han de contemplar funciones específicas de la tutoría **respecto a la institución**.

- *Con la propia institución*
 - Hacer de observador privilegiado de la realidad educativa y de la dinámica tutorial.
 - Hacer de facilitador e innovador de las posibles mejoras educativas.
 - Colaborar en la preparación de actividades extraacadémicas organizadas desde la propia institución.

• *Con la tutoría*

- Colaborar y hacer aportaciones a la implantación del Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Estar en constante relación con el equipo docente para facilitarles información de estos alumnos y, a su vez, recabar aquella que sea de interés.
- Coordinar y supervisar la evaluación de los estudiantes.
- Mantener unos encuentros periódicos con la coordinación de tutoría y la jefatura de estudios de la titulación.
- Adoptar una actitud crítica ante el PAT.

Para poder llevar a la práctica estos roles y funciones el profesor-tutor ha de mostrar una **actitud** docente, colaborativa, participativa, comprensiva, comprometida, crítica y de ayuda personal.

Estos roles y funciones se desarrollan a través de la relación tutorial. Esta relación se puede afrontar de forma individual y/o grupal (pequeño grupo: 10-15 alumnos). Cada uno de estos tipos de relación tutorial, para que sea efectiva, supone unos requisitos y una estructura organizativa diferente. Es necesario adecuar la modalidad a las necesidades planteadas en la acción tutorial, teniendo presente la situación real donde se va a intervenir. En el caso de la educación universitaria y sin olvidar la tutoría individual, la modalidad que mejor se adecua es la relación personal entre el tutor y el grupo de alumnos que se le asignen. Este tema será objeto de un posterior análisis en los capítulos 5 y 6 dedicados a la tutoría grupal e individual.

Como complemento a estos dos tipos de intervención mencionados está la intervención virtual, que consiste en una relación de ayuda y mediación no presencial que se lleva a cabo mediante medios tecnológicos, principalmente, a través de correo electrónico y la tutoría entre iguales (*peer tutoring*) como colaboradora con el profesorado-tutor en la actividad a desarrollar con el alumnado.

3. COMPETENCIAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR-TUTOR

Proponemos que hagas un breve análisis de necesidades sobre cuáles son los saberes y competencias como tutor. Para ello sugerimos que reflexiones sobre las cuestiones que te planteamos en el siguiente cuestionario, reflexión que servirá para comprobar en qué aspectos se ha de hacer más hincapié en tu formación como tutor.

Los saberes y competencias como tutor

- ¿Conoce cuál es la procedencia de sus alumnos?
 - ¿Sabe cuáles son los prerrequisitos para acceder a esta titulación?
 - ¿Tiene conocimiento de cuáles son las «pasarelas» para acceder a los títulos?
 - ¿Conoce cuáles son las dificultades académicas con las que se enfrenta el alumnado en esta titulación?
 - ¿Tiene conocimiento de los resultados académicos en cada convocatoria?
 - ¿Conoce el porcentaje de aprobados en el curso dónde es profesor?
 - ¿Conoce las características de los procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios?
 - ¿Es conocedor de los servicios que ofrece la universidad?
 - ¿Conoce los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado?
 - ¿Cómo es su relación con los estudiantes?
 - ¿Cómo cree que debe ser la actitud de un tutor?
 - ¿Qué tipo de importancia le da a la relación interpersonal y a la comunicación?
 - ¿Planifica su tarea tutorial?
 - ¿Cree que la acción tutorial es una función que puede llevar a cabo el tutor individualmente?
 - ¿Cree necesario trabajar la tutoría en equipo con el resto de tutores?
 - ¿Considera que es necesario formarse para desempeñar la función tutorial?
 - ¿Es un observador crítico de la dinámica tutorial?
-

Una vez efectuada tu reflexión personal, se pone a disposición una nueva información sobre las competencias y características del profesor-tutor. Éstas estarán en función del tipo de rol y de las funciones que desempeñe. A continuación se exponen algunas que son básicas en el desempeño de la acción tutorial.

El profesor-tutor requiere de unas **competencias a nivel cognitivo**: *saber* (conocimientos) y *saber hacer* (competencias prácticas) y, a su vez, ha de disponer de unas **competencias de carácter social y de relación**: *saber estar* (actitudes y comportamientos de tipo participativo) y *saber ser* (actitudes y comportamientos de tipo personal):

Cuadro 3.4. Roles y competencias del profesor-tutor.

Roles	Competencias	
	Cognitivas	Social-Relacional
Profesor-tutor de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre la realidad de la titulación. • Conocimiento de los itinerarios curriculares. • Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje. • Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario. • Estimulador de la participación en actividades extraacadémicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud para la relación interpersonal y la comunicación. • Capacidad de trabajo en equipo. • Trabajar de forma interdisciplinar y participativa.
Tutor de itinerario académico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado. • Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continuada y ocupacional, programas europeos, intercambio académico y profesional, etc. • Conocimiento de los diferentes servicios especializados que ofertan las diferentes instituciones a nivel de inserción sociolaboral y de formación continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y comprensión de la situación del alumnado. • Actitud positiva ante la planificación. • Predisposición a la innovación y al cambio. • Respeto a la diversidad. • Integración en la vida de la institución y en el contexto donde trabaja.
Tutor de asesoramiento personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud para abordar los problemas de forma positiva.

Para afrontar estas competencias sería conveniente que el profesor-tutor posea las siguientes características:

- Una clara preocupación por la innovación docente.
- Firme compromiso para asumir la función tutorial.
- Disposición de unas ciertas habilidades sociales y de comunicación.
- Dedicación al alumnado y a su preparación como tutor.
- Asunción sincera y comprensiva de los problemas del alumnado.
- Actitud crítica y constructiva en su relación con el alumnado y con la institución.
- Predisposición a trabajar en equipo con el resto de tutores
- Cualidades de liderazgo democrático.
- Respeto por los demás.
- ...

Esto, siendo importante, no lo es todo. Es necesario tener una preocupación por la formación integral del alumnado y un interés por hacer las cosas lo mejor posible. Esto sólo se consigue mostrando una buena actitud y predisposición ante la tarea formativa como tutor.

Finalmente, es conveniente que el tutor universitario sienta la necesidad de conocer y ponerse en contacto con revistas especializadas, seminarios permanentes, foros de discusión, congresos, etc. y, a su vez, la propia institución ha de facilitarle las condiciones y la formación y aportarle aquellos recursos necesarios para llevar a cabo su Plan de Acción Tutorial.

IV. PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL: PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se ocupa de describir algunos elementos estructurales y funcionales de un PAT (Plan de Acción Tutorial). El capítulo aporta orientaciones en forma de sugerencias y recomendaciones para planificar y evaluar un PAT, sin que en ningún momento se pretenda ofrecer otra cosa que una propuesta orientativa que para cada caso precisará de su particular adaptación y adecuación. En el capítulo se van presentando los distintos elementos constitutivos de un PAT, los cuales responden a planteamientos sobre el qué, el cómo y el cuándo. El capítulo se estructura en los siguientes apartados:

- Planificación, donde se revisan aspectos relativos a los distintos elementos que configura el PAT, así como algunos aspectos concretos de su gestión y coordinación.
- Evaluación del PAT, atendiendo a las finalidades y los medios para esta actividad.

En definitiva, este capítulo del manual pretende ofrecer, a modo de orientación, una guía de acción para la ejecución de un Plan de Acción Tutorial en la universidad.

1. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA Y LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL

Los servicios de orientación y de tutoría universitaria tienen una clara misión en el trato personalizado de los estudiantes. Su objetivo es procurarles **la adaptación e integración en el sistema** (ayudándoles a descubrir la universidad que enseña y también la universidad que aprende, la universidad que investiga, la universidad que coopera, la universidad en la que se participa), facilitarles **el aprovechamiento académico y personal** (la mejor utilización de los recursos disponibles, la mejora de las aptitudes personales, las técnicas de aprendizaje, el trabajo en equipo), y favorecer **la transición al mundo del trabajo y la formación permanente**. Estas funciones de los planes de acción tutorial configuran un itinerario de actuación de la tutoría universitaria marcada por tres momentos:

-
- Al inicio de los estudios.
 - Durante los estudios.
 - Al final de los estudios.
-

- Durante el primer momento, **al inicio de los estudios**, la tutoría deviene una importante ayuda para los estudiantes, ya que el tutor o tutora suele convertirse en un valioso referente. En este período, que aproximadamente abarca desde el inicio de los estudios hasta el final del primer semestre, la labor del tutor puede llegar a influir de forma determinante en las presunciones y expectativas de los estudiantes, aparte de convertirse en un nexo entre el estudiante y la institución (y viceversa). En el transcurso de este período inicial ocurren situaciones que llegan a determinar en los estudiantes cuestiones como la persistencia en los estudios, la satisfacción por los estudios elegidos, el éxito académico, la ampliación de perspectivas personales y profesionales, el desarrollo de sentimientos de pertenencia a un colectivo académico y también profesional, etc.

Los objetivos de la tutoría durante este primer momento pueden concretarse en:

-
- Acompañamiento del estudiante en la acogida por la universidad.
 - La adaptación del estudiante al nuevo contexto universitario.
 - Conocimiento por parte del profesor-tutor de las características y condiciones de la transición entre secundaria y universidad, incluso entre otras vías de acceso a la universidad.
 - Elaboración por parte del profesor-tutor del perfil del alumnado que accede a los estudios superiores.
-

- En el transcurso del segundo momento, **durante los estudios universitarios**, la acción tutorial debería actuar sobre cuatro ámbitos: la planificación del itinerario curricular de cada estudiante, la orientación o la supervisión de las prácticas, el aporte o la sugerencia de recursos de mejora del rendimiento académico (acciones en la dimensión curricular), y el aporte o la sugerencia de recursos de mejora de las capacidades y competencias personales y profesionales (acciones en la dimensión extracurricular).

Los objetivos de la tutoría durante este segundo momento pueden concretarse en:

-
- El aprovechamiento del aprendizaje por el estudiante (incluidas las prácticas).
 - La mejora de los resultados académicos.
 - La integración del alumnado en la vida académica.
 - La utilización de actividades extraacadémicas para la mejora de la formación personal, profesional y científica de los estudiantes.
 - ...
-

- Finalmente, en el tercer momento, **al final de los estudios**, el estudiante puede escoger básicamente entre dos direcciones, sobre las cuales la acción tutorial puede ejercer una marcada influencia. En unos casos, el estudiante optará por la inserción laboral como un proceso que ya se prepara desde la universidad y en el cual la orientación profesional y la orientación para la inserción, a través de la tutoría, puede resultar una ayuda eficaz. En otros, por la prosecu-

ción de otros estudios, combinados o no con ocupación laboral, bien sean estudios de segundo o tercer ciclo, de especialización en postgrados o másters; también en esta elección la acción tutorial puede ejercer una labor orientadora.

Las acciones de la tutoría durante este tercer momento (finalización de los estudios) pueden concretarse en:

-
- La transición entre la universidad y el mundo del trabajo.
 - El acceso a otros estudios y la formación continua.
-

La forma de llevar a cabo estas funciones de la tutoría universitaria es a través de un Plan de Acción Tutorial (PAT), el cual consiste en el conjunto organizado de acciones relativas a la tutoría que incluye: los objetivos, el modelo de organización del plan, la planificación o modelo de ejecución, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y la evaluación.

El PAT es un instrumento que tiene, o debería tener, carácter institucional (a nivel de universidad o a nivel de Facultad). Es conveniente que cada centro (Facultad o titulación) determine el modelo de acción tutorial (ver apartados 2.1.5 y 2.2) a partir de las características y del análisis de las necesidades del alumnado y de las de la propia titulación. Hay una serie de características del alumnado que lo particulariza y hace diferentes una a una las cohortes o promociones que acceden a unos o a otros estudios universitarios; algunas de las causas por las que se diferencian los alumnos/as de cada promoción son sus condiciones de acceso, su formación previa, sus expectativas académicas y profesionales, la manera como afronta su formación universitaria, los intentos de conjugar estudio y trabajo, la organización del tiempo, el soporte familiar, etc. Asimismo, las titulaciones también presentan características diferenciadas entre ellas. Las hay mucho más proclives a precisar servicios o recursos complementarios para facilitar un acceso y una continuidad con garantías para los estudiantes, así como hay otras con determinados itinerarios curriculares o conjuntos de asignaturas que hacen aconsejable una orientación personalizada a sus estudiantes.

El análisis de necesidades del alumnado y de las particularidades de la institución y de la titulación (requisitos previos, desarrollo curricular, proyección profesional...) son los elementos que determinan los objetivos, las funciones y la planificación de un PAT.

Además de todo esto, el PAT debe prever cómo afrontar los retos que se perfilan como emergentes:

- **Un profesorado especializado y cualificado.** La tutoría supone un reto para el profesorado, y también para la institución. No basta con la buena intención o predisposición, sino que se debe motivar e incentivar al profesorado que desarrolla la labor de tutor/ra, además de aportarle los recursos necesarios. La incorporación de la acción tutorial en el marco de las funciones del profesorado universitario representa, sin duda, el replanteamiento de muchas actitudes y competencias docentes. De la misma manera que la incorporación de la acción tutorial en el marco institucional de una universidad representa la adecuación de sistemas o áreas de gestión académicas para consolidar este tipo de servicio y aprovechar su potencialidad en beneficio de la propia institución. La función tutorial también es un importante elemento dinamizador de la función docente del profesorado y organizativa de la universidad.
- **Los recursos telemáticos.** El progresivo aumento de formación a distancia a través de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) obliga a profundizar en las estrategias que deben guiar un modelo de tutoría virtual, lo cual supone también un reto a afrontar. De la misma manera, se hace imprescindible profundizar en los recursos que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen a la labor tutorial presencial y semipresencial.
- **La convergencia en el espacio europeo de enseñanza superior.** El tercer reto de las tutorías lo representan los ECTS (*European Credits Transfer System*) y la convergencia en el espacio europeo de enseñanza superior. Un reto que indudablemente se presenta como seductor y sugerente ya que buena parte de la innovación que representan los ECTS es la transversalidad en la educación superior; tanto de conocimientos como de habilidades. La tutoría universitaria

puede convertirse en una pieza clave del sistema de educación superior, tanto si atendemos a lo que representa la toma de decisiones de los estudiantes dentro del nuevo marco formativo, como al desarrollo de habilidades y competencias genéricas, o a los planteamientos curriculares y de movilidad que van a caracterizar esta nueva etapa de formación superior en que nos hallamos inmersos.

En este sentido, las funciones que atribuimos a la tutoría: información, formación y orientación, pueden constituir el aporte de calidad que se pretende alcanzar con todo el armazón estructural de la convergencia europea. Sin duda, la tutoría universitaria tendrá, en este caso, una inmejorable oportunidad para mostrar su potencialidad y eficacia.

2. PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

La planificación del plan corre a cargo de los responsables académicos o de los profesores/as en quienes éstos deleguen. En esta elaboración también pueden intervenir los estudiantes a través de sus representantes u organizaciones. La planificación del PAT *consiste en la programación de actividades secuenciadas temporalmente sobre la base del análisis de necesidades del alumnado y de la titulación, y que suelen agruparse en torno a necesidades de información, de formación y de orientación*. Se trata, pues, de una serie de acciones sistemáticas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas del alumnado e insertadas en la realidad de una titulación concreta.

El PAT se compone de una parte programada de reuniones y actividades entre profesorado-tutor y estudiantes, con unos objetivos y contenidos previamente establecidos por los responsables o coordinadores del plan (ver apartados 2.1.2 y 2.1.3). Además, debe preverse suficiente flexibilidad en el plan para poder incorporar en él aquellas acciones derivadas de hechos o acontecimientos difícilmente predecibles, como pueden ser cambios en un plan de estudios, cambios legislativos que afecten a los estudios, actos académicos extralectivos, extraacadé-

micos o extracurriculares de significativo interés para los estudiantes y también aquellos acontecimientos que puedan aparecer como consecuencia de la propia dinámica de participación de los alumnos en el desarrollo de la tutoría. El plan se completa con la oferta de una atención personalizada de los tutores a resultas de la demanda de los propios alumnos o del tutor.

El Plan de Acción Tutorial se debe evaluar periódicamente en el ámbito institucional, en el de los estudiantes y en el del profesorado-tutor, con la finalidad de detectar o comprobar sus potencialidades y debilidades y, así, introducir mejoras o planear innovaciones. Los planes de acción tutorial también se inscriben entre las medidas de calidad de una institución, al entenderse como una mejora orientada a los valores cualitativos de la enseñanza superior que hacen referencia a la mejora del rendimiento académico, a la satisfacción del alumnado, a la imagen social de la Universidad, a la atención personalizada, a la optimización de servicios, al aprovechamiento de recursos, etc.

Por último, no hay que olvidar que no sólo es el estudiante quien se beneficia del servicio de la tutoría. También la propia Facultad o titulación obtiene un provecho de la información de primera mano que recoge el profesorado-tutor, información muy útil para detectar y corregir los puntos débiles de la titulación. Además, el tutor puede ayudar a minimizar o evitar algunos problemas coyunturales (o estructurales), como pueden ser la masificación en determinadas materias, las bolsas de suspendidos, la concentración en la demanda de determinadas optativas, etc.

2.1. Plan de Acción Tutorial: componentes

Los planes de acción tutorial se componen de una serie de elementos:

- Análisis de necesidades.
- Metas y objetivos.
- Contenidos.
- Los recursos.
- Modelo organizativo.
- Evaluación...

2.1.1. Análisis de necesidades

Todo PAT tiene que partir de un análisis de necesidades sobre el que se fundamentarán las metas y los objetivos, en el cual se tengan en cuenta sobre todo las necesidades de los estudiantes, y también las necesidades de la titulación y las de la institución.

De los estudiantes deben determinarse las fortalezas y debilidades sobre sus competencias y habilidades personales y sociales, académicas y profesionales. De la titulación deben determinarse las fortalezas y debilidades respecto su dimensión organizativa (horarios, espacios, recursos, gestión...) y su dimensión académica (tasa de éxito, tasa de rendimiento, bolsas de suspensos, asignaturas con poca demanda...). De la institución conviene determinar el nivel de satisfacción que provocan los recursos académicos y de vida universitaria.

El análisis de necesidades es un punto de partida para planificar una serie de acciones tendentes a mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas.

Así, por ejemplo, del análisis de necesidades de una Facultad técnica se dedujo un problema consistente en bolsas de repetidores en determinadas asignaturas, lo cual provocó la implantación de un Plan de Acción Tutorial con acciones destinadas a resolver el problema a través de la orientación previa a la matrícula de los estudiantes. Otra cuestión distinta es la que se suscita en universidades con gran número de alumnos y muy diversificadas, en las que conviene incorporar acciones de acogida en sus planes de acción tutorial con el fin de facilitar la adaptación de los alumnos de nuevo ingreso.

2.1.2. Metas y objetivos

Las metas de un PAT estarán íntimamente relacionadas con el resultado del análisis de necesidades, y sobre todo con las tres grandes necesidades del alumnado (información, formación y orientación).

Los objetivos generales de la tutoría evolucionan según el momento cuando se aplica la acción tutorial. A grandes rasgos, estos objetivos se pueden resumir en el cuadro siguiente:

Cuadro 4.1. Objetivos generales de la tutoría según su momento de intervención.

Momentos	Objetivos
Al inicio de los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la sesión de acogida al alumnado. • Colaborar en la planificación de la secuencia curricular de cada estudiante. • Informar a los estudiantes sobre la propia universidad, sobre el centro (Facultad) y sobre la titulación. • Adaptar al alumno al nuevo entorno de estudios. Ocuparse de la transición a la universidad. • Fomentar la participación en la vida universitaria y en sus órganos de gestión. • Orientar en aspectos curriculares, si es necesario. • Intervenir en la formación. • ...
Durante los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenir en la formación. Seguimiento del rendimiento académico. • Integrar activamente al estudiante en la vida académica. • Optimizar los itinerarios curriculares. Previsiones de ampliación o revisión de matrícula. • Facilitar información y orientación sobre las prácticas. • Informar de las orientaciones posibles y de las perspectivas profesionales. • Complementar la formación con otras actividades (Erasmus, becas, cursos complementarios, etc.). • ...
Al finalizar los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenir en la formación. • Informar sobre la formación continuada. • Dar a conocer el acceso a terceros ciclos, másters y postgrados. • Orientar en aspectos profesionales. Y ocuparse de asesorar acerca de la transición al mundo laboral. • ...

2.1.3. Contenidos

Cuadro 4.2. Tópicos del trabajo del alumno/a en las tutorías según el momento.

Al inicio de los estudios	Durante los estudios	Al final de los estudios
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del estudiante. • Adaptación al nuevo contexto. • Las experiencias al inicio de los estudios: <ul style="list-style-type: none"> – La trayectoria educativa previa. – Comparación con la experiencia educativa actual. – La trayectoria profesional previa y su relación con los estudios que inicia. – Manera como afrontar los estudios. – Las fortalezas académicas y los puntos débiles. – El compromiso de trabajo personal. – ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo: <ul style="list-style-type: none"> – El concepto de sí mismo. – Las habilidades y competencias más destacadas. – Las cualidades personales. – Las expectativas. – La relación con los demás. • La trayectoria en la Universidad: <ul style="list-style-type: none"> – El desarrollo académico (competencias y habilidades para elaborar trabajos, aprovechamiento de las prácticas...). – Las estrategias de aprendizaje (recursos). • El rendimiento académico. • El desarrollo personal y social. • El proyecto profesional. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional e inserción sociolaboral: <ul style="list-style-type: none"> – Formación continua. – Inserción socio-profesional. – Contactos profesionales. – ...

Los contenidos expuestos en la tabla anterior no pretenden ser otra cosa que un ejemplo de tópicos de trabajo o de desarrollo por parte del estudiante a través de la tutoría. Como cada PAT responde a unas finalidades y objetivos concretos, los contenidos del mismo deben adecuarse a las intenciones para las cuales ha sido planificado. A pesar de ello, como la mayoría de los PAT suelen tener como finalidades la mejora del rendimiento académico de los alumnos, así como el de su desarrollo personal, la mayor parte de los contenidos expuestos en la tabla precedente pueden adecuarse a estas finalidades.

Por lo que se refiere a los contenidos más operativos, éstos deben formularse sobre la base de las características de los estudiantes relacionadas con las características de la titu-

lación, y así, en unos casos las actividades desarrolladas en la tutoría tendrán que ver con la mejora de estrategias de trabajo universitario (por ejemplo: métodos de estudio, búsqueda documental, recursos para el aprendizaje, aprendizaje compartido, elaboración de trabajos...); y en otros, con el incremento de la conciencia de los estudiantes sobre aspectos relacionados con su desarrollo profesional o con los retos que les plantean los estudios universitarios.

El desarrollo de estos contenidos puede llevarse a cabo mediante distintos procedimientos, a menudo complementarios entre sí, que se polarizan entre una dinámica de trabajo centrada en el grupo de estudiantes y otra centrada en el trato individual con el estudiante. Los capítulos 5 y 6 de este manual presentan las características y las particularidades de la tutoría centrada sobre el grupo y la tutoría centrada sobre el individuo.

La mayor parte de los contenidos expuestos anteriormente está ejemplificada en el CD-Rom dedicado a recursos para el tutor y la tutoría (*Estrategias y recursos para la acción tutorial*).

2.1.4. Los recursos

Los recursos para la acción tutorial se diferencian según se trate de recursos de tipo estructural o recursos de tipo funcional, propios de la actividad tutorial. Para estos últimos, en el CD-Rom adjunto se presenta una recopilación organizada de materiales prácticos que, a modo de ejemplos, pueden sugerir variadas formas de abordar la acción tutorial.

Los recursos estructurales, tanto humanos como económicos, se han de tener muy presentes a la hora de diseñar el PAT a fin de hacer una propuesta realista del número de tutores necesarios. Se debe partir de la relación entre carga y fuerza docente de los departamentos para poder calcular el número de tutores, los cuales pueden tener una contrapartida en créditos de docencia por su actividad. En caso de optar por una contrapartida económica, es imprescindible conocer la financiación de que se dispone. Esto significa que, al margen de un planteamiento basado excepcionalmente en la voluntariedad del profesorado respecto a su dedicación al Plan de Acción Tutorial, debe tenerse en cuenta la disponibi-

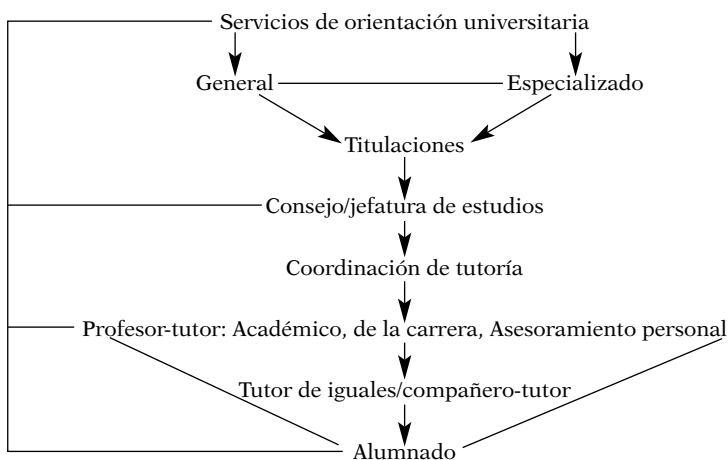
lidad de recursos para su financiación, bien sea a través de dedicar a esta actividad parte de la ocupación académica del profesorado, bien sea a través de la compensación económica, o de otras formas de incentivación y recompensa.

Determinadas experiencias cuentan con recursos de carácter estructural consistentes en disponer de un espacio propio para la tutoría, en tener asignada una franja horaria para esta actividad, en ofrecer una página web específica de tutoría a los alumnos, en destinar algunos créditos al profesorado-tutor para ejercer esta labor, etc.

2.1.5. Modelo organizativo

El modelo organizativo se concreta básicamente en tres aspectos. Primero, el funcionamiento estructural de la tutoría (como ejemplo, véase el cuadro 4.3.), o sea, la dependencia de los PAT de los consejos de estudios, a través de la designación de la coordinación de la tutoría, y la caracterización o tipología de la misma en un modelo de tutoría (ver apartado 2.2). Segundo, determinación de la coordinación de la actividad y cuáles serán sus funciones (ver apartado 3). Tercero, el procedimiento para la selección de tutores (ver apartado 3.1), la formación de tutores (ver apartado 3.2), el modelo de seguimiento del estudiante (ver apartado 3.3), y la evaluación (ver apartado 2.1.6 y 4).

Cuadro 4.3. Modelo organizativo.



La tutoría universitaria debe inscribirse como un proyecto institucional de la universidad, la cual articula los recursos disponibles para tal finalidad a partir de los vicerrectorados implicados y contando con los servicios de orientación y de estudiantes. La organización de la tutoría debería partir –y formar parte– del marco general de los servicios de orientación universitaria, y en este sentido conviene destacar que estos servicios de orientación pueden tener distintas funciones: unas, con un carácter más general, consistente en servicios y modalidades de atención planeadas para la mayor parte de los estudiantes; otras, en cambio, propuestas para la atención especializada de determinado tipo de estudiantes como, por ejemplo, estudiantes con algún tipo de dificultades, tal como se esquematiza en el cuadro 4.1.

Los servicios de orientación universitaria ofrecen su apoyo a los equipos de coordinación de tutoría y, también, a los estudiantes, aunque habitualmente son los profesores-tutores quienes suelen derivar a los alumnos hacia estos servicios. De entre las diversas funciones de los servicios de orientación se puede destacar la participación en las fases de ingreso en la universidad, la organización de actividades formativas de carácter general para facilitar el estudio, la orientación profesional, el mantenimiento de la bolsa de trabajo, etc. También suelen ocuparse de estudiantes con handicaps o con características particulares que precisen de ayuda u orientación.

Conviene que tanto las coordinaciones de tutoría como los profesores-tutores estén familiarizados con la tipología de servicios que se ofrecen en su universidad, con la finalidad de utilizar estos recursos cuando convenga.

Por otra parte, los centros, a través de los consejos de estudios (con la correspondiente representación de los estudiantes) y de la coordinación de tutoría, impulsan los planes de acción tutorial, adecuándolos en cada caso a las particularidades y necesidades de los estudiantes, de la titulación y de la institución. Y, a su vez, establecen los mecanismos de retroalimentación para que todo cuando suceda de interés en la práctica de la tutoría con los estudiantes pueda tener un cauce de comunicación con los responsables de la titulación y del centro, con la finalidad de analizar la casuística y tratar de mantener procesos permanentes de mejora.

2.1.6. Evaluación

Al final de cada curso, la coordinación del PAT realiza una evaluación a partir de la valoración final de los profesores tutores y de la de los estudiantes. La evaluación de los tutores ha de valorar el diseño y el funcionamiento del Plan de Acción Tutorial, y los estudiantes han de dar cuenta de su grado de eficacia y la satisfacción que han obtenido. Fruto de este proceso de evaluación se pueden establecer posteriormente criterios o acciones de corrección y de mejora.

Dada la importancia del proceso evaluativo como mecanismo para una retroalimentación constante del funcionamiento del PAT y de su adecuación a las necesidades que lo han iniciado, dedicamos un apartado específico dentro de este mismo capítulo con el fin de ofrecer propuestas y ejemplos para la evaluación.

2.2. Modelos de planes de acción tutorial

Los planes de acción tutorial, como sabemos, pueden tomar modelos de planificación muy diversos, respondiendo de esta manera a las distintas metas y finalidades para las cuales se impulsan estos planes.

Modelo en función de:

- La extensión del plan.
- La organización del plan.
- El nivel de intervención.
- El tipo de relación.
- Otras formas de tutoría.

Por lo que se refiere a la **extensión** de los planes de acción tutorial:

- Planes de acción tutorial específicos para primeros cursos de carrera, para primeros ciclos, para segundos ciclos, para la carrera; con inclusión o no de las prácticas o de algunas de ellas.

- Planes de acción tutorial específicos para la inserción laboral.
- Planes de acción tutorial selectivos para determinados grupos de alumnos, por ejemplo, para colectivos de alumnos con determinadas necesidades académicas, para colectivos de alumnos desplazados geográficamente, para colectivos de alumnos con riesgo de abandono, etc.
- Planes de acción tutorial puntuales, para determinadas circunstancias concretas, por ejemplo, para el proceso de matriculación, de organización o supervisión de las prácticas, o de elección de asignaturas optativas y de libre elección.

Por lo que se refiere a la **organización** de los planes de acción tutorial:

- Tutoría con un mismo tutor por curso.
- Tutoría con un mismo tutor por ciclo.
- Tutoría con un mismo tutor por carrera.
- Tutoría con distintos tutores por ciclos.

Por lo que se refiere a la **intervención** de los planes de acción tutorial:

- Tutoría personalizada (intervención individual).
- Tutoría a través de programas (intervención grupal).
- Tutoría a través de la consulta (intervención indirecta).
Unos asesores orientan la labor de los tutores que son los que llevan a cabo la intervención, bien a nivel individual o grupal.

Por lo que se refiere al tipo de **relación** de la acción tutorial:

- Tutorías presenciales.
- Tutorías semipresenciales.
- Tutorías virtuales.

Otras formas de tutoría:

- Tutoría entre iguales o semejantes. Alumnos que orientan, ayudan o supervisan a otros alumnos; iguales, si son del mismo nivel; semejantes, si son de niveles o cursos distintos.

- Grupos tutoriales cooperativos. Planificación del estudio y del trabajo universitario en grupo, de forma cooperativa, tanto en la ejecución como en la evaluación.

3. GESTIÓN Y COORDINACIÓN DE LA TUTORÍA

Los responsables de la gestión y coordinación de la tutoría se ocuparán de la dinamización del plan, de su seguimiento y de su revisión, para ello deberán:

- Participar en la selección y formación de tutores y tutoras.
- Dinamizar los equipos de tutores y tutoras.
- Participar en la formulación de los programas de acción tutorial.
- Proporcionar los recursos y las estrategias de acción para que los profesores-tutores desarrollen sus funciones.
- Hacer de enlace entre la tutoría y otras instancias, como son los Consejos de Estudios, los Servicios de Orientación Universitaria, los Servicios de Estudiantes, etc.

En algunas titulaciones el responsable de esta gestión es el propio Jefe de estudios –o el Vicedecano correspondiente–, mientras que en otras esta tarea está encomendada a algún profesor o profesora designado específicamente.

3.1. Selección de tutores

Obviamente, cuando se implanta por vez primera la experiencia de tutorías, el primer trabajo, más que seleccionar, consiste en explicar el proyecto al conjunto del profesorado para eliminar posibles escepticismos iniciales y estimular el deseo de participación.

A partir de la convocatoria abierta al profesorado de la titulación, la selección de los profesores tutores será responsabilidad del Jefe de estudios o del Coordinador de tutorías.

El profesor tutor tiene un período de experimentación que incluye la formación inicial y la actuación como tutor durante un tiempo prudencial, que puede fijarse en dos cursos académicos. Al final de cada curso se valora su actividad tutorial. Si finalmente la evaluación resultase insuficiente, el coordinador de tutorías deberá considerar la conveniencia o no de su continuidad como tutor, o la proposición de medidas y recursos de mejora.

Una vez formados tutores experimentados, la selección de tutores continúa siendo un tema delicado porque en muchas ocasiones los intereses de la tutoría colisionan con los Planes de Ordenación Académica de los departamentos correspondientes, y estos intereses contrapuestos no siempre se logran armonizar para conseguir cubrir todas las plazas de tutor requeridas o contar con los profesores tutores más idóneos.

También tiene su interés la asignación de los tutores. Se trata de decidir la estrategia y las condiciones más adecuadas para asignar tutores a los estudiantes. En este sentido podemos encontrarnos ante distintos tipos de organización de las tutorías, lo cual conlleva distintos modos de asignación de los tutores: un solo tutor por cada grupo de alumnos, un grupo-equipos de tutores que se reparten los alumnos de un mismo grupo o nivel, tutores especializados por niveles –de primer curso, de segundo...–, tutores que mantienen el mismo grupo de estudiantes a lo largo de toda la carrera o ciclo.

En definitiva, se trata de estudiar el tema de la permanencia y especialización del profesorado-tutor; y, en este sentido, la experiencia de que disponemos parece aconsejar la persistencia de los tutores en aquellos ámbitos de actuación (niveles, cursos, especialidades o alumnos) en los cuales han experimentado su labor como tutores. No sólo es interesante la persistencia de los tutores en su ámbito de actuación sino también lo es la persistencia de los mismos equipos de tutores, con el fin de mejorar su coordinación y sus acciones, e incluso para evitar sensaciones de aislamiento o de soledad en algún tutor/a. Aunque no se trate de algo imprescindible, estos equipos pueden llegar a especializarse por tipologías de alumnado, por niveles o especialidades de la titulación, y por particularidades en la titulación (grupos cero, prácticas externas, prácticas internas).

En cualquier caso, el trabajo en equipo es muy aconsejable aun cuando cada tutor sea el responsable de un grupo concreto de estudiantes. Además, esto favorece el poder relacionar a tutores experimentados con tutores noveles, lo cual suele ser de gran utilidad y eficacia.

3.2. Formación de tutores

Al profesorado que se incorpora por primera vez a la tutoría es conveniente aportarles información sobre cuatro aspectos:

- *La interacción del tutor con los estudiantes* y la deontología de la función tutorial (respeto por las decisiones del estudiante, información clara y eficiente, confidencialidad...).
- *La actuación en el ámbito de la información*
Se ha de proporcionar al tutor/a aquella documentación de consulta imprescindible para poder informar debidamente a los estudiantes. Puede ser de distintos tipos:
 - Información general de la propia universidad.
 - Información específica sobre cuestiones académicas. A menudo está recogida en la *Guía del estudiante* y se refiere a temas como el número de créditos de la titulación, al tipo de asignaturas, al calendario del curso, etc.
 - Información relacionada con los distintos servicios de que dispone la universidad.
 - Información relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. Además de conocer el currículum, es importante que el tutor/a tenga conocimiento de los problemas detectados en:
1) la organización de la titulación: prerrequisitos, itinerarios curriculares, oferta de optativas, asignaturas de libre elección relacionadas con la titulación... 2) el rendimiento académico de los estudiantes: todo tutor/a debe tener fácil acceso a los resultados académicos de la titulación y debe conocer las materias donde se producen las bolsas de repetidores.
 - Información sobre acontecimientos extralectivos y extraacadémicos relacionados con los estudios (congresos, exposiciones, publicaciones, certámenes...).

Toda esta información puede estar organizada y presentada en una página web de tutorías que haya diseñado la propia Facultad.

- *La actuación en el ámbito de la intervención formativa*

El tutor/a debe poseer pautas de seguimiento del rendimiento del estudiante, así como de detección y resolución de problemas (en el grupo, en asignaturas, en servicios, etc.). Resulta interesante el conocimiento de las TIC básicas para usarlas como recursos de comunicación en la tutoría. También conviene que conozca los modelos de aprendizaje de los estudiantes universitarios en su titulación concreta y las estrategias de estudio para la mejora de su rendimiento y de sus potencialidades intelectuales.

Convenga que el tutor o la tutora disponga de una información veraz y suficiente de los estudiantes y, así, pueda conocer aquellas características que le permitan una mayor eficacia en su labor; por ejemplo: estudiantes que combinan estudios y trabajo, estudiantes con dependencias familiares, estudiantes con alguna discapacidad, estudiantes con alta/baja motivación por los estudios, estudiantes con alto/bajo soporte afectivo/efectivo familiar, etc.

La intervención formativa del tutor se centrará en:

- Alumnos con carencias académicas. En primer lugar, será preciso determinar la causa de estas carencias; puede ser tanto institucional (defectos del plan docente, problemas de profesorado...) como personal (conocimientos anteriores, preparación previa, dedicación, hábitos de estudio). En segundo lugar, una vez determinada la causa, el tutor deberá proponer acciones destinadas a resolver las carencias: facilitar el contacto con el profesorado, proponer modelos de aprendizaje entre iguales o en grupo, sugerir actividades para mejorar los hábitos de estudio, etc.
- Alumnos sin carencias académicas manifiestas. En este caso, el tutor/a podrá recomendar actividades para mejorar el rendimiento académico: optimizar los hábitos de estudio, ensayar nuevos modelos de aprendizaje, estimular la participación en actividades relacionadas con su formación, etc.
- Alumnos con alto rendimiento académico o de excelencia.

Será bueno aproximarlos a actividades institucionales, tanto si son curriculares como extracurriculares.

Las actividades de la acción tutorial relacionadas con la formación, por lo general, se refieren a acciones de carácter transversal y complementario. Transversal, en el sentido de que se trata de activar directa o indirectamente habilidades y competencias interesantes para los estudiantes en relación con su adaptación a la vida universitaria, con su rendimiento académico, con su mejora personal y social, con su proyección de futuro. Y complementaria, en el sentido de que estas acciones pueden ocupar un ámbito de actuación mayor que el estrictamente académico y ocuparse de aspectos personales, sociales, culturales, profesionales, etc.

- *La actuación en el ámbito de la orientación*

El profesorado-tutor ha de contar con recursos para ejercer la orientación desde una triple vertiente:

- En relación con la orientación curricular, el/la tutor/a ha de disponer de un conocimiento exhaustivo del Plan de Estudios de su titulación y ha de tener criterios definidos para aconsejar determinados itinerarios curriculares (asignaturas optativas de una u otra orientación, asignaturas de libre elección del mismo centro o facultad o de otros, etc.) de acuerdo con los intereses de los estudiantes.
- Respecto a la formación continuada, el/la tutor/a ha de conocer las alternativas que están a disposición de los estudiantes: segundos y terceros ciclos, másters, postgrados y seminarios...
- Finalmente, para la orientación profesional, es interesante que el/la tutor/a conozca estrategias de intervención en el campo de la orientación profesional. Puede recurrir a los servicios especializados de la propia universidad, a expertos, a actividades de modelización contando con la colaboración de profesionales dispuestos a exponer e intercambiar experiencias con los estudiantes, etc. Se trata, pues, de orientar la transición entre la universidad y el mundo laboral.

Además de estas acciones formativas específicas destinadas a los tutores de nueva incorporación, algunas experiencias tutoriales mantienen una formación continuada (a menudo no presencial, con la ayuda de Internet y de las nuevas tecnologías) basada en mejoras y recursos para el seguimiento de los estudiantes o en orientaciones para tratar casuísticas particulares. A menudo, esta actividad se refuerza con la celebración periódica de Jornadas de Formación que cuentan con la presencia de un experto en algún tema en el cual se pretende profundizar.

3.3. Seguimiento del estudiante

Para el seguimiento del estudiante es conveniente disponer de los siguientes materiales:

- *Una ficha individual o registro acumulativo* para cada estudiante, en la que se recogen el nombre del tutor, los datos del estudiante, los e-mails, la asistencia a las reuniones previstas, la fecha y el motivo de las otras reuniones efectuadas por iniciativa del alumno, las asignaturas matriculadas y las consiguientes calificaciones de cada convocatoria, las anotaciones de las incidencias del estudiante o de su grupo, y, en último lugar, los datos más relevantes obtenidos en las entrevistas personales.
- *Un documento con orientaciones para la entrevista personal*
La entrevista puede cubrir cuatro áreas de interés: académica, social, personal y familiar. En la primera se revisan los antecedentes académicos del estudiante y las primeras impresiones acerca de su estancia en la universidad. En la social se recogen informaciones sobre los ambientes y los ámbitos en que se encuentra. La personal se centra en sus otras ocupaciones, en el conocimiento de idiomas extranjeros, en sus habilidades informáticas, en su gestión del tiempo y en sus motivaciones para los estudios que ha escogido. Por último, el área familiar trata de conocer algunas características del contexto familiar (estudios de los padres y hermanos, opinión de los padres sobre los estudios universitarios...), sobre todo por el apoyo y el estímulo que éste pueda proporcionarles.

- *Una página web de tutorías de la Facultad* en la que todo estudiante pueda tanto recibir notas y avisos de los coordinadores o de su tutor personal como consultar información general considerada de su interés más inmediato (normativa de exámenes, normativa de permanencia, programas de intercambios internacionales...).

3.4. Despliegue de la acción tutorial

La organización anual del PAT es conveniente que fije un calendario de reuniones tanto de los tutores entre sí como de los tutores con los estudiantes, incluso entre tutores y profesores de curso, de tal manera que queden bien definidos los momentos más idóneos para reunirse con los alumnos y los objetivos de cada reunión.

Cuadro 4.4. Secuenciación de las reuniones generales de los tutores con los estudiantes (aplicable a cada curso).

Calendario de reuniones	Objetivo de las reuniones
PRIMERA REUNIÓN: antes o inmediatamente después del inicio del curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Rellenar la ficha del estudiante y establecer un contacto más directo con cada uno de ellos. • Explicar los objetivos y el funcionamiento de la tutoría: calendario de reuniones, horario de atención, direcciones de correo electrónico... • Presentar el organigrama de la propia universidad y de sus distintos Servicios, comentar las páginas web de la tutoría, de la Facultad y de la universidad, explicar el Plan de Estudios... • Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la titulación. Por ejemplo: ofrecer orientaciones generales sobre la elaboración de trabajos en la universidad, sobre recursos y técnicas de estudio...
SEGUNDA REUNIÓN: a mediados del primer semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un seguimiento del curso a mitad del primer semestre, de manera que se comenten las posibles incidencias y se resuelven los problemas que se puedan plantear. Se trata de proponer una revisión/reflexión personal del estudiante sobre el modo de enfocar sus aprendizajes y los resultados que obtiene o prevé obtener. De la misma manera, una revisión/reflexión sobre las características y condiciones de los trabajos que pueda tener comprometidos, así como de su naturaleza e intenciones; y del conocimiento de los modos y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas.

Calendario de reuniones	Objetivo de las reuniones
(sigue de SEGUNDA REUNIÓN)	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la titulación. Por ejemplo: revisar los recursos y las actividades formativas que ofrece la universidad.
TERCERA REUNIÓN: al inicio del segundo semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el semestre finalizado, recoger en cada ficha los resultados de las evaluaciones y comentarlos personalmente. • Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la titulación. Por ejemplo: revisar algunos recursos y algunas actividades formativas externas a la universidad.
CUARTA REUNIÓN: a mediados del segundo semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer de nuevo un seguimiento del curso a medio semestre de forma similar a como se haya hecho en el primer semestre. • Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la titulación. Por ejemplo: asesorar personalmente sobre el proceso de preinscripción de asignaturas optativas y de libre elección.
QUINTA REUNIÓN: después del segundo semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el semestre finalizado, recoger en cada ficha los resultados de las evaluaciones y comentarlos personalmente. Efectuar un balance del curso. • Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la titulación. Por ejemplo: revisar los itinerarios curriculares con la participación de otros profesores y de estudiantes de cursos superiores.

Observaciones:

- Es obvio que, aparte de estas reuniones indicadas, el profesorado-tutor realiza todas aquellas que surgen espontáneamente a petición de los estudiantes. Con esta finalidad, fijará unas horas de atención semanal a los estudiantes, que conviene que no coincidan con sus horas lectivas, por lo cual resulta útil disponer en la parrilla horaria de espacios y de tiempos para esta actividad.
- Es indispensable que las reuniones del coordinador de la tutoría con los profesores-tutores precedan siempre las reuniones de cada tutor con los estudiantes, a fin de prepararlas adecuadamente.

- Es aconsejable organizar una reunión semestral del tutor/a, o grupo de tutores, con el resto de profesores del grupo que tutoriza y con los responsables académicos de la titulación, a fin de intercambiar opiniones y sugerencias.
- Debe planificarse de manera adecuada el momento del primer contacto entre el profesorado-tutor y los estudiantes. En este sentido, en algunos casos resulta aconsejable planificar este contacto en las sesiones de bienvenida a la universidad, o en momentos previos al inicio de la actividad académica como, por ejemplo, durante el proceso de matriculación, sobre todo cuando el PAT se ocupa de alumnos de nuevo ingreso o de cursos iniciales. En otros casos este contacto entre tutor y alumnos puede provocarse con motivo de la planificación del curso siguiente por parte del alumnado, y por tanto una vez finalizado el curso precedente. De la misma manera, en determinadas circunstancias el alumnado podrá elegir tutor, en otras les corresponderá el que tenga asignado.
- El progreso de la tutoría, bien sea durante un curso o a lo largo de los cursos de la carrera, se debe corresponder con el incremento de la autonomía de los estudiantes por lo que se refiere a la toma de decisiones relacionada con su itinerario curricular, a la búsqueda y aprovechamiento de oportunidades formativas académicas y extraacadémicas, al intercambio de conocimientos sobre competencias profesionales con sus compañeros, etc. En este sentido, tanto la tutoría como la actuación de los tutores se modifica a lo largo de la carrera, pasando de una función más informativa y de adaptación, al inicio, a una función más formativa y orientadora a lo largo de los estudios; pasando progresivamente de una función de acompañamiento inicial al impulso de la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes.
- La tutoría universitaria no es una vía de resolución de conflictos sino un servicio para ayudar a los estudiantes a una mayor comprensibilidad y aprovechamiento de su proceso formativo en la educación superior.

4. LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial universitaria siempre se ha contemplado como una acción que asume la función de articular las necesidades formativas de los estudiantes, sus intereses, y sus expectativas de futuro con la institución. La intervención tutorial se realiza desde el inicio hasta el final de la trayectoria académica del estudiante. En un primer momento, en el proceso de adaptación e integración al sistema universitario; luego, durante los estudios, mediante acciones de aprovechamiento académico y de desarrollo personal y social, y finalmente, al final de la carrera, con la preparación para la transición al mundo del trabajo y a la formación permanente.

Para demostrar la eficacia y pertinencia de la tutoría universitaria como un sistema de atención al estudiante universitario y, por lo tanto, como una acción que potencia la calidad de los estudios, es necesaria la realización de un proceso evaluativo. Actualmente no se concibe la ejecución de una acción sin planificar, al mismo tiempo, la forma de evaluarla. La evaluación del PAT se centrará en la valoración de la adecuación de su diseño y de su funcionamiento, y deberá dar cuenta de la satisfacción y utilidad del mismo. Finalmente tras el proceso evaluativo, se podrán establecer criterios y acciones de corrección y de mejora del PAT.

En este apartado se presentan, por un lado, los aspectos a tener en cuenta en el proceso de evaluación del PAT, y por otro, las diferentes fases que deben contemplarse en este tipo de proceso. En primer lugar, las dimensiones (el origen, el diseño y gestión y los resultados del PAT) además de los correspondientes indicadores a evaluar. En segundo lugar, la recogida de información (elaboración o adaptación de instrumentos, así como la recopilación de evidencias –informes institucionales, datos académicos, fichas de seguimiento, etc.) en cuanto al agente implicado y al momento indicado. Y por último, se proponen las fases de la gestión, como mecanismo de garantía de la efectividad del proceso evaluativo. Se incide en la elaboración del informe de evaluación, el cual deberá recoger las conclusiones y las propuestas de mejora o de cambio derivadas de la evaluación.

4.1. La evaluación: concepto, componentes y fases del proceso

Desde los inicios liderados por Tyler en el primer tercio del siglo XX hasta la actualidad, la evaluación ha experimentado un gran desarrollo teórico, planteándose gran diversidad de enfoques y modelos. A su vez, esta diversidad ha supuesto distintas conceptualizaciones que se pueden resumir en:

- Definiciones que inciden en la determinación del mérito y del valor de un objeto. Evaluaciones centradas en el resultado.

«La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto»

(Joint Committee, 1988:37)

- Definiciones más globales orientadas a entender la evaluación como un proceso de toma de decisiones. Evaluaciones centradas en el proceso.

«[...] proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados [...]»

(Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183)

La propuesta que se presenta para la evaluación del PAT parte de una conceptualización integradora de las definiciones presentadas:

La evaluación es un proceso sistemático de recogida de información, con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora de la práctica.

Por lo tanto, podría determinarse que la evaluación debe entenderse como una actividad sistemática y continua, que tiene como misión recoger información fidedigna sobre el fe-

nómeno a evaluar en su conjunto para mejorar el propio fenómeno que se evalúa (*improvement*) y además ser una herramienta para rendir cuentas (*accountability*).

También debe considerarse como una característica relevante la participación y el compromiso activo de los agentes implicados (institución, profesorado-tutor y alumnado) en todo el proceso a fin de comprender las distintas dimensiones del PAT, ya que en todo proceso evaluativo se persigue, como un objetivo más, la comprensión y explicación del objeto a evaluar.

4.1.1. Ámbitos de mejora que pueden desprenderse de la evaluación del PAT

Como ya se ha indicado anteriormente, la evaluación es un proceso que nos permite poder tomar decisiones que comportan cambios de mejora. Pueden identificarse dos ámbitos: el propio PAT y sus resultados.

En cuanto a la mejora del propio PAT:

- Respecto a su diseño, como intervención acorde a las necesidades de la titulación y a sus componentes.
- Respecto a la ejecución del PAT donde la supervisión continuada de su puesta en marcha permitirá ir ajustando las intervenciones y acomodarlas a situaciones no previstas inicialmente en el momento de la implementación.

En cuanto a los resultados del mismo:

- Que los resultados obtenidos se adecuan a los objetivos propuestos demostrando la necesidad manifiesta del PAT.

La evaluación se configura como una herramienta válida para demostrar a la institución, al profesorado-tutor y al alumnado hasta qué punto, con la implementación del PAT, se consiguen los objetivos propuestos y cómo se está llevando a cabo. Sin duda alguna, los resultados de la evaluación del PAT pueden aportar información mediante la cual se inicie un proceso de mejora desde diferentes niveles de implicación.

- Que los agentes implicados obtengan un beneficio o valor añadido con su participación en el PAT.

En primer lugar, **la institución** se beneficia en la adecuación y optimización de las titulaciones y de su estructura. Para el **profesor-tutor o la profesora-tutora**, la evaluación supone poder obtener un *feedback* objetivo de su actuación y ser un elemento de reflexión y motivación para el cambio e implicación tanto para el Plan de Acción Tutorial como para el desarrollo de la titulación. Y por último, desde el punto de vista **del alumnado**, una mejora en su situación académica, tanto en el rendimiento académico como en su trayectoria académica en general.

Los beneficios de un proceso evaluativo pueden ser muchos y afectar a todos los agentes implicados de una u otra forma. En el cuadro siguiente se presentan a modo de resumen las diferentes aportaciones que se pueden derivar del proceso evaluativo según los agentes implicados.

Cuadro 4.5. Aportaciones del proceso evaluador a los distintos agentes implicados.

BENEFICIOS DE LA EVALUACIÓN	
INSTITUCIONAL / TITULACIÓN	<p><i>En relación a la Institución (universidad):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de necesidades formativas iniciales para la posterior adecuación y preparación del acceso a nuevos estudiantes. • Identificación y/o optimización de recursos y servicios orientados a la formación. • Cooperar en la mejora de la imagen pública de la universidad y de su proyección externa
	<p><i>En relación a la titulación (Facultad y/o Escuelas Universitarias):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y mejorar la estructura de la titulación: horarios, aulario, recursos, asignación del profesorado, agrupamientos de alumnos y alumnas, itinerarios curriculares, relación entre diferentes materias, planteamientos metodológicos y evaluativos del aprendizaje. • Cooperar en la mejora de la imagen pública y de la proyección externa de la titulación.
	<p><i>En relación al Plan de Acción Tutorial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades de formación de los implicados en el programa. • Identificar necesidades de recursos para la implementación del programa. • Adecuación del Plan de Acción Tutorial en cuanto a las acciones desarrolladas. • Adecuación del Plan de Acción Tutorial en cuanto a la temporalización.

BENEFICIOS DE LA EVALUACIÓN

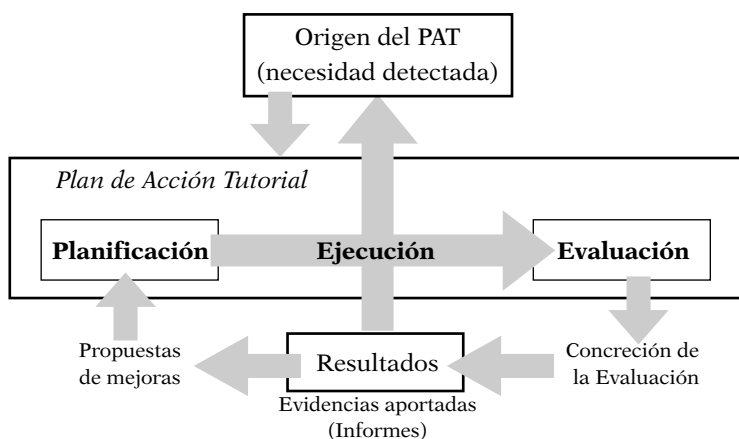
PROFESORADO TUTOR / TUTORA	<p>En relación a la titulación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento en profundidad de la estructura y funcionamiento de la titulación donde imparte docencia.• Identificación y optimización de los recursos proporcionados para favorecer el aprendizaje.
	<p>En relación al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento en profundidad del perfil del alumnado (social, académico, personal) que accede a la titulación.• Conocimiento e identificación de las necesidades formativas.• Conocimiento e identificación de la percepción que tiene el alumnado de la titulación.• Elementos de toma de decisiones para la adecuación de las acciones dirigidas al alumnado.
	<p>En relación a las funciones de tutor/a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Necesidades formativas.• Necesidades y/o optimización de recursos.• Necesidades de concreción o de clarificación de las tareas del tutor/a en relación al Plan de Acción Tutorial.
ALUMNADO	<p>En relación a la Institución:</p> <ul style="list-style-type: none">• Adecuación de la información proporcionada para el conocimiento en profundidad de la estructura y funcionamiento (canales de comunicación, órganos colegiados, procedimientos institucionales).• Adecuación de la información para el conocimiento y uso de los diferentes servicios disponibles.
	<p>En relación a la titulación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento sobre los objetivos y fines de la titulación escogida.• Conocimiento de la estructura académica.• Conocimiento de la adecuación de sus competencias para la formación académica universitaria en dicha titulación.• Adecuación y utilidad de la información proporcionada en el Plan Acción Tutorial para su formación y orientación académica universitaria.
	<p>En relación a sus compañeros/as:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puntos fuertes y débiles.• Necesidades formativas.• La relación con sus compañeros/as.

4.1.2. Planificación de la evaluación

La evaluación como actividad intencionada y funcional debe estar correctamente diseñada y planificada, y recogerse en el diseño del PAT como un componente más. De esta forma, la evaluación responde y contempla los diferentes aspectos del

PAT, es decir: las necesidades que pretende cubrir, el propio modelo organizativo adoptado, la intervención desarrollada, los recursos utilizados y los resultados obtenidos. Finalmente, mediante la triangulación de evidencias aportadas por los agentes implicados (la institución, el profesorado tutor y el alumnado) se podrán plantear las propuestas de mejora del PAT (ver cuadro 4.6).

Cuadro 4.6. Ubicación de la Evaluación en el PAT.



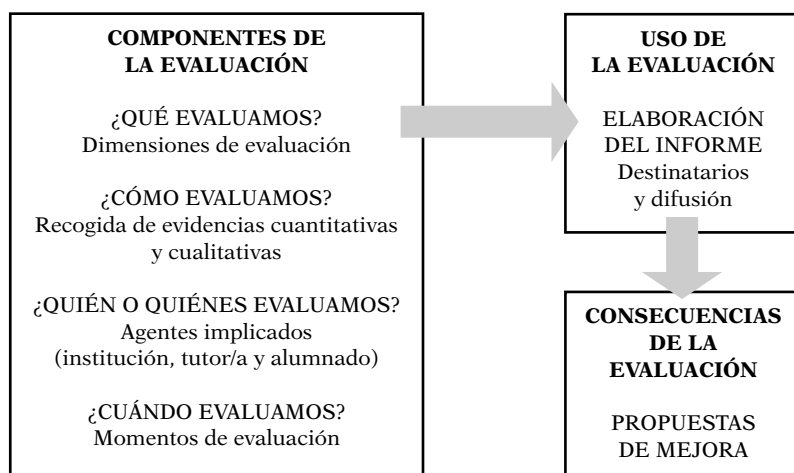
La evaluación en su concreción contempla cuáles son las dimensiones que deben evaluarse. También cómo llevar a cabo la evaluación, en cuanto a la información necesaria para poder emitir un juicio mediante encuestas, fichas de seguimiento, bases de datos institucionales, informes, etc. Además, se deben especificar los agentes implicados que serán objeto y sujetos de la evaluación. Finalmente deberá indicarse cuándo es el momento clave de evaluación.

Una vez obtenidos los resultados es importante determinar desde el principio del proceso, por un lado, cómo se van a presentar las evidencias recogidas y a partir de qué tipo de informe o informes; y por otro, cómo se van a difundir los resultados (página web, informes escritos, encuentros, etc.) y a quién se le va a hacer llegar esta información (Decano o Director de centro, Jefe de estudios, tutores, alumnos, etc.). Este último aspecto, la difusión de la información, debe con-

siderarse como una herramienta fundamental que garantiza la utilidad y el valor de la propia evaluación.

El proceso evaluativo culmina con una serie de propuestas de mejora que orientan la toma de decisiones en cuanto a los beneficios constatados por el propio PAT y que, sin duda, revertirán en el propio contexto.

Cuadro 4.7. Componentes de la evaluación.



4.2. Las dimensiones de evaluación del PAT

La evaluación parte de una serie de cuestiones que son el desencadenante del proceso evaluativo. En cada una de las dimensiones o aspectos que integran la globalidad del Plan de Acción Tutorial, es pertinente formularse cuestiones más generales, que se concretarán y operativizarán en la fase de identificación de indicadores y planificación de recogida de datos.

La primera dimensión contempla el **origen o situación inicial de un Plan de Acción Tutorial** que constituye el eje conductor de la evaluación. Un análisis del contexto permitirá aportar evidencias suficientes para valorar la pertinencia o no del PAT en una determinada titulación. Por lo tanto, todo PAT tendrá que ir precedido de un análisis de necesidades que evidenciará la situación de partida.

Se considera necesidad la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser. Lo que implica un análisis y una reflexión de:

SITUACIÓN PRESENTE *VERSUS* SITUACIÓN DESEADA

Un análisis de necesidades exige:

- Determinar la discrepancia a partir de las evidencias y los criterios contrastados.
- Examinar la naturaleza y las causas de tal discrepancia.
- Establecer prioridades para futuras acciones orientadas a la eliminación o aminoración de la discrepancia.

En este caso, los procesos de evaluación institucional, llevados a cabo en la mayoría de universidades españolas, son una buena base de partida interna para analizar su situación presente y compararla con la situación deseada. Por ello, no es de extrañar que muchas de las propuestas de mejora resultantes de este proceso evaluativo sean la implantación de sistemas de tutorías universitarias.

La potencialidad e interés de la titulación en poder y querer llevar a cabo un adecuado planteamiento e implementación del PAT supone el segundo aspecto relevante en esta dimensión. Analizar hasta qué punto existe un interés compartido por la comunidad implicada puede ayudar a explicar, en gran medida, el éxito o el fracaso del PAT.

La segunda dimensión y que, evidentemente, está directamente relacionada con la situación inicial, es la concreción y el **diseño del Plan de Acción Tutorial**. Tal y como se ha presentado en capítulos anteriores existen diversos modelos de tutorías en el ámbito de la educación superior. El contexto donde se va a implementar explica esta diversidad.

Desde el punto de vista de la evaluación, el objetivo es comprobar hasta qué punto existe una concordancia entre la necesidad detectada en la titulación y los objetivos formulados en el PAT y, a su vez, hasta qué punto existe una adecuación entre los objetivos formulados y las acciones diseñadas.

Cuadro 4.9. Cuestiones generales de la dimensión ORIGEN DEL PAT.

EL ORIGEN DEL PAT	
<i>La pertinencia o no de un Plan de Acción Tutorial en la titulación parte de un previo análisis de necesidades que ha puesto de manifiesto el desajuste o problema.</i>	
ASPECTOS A CONSIDERAR	CUESTIONES GENERALES
<p>Situación inicial. El análisis de necesidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desajuste / necesidad. • Evidencias y fuentes de información . 	<p><i>¿Cuáles son las necesidades que desencadenan el PAT?</i></p> <p><i>¿Cómo se ha detectado la necesidad?</i></p> <p><i>¿A partir de qué evidencias se ha detectado?</i></p> <p><i>¿Quién ha detectado la necesidad?</i></p>
<p>Motivación inicial por el PAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soluciones al desajuste detectado. • Implicación institucional (externa y/o interna a la titulación) del diseño y ejecución del PAT. 	<p><i>¿Cuáles son las explicaciones / hipótesis de partida del porqué de la situación inicial?</i></p> <p><i>¿Cómo y quién decidió implantar el PAT en la titulación?</i></p> <p><i>¿Existió presión externa ante la posible gravedad de la situación inicial?</i></p> <p><i>¿Cuál ha sido la implicación de la titulación en el diseño y ejecución del PAT?</i></p> <p><i>¿Existe consenso del planteamiento inicial del PAT entre los diferentes protagonistas / implicados directos de la implantación?</i></p>

Cuadro 4.10. Cuestiones generales de la dimensión DISEÑO DEL PAT.

EL DISEÑO DEL PAT	
<i>La adecuación o no del diseño de la intervención dirigida a subsanar las necesidades detectadas.</i>	
ASPECTOS A CONSIDERAR	CUESTIONES GENERALES
<p>Relación entre los puntos débiles de la situación inicial y los objetivos del PAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y metas. 	<p><i>¿Quedan explicitados los objetivos y metas del PAT?</i></p> <p><i>¿Los objetivos se ajustan a las necesidades detectadas?</i></p> <p><i>¿Están identificados los indicadores y niveles de logro?</i></p>
<p>Adecuación de las acciones explícitas en el PAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concreción de las acciones. • Responsables de la ejecución. • Recursos necesarios. • Temporalización. 	<p><i>¿Cómo se ha organizado el PAT?</i></p> <p><i>¿Existe coherencia entre los objetivos y las acciones propuestas?</i></p> <p><i>¿Están definidos los criterios de calidad de la intervención?</i></p> <p><i>¿Están explicitadas las responsabilidades de los diferentes agentes implicados en el PAT?</i></p> <p><i>¿Existe una temporalización de las acciones?</i></p> <p><i>¿Se ha realizado una previsión de los recursos necesarios?</i></p> <p><i>¿Existe un documento público donde se explicita el diseño del PAT?</i></p>

La tercera dimensión a evaluar corresponde a la ejecución del PAT. Una adecuada coordinación y gestión de los recursos existentes y disponibles en la titulación garantizará el cumplimiento de los objetivos y acciones programados dentro de las tutorías y supone la clave del éxito y de la eficacia del proyecto.

Son tres las preguntas que emergen de esta dimensión: *¿cuál es el contexto donde se implementa el PAT?, ¿quién o quiénes participan en su implementación? y ¿qué acciones llevan a cabo y cómo son?*

Cuadro 4.11. Cuestiones generales de la dimensión EJECUCIÓN DEL PAT.

LA EJECUCIÓN DEL PAT <i>Cómo se ha llevado a cabo la implementación del PAT en la titulación.</i>	
ASPECTOS A CONSIDERAR	CUESTIONES GENERALES
Contexto donde se implementa el PAT	<p><i>¿Existe un clima colaborativo?</i></p> <p><i>¿La institución facilita los recursos necesarios para llevar a cabo la tutoría?</i></p> <p><i>¿Existen criterios de selección de tutores/as?</i></p>
Agentes implicados en la ejecución del PAT <ul style="list-style-type: none"> • Funciones y responsabilidades de la coordinación y de la ejecución. 	<p><i>¿Han existido acciones de coordinación?</i></p> <p><i>¿Se ha dado un adecuado liderazgo en el desarrollo del PAT?</i></p> <p><i>¿Ha existido un canal de comunicación fluido entre los agentes implicados?</i></p> <p><i>¿Han existido sesiones de formación para los tutores?</i></p> <p><i>¿En qué medida los tutores/as han podido desarrollar su labor y se han sentido motivados para ello?</i></p> <p><i>¿Se han detectado necesidades específicas (materiales de soporte...)?</i></p> <p><i>¿El alumnado ha participado en las diversas acciones programadas?</i></p> <p><i>¿Puede considerarse satisfactorio el nivel de implicación de los diversos agentes?</i></p>
Acciones <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación. • Nivel de cumplimiento. • Acciones no previstas. 	<p><i>¿Son pertinentes las acciones llevadas a cabo?</i></p> <p><i>¿Se han podido llevar a cabo todas las acciones planificadas?</i></p> <p><i>¿Se han llevado a cabo acciones no previstas?</i></p> <p><i>¿Qué ha originado las acciones no previstas? y ¿cuál es su valoración?</i></p>

De todo proyecto o acción se deriva una serie de **resultados**. La evaluación de todos ellos, en relación con todas las dimensiones anteriormente presentadas, constituye la última dimensión a evaluar. Los niveles de logro conseguidos, la satisfacción de todos/as los agentes implicados/as y el impacto y consolidación del Plan son los indicadores generales que lideran esta dimensión.

Cuadro 4.12. Cuestiones generales de la dimensión RESULTADOS DEL PAT.

LOS RESULTADOS DEL PAT	
<i>Entendiendo como tales la satisfacción de los implicados (alumnado y tutores), así como el impacto y eficiencia del mismo.</i>	
ASPECTOS A CONSIDERAR	CUESTIONES GENERALES
<p>Rendimiento del PAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveles de logro conseguidos. • Valoración/pertinencia del PAT. 	<p><i>¿Se han conseguido los objetivos establecidos?</i></p> <p><i>¿Las tutorías han supuesto una mejora en el desarrollo personal y académico de los alumnos/as?</i></p> <p><i>¿Los gastos (materiales/humanos) son adecuados a los resultados obtenidos?</i></p>
<p>Satisfacción de los agentes implicados</p> <ul style="list-style-type: none"> • El PAT. • Actuación / implicación de los agentes. 	<p><i>¿El PAT ha cubierto las necesidades/demandas planteadas por los alumnos/as?</i></p> <p><i>¿El alumnado valora satisfactoriamente su implicación/participación en las diversas acciones?</i></p> <p><i>¿Los estudiantes están satisfechos con el PAT?</i></p> <p><i>¿Los tutores/as están satisfechos con el diseño del PAT?</i></p> <p><i>¿Los tutores/as valoran satisfactoriamente su labor?</i></p> <p><i>¿Los tutores/as se sienten apoyados institucionalmente en su labor diaria?</i></p>
<p>Impacto del PAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de utilidad. • Continuidad del PAT. 	<p><i>¿La comunidad percibe como necesario el PAT?</i></p> <p><i>¿Es pertinente la continuidad del PAT?</i></p> <p><i>¿La comunidad conoce las acciones llevadas a cabo?</i></p> <p><i>¿Es necesaria la aportación de nuevos recursos para mantener el proyecto?</i></p>

4.3. Los agentes implicados, los momentos de evaluación y las evidencias

4.3.1. Los agentes implicados

Los agentes implicados directamente en un Plan de Acción Tutorial son tres: la institución, el profesor-tutor y el alumnado.

- **La institución** tiene dos niveles de implicación diferenciados, por un lado el correspondiente a los órganos de gobierno de la titulación (responsables políticos e institucionales de la acción –Decanos o Directores de centro, Jefes de estudio–) y por otro, un nivel más operativo que es el responsable directo de la gestión e implementación del PAT (coordinación de las tutorías). En algunas situaciones estos dos niveles de implicación pueden corresponder a una sola persona.

Desde el marco institucional puede hacer un balance del modelo de tutorías desarrollado desde una perspectiva globalizadora (organización, planificación, reuniones con los tutores, formación de los tutores, ratio alumno/tutor, etc.).

- **El profesor-tutor** es el eje fundamental de la implementación del PAT, como agente activo y ejecutor directo de las acciones programadas; sus aportaciones ayudan por un lado, a contextualizarlo, y por otro, a ajustar su diseño e implementación a las necesidades que presentan los estudiantes. Se considerará fuente de información: su experiencia personal en el seguimiento de sus alumnos, la periodicidad de los encuentros, las incidencias que hayan podido acontecer, los problemas y sus posibles soluciones, la documentación complementaria que se haya utilizado, etc.
- Y por último, el alumnado como «*clientes*» del PAT y beneficiarios del mismo. Aportando evidencias sobre la utilidad y resultados del PAT.

Determinados los agentes implicados en el PAT y las dimensiones del mismo, se plantean tres cuestiones: *¿qué aspectos evaluamos?*, *¿cómo lo hacemos?* y *¿cuándo evaluamos?* El siguiente cuadro ilustra la concreción del proceso evaluativo dando respuesta a estas cuestiones según qué agente esté más implicado.

Cuadro 4.13. Concreción de Plan de Evaluación.

AGENTES IMPLICADOS <i>¿A quién evaluar?</i>	ASPECTOS <i>¿Qué evaluar?</i>	EVIDENCIAS / INSTRUMENTOS <i>¿Cómo evaluar?</i>	MOMENTO <i>¿Cuándo evaluar?</i>
INSTITUCIÓN	<p>OBJETIVOS DEL PAT Ajuste del programa de tutorías a las necesidades detectadas.</p> <p>DISEÑO DEL PAT Organización, volumen de tutores, ratio tutor-alumno, reconocimiento del tutor, acciones previstas...</p> <p>GESTIÓN DEL PAT Coordinación, encuentros entre tutores, formación / intercambio ...</p>	<p>A partir de:</p> <p>El documento escrito del PAT; de los recursos materiales y personales requeridos; de las opiniones y valoraciones de los alumnos y de los tutores.</p>	<p>A lo largo del curso se recogerán las incidencias y se intentarán resolver las situaciones problemáticas.</p> <p>Al finalizar el curso se hará un balance final.</p>
TUTORES/AS	<p>IMPLICACIÓN / PARTICIPACIÓN Asistencia a las reuniones de coordinación, recursos utilizados, periodicidad de los encuentros, formación...</p> <p>RESULTADOS Resultados previstos (participación de los alumnos), resultados imprevistos (no asistencia, pérdida de alumnos...), incidencias y necesidades detectadas...</p> <p>SATISFACCIÓN Satisfacción de la tareas realizadas, satisfacción con el PAT (objetivos, acciones, temporalización...)</p>	<p>A partir de:</p> <p>Los encuentros entre tutores que determinen la coordinación de las tutorías a lo largo del curso.</p> <p>La cumplimentación de un Autoinforme de su labor como tutor/a especificando el registro de reuniones grupales e individuales con sus alumnos... (*)</p> <p>A través de un encuentro grupal de carácter evaluativo con el grupo de tutores.</p>	<p>A lo largo del curso y al final del mismo.</p>
ESTUDIANTES	<p>IMPLICACIÓN / PARTICIPACIÓN Asistencia y participación en las reuniones grupales e individuales, demandas realizadas al tutor/a...</p> <p>RESULTADOS Mayor asistencia a las clases, aumento de asignaturas presentadas y aprobadas. Adquisición de competencias transversales (trabajo en equipo, técnicas de estudio, de relaciones sociales...). Mayor racionalización en la confección del itinerario curricular...</p> <p>SATISFACCIÓN Satisfacción con el PAT (objetivos, acciones, temporalización...). Valoración / satisfacción de la necesidad de las tutorías.</p>	<p>A partir de:</p> <p>Los diversos encuentros individuales y grupales con el tutor/a.</p> <p>Encuestas de satisfacción (*)</p> <p>Grupos de discusión de configuración homogéneos y/o heterogéneos.</p>	<p>A lo largo del curso y al finalizar el curso.</p>

(*) En el CD-Rom (Estrategias y recursos para la acción tutorial) se presenta una ejemplificación.

Así pues, la evaluación, desde la perspectiva de los agentes implicados, permitirá hacer una valoración general (*ha funcionado/no ha funcionado*) o bien hacer una valoración contextualizada por audiencias (*los alumnos opinan que..., en cambio los profesores afirman que no...*) con el fin de triangular la información recogida y obtener las coincidencias y divergencias. En el cuadro 4.14 se presenta un listado de indicadores atendiendo a los diferentes agentes implicados.

Cuadro 4.14. Indicadores de evaluación según los agentes implicados.

INDICADORES	
Institucional / titulación	<p>En relación a la Institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de demandas realizadas y número de veces. <p>En relación a la titulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de demandas realizadas y número de veces. <p>En relación a los servicios y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de servicios utilizados y número de veces. • Tipo de servicios demandados y número de veces. <p>En relación al profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de profesorado implicado. • Ratio profesorado/alumnado. • Reconocimiento en el plan académico del profesor/a. • Profesorado coordinador. • Profesorado formador. • Recursos para el profesorado. • Profesionales externos. • ... <p>En relación al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alumnado a quien va dirigido el PAT. • Número de alumnado matriculado. • Grado de satisfacción del PAT. • ...
Profesorado	<p>En relación a la Institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información adecuada sobre la institución. • Recursos necesarios (materiales, funcionales y humanos). • Apoyo institucional. <p>En relación a la titulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información adecuada sobre la titulación. • Tipo y número de actividades organizadas para la mejora de la estructura y funcionamiento de la titulación. • Ratio alumno/tutor. <p>En relación al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil de acceso del alumnado. • Adecuación del PAT a las necesidades que presenta el alumnado. • Percepción de utilidad del PAT en su trayectoria académica. • Asistencia y participación del alumnado a las actividades propuestas por el tutor/a. • ...

En relación a su función como tutor o tutora:

- Conocer y transmitir la información.
- Tipo de información demandada.
- Apoyo de otros profesionales.
- Tipo y número de reuniones, entrevistas mantenidas con los alumnos.
- Grado de satisfacción por la tarea realizada.
- ...

En relación a la Institución:

- Grado de satisfacción con la información proporcionada por la Institución.
- Adecuación de la información a las necesidades académicas del alumno.

En relación a la titulación:

- Grado de satisfacción con la información proporcionada por la titulación.
- Adecuación de la información a las necesidades académicas del alumno.

En relación al profesorado-tutor:

- Grado de satisfacción por la labor realizada por el tutor/a.

En relación al PAT:

- Grado de utilidad del PAT para la trayectoria académica.
- Periodicidad del PAT.
- ...

En relación a los compañeros/as:

- Participación y asistencia a las actividades planteadas en el PAT.
- ...

4.3.2. Momentos de la evaluación

El momento y la forma de recoger la información depende, en gran medida, del objetivo que se pretenda y del colectivo al que vaya destinado el instrumento de recogida de datos.

Como se ha señalado anteriormente la evaluación se entiende como un proceso sistemático y continuo, es por ello que en la evaluación del PAT deben considerarse **dos momentos clave**:

- ***Durante el proceso***, es decir, cuando se está llevando a cabo el PAT, con el fin de ir reajustando y adaptando, en cuanto a recursos, estrategias de comunicación, etc. Debemos realizar un seguimiento a lo largo de todo el curso del Plan de tutoría por parte de los tutores/as como agentes activadores del mismo y de los coordinadores. Es la denominada evaluación formativa.

- **Al final del proceso**, con el fin de determinar la valía y el impacto del mismo desde la perspectiva de los agentes implicados. Es la denominada evaluación sumativa.

Cuadro 4.15. Objetivos de la evaluación según su finalidad.

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
FORMATIVA	CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las posibilidades de los participantes. • Ajustar la participación de los agentes. • Dar información sobre la evolución y progreso. • Identificar los puntos críticos en el desarrollo del PAT. • Optimizar el programa en su desarrollo. • Proporcionar los recursos necesarios no previstos previamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación continua (tiempos, recursos, estrategias, etc.).
SUMATIVA	FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la consecución de los objetivos. • Identificación de los cambios producidos, previstos o no. • Verificar la utilidad. • Constatar el grado de participación e implicación de los agentes al PAT. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación o rechazo. • Modificación o consolidación.

4.3.3. Evidencias

Las evidencias, sean cuantitativas o cualitativas, constituyen la base a partir de la cual se deben sustentar todas las descripciones y valoraciones derivadas de un proceso de evaluación.

Toda la información recogida, independientemente de su origen y naturaleza, debe dar respuesta y ser coherente con el modelo de PAT desarrollado. Es importante, la utilización de diferentes técnicas de recogida de información que permitan la contrastación y la triangulación de datos.

Podemos distinguir tres tipos de evidencias:

- **Evidencias de la propia universidad / titulación**

Es importante conocer las diversas fuentes de información existentes en el contexto. Nos referimos a la información,

fundamentalmente cuantitativa, aportada por los diversos servicios, gabinetes o unidades dedicados a la explotación de la base de datos de Gestión Académica (*estudios sobre rendimiento académico, estudio sobre el perfil de los alumnos de nuevo ingreso, etc.*) o incluso resultados de procesos de mejora de la propia titulación.

- **Evidencias del tutor-alumno**

A lo largo del período de tutoría el profesor-tutor y el alumnado irán cumplimentando una serie de fichas, registros o cuestionarios que engrosarán la carpeta personal del estudiante. Esta información constituye la fuente de evidencias sobre la ejecución del PAT desde la visión de los implicados directamente.

- **Instrumentos diseñados para la recogida de evidencias**

Al finalizar el proceso se recoge la información sobre el grado de satisfacción que tienen los implicados sobre el PAT, así como, la percepción de utilidad. Ello supone tener que elaborar una serie de instrumentos que posibiliten recoger información del propio sujeto implicado. Estos instrumentos pueden ser muy diversos: encuestas, autoinformes, entrevistas, grupos de discusión, etc.

El **cómo y de qué forma** recoger la información, es un aspecto fundamental para obtener evidencias, supone la elaboración de instrumentos *ad hoc*. Uno de los más utilizados es el cuestionario, por lo que a modo de ejemplificación se presentan varias alternativas para su elaboración, útiles según el objetivo que pretendamos:

– Si el objetivo es *determinar el grado de acuerdo o desacuerdo*, se aconseja plantear la cuestión mediante una afirmación (*escala de Likert y/o Diferencial semántico*) ya que resume en una frase una actitud facilitando la respuesta mediante elección numérica. El uso de escalas amplias (7 puntos) o pequeñas (3 puntos) dependerá de la matización de acuerdo que pretendamos. (Ejemplo 1)

En este caso se deben evitar las afirmaciones ambiguas, por lo tanto si es necesario se planteará más de una afirmación. Si se pretende además del grado de acuerdo

una discriminación clara en la respuesta se utilizarán escalas pares ya que las escalas impares pueden facilitar la tendencia de respuesta en el punto medio de la misma.

- Si el objetivo es *recoger la opinión y valoración del propio sujeto*, las preguntas abiertas son la opción más aconsejada, sobre todo en grupos reducidos, ya que permite recoger las aportaciones propias del sujeto. Para grupos más numerosos se suelen combinar preguntas abiertas con preguntas cerradas. (Ejemplo 2)

La utilización de preguntas abiertas en los cuestionarios o autoinformes puede llevarnos a obtener respuestas inútiles, no obtener respuesta o recoger muchas y variadas opiniones, lo que dificulta el análisis.

- Si el objetivo es *recoger rápida y uniformemente respuestas* las preguntas cerradas son las más utilizadas y las más aconsejadas ya que permite aplicar a grupos amplios un mismo patrón de respuesta, facilitando enormemente el análisis posterior de los datos. (Ejemplo 3)

Sin embargo, este tipo de cuestión conlleva perder la aportación cualitativa y personal del sujeto. Es recomendable que para dar mayor validez a la información obtenida ésta sea exhaustiva y recoja todas las opciones de respuesta.

Distintas formulaciones de preguntas

Ejemplo 1:

- Las tutorías individualizadas han sido de gran utilidad.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy en desacuerdo			Muy de acuerdo	

Ejemplo 2:

- En general ¿cómo valoraría su experiencia como tutor/a?
- ¿Ha asistido a las reuniones convocadas por el tutor/a?
- En caso de no haber asistido, ¿cuál ha sido el motivo?

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejemplo 3:

- ¿Ha estado suficientemente informado de las convocatorias de reuniones?

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A continuación se presentan algunos consejos en la formulación de preguntas para evitar algunos de los problemas que pueden aparecer.

Cuadro 4.16. Consejos en la formulación de preguntas.

- Construir ítems claros evitando ambigüedades.
 - Evitar preguntas dobles.
 - Formular preguntas relevantes.
 - Utilizar preguntas cortas.
 - Evitar ítems negativos.
-

Igualmente se ha indicado anteriormente que la evaluación del PAT se realiza a partir de los agentes implicados, así pues la información final es la triangulación o el contraste entre la información proporcionada por el alumnado, el profesorado-tutor, y la institución reflejada por los coordinadores o responsables de la elaboración del PAT.

Una vez recopilada toda la información necesaria para el proceso de evaluación, es recomendable la autorreflexión sobre la calidad de la misma además de valorar la pertinencia o no del procedimiento de recogida de información que se ha utilizado.

Cuadro 4.17. Sugerencias de autoreflexión sobre el proceso de recogida de datos.

Autorreflexión sobre el procedimiento de recogida de datos

¿Hasta qué punto toda la información recopilada es importante?

- ¿Hemos contemplado todas las dimensiones/apartados que nos pueden ayudar a optimizar nuestro PAT?
- ¿Hemos recopilado todas las evidencias existentes?

Respecto al instrumento elaborado:

- ¿Las preguntas son válidas?, es decir, ¿recogen la información que nos interesa?
 - ¿Alguna cuestión no ha aportado toda la información que se pretendía?
 - En el caso de las preguntas cerradas, ¿hemos contemplado todas las posibles respuestas?
 - ¿El momento de recogida de datos ha sido el adecuado?
 - ¿El procedimiento de recogida de datos ha asegurado la confidencialidad y el anonimato? (en el caso del alumnado).
 - ¿La participación ha sido suficiente? (en el caso del alumnado).
-

4.4. Gestión del proceso de evaluación

Para garantizar la efectividad del proceso evaluativo éste debe seguir una serie de fases en su puesta en marcha:

Fase I: Fase de sensibilización e información del Plan de evaluación.

Fase II: Fase de recogida de evidencias.

Fase III: Fase de síntesis, de elaboración del informe y difusión de sus resultados.

Cada una de ellas es relevante por sí misma, sin embargo, la globalidad y coherencia entre ellas agrupa los elementos fundamentales de todo proceso evaluativo, que se han ido presentando. A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de cada una de las fases, así como algunos ejemplos de acciones que se pueden llevar a cabo. En este sentido, se incide sobre la importancia de la adaptación del contexto. Los ejemplos que aquí aportamos sólo deben ser tomados como simples orientaciones.

4.4.1. Fase de sensibilización e información del Plan de evaluación

En primer lugar, la sensibilización sobre la importancia de evaluar nuestra labor empieza desde el mismo origen de la acción. En el momento de informar a la comunidad universitaria implicada sobre la implantación de un sistema de tutorías universitarias también se debe informar que éste va a ser evaluado.

Desde el primer momento la comunidad universitaria debe identificar al responsable del PAT y determinar de quién es la responsabilidad de emitir un juicio y rendir cuentas a la titulación de los resultados y beneficios de las tutorías universitarias.

Antes de informar sobre la evaluación, es necesario que se den una serie de acciones que se han tenido que llevar a cabo antes del inicio del curso y que sensibilizarán a la comunidad universitaria de la titulación sobre la importancia del PAT en general. Posteriormente se ubicará la evaluación y su Plan como un elemento más a considerar.

Acciones que se han tenido que llevar a cabo

PROFESORES-TUTORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Por parte de la coordinación se convocará a una reunión (por ejemplo antes del verano). • Se entregará la documentación pertinente sobre el PAT. • A partir de la experiencia del curso anterior se realizará un balance (evaluación del curso anterior) y se presentará el PAT previsto para el curso que se inicia. • Se hará entrega del dossier de soporte a las tutorías (información sobre la universidad/titulación, fichas de seguimiento de los alumnos...). • Se realizará una sesión de formación a los tutores noveles. Se establecerá el calendario de reuniones coord-tutor. • Se informará del proceso de evaluación a seguir y sus consecuencias. • Se establecerán los mecanismos de comunicación con el Coordinador. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno/a tendrá acceso a la información sobre el PAT de la titulación (a través de la página web del centro, la Guía del Estudiante, Secretaría...). • En la sesión informativa previa a la matrícula para los alumnos que acceden en primeras opciones (mes de junio-julio) el coordinador/es informarán sobre la existencia del PAT. • Se informará sobre la evaluación del PAT a lo largo y final del curso, con el fin de potenciar su responsabilidad en el proceso. • ...

Resultado Identificación de un responsable.
 Mayor sensibilización de la utilidad del PAT.

Para que los tutores y estudiantes no asocien la evaluación como un mecanismo sancionador o de control sino, al contrario, como un mecanismo de mejora, la evaluación debe ser parte integrante del Programa de Acción Tutorial de la titulación y debe estar contemplada y planificada (cuándo, cómo y a quién) dentro del mismo. El plan de evaluación debe ser conciso, específico, bien estructurado y sistemático.

Asimismo, los instrumentos de recogida de evidencias (encuestas, autoinformes, guiones de grupos de discusión, etc.) deben estar elaborados y consensuados por los integrantes de la coordinación.

Acciones			
PROFESORES-TUTORES	ALUMNOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Se entregará por escrito el Plan de evaluación previsto. • Se establecerá un canal de comunicación con el Coordinador para resolver incidencias no previstas. • Se informará sobre el calendario de evaluación. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • El primer día de clase el tutor/a convocará a una reunión a sus alumnos/as. • El tutor/a informará sobre el PAT y ubicará la evaluación dentro de la organización del mismo. • El tutor/a presentará el Plan de evaluación, calendario, responsabilidades, mecanismos... • El tutor/a identificará al responsable de las Tutorías en la titulación. • ... 		
<table border="1" style="width: 100%; background-color: #e0e0e0;"> <tr> <td style="width: 20%;">Resultado</td> <td>Mayor conocimiento sobre el PAT en su globalidad.</td> </tr> </table>		Resultado	Mayor conocimiento sobre el PAT en su globalidad.
Resultado	Mayor conocimiento sobre el PAT en su globalidad.		

4.4.2. Fase de recogida de evidencias

Esta fase es, sin duda, fundamental en el proceso evaluativo. En muchas ocasiones, la falta de participación y, en consecuencia, la poca representatividad de la información recopilada, conlleva que la evaluación no tenga la utilidad deseada. Por lo tanto, los agentes implicados tienen que estar informados desde el inicio de curso y sentir que su aportación es útil en un proceso de toma de decisiones.

No utilizar los canales de comunicación existentes en cada centro o titulación (*página web, correo electrónico, forum...*) influye en la falta de participación. Deben considerarse, pues, las vías de comunicación más apropiadas para los distintos implicados: en el caso de los tutores utilizar el correo electrónico, cartas, teléfono...; y en el caso de los estudiantes, la garantía de la confidencialidad y anonimato debe quedar clara. Los mecanismos deben ser otros, como por ejemplo: encuestas anónimas entregadas al coordinador/a o a un buzón de estudiantes, sesiones de grupos de discusión...

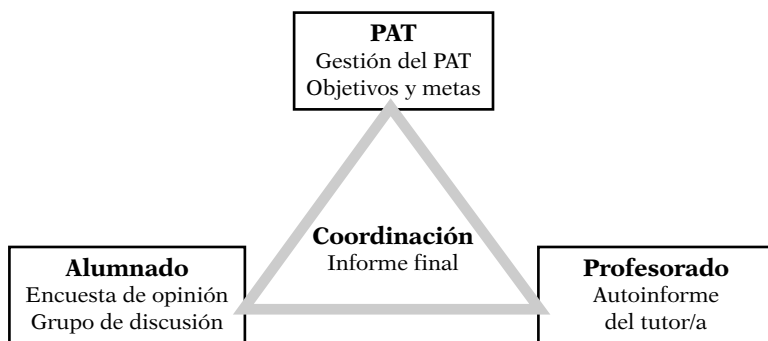
Acciones

PROFESORES-TUTORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán reuniones periódicas con el fin de ir compartiendo experiencias. • El profesor-tutor deberá efectuar un seguimiento de su labor con sus alumnos mediante una serie de protocolos o fichas. • Al finalizar el curso académico el profesor-tutor deberá remitir a la coordinación de las tutorías un AUTOINFORME de su labor: • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno deberá ir cumplimentando las fichas, registros... contempladas en su carpeta personal. • Al finalizar el curso se recogerá la satisfacción del alumno/a. Se pueden utilizar dos estrategias de forma complementaria: <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta anónima que se pasará al grupo-clase (información cuantitativa –más global). 2. Grupos de discusión. El coordinador a partir de los resultados académicos seleccionará y convocará a una reunión a aquellos alumnos de éxito y fracaso (información más cualitativa –más específica). • ...

Resultado Mayor participación.
 Datos / información más ajustada a la realidad del PAT.

4.4.3. Fase de elaboración del informe final y difusión de los resultados

El informe final se corresponde al producto del proceso de evaluación seguido. Es la formalización de los diferentes juicios de valor emitidos sobre el PAT a través del autoinforme del tutor/a y de la encuesta de opinión y grupo de discusión del alumnado. Este informe debe contemplar las valoraciones que elaboran los diferentes agentes a partir de las tareas asignadas *versus* realizadas, así como la percepción de los beneficios. Compete al responsable de la gestión del PAT, únicamente, la elaboración del informe global. De la información emitida en el informe se derivan las futuras acciones de mejora de la calidad de la formación académica en su totalidad, las consecuencias superan a las propias de aplicación del PAT para tener implicaciones más amplias en la institución, en la titulación y en el propio alumnado.



Resultado El contenido del informe está consensuado.
El informe final refleja fidedignamente la realidad.

El informe de evaluación refleja a quién va dirigido el PAT y la descripción, interpretación y valoración de las fortalezas y debilidades del mismo, al igual que su desarrollo (objetivos, contenidos, acciones tutoriales teniendo en cuenta a las personas responsables de llevarlas a cabo como los tutores y otros colaboradores, recursos necesitados y utilizados, respuesta y colaboración del alumnado...). En el CD-Rom adjunto a este libro se presenta una propuesta de un modelo de informe final.

Las afirmaciones emitidas siempre deben presentarse de forma contrastada y a partir de evidencias producto de la opinión de las diferentes audiencias. Es apropiada la devolución del informe a las audiencias, para validar y consensuar la información.

Dentro de esta fase el segundo aspecto relevante es la difusión de los resultados. Se debe enfatizar en *qué ha funcionado, qué no ha funcionado y qué cambios que se van a introducir*.

Resumen de los resultados

-
- ¿Qué ha funcionado mejor y qué ha funcionado peor?
 - ¿Deben introducirse cambios que mejoren el Plan de Tutoría?
 - ¿Es pertinente la continuidad de esta acción?
-

Una evaluación puede estar muy bien planificada, con una representatividad de las evidencias recopiladas pero, sin embargo, no conllevar a nada. La evaluación como tal debe tener utilidad en sí misma y por lo tanto la manera o la forma que se adopte para «rendir cuentas» es importante.

Los destinatarios finales condicionarán la forma de difusión adoptada. Todos los agentes implicados deben recibir un *feedback* del resultado obtenido a fin de poder introducir mejoras futuras.

AL FINALIZAR EL CURSO

Acciones	
PROFESORES-TUTORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Se hará llegar al profesor-tutor la opinión de sus alumnos/as sobre el PAT en general y de su actuación en particular. • El informe final del PAT será presentado por el coordinador en una Junta de Centro. • El profesor-tutor tendrá acceso al informe final del PAT a través de la web. • Se establecerán los mecanismos oportunos para hacer llegar aportaciones/sugerencias/comentarios. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno tendrá acceso al informe final del PAT a través de la web. • Se establecerán los mecanismos oportunos para hacer llegar aportaciones/sugerencias/comentarios. • ...

Resultado Percepción de utilidad de la participación en el proceso evaluativo.
Percepción del *feedback* personal o global del PAT.

Las consecuencias del proceso de evaluación deben quedar especificadas en el informe, de forma concreta y factible. Por lo tanto, en la perspectiva de los informes debe quedar de manifiesto cuáles van a ser las propuestas de mejora que se plantean para el curso siguiente. La concreción de las mismas es importante para percibir la continuidad y consecuencias que se pueden derivar de la evaluación de un PAT.

Qué se debe mejorar	Cómo se mejorará			
Aspecto de mejora: Información a los alumnos de 1 ^{er} curso	Acciones	Implicados	Recursos necesarios	Responsable calendario
Objetivos Que los alumnos en el momento de la matrícula tengan información sobre la carrera	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sesiones informativas previas a la matrícula. 2. Tutorías personalizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de estudios. • Coordinador tutores. • Alumnos cursos superiores. <p>Tutores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dossier informativo (CD-Rom). • Guía del estudiante. 	<p>Coordinador Julio/sept.</p>

Para finalizar este apartado sobre la evaluación del PAT y a modo de recapitulación se recogen, en el siguiente cuadro, una serie de normas a considerar y que resumen brevemente todo lo expuesto anteriormente.

Cuadro 4.18. Normas de evaluación a considerar.

Norma de Utilidad (la evaluación debe ser útil y beneficiar a los implicados)

- Identificar la audiencia/s.
- Identificación del coordinador/es.
- Selección y adecuación de la información.
- Interpretar valorar en base a evidencias.
- Claridad del informe.

Norma de Factibilidad (la evaluación debe ser posible llevarla a cabo y describir la realidad evaluada)

- La recogida de información factible y realista.
- La viabilidad política de la evaluación.
- Relación coste-beneficio.

Normas de Legitimidad (la evaluación tiene que realizarse con ética)

- Obligación formal de los implicados.
- Transparencia del proceso evaluativo para evitar conflictos.
- Recoger las aportaciones de los implicados sin enjuiciar.
- Accesibilidad a los resultados.

Normas de Precisión (la evaluación debe responder al objeto evaluado)

- Dimensionalidad del objeto de evaluación.
- Análisis del contexto.
- Adecuación de la información recogida (diferentes tipos de evidencias).
- Resultados consensuados por los implicados.
- Informe objetivo.

V. LA TUTORIA GRUPAL

INTRODUCCIÓN

La intervención grupal constituye la *vía natural* de acción en el contexto educativo. Si el grupo-clase es el referente clave desde el punto de vista de la enseñanza, el grupo de tutoría puede considerarse el referente de la acción tutorial. Todos los expertos coinciden en afirmar que la interacción con los agentes de socialización de la institución universitaria (profesorado, *staff* y compañeros), a través de formas educativas significativas, es uno de los factores más relevantes que explican la calidad de la formación universitaria.

Sin duda alguna, la acción tutorial es una de esas formas significativas de interacción educativa, máxime si se asume que cada vez se hace más evidente que han de eliminarse las *separaciones* entre las funciones académicas y las funciones de tutoría y orientación. Es necesaria la continua cooperación entre ambas.

Finalmente ha de señalarse que el grupo, la conformación de un verdadero grupo de tutoría, se convierte en un agente de *valor añadido* con relación al:

- *Apoyo mutuo en el aprendizaje* de los miembros del grupo
- *Apoyo social*, estableciéndose nuevas relaciones sociales, necesarias para todos los nuevos estudiantes universitarios

- *Uso eficiente del tiempo de tutoría.* Una adecuada planificación y organización de la tutoría grupal permitirá liberar *energía* necesaria, por otra parte, para otras vías de acción tutorial.

El contenido del capítulo se articula en cuatro puntos:

- Porqué y para qué de la tutoría grupal.
- Análisis de las características de un grupo de tutoría
- Desarrollo del propio proceso de tutoría grupal (con específica atención a las fases de preparación del encuentro, conducción de la reunión y organización del propio grupo).
- Especificación de las temáticas más comunes a tratar en este tipo de tutoría. Se pone especial atención a los tres encuentros más significativos: la *primera reunión*, la transición a la universidad (planificación del trabajo) y el seguimiento (rendición de cuentas). Finalmente se ofrecen, en dos anexos, una reflexión documentada sobre las notas que definen un aprendizaje de calidad, así como las características que configuran a un grupo.

Al **finalizar el capítulo** se pretende que el tutor universitario:

- Asuma la tutoría grupal como una estrategia de acción tutorial preferente, pertinente y necesaria para el logro de buena parte de los objetivos de un plan de acción tutorial.
- Identifique las características que definen a un grupo de acción tutorial así como las diferentes fases en el proceso de conformación del propio grupo.
- Conozca las fases o etapas en la preparación y desarrollo de las sesiones de tutoría grupal.
- Identifique las *herramientas y estrategias* más adecuadas que puede utilizar para dinamizar y conducir las sesiones de tutoría grupal.
- Adquiera la información relevante y pertinente para la planificación y desarrollo de las temáticas más significativas dentro del curso académico.

1. PORQUÉ Y PARA QUÉ DE LA TUTORÍA GRUPAL

Generalmente, la experiencia del profesor-tutor en el *manejo* de grupos se centra en la docencia. Ésta tiene su específica ubicación en el aula-laboratorio; enfatiza la transmisión-generación de información académico-científica y está condicionada tanto por el contenido a enseñar como por la tecnología más pertinente para la transmisión-generación de la información. Sin embargo, y tal como se ha hecho alusión en apartados anteriores de este manual, la tutoría pretende ahondar en aquellas actividades profesionales del profesorado que reclaman un mayor compromiso de relación entre profesorado y estudiantes. Dos grandes dimensiones podemos considerar en los extremos de un *contínuum*:

- Trabajo-relación de grupo con contenido académico.
- Trabajo-relación centrado en las problemática generales de los miembros del grupo (académica, personal o social).

Entre esos dos extremos nos aparecen diversas situaciones:

- La tutoría grupal orientada a generar un sistema de apoyos para el correcto desarrollo académico de los estudiantes (información sobre el «sistema», planificación del currículum, organización de la actividad y trabajo académico, etc.).
- La tutoría como estrategia para facilitar la adquisición y desarrollo de competencias de trabajo en grupo.
- La tutoría orientada al aspecto social, tanto por lo que respecta al ámbito de las relaciones entre iguales y su repercusión en el proceso de formación, como a las relaciones alumnado-profesorado en los aspectos no estrictamente académicos.
- La tutoría asociada a la transición al mundo del trabajo, a partir de la previa generación de un proyecto profesional cuyo diseño se inicia en los años de formación universitaria

El desarrollo de esta tarea profesional no se fundamenta en un modelo jerárquico de autoridad ni en el democrático de asesoramiento clínico, sino en un *marco* conceptual que

toma en consideración tanto la estructura de la organización (universidad) como los procesos en los que se basa la formación de los estudiantes y la acción de los agentes institucionales. En consecuencia, para desarrollar una adecuada acción tutorial parece necesario:

- Conocer profundamente las acciones (actividad) de la organización.
- Conocer las características y situaciones del alumnado (especialmente los signos que alertan sobre interferencias en el desarrollo de la formación universitaria).
- Poseer sensibilidad y las habilidades necesarias para interaccionar adecuadamente.

En definitiva, la acción tutorial grupal asume, entre otros, tres presupuestos básicos:

- *El valor del grupo como apoyo en el aprendizaje.* El logro de un auténtico grupo entre los estudiantes asignados a un tutor se convierte, a su vez, en un poderoso factor de la calidad del aprendizaje universitario en su dimensión más dinámica de progreso y desarrollo global de la persona (ver anexo I: *Algunas notas sobre la calidad del aprendizaje*).
- *El grupo como apoyo social.* El establecimiento de nuevas relaciones sociales aparece como una necesidad básica de los nuevos estudiantes universitarios. En nuestro contexto, y especialmente en las carreras de mayor volumen de acceso, una buena parte de los estudiantes han de realizar una transición social significativa: han de recomponer nuevas redes sociales con la posibilidad de inclusión de elementos pertenecientes a estratos sociales diferentes. La tutoría grupal tiene aquí un ámbito de especial relevancia.
- *La eficiencia del tiempo de intervención grupal.* La tutoría grupal se muestra como una vía de gran eficiencia en el abordaje de una parte significativa de las actuaciones del tutor. El tiempo constituye el recurso más preciado que ha de manejar el profesorado-tutor. De aquí que sea de especial importancia lograr una adecuada organización de los encuentros grupales con el fin de eliminar determinadas

necesidades individuales, en cuya atención consumiríamos una mayor dedicación.

2. SOBRE EL GRUPO DE TUTORÍA

La asignación de quince-veinte estudiantes a un profesor-tutor no significa que se haya *configurado un grupo de tutoría*. Sólo se ha dado el paso para posibilitar la reunión-comunicación entre ellos. Ha de transcurrir un cierto tiempo y determinados acontecimientos para que se pueda hablar de un verdadero grupo de tutoría universitaria (ver anexo II: *Algunas cuestiones sobre el grupo*).

Podremos hablar de grupo si se interiorizan *finés y objetivos comunes*, se logra un conjunto de interrelaciones entre los estudiantes, se funciona con arreglo a unas *normas*, y cada uno de ellos identifica y asume *diferentes roles* en orden a conseguir los objetivos fijados. La labor del tutor es facilitar el establecimiento de tal grupo y éste pasa por conocer las características de sus estudiantes y facilitar el conocimiento entre ellos.

La consulta de fuentes de información de la propia universidad como resultado de la elaboración del perfil del alumnado de una determinada titulación le permitirá al tutor conocer con amplitud las características generales de los estudiantes de la titulación y tener un marco de referencia en el que podrá situar las características específicas de su grupo.

No ha de olvidarse que la atención tutorial reclama el conocimiento específico del grupo. En ocasiones, las *minorías* quedan en el anonimato ante perfiles generales de una titulación como:

85% de alumnado femenino ¿Cómo se sentirán los chicos?
75% viven en residencia familiar ¿Problemática de los que viven fuera?
70% sólo estudian ¿El apoyo para el 30% que trabajan?
85% con nota de entrada inferior a 7 ¿Cómo animamos a los de más de 7?
65% admitidos en primera opción ¿Cómo convencemos a los de segunda?

Pero el conjunto de características recogidas en *El perfil de la titulación*, procedentes de uno de los módulos de matrícula y para los alumnos de nuevo ingreso, no cubre, como es lógico, la totalidad de aspectos de interés para cada una de las situaciones –grupos de tutoría. De aquí la necesidad de recurrir a la utilización de instrumentos más o menos formalizados que permitan dar a conocer los aspectos que en ese momento interesan (ver capítulo *Estrategias y recursos para la acción tutorial*).

- Experiencia y preparación previa.
- El contexto de apoyo familiar y social (especial para el alumnado nuevo).
- Conocimiento y expectativas sobre los estudios (tanto en el primer año como en posteriores etapas, ciclos, itinerarios, etc.).
- Concepciones, ideas previas.
- Planes de trabajo y proyecto profesional futuro...

El conocimiento del grupo y sus individualidades permitirá establecer las estrategias oportunas para facilitar la formación de los lógicos subgrupos que emergerán dentro del grupo de tutoría. En el seno de estos subgrupos se debería generar el apoyo más inmediato del grupo a cada uno de sus miembros, tanto en los aspectos académicos, como en los sociales y personales. De aquí la importancia de atender –dejando espacio y oportunidades– a la configuración de estos subgrupos.

Finalmente ha de tenerse en cuenta la evolución que desarrollará el propio grupo. Inicialmente aparecerá la abundancia de interrogantes, cierta inseguridad emocional que bloquea la libre expresión de opiniones y reparos en la aceptación de ciertos objetivos propuesto desde la función tutorial. El tiempo y el buen trabajo del líder del grupo (el tutor) hará posible una mayor identificación y compromiso para, finalmente, alcanzar la deseada integración y madurez en el grupo. En este momento será posible analizar críticamente la situación del grupo, proponer nuevas iniciativas o abordar *confrontaciones abiertas* como consecuencia de la claridad comunicativa establecida en el propio grupo.

3. LA CONDUCCIÓN DE LA TUTORÍA GRUPAL

En esta parte trataremos cuestiones más procedimentales de la tutoría grupal. Las concreciones que se ofrecen han de tomarse con el suficiente margen de flexibilidad, habida cuenta de la gran diversidad de situaciones que se dan en el marco de la tutoría universitaria

3.1. Preparando el encuentro

La tutoría grupal no puede provocar alteración en el discurrir cotidiano de la actividad académica de los estudiantes. De aquí la necesidad de su preparación previa para que el tiempo y dedicación a la misma sea valorado positivamente. Téngase en cuenta:

- La fecha y forma de convocatoria. Parece lógico que, salvo situaciones imprevistas, se planifique el calendario de encuentros teniendo presente el Plan de Acción Tutorial de la titulación y las circunstancias concretas del grupo de estudiantes. La convocatoria por carta, enviada con suficiente antelación, permite incluir elementos de preparación y reflexión para el encuentro.
- El lugar de la reunión debe tener las mínimas condiciones de acceso, privacidad y confortabilidad. A veces no es fácil conseguirlo si no se da una mínima planificación de uso de ciertos espacios disponibles a nivel de Departamento o Titulación.
- El orden del día. Explicitar los temas a tratar, de acuerdo al Plan de Acción Tutorial y a los elementos de seguimiento del grupo de que dispone el tutor. Puede ser una acción positiva de implicación del grupo a la vez que permite dotar al encuentro de una primera línea argumental.
- Finalmente, y con los antecedentes señalados, es posible incluir la figura del *ponente* para preparar y presentar determinados puntos o informaciones relevantes, así como conducir momentos del encuentro. Estos ponentes pueden actuar a nivel individual o de subgrupo.

3.2. La conducción de la reunión

¿Cómo desarrollamos las clases o seminarios docentes? El tutor ha de ser consciente de que su *experiencia docente previa* le influirá en su andadura como tutor. De ahí la necesaria reflexión y autoanálisis sobre la *manera de hacer* en una tutoría grupal. No hemos de olvidar que la *clásica* relación de autoridad profesor-alumno ha de dar paso a una relación de ayuda no basada en la posesión de un conocimiento científico, sino en la comprensión y mutua confianza. En el cuadro siguiente se han esquematizado tres posibles *tipos* de estructura en la relación tutor-estudiantes en una tutoría grupal.

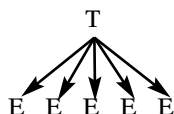
- En el primero de ellos reproducimos una clásica relación profesor-alumno en la que el *mensaje o discurso del tutor llena la reunión*.
- En el segundo, y siguiendo el supuesto de autoridad, los estudiantes preguntan y el tutor responde. Si *no lo sabe*, demorará su respuesta hasta que consiga la información para la misma.
- Finalmente se asume que el grupo es el verdadero protagonista. Los estudiantes han de elaborar la reflexión y buscar soluciones a determinadas situaciones. El rol del tutor será la de animador y facilitador, a la vez que vigilante de las reglas de participación y diálogo en el seno del grupo.

Es evidente que las temáticas a tratar y el conocimiento y etapa de desarrollo en que se encuentre el grupo modularán este último tipo de conducción, el más adecuado para una relación tutorial. Pero no cabe duda de que su puesta en práctica no resulta fácil si las condiciones docentes en las que nos hemos formado, no nos han permitido *ensayar este tipo de conducción de grupos*.

Tipos de estructura en la tutoría grupal

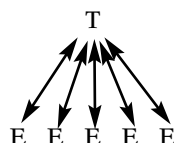
A) El discurso

T= Tutor
E= Estudiantes



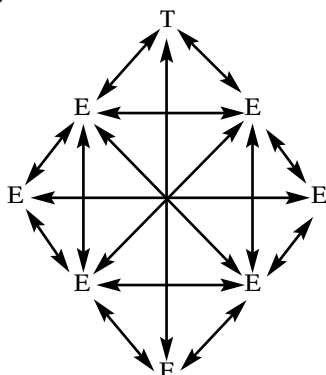
Moralizando
(Profesor)

B) El interrogatorio



Satisfacción de
necesidades inmediatas
(Consultor/Maestro)

C) El diálogo



Construyendo significado
Buscando soluciones
(Facilitador)

3.3. Rompiendo el silencio

La participación verbal de cada uno de los miembros del grupo es objetivo prioritario no ya en la etapa de configuración inicial del grupo, sino en cada uno de los encuentros de tutoría. De aquí que se haya de recurrir a ciertas estrategias o actividades facilitadoras de esa participación. Se apuntan tres, con diferente uso según situación y momento:

- **Las presentaciones:** del *Yo soy...* al *Él / Ella es...* Hablar de uno mismo, por primera vez y ante *desconocidos*, resulta violento para determinadas personas. Formar parejas y, en pri-

vado, *presentarse* uno al otro es más suave. Posteriormente, y a nivel del grupo, cada uno *introduce-presenta* a su pareja. A partir de aquí, el diálogo resulta más fluido al ampliarse o concretarse algunos de los aspectos de las presentaciones.

- ***Opiniones por escrito:*** alentando a la participación. Siempre que sea posible ha de procurarse que todos los miembros del grupo encuentren una forma –adecuada para ellos– de expresar sus opiniones. Los más extrovertidos no requieren de muchos preámbulos; otras personas, sin embargo, se sienten más cómodas si expresan sus opiniones de manera privada (con o sin anonimato). En determinados momentos será oportuno que el tutor recoja, previamente a la reunión, el *estado de opinión* del grupo sobre un tema determinado.

- ***Los subgrupos: La técnica del 33***

Una sencilla forma de facilitar la participación en la propia sesión de tutoría es la de subdividir el grupo en pequeños subgrupos (cuatro o cinco) de 3 estudiantes. Cada uno de ellos dispondrá, de manera rotatoria, de 3 minutos para exponer sus puntos de vistas sobre las cuestiones planteadas. Un par de vueltas (18 minutos de interacción en el pequeño grupo) generan suficientes elementos para volver al gran grupo y comenzar el diálogo a partir de las síntesis que presentan los portavoces de cada subgrupo.

3.4. La organización del grupo

Finalmente apuntaremos algunas ideas que pueden ayudar a la organización del grupo en relación a las acciones o actividades de la tutoría grupal. En el apartado del Plan de Acción Tutorial se aborda el seguimiento individualizado de cada estudiante. Aquí sólo apuntamos aspectos grupales.

- ***Los activadores del mes/periodo***

Dos o tres miembros del grupo y por periodos de 6-8 semanas (periodo entre encuentros grupales) pueden responsabilizarse de mantener *vivo* el plan de actuación del grupo, así como de

servir de enlace con el tutor (informar de nuevos acontecimientos, oportunidades, preparar la próxima reunión...).

- ***Aunando apoyos***

Promover pequeños grupos de apoyo para la tarea académica cotidiana (estudio, materiales, integración social de los *nuevos...*) puede ser de gran utilidad. El tutor no ha de ser intervencionista en la configuración de los posibles subgrupos, pero sí ha de explicitar su conveniencia.

- ***La comunicación en el grupo***

La misma se facilitará a través del conocimiento mutuo de direcciones, teléfono, e-mail, así como la concreción del *modus operandi* para convocar al grupo ante situaciones imprevistas.

- ***La Carpeta del grupo***

La elección de una secretaría rotatoria (*activadores* del mes /periodo) y la materialidad de una *Carpeta* permitirán ir *construyendo* la trayectoria del grupo. Debe entenderse como *el libro de actas* de la tarea tutorial. Esta carpeta debe recoger las evidencias de nuestra actuación y la del grupo como tal. A ella se deberá recurrir en el momento de la valoración de la propia función tutorial. Parte de sus componentes serán los referidos a:

- Plan de Acción Tutorial del curso.
- Registros de seguimiento individualizado.
- Convocatorias y órdenes del día.
- Síntesis de las reuniones.
- Acuerdos de acción...

4. TEMÁTICAS EN LA TUTORÍA DE GRUPO

En este último apartado se presentan de manera resumida algunas temáticas *tipo* que normalmente aparecen en un Plan de Acción Tutorial. Para preparar el contenido de buena parte de ellas será imprescindible *conectar* con fuentes de in-

formación adicionales de la propia universidad, o con instrumentos o protocolos confeccionados *ad hoc*. La experiencia de los propios tutores y la coordinación y seguimiento de la misma a nivel de titulación y universidad permitirá ir mejorando y generando nuevas temáticas que se convertirán en un valioso soporte de apoyo a los tutores.

4.1. Tres encuentros necesarios

Desde una perspectiva longitudinal de la acción tutorial aparecen tres momentos o situaciones de carácter general que todo tutor se verá abocado a tratar: la *primera reunión* o momento inicial de la relación estudiantes-tutor; la *transición a la universidad y/o la planificación del periodo lectivo* (semestre) y la sesión de *seguimiento (rendición de cuentas) del periodo docente*. Cada uno de estos encuentros tutoriales de grupo tiene objetivos, contenido y estrategias específicas. A continuación se ofrecen unos esquemas orientadores para su desarrollo.

La primera reunión

El inicio de la tutoría grupal representa un momento de cierta tensión, a veces muy encubierta, tanto para los estudiantes como para el tutor. Esta situación reviste especial interés cuando se trata de estudiantes de primer año y de tutores con escasa experiencia en estos menesteres.

La estructura tentativa que se presenta de este primer encuentro pretende *aliviar* la tensión inicial del tutor; si bien no hemos de olvidar que la sinceridad y entera predisposición a trabajar con los estudiantes son la mejor garantía de éxito. Puntos a tratar:

- **Porqué y para qué de la función tutorial en la universidad.** Si el tutor ha *elaborado para sí* la respuesta a esta cuestión no le será difícil transmitir el mensaje institucional y personal a los estudiantes. Suficientes elementos teóricos se le ofrecen a lo largo de este manual para elaborar una respuesta académica. La clave está en su respuesta personal.

- **Quiénes somos.** El segundo punto se centrará en un primer conocimiento del grupo, incluido el tutor. Para ello podrán utilizarse las estrategias anteriormente reseñadas (*Rompiendo el silencio*).
- **Yo, tutor/a.** No ha de olvidarse que el tutor forma parte del grupo. Debe asumir también el *descubrimiento* de sí mismo. No es la presentación del currículum como académico; sino la presentación de nuestra trayectoria como personas en la que la dimensión profesional tiene una especial relevancia:
 - Mi trayectoria personal y profesional.
 - Mis roles y funciones como tutor.
 - Mis concepciones sobre algunos *puntos calientes* (p.ej. la universidad, la ética en el trabajo-el compromiso, etc.).
- **Las expectativas.** Un aspecto de posible interés es el de *indagar* sobre lo que creen y esperan de la tutoría en la universidad (no debe olvidarse que los estudiantes *traen una experiencia previa* de tutoría en la enseñanza secundaria):
 - De la función tutorial.
 - Del grupo.
 - De la institución (estudios, profesorado...).
- **Estructurando el grupo.** Un último punto a tratar en una reunión inicial es todo lo referente al *modus operandi* en la relación grupo-tutor:
 - El currículum del grupo (1 pg. por persona).
 - El perfil del grupo.
 - La estructura de apoyo.
 - Temáticas de especial interés para el grupo.

La transición a la universidad: planificación del trabajo

Para todo estudiante el ingreso en la universidad es un acontecimiento muy significativo en su trayectoria educativa y personal. Sin embargo, mientras que para unos (porcentaje

muy diferente según las titulaciones) la universidad estuvo siempre en su punto de mira como la natural continuación de la Enseñanza Secundaria, para otros se puede *estrenar el rito* en su entorno familiar. Unos proceden de marcos familiares con tradición universitaria y *entrar* en la universidad no es sino continuar el patrón establecido de valores y tradición familiar. Para los otros, un porcentaje mayoritario aún, la entrada en la universidad les supone una doble transición:

- La de carácter educativo, de parecidas características en los dos grupos.
- La de carácter cultural y social. Se van a establecer nuevos grupos de referencia en los que aparecerán *valores nuevos o añadidos*. El reto de los estudios puede generar una mayor ansiedad.

Una vez más aflora la importancia del conocimiento de las características del grupo para poder *orientar* la acción tutorial hacia el objetivo de facilitar dicha transición. Diferentes temáticas deberán ser abordadas a la luz del conocimiento de la práctica docente en la titulación y de las circunstancias del grupo:

- Académica
 - Posibles déficits o lagunas académicas.
 - Los modos de trabajar.
 - Cómo afrontar la planificación de las demandas de trabajo.
 - Obtención de información (manejo de fuentes).
 - Los modos de evaluar.
 - Las relaciones académicas.
- Social: de la juventud-adolescente a la juventud-madura
 - Nuevas relaciones entre iguales.
 - Independencia familiar o ausencia de control.
 - La organización para la subsistencia diaria (de especial importancia para los que *estrenan vida independiente*).

- Personal
 - El historial personal.
 - El apoyo familiar.
 - Fortaleza ante el fracaso.

El tutor encontrará en los esquemas-formularios (ver capítulo: *Estrategias y recursos para la acción tutorial*) información inicial para preparar las estrategias que permitan conocer las diversas situaciones de los integrantes del grupo y que éste tome conciencia de los puntos fuertes y débiles de sus miembros en orden a los objetivos académicos previstos. A partir de esta información, y apoyándose en la configuración de diferentes subgrupos, podrán establecerse mecanismos de apoyo mutuo, especialmente por lo que respecta a los aspectos académicos y sociales. No ha de olvidarse el carácter de **tarea colaborativa** que ha de generarse en el seno del grupo.

La concreción de algunas iniciativas o planteamientos, tanto grupales como individuales o de subgrupos, deberían quedar referenciadas en la síntesis de la sesión y ser punto de partida para el seguimiento del grupo. No olvidar la valiosa ayuda que se puede obtener de la participación en las actividades específicas programadas por Servicios como los de Biblioteca o el Gabinete de Orientación Universitaria.

El seguimiento: rendición de cuentas

Un tercer momento de obligado cumplimiento aparece al término del periodo lectivo de referencia (semestre). Los contactos individuales habrán permitido al tutor *tomar el pulso* del caminar del grupo. La labor de los ya mencionados *activadores* del periodo habrán mantenido la *tensión* de trabajo y comunicación en el grupo. Toca ahora *parar y reflexionar*.

Una triple perspectiva debe estar presente en este encuentro:

- La visión de la situación de cada miembro del grupo. Es necesario que cada estudiante realice la autoevaluación de su

trayectoria académica en el semestre. De ahí que la convocatoria de este encuentro grupal debería ir acompañada de un *protocolo* que permitiera al estudiante *anotar* sus evidencias y valoraciones. Su contenido debería incluir los elementos que más adelante se detallan.

- El análisis de la situación del grupo. La rápida aportación de las evidencias referidas al grupo, así como la información que el tutor puede aportar sobre la situación global en la titulación debe dar paso a una valoración conjunta de aspectos como los que se explicitan.
- Finalmente, este encuentro ha de servir también para la identificación de los aspectos institucionales de mejora que han sido identificados y valorados como tales por el grupo. Aquí es donde toma plena operatividad la función del tutor como *observador y agente de cambio*. Ha de poder asumir la transmisión de dicha información al *sistema* y comprometerse con la presentación, en los órganos pertinentes si ha lugar, de las acciones de mejora que sean factibles.

El contenido de análisis

Más allá de todos los aspectos, concreciones y compromisos que encuentros anteriores fijarán como objetivos o acciones a realizar en el semestre, el contenido a considerar en este encuentro debería girar sobre:

- El desarrollo de la actividad académica y el nivel de satisfacción de los miembros del grupo.
- El trabajo individual y grupal y sus resultados: el cumplimiento de los compromisos o imprevistos acontecidos.
- Los resultados del semestre: el grupo en el contexto de la titulación. Su repercusión en el siguiente periodo lectivo.
- El funcionamiento del grupo. El clima de comunicación y relación. El nivel de satisfacción en el grupo.
- Nuevos planteamientos o reformulaciones en el Plan de Acción Tutorial para el siguiente periodo lectivo.

4.2. Otras temáticas

Dentro de la tarea tutorial, y máxime si la misma se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria universitaria, múltiples temáticas deberían ser objeto de atención. Algunas de ellas tienen su propia ubicación temporal, otras tendrán un cierto carácter repetitivo, si bien con aportación de nuevos elementos. Finalmente, circunstancias, intereses o problemas específicos requerirán abordar temas inicialmente no previstos. Será el momento de que el tutor recurra a los órganos de apoyo de la tarea tutorial en la forma y medida que tenga previsto el Plan de Acción Tutorial de la Titulación (Jefaturas de Estudios, Gabinete de Orientación Universitaria, Coordinación de Tutoría en la Titulación, etc.). Será también el momento de comprobar el funcionamiento comprensivo del sistema de atención tutorial en la universidad

Conociendo el contexto

- Estructura y funcionamiento de la universidad.
- La cultura de la organización: el caso de la titulación *x*.
- Los recursos de ayuda.

Trabajo y estudio, ¿tareas incompatibles?

- Motivos para plantearse el tema: necesidad vs. opción.
- Tipologías de trabajo preprofesional: la significación para los estudios.
- Alternativas en la conjunción o alternancia del trabajo y el estudio.
- Planificación académica y estudio a tiempo parcial.

Construyendo el itinerario curricular

- La estructura de la oferta de optatividad en el Plan de Estudios.
- La unión de intereses académicos y profesionales.
- La elección basada en algo más que la *bondad de los horarios*.
- El mejor momento para la elección de optatividad y libre elección.

Generando referentes: la transición al trabajo

- La clarificación de los objetivos profesionales.

- Ocupaciones laborales y su significado en el proyecto profesional.
- La preparación y aprovechamiento del *prácticum*.
- Decisiones de especial significación.
- La Bolsa de trabajo de la universidad.
- La agenda de contactos profesionales (personas, instituciones, asociaciones profesionales, centros de formación...).

ANEXO I

Algunas notas sobre un aprendizaje de calidad

TEXTO PARCIAL

Rodríguez, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaka y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Ed. Laertes. (pp. 23-52).

Se extiende la opinión de que una formación universitaria de calidad va más allá de la formación teórica y práctica sobre un determinado campo disciplinar. Parte de las características que debieran definir el *producto universitario* están sometidas a controversia por razones de la baja fiabilidad en su evaluación. Sin embargo, y pese a estas dificultades, cada vez más se asume su toma en consideración. Diversos autores y organismos señalan la dirección del proceso de formación. El *Student Learning Imperative: Implications for Students Affairs* (ACPA, 1994) señala que más allá de la formación estrictamente académica y profesional, la calidad de la formación vendrá determinada por el nivel de logro de:

- Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social.
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.

- Competencias prácticas como resolución de problemas, conflictos, etc.
- Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano.
- Desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje.
- Convertirse en una persona cultivada.
- Desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido.

Es evidente que la terminología utilizada para expresar los objetivos de la educación universitaria está más próxima a una concepción humanista e integral del estudiante. En consecuencia, la dificultad de constatar el logro de los objetivos es un reto evaluativo a superar. Pero una cuestión previa a la posibilidad de evaluar esta concepción de la calidad sería la de preguntarnos acerca de la aceptación que la misma tiene en los círculos universitarios y gubernamentales. En el contexto europeo su aceptación es prácticamente nula. La influencia de la clásica concepción germana de la universidad para élites, ocupada y preocupada por la exclusiva dimensión intelectual ha motivado un olvido claro, pese al proceso de masificación acaecido, de las nuevas necesidades psicosociales de los alumnos. En Europa la definición monolítica de competencia exclusivamente técnica ha sido una constante en el discurso de formación hasta el final de la década pasada. Sin embargo informes como el del IRDAC (1994) señala el error de continuar por ese camino.

Como apunta Echeverría (1993:205) al analizar los efectos de los cambios de producción y organización sobre las competencias profesionales, y basándose en diversas fuentes documentales, «la diferencia que puede decidir una contratación se va a apoyar cada vez más en condiciones intangibles de la formación, hasta hace poco consideradas poco menos que un adorno –y a veces un estorbo– en el perfil del candidato». Al enumerar algunas de estas condiciones aparecen:

- Confianza en sí mismo.
- Imaginación creativa.

- Facilidad de relación con los demás.
- Comunicarse fácilmente.
- Saber escuchar.
- Iniciativa (pensar por su cuenta).
- Facilidad de aprender.

Al definir que la movilidad (como cultura) y la polivalencia (como formación) están configurando el nuevo modo de entender las calificaciones profesionales, los sistemas educativos deben centrar su actividad en el desarrollo de determinadas cualidades personales y en las llamadas *destrezas blandas* dirigidas a la integración y a la adaptabilidad al cambio.

El aprendizaje como punto de encuentro

Brown (1972) en su manifiesto sobre el desarrollo integral del estudiante universitario no sólo no se opondrá al desarrollo intelectual del alumno sino que declara la necesidad de atender el desarrollo de habilidades básicas como la resolución de problemas, pensamiento crítico, juicio reflexivo. Es necesario, afirman, que la filosofía de partida sea la de atender la totalidad del desarrollo del estudiante, pero ha de incrementarse la atención a las dimensiones del desarrollo académico e intelectual y a la mejora de los ambientes de aprendizaje y del proceso educativo en general. En la misma dirección se pronuncia Caple (1996) cuando afirma que el aprendizaje del alumno es el lugar de encuentro de las voces de la orientación y acción tutorial y la enseñanza.

Ahora bien, al definirse el aprendizaje desde la perspectiva de la productividad del estudiante y no de la productividad del profesorado, los intereses personales y profesionales del profesorado, administradores y *staff* no pueden dictar lo que ha de hacerse y lograrse. El enfoque en el aprendizaje exige pasar:

- De la productividad del profesor a la del alumno.
- Del interés de la disciplina (Dptos.) al del alumno (interdisciplinariedad).
- De los estilos docentes a los estilos de aprendizaje.
- De la actividad docente a la actividad discente.

Para este cambio es necesario que profesorado, responsables académicos, y el propio alumnado reflexionen sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje universitario. Como señala Guskin (1994), el incremento en el aprendizaje del estudiante no puede ser factible si el profesorado no cambia de ideas y considera que ha de reducirse el tiempo que el alumno dedica a clases pasivas y, por el contrario, adopta estrategias activas que consigan la implicación y el estudio personal del estudiante. La clave para acrecentar el aprendizaje y desarrollo personal no está simplemente en que los profesores enseñen más y mejor, sino también en la creación de las condiciones que motiven y alienten a los estudiantes a aplicar tiempo y energías a actividades con significación educativa, tanto dentro como fuera del aula (ACPA, 1994:1).

Condiciones que favorecen el aprendizaje

Kuh (1996) expone la síntesis de estas condiciones tal y como se desprenden de la amplia revisión documental que realiza de la investigación llevada a cabo sobre este tema. Estas condiciones ayudarán a que la experiencia universitaria del alumno sea lo más significativa posible, a través de la conexión del aprendizaje académico con la vida fuera del aula:

- Propósitos claros, coherentes y debidamente explicitados.
- Una filosofía institucional que asuma una visión holística del desarrollo del talento.
- Un equilibrado currículum.
- Políticas institucionales complementarias acordes con las específicas características y necesidades de sus estudiantes.
- Altas y claras expectativas sobre la actuación de los alumnos.
- Uso de efectivos métodos de enseñanza.
- Sistemática evaluación del rendimiento de los alumnos y de las políticas, prácticas y contexto-ambiente institucional.
- Oportunidades de implicación del alumno en actividades fuera de clase significativamente educativas.
- Entornos a escala humana y caracterizados por una ética de pertenencia y atención personal.

- Un *ethos* de aprender que impregne todos los ámbitos de la institución. La cultura institucional comunica a todos sus integrantes (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios) el papel central del aprendizaje en la comunidad.

Cómo se crean ambientes de aprendizaje productivos

La investigación ha puesto de manifiesto que las dos más importantes fuentes de influencia en el aprendizaje y desarrollo personal son:

- La interacción con los agentes de socialización de la institución (profesorado, *staff* y compañeros) a través de formas educativas significativas.
- La aplicación de un alto grado de coordinado esfuerzo en las tareas académicas.

Ambas reclaman, por una parte, incrementar la colaboración y el diálogo de todos los agentes y unidades funcionales de la institución y, por otra, examinar la influencia de las culturas de los estudiantes sobre su aprendizaje (metas y objetivos).

La transición secundaria-universidad no sólo hace referencia al diferente nivel de dificultad y a los métodos de trabajo, sino que cada vez más se da el hecho de que una significativa parte de los nuevos estudiantes tienen que afrontar la transición social que representa pasar a frecuentar diferentes ambientes sociales dentro y fuera del aula. La naturaleza de estos ambientes exige que los estudiantes utilicen tanto habilidades cognitivas como afectivas y sociales.

La colaboración entre todos los agentes de la institución es fundamental. Como manifiestan Kuh *et al.* (1994), ha de hacerse un enorme esfuerzo para mover a la institución universitaria desde su actual modelo de *functional silos* en los que profesores y *staff* viven aislados unos de otros, como consecuencia de la alta especialización, a un modelo en donde un contexto de aprendizaje haga posible la conectividad, tanto de las personas como de las diferentes áreas del saber.

Finalmente, Terenzini *et al.* (1996) al revisar las investigaciones realizadas sobre la influencias de situaciones, programas y acciones fuera del currículum académico en el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los estudiantes ponen de manifiesto:

- Ningún programa específico tiene tanta influencia en los estudiantes como el conjunto de múltiples experiencias en muy diferentes áreas que tengan un relevante significado educativo.
- Es necesario promover y mantener de manera intencionada y constante un ambiente de *campus* centrado en el aprendizaje.
- Se impone romper los límites, si no estructurales sí al menos funcionales, entre las funciones académicas y las funciones de tutoría y orientación. Es necesaria la continua cooperación entre ambas.

Referencias bibliográficas

- AMERICAN COLLEGE PERSONNEL ASSOCIATION (ACPA, 1994) *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, D.C.: American College Personnel Association.
- BROWN, S. D. (1972) *Student Development in Tomorrow's Higher Education. A Return to the Academy*. Washington, D.C.: American College Personnel Association.
- CAPLE, R. B. (1996) «The learning debate: A historical perspective». *J. of College Student Development*, 37 (2), 193-202.
- ECHEVERRÍA, B. (1993) *Formación Profesional*. Barcelona: P.P.U.
- GUSKIN, A. E. (1994) «Reducing student costs and enhancing student learning: Part 2: Restructuring the role of faculty», *Change*, 26 (4), 23-29.
- IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community), 1994: *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Opinión. (Bruselas).
- KUH, G. D. (1996) «Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates». *J. of College Student Development*, 37 (2), 135-148.

- KUH, G. D., DOUGLAS, K. B., LUND, J. P. y RAMIN-GYURNEK, J. (1994) «Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries». *ASHE-ERIC Higher Education Report*, n° 8. Washington, DC: The George Washington University.
- TERENZINI, P. T., PÀSCARELLA, E. T. y BLIMLING, G. S. (1996) «Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review». *J. of College Student Development*, 37 (2),149-162.

ANEXO II

Algunas cuestiones sobre el grupo

Breve síntesis sobre algunos de los elementos básicos del conocimiento sobre el concepto, estructura y etapas en la configuración de un grupo en el marco educativo.

El concepto y configuración del grupo

- El grupo de estudiantes ha de generar **un fin u objetivo común**. La percepción de una meta común es uno de los factores clave en la generación de un grupo.
- La conciencia de la necesidad de un esfuerzo solidario y colaborativo entre los miembros de un grupo para el logro de ese objetivo ahonda el proceso de identificación de tal objetivo.
- El establecimiento de un **conjunto de interrelaciones** entre las personas que van a conformar el grupo; es decir, la generación de un intercambio comunicativo entre sus componentes.
- La asunción de un **conjunto de normas**, implícitas o explícitas, que van a pautar el flujo comunicativo en el seno del grupo.
- Desempeño de **diferentes roles** por parte de los miembros en orden a conseguir los objetivos fijados.

¿Cómo es el grupo de tutoría universitaria?

- Relativamente homogéneo en cuanto a las características que les definen *como estudiantes* universitarios.
- Posiblemente heterogéneo en relación a características personales como el género o la clase social.
- Un grupo primario en cuanto a que comparten objetivos comunes, tienen una relación *cara a cara* y en su seno pueden generarse subgrupos con relaciones afectivas de diferente intensidad.
- Un grupo institucional y formal en cuanto que se ha constituido atendiendo a criterios externos al grupo.
- Cuenta con un líder, el tutor, institucional y formal.
- Tutor y estudiantes asumen objetivos específicos que no han sido establecidos por sí mismos (Plan de formación, organización docente y tutorial, estructura de gobierno, etc.).

Los grupos dentro del grupo de tutoría

Parece obvio pensar que en un grupo de 12-15 estudiantes, número que conformará un grupo de tutoría, se generarán diferentes subgrupos en virtud de muy diferentes elementos de cohesión (edad, género, residencia, procedencia, trabajo, intereses específicos...). En el seno de estos subgrupos es donde se puede generar el apoyo más inmediato del grupo a cada uno de sus miembros, tanto en los aspectos académicos, como en los sociales y personales. De ahí la importancia de atender –dejando espacio y oportunidades– a la configuración de estos subgrupos.

En el cuadro siguiente esquematizamos los diferentes elementos que pueden entrar en juego en la configuración de un grupo de tutoría. No debe olvidarse que el cuadro de interrelaciones entre poder (liderazgo, capacidad de decisión...), relaciones entre los miembros, roles del grupo y de sus componentes y el trabajo a desarrollar, están condicionadas o influidas por dos contextos muy diferentes:

- El medio de referencia propio de los estudiantes (su experiencia previa, sus propias características y situaciones per-

sonales y, de modo muy especial, el proyecto de *trayectoria de formación universitaria que tengan en mente*.

- El marco institucional de la universidad en donde las condiciones y circunstancias de la propia enseñanza, la personalidad del tutor y el marco de la acción tutorial y, de modo muy significativo, el Plan de estudios (formación) van a condicionar el *tipo de grupo* definitivo.

Los referentes del grupo de tutoría

GRUPO			
M	<i>Background</i>	Condiciones	I
E	<i>Relaciones</i>	<i>Poder</i>	N
D	Estudiantes	Tutor	S
I	<i>Roles</i>	<i>Trabajo</i>	T
O	Su proyecto	Plan de formación	I T.

Etapas en la evolución del grupo

1. *Nacimiento e inicio*. Caracterizado por:

- Abundancia de interrogantes.
- Inseguridad emocional.
- Reparos a asumir objetivos de grupo si los propios no están representados.

De aquí la gran importancia que tiene el facilitar las expresiones de los proyectos individuales en relación a la formación universitaria. En definitiva ha de propiciarse el conocimiento mutuo de los miembros del grupo. Saber qué es lo que desean o esperan los miembros de un grupo de tutoría en cada uno de los momentos de la formación universitaria contribuirá al logro de los objetivos generales de la acción tutorial.

Los puntos anteriormente descritos inducen a que la carga de inseguridad de los miembros del grupo se traduzca en una excesiva dependencia del tutor, llegando a exigirle que resuelva los diferentes problemas que se presentan, especialmente el momentos de transición-entrada a la universidad, cambio de ciclo, inicio del *prácticum*, etc.

2. *Crecimiento e identificación de los miembros del grupo.* Aparece:

- La configuración de subgrupos estables en donde la comunicación ya no se conforma con informaciones y opiniones, sino que se da entrada a sentimientos y emociones es un claro indicador de que el grupo progresa.
- Al mismo tiempo pueden comenzar a aparecer las personas *descolocadas*. No encuentran su sitio. Una clara explicitación de la situación y el acogerse a la norma de la *voluntariedad* puede ayudar al abordaje de esas situaciones.
- En esta etapa el grupo afronta la definición y asunción de las normas de funcionamiento en relación a:
 - Autorresponsabilidad: reparto de roles y funciones si ha lugar.
 - Aceptación y diálogo sobre las opiniones de cada miembro.
 - Cooperación-ayuda.
 - Abordar con claridad las situaciones problemáticas.

3. *Maduración e integración grupal.* Indicadores de esta etapa son:

- Los miembros del grupo *sienten* que han formado un grupo (*una piña*). Valoran positivamente la *trayectoria del grupo*.
- Es el momento de valorar la actividad del grupo para imprimir nuevas energías orientadas a una mejora de los objetivos de formación.
- Pueden aparecer situaciones de cierta conflictividad como consecuencia de la confrontación de posiciones entre algunos miembros del grupo y sobre un determinado tema. Se

ha establecido el clima adecuado para que se exprese una situación de conflicto que el propio grupo resolverá a través del aprendizaje de diálogo y comunicación que ha tenido.

Referencia de interés

TEJADA, J. (1997) *Grupo y Educación: Técnicas de trabajo y análisis*.
Barcelona: Edic. Librería Universitaria de Barcelona.

VI. LA TUTORÍA INDIVIDUALIZADA

INTRODUCCIÓN

Por supuesto que todo profesor/a tiene día a día la experiencia del trato individual con determinados estudiante pero, sin duda alguna, el foco de atención se centra en temáticas asociadas al ámbito del conocimiento, del saber. Entre profesor y estudiante hay siempre un *tercero*: la consulta sobre algo relacionado con la autoridad del saber que representa el profesor universitario. Este tipo de relación (de tutoría académica) tiene una serie de características que distan de la relación personal que se genera en la función tutorial que se plantea en este manual.

La relación individualizada que se aborda en este capítulo no parte de la jerarquía del saber disciplinar que el profesor tiene, sino del *saber hacer de agente de ayuda* ante una determinada situación problemática de un estudiante. Generalmente serán cuestiones académicas las desencadenantes de una solicitud de entrevista personal con el tutor, si bien las mismas podrán estar asociadas a diversos factores de índole personal, familiar o social del estudiante.

El contenido del capítulo se articula en los siguientes puntos:

- La tutoría individual: un proceso de relación personal. ¿Por qué y para qué?, más allá de la información y el consejo, el

compromiso del tutor, los referentes de ayuda al tutor y diferentes aspectos a considerar en la relación personal.

- La conducción de la tutoría individualizada: Preparación, establecimiento de un adecuado clima de comunicación, planteamiento y exploración del problema, conclusión y plan de trabajo y seguimiento.
- Temáticas en la tutoría individualizada.

Al finalizar el capítulo se pretende que el tutor universitario:

- Asuma la tutoría individual como una estrategia de acción tutorial pertinente y necesaria en determinadas situaciones.
- Identifique las características de la relación personal que implica la tutoría individual así como el compromiso personal de ayuda que representa.
- Conozca las fases o estadios en los que generalmente se articula el proceso de entrevista ante una situación problemática
- Identifique las *herramientas verbales y no verbales* que puede utilizar dentro de una relación tutorial.
- Adquiera un adecuado marco de referencia al que poder acudir en el momento de afrontar la práctica de la tutoría individual.

1. LA TUTORÍA INDIVIDUAL: UN PROCESO DE RELACIÓN PERSONAL

La información, sugerencias y comentarios que a continuación se exponen sólo pretenden ofrecer al tutor un sencillo marco de referencia y algunas pautas de actuación que pueden favorecer la acción tutorial individualizada. La entrevista personal *cara a cara* entre tutor y estudiante constituye la vía más usual de actuación. De ahí que se le dedique una especial atención a conocer algunos aspectos de su estructura y de las condiciones y comportamientos más pertinentes en la conducción de las entrevistas tutor-estudiante.

El planteamiento que se asume en esta temática parte de la asunción de que la función tutorial, en su nivel más profundo de realización, se adentra en un territorio que bien pu-

diera considerarse como ajeno las responsabilidades docentes del profesorado universitario. Sin embargo, es muy difícil establecer el *punto de corte* entre los componentes académicos y personales que configuran toda situación de aprendizaje y relación interpersonal. De ahí que, según el compromiso y esquema institucional con el que se plantee la acción tutorial en una universidad, lo que a continuación se expone puede considerarse *fuera de lugar* o, por el contrario, como una ventana abierta a realidades cada vez más difíciles de obviar.

1.1. ¿Por qué y para qué?

En términos generales tres tipos de situaciones pueden motivar la *visita* al tutor: la primera, cuando el estudiante desea obtener respuesta a preguntas específicas cuyo contenido se presupone que domina el tutor; o tener las fuentes de referencia. Un buen sistema institucional de información y los encuentros o sesiones grupales deberían ser actuaciones preventivas que eliminasen la frecuencia de uso de la entrevista personal para tales menesteres. La segunda situación hace referencia a la amplia gama de situaciones problemáticas que un estudiante puede experimentar a lo largo de su etapa universitaria. Si bien los aspectos académicos son el eje central de la acción tutorial, **no podemos olvidar** la interacción que éstos presentan con otros ámbitos o dimensiones del desarrollo integral de la persona.

Finalmente, y dentro de un planteamiento ideal, el encuentro personal tutor-estudiante, como momento de reflexión conjunta sobre la trayectoria y experiencia universitaria, debería ser el tercer tipo de situaciones que, debidamente planificadas, constituirían el eje vertebrador de la acción tutorial individualizada.

1.2. Más allá de la información y el consejo

La consideración restrictiva o no de los roles y funciones del tutor universitario justifican el enfatizar o no la importancia de una relación tutorial que pretende, ante todo, facilitar y ayudar

en el proceso de maduración personal del estudiante. En este sentido, no se entiende que la relación tutorial se ciña a ofrecer respuestas informativas a preguntas del estudiante. La necesidad de tal información puede satisfacerse si *informamos de forma adecuada sobre las propias fuentes de información*.

En segundo lugar, el tutor debe reflexionar sobre la validez de la larga tradición académica en la que se está acostumbrado a expresar nuestras opiniones sin haber escuchado antes las del estudiante. La experiencia y conocimiento del tutor, sobre todo desde la perspectiva vital, no pueden ser *expuestos como norma de acción*. El estudiante ha de interiorizar sus propias vivencias e integrar las aportaciones de su entorno, pero no como consecuencia de la *voz de la experiencia de otros*, sino como reflexión pausada y compartida. En la ayuda a esta reflexión aparece la tarea del tutor.

1.3. El compromiso de tutor

La tutoría que se plantea constituye una dimensión profesional: no es posible educar sin una implicación emocional con el que aprende, sin una autorreflexión sobre lo que uno siente y un análisis de las relaciones con los colegas. Los tutores con un claro concepto de la profesión no rehuyen la implicación personal que representan los roles y funciones a desarrollar como verdaderos promotores de la educación de los estudiantes.

El tutor asume el compromiso de apoyar y compartir las vivencias de los estudiantes durante un periodo o estancia en la universidad. Durante el mismo asume estar disponible para atender demandas que encierran una solicitud de ayuda de los estudiantes. Como algunos expertos afirman, asumir la dimensión personalizada de la tutoría supone aceptar una cierta *ideología del compromiso* en el rol y tarea docente universitaria.

1.4. Los referentes de ayuda al tutor

La variedad, intensidad y dificultad de las situaciones posibles en una tutoría personal, desbordan el *razonable* marco de competencia y dedicación de un tutor universitario. Por

tanto, la andadura de la práctica tutorial reclama de la institución universitaria el dar a conocer el *sistema de apoyo* con el que contará el tutor. De esta forma, el tutor y su tarea quedan engarzados en una trama de acción institucional (no es la tarea esporádica de un *llanero solitario*). Este sistema de apoyo debería incluir:

- Servicios de referencia para derivar situaciones de cierta problematidad.
- Órganos-personas para la coordinación de acciones conjuntas entre tutores.
- Personas y fondos documentales que puedan ayudar en la preparación y abordaje de determinadas situaciones.

1.5. Diferentes aspectos a considerar en la relación personal

Una serie de aspectos o elementos van a estar condicionando o influyendo en el tipo de relación personal que se establezca entre tutor y estudiantes. A continuación se exponen los más relevantes. Su conocimiento y reflexión sobre la naturaleza o características que adoptan en cada situación han de servir para orientar la propia relación tutorial.

Contextuales

Tres aspectos se toman en consideración:

- *El marco institucional y el rol del tutor.* El enfoque de la tutoría a nivel de universidad, así como el modo y forma en que se operativice en cada una de las titulaciones, irá creando una *cultura* que influirá en la relación tutor-estudiante. Inicialmente las expectativas serán de *desconocimiento* y *desconcierto* por parte de unos y otros. El tutor habrá de poner *un poco de su parte* para derribar prejuicios e incredulidades.
- *Características personales del estudiante.* Si bien la mayoría de los estudiantes tienen dentro de sí suficientes recursos para afrontar su vida académica y personal, en no pocas ocasiones aparecen situaciones en las que la diferencia en-

tre el éxito o el fracaso puede estar en la ayuda *extra* que se pueda recibir. Por otra parte, cada vez más la diversidad será un distintivo en el conjunto de los estudiantes. De aquí la creciente dificultad para poder atender las necesidades específicas de los mismos. Edad, género, experiencias previas, situación personal y familiar y otras muchas características están condicionando la forma y manera de asumir la tutoría por el estudiante.

- *Información previa y conocimientos del tutor.* La preparación como tutor (la confianza en uno mismo ante una tarea claramente educativa) y, sobre todo, la asunción o no de las funciones explicitadas en otros capítulos, hará que la relación tutorial se convierta en periférica y anecdótica o, por el contrario, se aborde con plena confianza en la potencialidad de éxito con los estudiantes.

Lugar y situación espacial

Privacidad y tranquilidad en el entorno son condiciones deseables. Mesas repletas de *papeles* (murallas imperceptible en las que hemos de hacer contorsionismo para encontrar las miradas) no son aconsejables. Ni siquiera la existencia de la mesa *–tierra de nadie que tutor y estudiante utilizan como defensa–* es muy aconsejable, si bien a veces es inevitable. Por otra parte, la realidad de despachos compartidos lleva a la necesaria búsqueda de un lugar alternativo (especialmente si sabemos o intuimos que no es pertinente la presencia de *un tercer oyente* en la conversación).

Finalmente, y siempre que sea posible, es aconsejable una posición tutor-estudiante en ángulo de 90° y una distancia próxima a 1'5 metros. Elementos culturales y de tradición en el contexto universitario entran en juego. De aquí la relatividad de estas recomendaciones.

Personales

Hacen referencia a la actitud del tutor ante el hecho mismo de la relación personal. Se parte de la premisa de que una re-

lación tutorial de ayuda se basa en el mutuo respeto, la comprensión y aceptación de la situación planteada y de una *igualdad* entre tutor y estudiante. Por tanto, la actitud del tutor ha de estar caracterizada por:

- La disponibilidad y capacidad de *escuchar*, y no de manera alternativa, o por momentos (mientras que se hace otra cosa).
- La aceptación del valor y dignidad de la persona. El problema que plantea o la situación por la que atraviesa no le resta un ápice de dicho valor y dignidad. De otra forma, el rechazo estaría a la orden del día y la posibilidad de ayuda se desvanecería.
- Una comprensión *empática* del problema del estudiante. Es decir, intentar comprender la situación *como si fuera propia*. El objetivo es el de poder captar las vivencias y sentimientos del propio estudiante.
- La sinceridad en la relación. Ésta emerge como consecuencia de la congruencia y autenticidad de nuestros comportamientos ante los ojos del estudiante.

Estrategias no verbales

Se dice que *la cara es el espejo del alma*. Se podría añadir que *el cómo estoy ante el otro es el reflejo del interés y atención que le demuestro*. No sólo el mensaje verbal (qué se dice y cómo se dice) determina la calidad de la comunicación en una relación presencial *cara a cara*, sino también nuestro mensaje no verbal y nuestra *ocupación-posición* en el espacio que se comparte. Prestar atención a los siguientes aspectos puede contribuir al establecimiento y desarrollo de una más adecuada relación tutorial. Si bien deberemos tener presente el componente cultural que *envuelve* las manifestaciones no verbales.

- *Adecuado contacto visual*. Espontáneas miradas que expresen el deseo e interés de *atender y escuchar las explicaciones* del estudiante. El mirar a los ojos con frecuencia, el no desviar la mirada cuando el estudiante se dirige al tutor, o evitar la *fijación* visual sobre el estudiante, son conductas facilitadoras de la comunicación.

- *La expresión facial.* Una cálida expresión facial generalmente es de mayor importancia que los propios calificadores vocales (tono, ritmo, timbre...). Serenidad, ausencia de significativas muestras de sorpresa o desaprobación de lo que el estudiante nos explica apoyan el mensaje de aceptación que el tutor ha de generar, especialmente en los momentos iniciales de una entrevista tutorial. Puede ser útil para el tutor aplicar los indicadores que se utilizan para captar si los estudiantes escuchan y entienden las explicaciones del profesor.
- *Adecuada posición del cuerpo.* De pie, caminando *hacia el despacho o la clase*, apoyados en una puerta o medio sentados en una mesa, no son posiciones idóneas para atender la tutoría. Contestar una pregunta al vuelo es otra cosa. La posición de sentado con leve inclinación hacia adelante denota *estar pendiente de*. Posiciones como las de apoyo total en el respaldo, o de 120° en un sillón (incluida la extensión de las extremidades inferiores) son adecuadas para relajarnos pero no para escuchar con atención problemas que preocupan al estudiante.

2. LA CONDUCCIÓN DE LA TUTORÍA INDIVIDUALIZADA: EL DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

El abordaje inicial por el tutor del tipo de situaciones problemáticas que puede presentar un estudiante reclama tomar en consideración algunos elementos que habitualmente no han formado parte de los esquemas de actuación como profesores. En toda relación *cara a cara* las *herramientas* que el tutor utiliza, como entrevistador, son su conducta verbal y no verbal

Por lo que respecta a la conducta verbal, es conveniente distinguir entre **respuestas** e **indicaciones**. Cuando el tutor **responde** se centra en lo manifestado por el estudiante, muestra su reacción a las ideas o sentimientos aflorados por la persona. Cuando el tutor **indica** (toma la iniciativa) utiliza su *marco de referencia* (ideas, opiniones, valoraciones...) para provocar una determinada reacción en el estudiante.

Finalmente, la relación tutorial individualizada se hace operativa en una entrevista o serie de entrevistas de duración más o menos extensa y en las que ha de darse una cierta estructura con el fin de alcanzar los objetivos de ayudar al estudiante. A continuación se presenta una breve descripción de las fases o momentos de esta(s) entrevista(s) que conforman en su conjunto el proceso global de relación tutorial.

2.1. Preparación

La iniciativa en la solicitud de entrevista y el momento de la misma marcan la existencia o no de esta fase. La misma tiene sentido cuando es el tutor quien contacta y sugiere al estudiante el deseo de entrevistarse personalmente con él o cuando se trata de una segunda entrevista dentro de un proceso ya iniciado. En el primero de los casos, el problema fundamental radica en la *aceptación de la invitación* por parte del estudiante, siempre que no medie un hecho de llamada de atención, situación bastante inusual en nuestro contexto universitario. En estos casos, y más allá de la importancia que tendrá el inicio de la relación, el tutor ha de prestar atención a:

- Reunir la información adecuada que motiva el encuentro o que continúa el proceso ya iniciado.
- Planificar la entrevista atendiendo a las circunstancias específicas de la situación.
- Preparar la cita (día, momento, lugar) y la forma de comunicárselo al estudiante. Siempre con la mayor discreción y privacidad posible.

2.2. Establecimiento de un adecuado clima de comunicación

Independientemente de quien sea el solicitante de la entrevista, el primer objetivo a conseguir es el de crear una adecuada atmósfera de diálogo. Aspectos que contribuyen a la misma son:

- Hacer explícito, entre otras cosas, el motivo del encuentro, el carácter de confidencialidad de la entrevista, el tiempo disponible, así como cualquier otra condición que permita precisar el marco de referencia de la misma.
- Convenir sobre lo que puede plantearse y lograr en una relación tutorial. Es muy conveniente no adentrarse en una relación tutorial con expectativas confusas o irreales por parte del estudiante sobre el tipo de ayuda que el tutor puede brindarle.
- Crear un clima colaborativo y de atención al estudiante. La toma en consideración de los diferentes aspectos que han sido tratados en el apartado anterior contribuirá al logro de este objetivo. No ha de olvidarse que sin una mínima calidad en este clima de comunicación, será muy difícil que se pueda progresar en la ayuda al estudiante. En ocasiones, la negación de la situación como problemática o la falta de iniciativa por parte del estudiante en solicitar ayuda (manifestación externa de autosuficiencia) son indicadores de que aún no se está en una situación confortable como para abordar la exposición de ciertos problemas.

2.3. Planteamiento y exploración del problema

En ocasiones al estudiante no le es fácil abordar directamente el problema que le preocupa. Por ello es importante que el tutor *escuche atentamente* para poder dilucidar si el tema presentado es *realmente el problemático*. No ha de olvidarse que en la medida en que la actitud y conducta del tutor sea la de atención y comprensión más fácilmente emergerá lo que verdaderamente preocupa.

El tipo de **respuestas e indicaciones verbales** a utilizar por el tutor deben alentar al estudiante a una clara y sincera exposición de la situación o problemática que le ha llevado a la entrevista personal con el tutor (ver anexo: *La comunicación verbal en la entrevista*). En esta fase el tutor pondrá en juego respuestas e indicaciones como las de:

- *Reflejar* lo que el estudiante está diciendo. De esta manera será posible que el estudiante sea conciente de que el tutor

le ha *escuchado*, matice o amplíe ciertos detalles a la vista de que el tutor no ha captado con precisión su discurso, o bien el estudiante introduzca sus propias rectificaciones al *oír* de la boca de otro su propio discurso.

- *Atender a la expresión de sentimientos.* La progresiva exposición de un problema va acompañada de la expresión abierta o encubierta de afectos y sentimientos del estudiante. El tutor no debe cortar tales expresiones mediante la *racionalización* con mensajes del tipo «es normal lo que dices», «no has de preocuparte», «le pasa a todos», «no será para tanto» u otro tipo de expresiones que reflejan el no *darse cuenta* o *no atender* a la afectividad que llevan las palabras del estudiante.
- *Sumarizar o recapitular.* A lo largo de una entrevista, máxime si se han tratado diferentes tópicos, es conveniente *centrar la situación* mediante el resumen del camino explorado. La clarificación de lo expresado permitirá aflorar posibles errores de interpretación e introducir las rectificaciones pertinentes para una visión más objetiva de la situación por parte del estudiante.
- *Preguntas abiertas.* Si el objetivo de esta fase es la de elaborar una pintura de la situación, tal y como la ve el propio estudiante, parece indicado el uso de preguntas abiertas que alienten dicha elaboración y que no *pongan contra la pared* al estudiante (como si de un «tercer grado» se tratara).
- *Interpretar y confrontar.* En más de una ocasión el tutor habrá de dar *un paso adelante* y adoptar una actitud más incisiva con el fin de situar el problema en sus justos términos. A veces el estudiante no sabe centrar adecuadamente su problema, no encuentra la forma de clarificar la situación y el tutor ha de correr el riesgo de avanzar una interpretación que el estudiante podrá admitir o rechazar. El rechazo puede estar motivado bien porque es errónea la interpretación o porque la misma *ha dado en el clavo*, pero el estudiante aún no está maduro para admitir esa interpretación. Por otra parte, la confrontación será necesaria cuando el tutor observe discrepancias entre lo que dice el estudiante y el conocimiento que él tiene de la situación, o bien entre la conducta verbal y no verbal del propio estudiante.

2.4. Conclusión y plan de trabajo

La exploración de buena parte de las situaciones planteadas por los estudiantes llevará a la asunción de que han de introducirse cambios *en la manera de actuar del estudiante*. Ahora bien, antes de poner en marcha el diseño de un posible plan de acción se ha de asegurar que el estudiante **acepta** la descripción e interpretación final de la situación. Dicho de otro modo, que el diagnóstico que se ha elaborado parece correcto a los ojos de quien ha de asumir las acciones de cambio, el propio estudiante. De ahí que en esta fase de la relación tutorial individualizada aparezcan tareas tan importantes como:

- Hacer explícitas las conclusiones.
- Aceptar las posibles responsabilidades (llegar a compromisos).
- Asumir la necesidad de un plan de acción. Este plan de acción debería emerger tras haberse dado:
 - Aportación de ideas (*lluvia de ideas*) sobre posibles acciones a seguir para introducir los cambios deseados.
 - Valoración de los diferentes *cursos de acción posibles* a la luz de la adecuación de las acciones a los objetivos a conseguir (no debe olvidarse que en ocasiones la mejor solución es la menos probable de operativizar).
 - Planificar el seguimiento. Las concreciones son necesarias. Los compromisos a asumir deben dejar claro dos cuestiones de gran interés:
 - La voluntariedad de continuar la relación por parte del estudiante.
 - El compromiso del tutor de *estar a su lado* y apoyarle en las decisiones tomadas.

Finalmente ha de señalarse que en determinadas ocasiones la conclusión de una entrevista o relación tutorial estará asociada al inicio de una nueva relación con personal especializado de los *Servicios de Atención al Estudiante* de la propia universidad o con otros profesionales de la comunidad. El tutor ha comprendido, y así lo ha de manifestar, que no se siente preparado para poder ayudarle en la situación que plantea. La

aceptación por parte del estudiante de acometer la nueva andadura será el objetivo clave en esta etapa de la entrevista.

2.5. El seguimiento

Con relativa frecuencia el buen trabajo realizado hasta el momento por el tutor se desmorona como consecuencia de la creencia de que si se ha *entendido y pactado una situación*, el estudiante ha de ser lo suficientemente responsable para establecer sus propios mecanismos de control y seguimiento de lo pactado. La realidad dice que las cosas no acontecen así y que es necesario *seguir* la puesta en marcha del plan acordado. En este seguimiento deberá atenderse a:

- Constatar si han realizado las acciones previstas.
- Aportar evidencia sobre la mejora de la situación.
- Valorar el nivel de satisfacción del estudiantes en la ejecución de las acciones previstas. Este dato apuntará si es probable o no la persistencia del estudiante en su nueva conducta.
- Revisar-evaluar el conjunto del plan y ver si es necesario modificar determinados aspectos del mismo.

3. TEMÁTICAS EN LA TUTORÍA INDIVIDUALIZADA

Las habilidades y esquemas de desarrollo de la tutoría individualizada que se han tratado pueden ayudar a afrontar situaciones problemáticas de los estudiantes, pero a la vez deben alertar al tutor de la dificultad que implican determinadas situaciones. El tutor debe tomar claras decisiones en relación a su competencia y seguridad para afrontarlas. Lo que siempre podrá ofrecer al estudiante será su actitud de ayuda, si bien ésta se podrá manifestar en dirigirle o informarle sobre servicios y profesionales especializados en el marco de la propia universidad.

El listado de posibles temáticas que pueden surgir en una tutoría individual puede ser interminable. En definitiva puede

abarcar las diferentes dimensiones de la actividad del estudiante, desde los aspectos académicos o los más personales. Sin embargo, no ha de olvidarse que la ausencia de tradición tutorial universitaria hará lenta la aparición de estos últimos como algo normal y asociado a la ayuda que un tutor puede ofrecer. A grandes rasgos podemos agrupar las posibles temáticas en las siguientes:

- **Dificultades académicas.** En ocasiones, irregulares o inadecuados resultados académicos no son debidos a la falta de preparación o trabajo de estudio, sino que reflejan ansiedades y presiones externas, fobias y pánicos (p.ej. ante cierto tipo de exámenes), inadecuada planificación y habilidades de estudio, o problemas externos que impiden una correcta concentración.
- **Decisiones académicas.** En un sistema que exige decisiones personales, tanto a la hora de configurar el currículum como en la planificación del mismo, o en la alternancia de trabajo y estudio, es lógico que determinados estudiantes requieran de una ayuda tutorial para clarificar su situación y adoptar la mejor alternativa.
- **Problemáticas del desarrollo.** Desde los aspectos físicos, con especial referencia a minusvalías, a cuestiones relacionadas con el uso del alcohol y drogas, a los problemas de relación social o altibajos en las relaciones familiares o de pareja.
- **Estudiantes especiales.** Cada vez más los llamados *alumnos maduros* estarán presentes en la universidad. Por su experiencia vital o por su experiencia universitaria previa, junto a su propia situación personal y profesional, este tipo de estudiantes pueden presentar problemáticas muy singulares: compatibilizar trabajo-estudio-familia, actitud crítica ante determinadas prácticas docentes, crisis en sus relaciones personales, acontecimientos que interrumpen su marcha en los estudios (natalidad, trabajo...), etc.
- **Problemáticas especiales.** Desde problemas financieros, en ocasiones como consecuencia de altibajos en la economía familiar, a situaciones de aislamiento o soledad.

El asesoramiento de especialistas y la propia experiencia y formación tutorial hará posible que lo que en un momento

aparece como *intratable*, por su singularidad, pueda abordarse, al menos en una primera escucha y atención, y prestar una valiosa ayuda al estudiante.

ANEXO

La comunicación verbal en la entrevista

En toda relación *cara a cara* las *herramientas* que el tutor, como entrevistador, utiliza son su conducta verbal y no verbal: lo que dice y cómo lo dice así como lo que expresa con sus gestos y posición de las diferentes partes de su cuerpo.

Por lo que respecta a la conducta verbal, es conveniente distinguir entre **respuestas** e **indicaciones**. Cuando el tutor **responde** se centra en lo manifestado por el estudiante, muestra su reacción a las ideas o sentimientos aflorados por la persona. Cuando el tutor **indica** (toma la iniciativa) utiliza su *marco de referencia* (ideas, opiniones, valoraciones...) para provocar una determinada reacción en el estudiante.

A continuación se describen algunos tipos de *respuestas* e *indicaciones*. El manejo adecuado (momento, oportunidad, pertinencia...) de las mismas en las diferentes fases de una entrevista contribuye a que la tutoría individual alcance una mayor calidad.

1. Respuestas

a) *Silencio*

Puede ser considerada como una respuesta *no verbal* con diferentes significados. Puede expresar nuestra máxima atención hacia la persona con la que hablamos: *la más activa actitud de escucha*. Pero también puede entenderse como una actitud pasiva, de indiferencia hacia lo que el otro expresa. Por tanto, no ha de utilizarse indiscriminadamente, especialmente en los momentos iniciales. Su uso debe reservarse a una vez establecido un adecuado clima de confianza.

b) Mm-hm

Esta verbalización, sin llegar a constituir una palabra, está muy condicionada por el contexto en el que se expresa. Su significado va desde «*continúa, te entiendo y presto atención a lo que dices*» a una total aceptación a lo expresado, o bien a una señal de crítica acerca de lo manifestado por el estudiante.

c) Parfraseo o repetición

Una respuesta que persigue que el estudiante se sienta animado a continuar exponiendo su problemática. En ella se utilizan parcialmente los términos expresados por el entrevistado pero enviando un mensaje de contenido idéntico al manifestado por éste. Es como si *reflejáramos en un espejo* el mensaje del estudiante.

Estudiante.– *Durante el semestre no acabo de encontrar el sentido de buena parte de las asignaturas matriculadas. Cada vez se me hace más cuesta arriba esta especie de túnel que supone el primer ciclo de la carrera. No veo por ningún lado aquello que me motivó a elegir esta carrera.*

Tutor.– Parece que el contenido de estudio del semestre no conecta con tus intereses. Te cuesta encontrar el porqué del esfuerzo que has de poner.

d) Aclaración

El tutor repite con palabras más precisas lo expresado por el alumno. Este tipo de respuesta permite una mejor exposición del, en ocasiones, desarticulado e impreciso mensaje del entrevistado. En ciertos momentos permite esclarecer connotaciones particulares que las palabras tienen en determinados contextos socioculturales.

Estudiante.– *Durante este semestre no sé qué me pasa. Esto es... No sé si merece la pena. Rollo tras rollo y aguantando; las clases son un palo.*

Tutor.– Parece que no acabas de encontrar el sentido a las asignaturas matriculadas. No conectan con tus intereses. Te aburres soberanamente y cada vez más se te hacen más cuesta arriba los estudios.

e) Reflejo de sentimientos

Una de las respuestas más difíciles de lograr, pues se trata de poner en palabras el contenido emocional expresado por el entrevistado. A través de esta respuesta, el tutor envía el más claro mensaje de *sentir* lo que a veces el estudiante no logra expresar con palabras.

Estudiante.– *En ocasiones no es fácil hablar con los profesores, preguntar en clases de cien alumnos no, no me atrevo. Después, cuando me pongo a estudiar, hay cosas que no comprendo y no tengo a quién acudir. No sé como podría... ya me entiende usted.*

Tutor.– Te sientes cohibido ante tus compañeros y un poco solo ante las dificultades del estudio. Un poco de desesperanza e impotencia te está invadiendo pero a la vez querías actuar de otra manera. ¿No es así?

f) Interpretación

Es una de las *respuestas* que fácilmente pasa a ser *indicación*. Si la interpretación del tutor consigue captar el punto de vista del estudiante, entonces estaremos *respondiendo*. Si, por el contrario, el tutor parte de sus presupuestos y óptica personal, entonces estará introduciendo un nuevo elemento que el estudiante podrá admitir o rechazar. Este rechazo puede estar motivado bien porque es errónea nuestra interpretación o porque la misma *ha dado en el clavo*, pero el entrevistado aún no está maduro para admitir esa interpretación. De ahí la prudencia de su uso, especialmente en los primeros momentos de la relación tutorial.

Estudiante.– *La verdad es que me aburren algunas asignaturas excesivamente teóricas. No creo que para el trabajo de mañana sea necesario tanta...*

Tutor.– A ti lo que te pasa es que no acabas de entender que para ser un buen... es necesario tener una base teórica y dominar una serie de temáticas que no tienen una aplicación inmediata. Eso es el primer ciclo de la carrera. Has de poner más esfuerzo. Ya encontrarás sentido a estas asignaturas cuando tengas una visión global, al acabar la carrera.

g) Explicación

Es una respuesta de tipo descriptivo cuyo tono debe denotar neutralidad. Puede ser utilizada como estrategia para estructurar la propia entrevista o como respuesta a lo planteado por el alumno. La explicación puede referirse a la situación, a la conducta del entrevistado, o a la propia posición del tutor.

Estudiante.– *Los resultados de este semestre no han sido los que yo esperaba. He trabajado duro pero en algunas asignaturas el aprobar o no es cuestión de lotería. Parece mentira que tanto esfuerzo te lo juegues en un día.*

Tutor.– En ocasiones es difícil encontrar explicación a los resultados de nuestro trabajo. El modo de evaluar una asignatura es un factor que afecta a los resultados. De ahí que tal vez tenías que haber conocido mejor la tipología de exámenes que se dan en la asignatura. De todas formas sería bueno que estas situaciones se planteasen al inicio del semestre, no al final.

2. Indicaciones

a) Estímulo o aliento

El tutor debe mantener un *tono de ánimo* que facilite la verbalización del estudiante. Sin embargo, no hemos de confundir este *animar* con utilizar expresiones que denotan un *no dar importancia* al problema o situación que plantea el estudiante. Expresiones como *no te preocupes, estas cosas siempre pasan o, hay muchos en tu misma situación*, pueden llevar a la conclusión de que *mal de muchos, consuelo de...* Sin duda alguna, el tono y forma de nuestro mensaje contextualizan nuestra intención.

b) Dar confianza y seguridad

Es una indicación que pretende comunicar al estudiante nuestra creencia de que él tiene recursos suficientes para afrontar la situación que expone. Manifestamos que nuestra visión del problema tal vez sea *más realista* que la suya. Nuestra ayuda será, precisamente, colaborar a despejar posibles

obstáculos que le impiden ver con claridad los recursos propios para abordar la situación.

Estudiante.– *A veces me asaltan dudas sobre si seré capaz de responder a las expectativas que yo mismo tengo sobre mis resultados en la universidad. Es verdad que mi trabajo hasta ahora ha sido bueno, pero a veces es bastante duro dedicar tanto tiempo al estudio; máxime cuando oyes que lo importante es el título y no el expediente.*

Tutor.– Lo que importan son tus propias convicciones. Te sientes satisfecho hasta el momento y en ti hay capacidad y tenacidad en el esfuerzo. Sigue así.

c) Sugerencia

Es una forma débil y difusa de aconsejar. Proponemos una línea de acción *sin obligación* (real) de seguirla. La auténtica sugerencia debería ser abierta y provisional y, en buena medida, debería darse a petición del estudiante.

Estudiante.– *Estoy considerando la posibilidad de cursar un semestre en la universidad de... Cada año hay un grupo que va. Lo que me preocupa son las condiciones reales de estancia y eso no se sabe por la WWW de la universidad. No sé como podría yo...*

Tutor.– Tal vez sería conveniente que pudieses hablar con algunos de esos estudiantes que han tenido la experiencia. Siempre es bueno *escuchar* a otros si bien has de tener presente aquello de que *cada cual cuenta la feria como le ha ido*. El Jefe de estudios podrá ponerte en contacto con ellos.

d) Consejo

Es un claro mensaje sobre lo que creemos que el estudiante **debe hacer**. Este tipo de indicación presenta una doble problemática. Por una parte, requeriría que la *visión del problema* que tiene el tutor fuese plenamente compartida por el estudiante (el conocimiento y experiencia del tutor *justificarían* la aportación del consejo). Por otra parte, ser consciente de la capacidad de decisión que el estudiante tiene en cuanto a *poner en acción* tal consejo. El ayudar a explicitar diferentes

alternativas de abordaje de la situación puede evitar el dar excesivos consejos.

Estudiante.– *En clase he tenido un pequeño incidente con el profesor X. No he podido callarme. Creo que no son consistentes sus argumentos sobre la forma de evaluar. Su propuesta no corresponde a lo que hacemos en clase. Le he criticado abiertamente.*

Tutor.– Creo que te has dejado llevar por tu sinceridad. Tal vez tengas razón, pero a veces las cosas han de plantearse de otra manera. Creo que deberías hablar en privado con el profesor. **PE- DIRLE EXCUSAS POR LA FORMA Y MOMENTO**, aunque debes mantener, **SI ASÍ LO CREES**, tu visión. Puede ser que el profesor te dé nuevos argumentos.

e) Persuasión

El objetivo de esta indicación es *presionar* al estudiante para que ponga en práctica el consejo que le hemos dado. Presume la aceptación del consejo. Por tanto, el tutor ha de estar alerta a la reacción del estudiante ante la persuasión. En ocasiones, los reparos sobre *el cómo y cuándo* poner en práctica lo aconsejado puede interpretarse como un rechazo encubierto del consejo dado.

Estudiante.– *No sé que hacer con las optativas. Me gustaría profundizar en, pero no sé si merece la pena tanta especialización. A lo mejor mi futuro laboral no tiene nada que ver con esta temática.*

Tutor.– Si realmente te interesa profundizar en ese campo no te queda otra alternativa que elegir las asignaturas optativas que te he señalado. Así mismo, a la hora de elegir el *prácticum* debes olvidarte de las soluciones fáciles que ya conoces y optar por lo que realmente es de interés. No te dejes arrastrar por lo fácil. Sé consecuente y acepta la lógica de los hechos.

f) Moralizar

Al consejo y persuasión el tutor añade dos referentes más: la conciencia y la moral. Ambas apoyan las *intocables normas sociales* de difícil rechazo en una situación estudiante-tutor.

Ante este tipo de mensajes el estudiante se sentirá *atrapado en el discurso del tutor* y puede ser que no vuelva más o que se convierta en un sumiso y dependiente estudiante. Ninguna de las dos alternativas aparecen como un deseable logro de la relación tutorial.

Estudiante.– *Tengo la oportunidad de realizar las prácticas en una Institución en donde puedo aprender bastante, pero las exigencias de tiempo son elevadas. No estoy seguro de querer dedicar tanto tiempo, máxime cuando las notas de las prácticas son independientes de la dedicación.*

Tutor.– Creo que deberías ser honesto contigo mismo y no despreciar esta oportunidad. En la vida has de aprender a valorar las oportunidades. Tal vez algún día tengas que responder de no haber aprovechado suficientemente tu estancia en la universidad. Ya sabes que yo no soy partidario de las segundas oportunidades. Para mí, lo importante es el compromiso que uno adquiere consigo mismo.

A modo de resumen

El desglose de las *respuestas e indicaciones* reseñadas puede ayudar al tutor a realizar una reflexión sobre *su natural* estilo verbal, resultado de la cantidad y calidad del tipo de interacciones reseñadas que con mayor frecuencia utiliza (utilizaría). De esta manera podrá introducir paulatinamente los cambios que considere oportuno en virtud de las situaciones y resultados alcanzados.

BIBLIOGRAFÍA

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. *Informe 1999*. (www.aqucatalunya.org)
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. *Informe 2001*. (www.aqucatalunya.org)
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). *Cambios socio-educativos y orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro, Á. (coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Beck, U. (1998): *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Bricall, J. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Fielden, J. (2001). Higher Education Staff Development: Continuing Mission. En *Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*, UNESCO, www.unesco.org.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage
- Lázaro, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez Rojo y Á. Lázaro (Coords.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe (pp. 249-281).

- Ministerio de Educación (2001). *Plan de la calidad de las universidades. Acciones de Mejora*. Consejo de Universidades.
- Ministerio de Educación. *Ley Orgánica de Universidades*. Madrid: BOE de 24/12/2001.
- Porta, J.L. (1998). Arquetipos de universidades: de la transmisión de saberes a la institución multifuncional. En J.L.Porta y M.Lladosa (Coord.) *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 29-66). Madrid: Alianza.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La innovación y mejora en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro (eds.) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe (pp. 83-102).
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones UB.
- Rodríguez, S. (Dir.) (2003). *Educació Superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Bibliografía para consulta

- AAVV. (1998). Evaluación de la Universidad Española. *Revista de Educación*, n° 315 (monográfico).
- American College Personnel Association (1994). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, D.C.
- Brown, S. D. (1972). *Student Development in Tomorrow's Higher Education. A Return to the Academy*. Washington D.C.: American College Personnel Association.
- Caple, R. B. (1996). The learning debate: A historical perspective. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 193-202.
- Castillo Arredondo, S. (Coord.) (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Coll, C. (1997). La construcción del conocimiento: para una elaboración de un marco teórico global de referencia de la educación.

- En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción* (6). Barcelona: Ediuoc.
- De Gispert, I. (1997). La reorganización de la vida social en la adolescencia. En E. Martí, J. Onrubia, A. Fierro, M. García Milà y I. de Gispert, *Psicología del desarrollo: el mundo adolescente*. Barcelona: ICE- Horsori (pp. 97-117).
- De Miguel, M.; Mora, J.G.; Rodríguez Espinar, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- De Miguel, M. (1999). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 345-348.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: P.P.U.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Martí, E. (1997). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martí, E. y Onrubia, J. (1997). Teorías del aprendizaje escolar. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción* (4). Barcelona: Ediuoc.
- Mateo, J. (2002). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE-Horsori.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2000). *Informe Juventud en España 2000*. www.mtas.es/injuve/biblio/estudio_injuve/estudios_cronologico/informe2000.htm
- Pérez Juste, R. (2000). Evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática.. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 261-287.
- Race, Ph. (1998). An Education and Training Toolkit for the New Millenium?. *Innovations in Education and Training International*, 3, 35, 262-271.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

CONTENIDO DEL CD: ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

Introducción

Parte I: Al inicio de los estudios

1. Información previa al desarrollo de la acción tutorial
2. Perfil del estudiante que accede a la titulación
 - 2.1. Perfil personal
 - 2.2. Perfil general
3. Adaptación al nuevo contexto
4. Tus experiencias al inicio de los estudios
 - 4.1. Trayectoria educativa y profesional previa
 - 4.2. Fortalezas académicas y puntos débiles
 - 4.3. El compromiso del trabajo personal

Parte II: Durante los estudios

5. Tu trayectoria en la Universidad (1r y 2º ciclo)
 - 5.1. Desarrollo académico
 - 5.2. Desarrollo personal y social
 - 5.3. Tu proyecto profesional

Parte III: Al final de los estudios

6. La transición al mercado de trabajo
 - 6.1. Confiar en nuestras posibilidades de éxito
 - 6.2. Prospectiva del mercado de trabajo cualificado
 - 6.3. El desarrollo profesional después de la carrera
7. Instrumentos para la evaluación del PAT
 - Encuesta de opinión al alumnado sobre la acción tutorial
 - Autoinforme del tutor/a de la titulación
 - Informe final de coordinación

