

**GUIA PARA LA LABOR TUTORIAL EN LA
UNIVERSIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Narciso García Nieto (Director)
I. Inmaculada Asensio Muñoz
Rafael Carballo Santaolalla
Mercedes García García
Soledad Guardia González

**Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y
Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción
destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de
Actividades del Profesorado Universitario (Resolución de 23 de
Diciembre de 2003 de la Secretaría de Estado de Educación y
Universidades. B.O.E. de 16 de Enero de 2004. EA2004-0160)**

Madrid, Octubre 2004

ÍNDICE

GUIA PARA LA LABOR TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (E.E.E.S.)

Introducción: Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)	3
La Universidad y el E.E.E.S	4
El estudiante y el E.E.E.S	7
La función docente y el E.E.E.S	11
La tutoría y el E.E.E.S	15
1.- La tutoría en la Universidad	18
1.1. Características de la intervención tutorial	20
1.2. Dificultades para la tutoría en la universidad española	21
1.3. El tutor: Perfil humano y profesional	22
1.4. El estudiante tutelado: Necesidades y características diferenciales	28
2.- El proceso de la acción tutorial en la Universidad: Realidad y deseabilidad	35
2.1. Objetivos: formación integral, aprendizaje autodirigido y atención individualizada	35
2.2. Metodología general para el desarrollo de la tutoría	41
2.3. Evaluación en la tutoría universitaria	44
2.4. Recursos	51
3.- Modalidades de tutoría en la universidad	55
3.1. Tutoría individualizada vs. tutorial grupal	55
3.2. La tutoría según los diferentes ámbitos	58
3.3. La mentoría (tutoría entre iguales) como apoyo del tutor	61
3.4. Teletutoría	64
4.- Percepción del profesor sobre la labor tutorial ante el E.E.E.S.: resultados del estudio empírico	68
4.1. Objetivos	68
4.2. Hipótesis y objetivos de investigación	43
4.3. Identificación de las variables: Definición de las variables	69
4.4. Metodología	72
4.5. Análisis de los datos y presentación de los resultados	74
5.- Conclusiones y recomendaciones	85
Bibliografía	89
Anexos	93
Anexo I. Cuestionario	93
Anexo II: Algunas direcciones de interés	106
Anexo III: Guías de individualización	110
Anexo IV: La entrevista en la tutoría individual	114
Anexo V: Técnicas de grupo	120
Anexo VI: Técnicas de evaluación	130
Anexo VII: Experiencia de tutoría en la universidad	133

INTRODUCCIÓN: HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

El proceso de convergencia con Europa en materia de Educación Superior, iniciado en 1997, con la Convención de Lisboa, y que integra ya a cuarenta países, se halla en un momento clave, puesto que algunos de los compromisos adquiridos han de ejecutarse a partir de 2005. Los principales hitos que marcan este proceso son:

- La Declaración de La Sorbona (1998), sobre armonización del sistema europeo de Educación Superior.
- La Declaración de Bolonia (1999)
- La Convención de Salamanca y la Declaración de Praga (2001)
- La Conferencia de Berlín (2003)

La Conferencia de Ministros de Educación Superior (Berlín, septiembre 2003) es la tercera después de las de Bolonia (1999) y Praga (2001) y tras ella el estado de la cuestión, la actualidad, en lo referido a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se puede resumir como sigue:

- a) Énfasis en la dimensión social de la educación superior, entendida como un bien público.
- b) Acentuación de los vínculos investigación-educación superior, lo que supone la plena inclusión de los estudios de doctorado en el Proceso de Bolonia.
- c) Establecimiento de tres prioridades, estructura-calidad-títulos, hasta la próxima Conferencia, que tendrá lugar en Bergen (Noruega) en Mayo de 2005:
 - c.1) compromiso de comenzar antes de 2005 la organización de los estudios en dos ciclos principales en un marco que sea comparable en términos de carga de trabajo, nivel, cualificaciones, competencias...
 - c.2.) aseguramiento de la calidad de modo que antes de 2005 los sistemas nacionales reúnan estas cuatro condiciones:
 - una definición de las responsabilidades de órganos e instituciones afectadas;
 - una evaluación interna y externa de programas y centros, que cuente con participación de los estudiantes y cuyos resultados se hagan públicos;
 - un sistema de acreditación o certificación con procedimientos comparables.
 - una participación internacional, cooperación y trabajo en red.
 - c.3) compromiso de que todos los graduados en 2005 ya obtengan el suplemento europeo al título.
- d) Reafirmación de la movilidad, con el propósito firme de superar los obstáculos todavía existentes y con el reconocimiento de la importancia de completar estudios con estancias en el extranjero en programas conjuntos.
- e) Consideración del aprendizaje a lo largo de la vida (longlife learning: LLL) como una parte integral de la Educación Superior.
- f) Reconocimiento de la participación activa de universidades y estudiantes en el proceso de convergencia, lo que está contribuyendo al gran desarrollo del Proceso de Bolonia.
- g) Reforzamiento de la promoción exterior en la Educación Superior Europea tanto en América como en Asia.

Las actividades relativas al seguimiento y realización del Proceso de Bolonia en España corresponden a la Secretaría de Estado de Educación y Universidades y se dirigen a través de la Dirección General de Universidades, en la que se ha constituido un Comité de expertos con representación de todos los órganos implicados en el proceso de convergencia.

En nuestro país son referente obligados, además de los acuerdos, compromisos y declaraciones derivados directamente del Proceso de Bolonia, la Ley Orgánica de Universidades (2001) y el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003). Este Documento-Marco fija cuatro prioridades de actuación: sistema europeo de créditos (ECTS), estructura de las titulaciones, suplemento europeo al título y garantía de calidad.

Los principales acuerdos y los documentos de trabajo más importantes que rigen el Proceso en el que nos encontramos son accesibles en la página web de la Dirección General de Universidades: www.univ.mecd.es.

A continuación comentamos cómo la incorporación de España al marco europeo de educación superior puede afectar a nuestras universidades y concretamente al papel del estudiante y a las funciones del profesorado universitario, entre las cuales se encuentra el eje central de este trabajo: su acción tutorial.

LA UNIVERSIDAD Y EL E.E.E.S.

En este contexto de renovación universitaria, preguntarse por la función que debe cumplir el profesorado universitario supone plantearse simultáneamente cuáles han sido, son y han de ser las **funciones de la universidad en la sociedad actual**, a la que, cada vez más frecuentemente, caracterizamos como *Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento*.

Esta pregunta no es fácil de responder y de hecho no se ha respondido siempre de la misma manera. En cada época y contexto se han dado respuestas diferentes. Raga (2003), en un intento de síntesis, identifica al menos tres modelos de universidad:

- a. Un primer *modelo*, denominado *napoleónico* que postula una universidad comprometida casi exclusivamente con la docencia, cuya máxima pretensión es la transmisión del conocimiento científico.
- b. Un segundo *modelo*, preconizado por *Humboldt* en Alemania, sitúa el quehacer de la universidad en la creación científica que es consecuencia de la investigación.
- c. Un tercer *modelo*, de corte *anglosajón*, que pone su acento en la formación de un profesional portador de una formación y estilo universitario peculiar.

Durante el último siglo, caracterizado por grandes transformaciones sociales y rápidos avances científicos y tecnológicos, la función de la universidad ha tenido que replantearse y, especialmente desde la década pasada, se ha generado en la sociedad, en general, y el ámbito universitario, en particular, una inquietud y preocupación por

intentar clarificar la misión que está llamada a desempeñar la universidad de nuestros días. Son cuestiones muy frecuentes en la actualidad las siguientes:

- cuál ha de ser el papel de la universidad;
- qué funciones le corresponden específicamente;
- a qué tipo de necesidades ha de dar respuesta;
- qué metodología de trabajo ha de poner en práctica;
- qué roles y funciones ha de desempeñar en ella el estudiante y el profesorado universitario;...

Para nuestro destacado filósofo Ortega y Gasset, la universidad del siglo XX tenía que cumplir tres grandes funciones:

- Cultivar y garantizar la “verdad científica”.
- Formar profesionales con un verdadero estilo universitario y científico.
- Mejorar la sociedad mediante la existencia de una crítica social y contribuyendo al desarrollo y progreso social.

En la actualidad la Universidad, como institución, usualmente tiene tres grandes brazos que no distan mucho de los planteamientos de Ortega: la enseñanza, la investigación y el servicio, lo que puede traducirse en roles tales como creación, preservación, integración, transmisión y aplicación de conocimientos (Salinas, 1999). Raga (2003), también muy en consonancia con el filósofo, identifica tres tareas distintivas que deben caracterizar a la universidad actual si quiere mantenerse fiel a sus orígenes y evolución a través de los siglos. Estas son: la docencia, la investigación y la formación de profesionales.

En un intento de recopilar las diferentes funciones que en la actualidad tiene encomendadas la universidad, diríamos, sin alejarnos mucho de la realidad, que tiene:

- una **misión docente**, de conservación de la cultura y de transmisión de la sabiduría acumulada por la Humanidad a las nuevas generaciones;
- una **misión investigadora**, de creación de nuevos saberes que lleve cada vez a un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico;
- una **función profesionalizante**, que va más allá de los planteamientos de un mero adiestramiento en el ejercicio de una profesión, ya que el objetivo de la universidad deber ser la formación integral de personas con un determinado talante de respeto al saber, de curiosidad intelectual y de generosidad en el compartir y transmitir conocimientos; a la universidad se le pide que forme personas que ocupen un rol profesional valioso para ellos mismos y para la sociedad en la que viven.
- Y, por último, tiene una **proyección social**, contribución al desarrollo económico, artístico y cultural, de convivencia y de equidad, para lo cual viene realizando hasta ahora las conocidas como tareas de extensión universitaria

Sin duda son grandes y complejas las funciones que han llevado a nuestros políticos y legisladores, en su papel de dar forma expresa a las exigencias y necesidades sociales de cada momento, a desarrollar las dos grandes leyes que han marcado la evolución de la Universidad Española en las dos últimas décadas y a sumarse a conferencias y a firmar

declaraciones como la de Bolonia, Praga y Berlín, que ya hemos mencionado anteriormente. Estas intentan identificar y definir la universidad actual y la universidad del futuro en un marco geográfico concreto, como es Europa, y contribuir a viabilizar la transformación que debe sufrir esta institución en el siglo XXI.

La Universidad, por otra parte, es una institución que tiene una clara misión social y a la vez, los cambios sociales la afectan enormemente. No se entiende una institución universitaria ajena a las demandas sociales, esto es, no se justifica una universidad inútil o disfuncional.

En este sentido, sociólogos, antropólogos y expertos de diferente índole y condición, gustan referirse a la sociedad actual identificándola como una *sociedad post-industrial* y una *sociedad postmoderna*. No es este el momento ni el lugar para detenernos en caracterizar lo que estas denominaciones significan. Sea suficiente afirmar que en este contexto social, como no podía ser de otra manera, se encuentra inmersa la actual universidad que necesariamente se ve obligada a buscar una respuesta adecuada a las necesidades, características y perfil que presenta el alumnado procedente de este tipo de sociedad.

Pero además se califica y define a la sociedad actual como *la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento*, lo cual tiene también una clara incidencia en la universidad, porque si algo es esencial en ella, connatural a su esencia, es la aspiración a la búsqueda y elaboración del conocimiento y la transmisión de la información. En esta sociedad se han acuñado términos nuevos que cada vez nos resultan más familiares. Así no es extraño oír hablar de *sociedad red, multimedia, CD-ROM, hipermedia, hipertexto, autopista de la información, internet, chats, WWW, ciberespacio,...* En esta sociedad del conocimiento, la información se ha convertido en una mercancía manufacturada, como otra cualquiera, que se reúne, se empaqueta, se ofrece y se vende en cantidades ingentes. Pero este cúmulo desbordante de información que se produce cada día requiere ser analizada, estructurada, asimilada y convertida en conocimiento. Y aquí va a tener mucho que hacer todo el sistema educativo en general y el universitario en particular.

En este contexto, como afirma Salinas (2000) *no podemos ignorar los cambios que se avecinan para la institución universitaria en los próximos años*. En esta nueva era “*las universidades no tienen ya el monopolio del saber, y, por tanto, disponen de dos opciones: o colaboran con los organismos de formación públicos y privados y con las empresas que desarrollan herramientas de difusión del conocimiento y con empresas de informática y de telecomunicaciones, o compiten con ellas en el mercado*”. *Se ha dicho que la institución educativa, en general, está anclada en el pasado. Quizá sea mejor decir que la institución educativa tal como la conocemos fue diseñada para resolver problemas del pasado – que seguramente han llegado hasta nuestros días, por otra parte – y que estos momentos las necesidades sociales son otras* (Salinas, 2000).

En suma, los cambios demográficos, sociales, científicos y tecnológicos de los últimos años, nos llevan a imaginarnos, con Quintanilla (1996), la universidad del futuro como una: “*Universidad de masas, con mayor exigencia de calidad, flexible en sus estructuras y versátil en sus ofertas de enseñanzas, con diversificación territorial, en un contexto de mayor presión competitiva, con mayores niveles de tensión entre la*

enseñanza y la investigación y un mayor presupuesto por su mayor peso en la economía del país”.

Los países que forman la Unión Europea se han propuesto atender a las necesidades emergentes de sus sociedades y de los ciudadanos que las constituyen, de manera conjunta y armónica, de modo que se consigan niveles máximos de calidad, eficacia y funcionalidad. De la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior se derivan cambios estructurales y, sin duda, la armonización europea tendrá grandes repercusiones organizativas que afectarán a las diferentes facetas de la vida universitaria y, a sus principales agentes entre los que ocupan un lugar destacado los estudiantes y los profesores.

EL ESTUDIANTE Y EL E.E.E.S.

En 1998, el Consejo de Europa y la Conferencia de Presidentes de las Universidades elaboran un proyecto que comprende el aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning: LLL) como un reto para la educación superior. Por otro lado, la declaración de Bolonia también considera la idea del LLL, recomendando el establecimiento de un sistema de créditos (como ECTS) que incluya la adquisición de créditos en contextos de educación no superior, créditos que no sólo incluirían el reconocimiento de los créditos entre universidades sino también los adquiridos en la formación y experiencia profesional. Este planteamiento supone un cambio de perspectiva en la forma de concebir el papel del estudiante en la universidad.

Si tenemos en cuenta la Declaración de Estudiantes (Student Göteborg Declaration, 25 de marzo 2001), éstos se autodefinen como personas implicadas, competentes, activas y constructivas; en consecuencia, se consideran uno de los puntos clave para conducir los cambios que se produzcan en el campo de la educación. Su participación en el proceso de Bolonia debe considerarse el inicio de una implicación permanente y formal en los foros de discusión y toma de decisiones para perfilar el EEES.

En la Conferencia de Berlín (2003: 4) se adopta la definición de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), como *el proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática.*

El LLL, así concebido, es uno de los pilares que sostiene el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta perspectiva, el rol del estudiante se modifica y cobra un significado especial, primero porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle a la sociedad del conocimiento. La adquisición de competencias y aptitudes a lo largo de la vida no sólo será importante para su realización personal, sino que lo será para el futuro de una sociedad basada en el conocimiento.

El término “competencias” está en auge y muy presente en el proceso de convergencia con Europa en materia de Educación Superior. Sin embargo, no siempre se entiende y se define de la misma manera. Soler Martínez, concibe la competencia como: *“la capacidad de actuar en cargos profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo; como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de una forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo, es decir, la capacidad de un individuo para realizar una actividad con eficiencia”*.

De una manera más general, Perrenoud entiende que *“la competencia posibilita la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones”*.

En consecuencia, un sistema educativo que pretenda ser de calidad deberá dotar a las personas de un conjunto de competencias básicas que aumenten su empleabilidad y su aptitud para participar como ciudadano en la vida pública y en la sociedad del conocimiento. Pero ¿qué es lo que, concretamente, debería conocer, comprender y saber el estudiante que tendrá que adaptarse a una sociedad cambiante, que demanda flexibilidad? Una respuesta válida se recoge en el informe del proyecto Tuning (<http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>):

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES: aptitudes cognitivas, aptitudes metodológicas, aptitudes tecnológicas y aptitudes lingüísticas	COMPETENCIAS INTERPERSONALES: Aptitudes individuales y destrezas sociales (interacción social y cooperación)	COMPETENCIAS SISTÉMICAS: aptitudes y destrezas relativas a los sistemas en conjunto (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento; adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales)
?? Capacidad para analizar y sintetizar	?? Aptitud crítica y auto-crítica	?? Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
?? Capacidad para organizar y planificar	?? Trabajo en equipo	?? Destrezas de investigación
?? Conocimiento general básico	?? Destrezas interpersonales	?? Capacidad de aprender
?? Rudimentos en conocimiento básico de la profesión	?? Aptitud para trabajar en equipo interdisciplinar	?? Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
?? Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	?? Aptitud para comunicarse con expertos de otros campos	?? Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
?? Conocimiento de una segunda lengua	?? Valoración de la diversidad y multiculturalidad	?? Comprender las culturas y costumbres de otros países
?? Destrezas elementales de computación	?? Aptitud para trabajar en contexto internacional	?? Aptitud para trabajar autónomamente
?? Destrezas de gestión de la información (aptitud para recuperar y analizar información de diferentes fuentes)	?? Compromiso ético	?? Diseñar y gestionar proyectos
?? Solución de problemas		?? Iniciativa y espíritu emprendedor
?? Toma de decisiones		?? Implicación en la calidad
		?? Deseo de tener éxito

Precisamente, una de las áreas contempladas en el informe *First European report on indicators of lifelong learning*, se refiere al cambio de destrezas, competencias y actitudes necesarias para participar en una sociedad y mundo laboral cambiante en sus demandas. Cuestionados tres tipos de población, graduados, empleadores y académicos sobre las competencias que, a su modo de ver, son fundamentales, se pone de manifiesto (ver la siguiente tabla) cierto grado de acuerdo, más próximo entre graduados y empleadores, en tres competencias, aunque no priorizadas de la misma manera: *capacidad para analizar y sintetizar*, *capacidad para aprender* y *capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica*. La competencia de *conocimiento general básico*, parece seguirse resaltando en los académicos, dato que debería ser tenido en cuenta, para replantearlo, y en su caso, modificarlo en las propuestas del EEES y aprendizaje a lo largo de la vida.

Importancia Fundamental: Ranking de las Competencias más importantes (todos los sujetos)		
<i>First European report on indicators of lifelong learning</i>		
GRADUADOS	EMPLEADORES	ACADÉMICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para analizar y sintetizar. - Capacidad para aprender. - Capacidad para aplicar conocimiento en la práctica. - Destrezas elementales de informática. - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para aprender. - Capacidad para aplicar conocimiento en la práctica. - Capacidad para analizar y sintetizar. - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. - Destrezas interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento general básico. - Capacidad para analizar y sintetizar. - Capacidad para aprender. - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Capacidad para aplicar conocimiento en la práctica.

Estos resultados que hacen referencia a todos los sujetos, independientemente de la titulación de la que se trate, parecen variar en función del área de conocimiento de la que se trate. En consecuencia, cada título pudiera priorizar competencias diferentes.

Para promover el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL) y el desarrollo de competencias como las contempladas anteriormente, en la Conferencia de Berlín (2003) se consensuan una serie de medidas prácticas, entre las que se resaltan:

- Adaptar sistemas de créditos.
- Utilizar con mayor frecuencia las tecnologías de información y comunicación.
- Fomentar asociaciones (partnerships) –dentro de la educación y entre ésta y otros socios económico-sociales.
- Enfatizar los resultados de aprendizaje.
- Ofrecer una mejor información y **orientación** a los estudiantes potenciales.
- Procurar una mejor aceptación y reconocimiento del aprendizaje basado en el trabajo.
- Asegurar acuerdos de calidad.

Al mismo tiempo, también se identificaron algunos obstáculos que pudieran dificultar la implementación del LLL con ciertas garantías de éxito, entre ellos: los potenciales estudiantes que no deseen aprender, quienes no perciban ninguna necesidad, quienes tengan otras prioridades; los profesores universitarios que den poca importancia a la enseñanza, quienes estén poco preparados y tengan pocas ganas de enseñar un nuevo

tipo de conocimiento a unos nuevos tipos de estudiantes. Y, aunque desde la política educativa se pueden establecer estructuras y procedimientos, **el peso debe centrarse en el cambio de cultura.**?

Sin un cambio cultural en la educación superior, cualquier medida que se tome para promover el aprendizaje a lo largo de la vida es difícil que produzca los resultados esperados. Algunas de las medidas que se consideran importantes son:

- Apertura y flexibilidad a los conocimientos provenientes del aprendizaje basado en el trabajo y títulos alternativos.
- Semestres y módulos.
- Mayor número de puntos de entrada y salida.
- Cursos más cortos y útiles para estudiantes mayores.
- Uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- Reconocimiento de los diplomas basados en los resultados de aprendizaje en vez de en la duración de los estudios.

Cualquier medida que se tome debe ser con la intención de combatir directamente las rígidas estructuras y convenciones de la educación superior, para que se acomoden a personas con diferentes experiencias y necesidades. De hecho, un elemento fundamental será ajustarse a las necesidades de los estudiantes en una sociedad cambiante.

Aunque se habla de estudiantes desmotivados, se apunta que es más preciso hablar de estudiantes cuyas motivaciones no se ajustan a las expectativas de algunos profesores de educación superior. En estos casos, será de vital importancia descubrir cuáles son las motivaciones actuales de los estudiantes e intentar darles respuesta. **En la Conferencia de Berlín (2003) se destaca la importancia de que las instituciones de Educación Superior conozcan y comprendan mejor lo que sus estudiantes (y sus potenciales estudiantes) desean.** Por otra parte, se pone de manifiesto que los estudiantes son diversos, no sólo por la edad o historial sino, sobre todo, por sus aspiraciones y motivaciones.

Una de las necesidades más acuciantes que se reconoce en un espacio europeo abierto y ligado a la movilidad de los estudiantes, es la competencia para comunicarse en otra lengua, prerequisite para el intercambio internacional en empresas e industria, en ciencia, investigación y educación, y en www. En los resultados del estudio Eurostudent 2000 www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Eurostudent/frameset.htm que informa de las condiciones económicas y sociales de nueve países miembros de la Unión Europea: Austria, Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Holanda y Portugal) se pone en evidencia que sólo en Bélgica (francófona) se dominaba una segunda lengua (84%), seguido de Holanda (72%), Finlandia (68%) y Alemania (59%). Por debajo del 40% quedaban los estudiantes de Italia, Irlanda o Francia. Y que el 59% de los estudiantes belgas (fr) dominaban una tercera lengua; mientras que por debajo del 25% quedaba el resto de países. Otro dato interesante es la relación existente entre el dominio del idioma y la movilidad, cuanto mayor sea la percepción de la competencia por parte

de los estudiantes, mayor participación en los programas de movilidad. Datos más actuales se publicarán durante el año 2005, con la incorporación de otros países.

Por último, una mención especial se refiere a las necesidades de los estudiantes emigrantes o refugiados. Se propone que la educación superior debe responsabilizarse de atenderlos mediante acciones que incluyan el desarrollo de programas especiales y la adopción de procedimientos de admisión liberales en los programas actuales. En este último caso, sería necesario diagnosticar las competencias en vez de centrarse en requisitos de las horas acreditadas. Es decir, parece que si se reconoce lo que las personas realmente conocen y pueden hacer (learning outcomes), se lograría un gran cambio en las relaciones de la educación superior con la sociedad y un paso adelante hacia la igualdad.

LA FUNCIÓN DOCENTE Y EL E.E.E.S.

En la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), vigente hasta la entrada en vigor de la actual L.O.U., ya se afirmaba que *“la universidad está llamada a ser instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana”*. Y en otro lugar de la misma ley se subrayaba el papel crucial que, para el cumplimiento de esta difícil tarea, tiene que desempeñar el profesional universitario, docente y discente. Lo expresaba textualmente así:

“El profesorado y los alumnos tienen, pues, la clave de la universidad que se quiera conseguir, y de nada servirá ninguna Ley si ellos no asumen el proyecto de vida académica que se propone, encaminada a conseguir unos centros universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación. Solo así la institución universitaria podrá ser un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana”.

Aparece claro, ya desde entonces, que los agentes de la educación, profesores y estudiantes, deben participar activa e intencionalmente en el proceso de actualización de la Universidad. Sin su colaboración no es posible el éxito de ninguna reforma educativa, tampoco la que se nos avecina, proveniente de la convergencia con Europa en materia de Educación Superior.

También aparece ya bastante clara la tendencia muy notoria en nuestros días de considerar que es responsabilidad de la educación universitaria la *formación integral* del alumno y que en ella se debe contemplar el aprendizaje del estudiante, no sólo como adquisición de conocimientos, sino también como el desarrollo de competencias para la construcción de conocimiento, para la convivencia en condiciones de igualdad y equidad, para el manejo de procedimientos de trabajo y para el desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión para la que se está formando (Hernández y Domínguez, 1998), en suma, para su máximo desarrollo personal y para el máximo desarrollo de la sociedad en la que vive a través de su contribución como persona.

Las circunstancias que caracterizan la sociedad actual, y por ende la universidad, junto con las nuevas concepciones sobre el aprendizaje del alumnado universitario, están pidiendo cambios en los actuales *currícula* universitarios, en los objetivos de la enseñanza universitaria y, cómo no, en el rol del profesor y del estudiante universitario. Actualmente se da una mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza,

subrayando la necesidad de pasar del profesor que enseña al alumno que aprende; del programa al curriculum; del docente como fuente del saber al docente como un experto y gestor del aprendizaje; del saber transmitido al saber elaborado... Por lo demás, hoy se apoya la conveniencia de un aprendizaje activo, significativo, cooperativo y vivencial.

Por otro lado, el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad actual, a que nos hemos referido más arriba, ha afectado a todos los profesionales, que en mayor o menor medida se han visto obligados a actualizarse y a introducir cambios en sus formas de trabajo. También los profesores, de todos los niveles educativos, pero especialmente en el universitario, se han visto desbordados, sobre todo por el desarrollo de la informática y las telecomunicaciones, que les han propiciado nuevos recursos y herramientas, aunque también nuevos retos. *“El cambio de función en la institución educativa propiciado por las potencialidades de las TIC ofrece implicaciones sociológicas, metodológicas, etc. Pero sobre todo, lleva consigo cambios en los profesionales de la enseñanza y entre estos, el cambio del rol del profesor es uno de los más importantes. También el alumno, o mejor el usuario de la formación superior, comienza a ser distinto. Como persona y como alumnos llegan con referentes de la sociedad de la información, de la era digital, y ello obliga al profesor a adaptar su discurso y sus estrategias...La universidad y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento. El profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador”* (Guerrero Castro, 1997).

Indudablemente, el proceso político de armonización europea no es ajeno a la realidad social, científica y tecnológica y quiere contribuir a un cambio en esta línea en la función docente y discente, porque, desde los nuevos planteamientos, se espera que el papel de profesor universitario vaya más allá de la explicación de la lección o la clase tradicional, ya sea ésta teórica o práctica y se convierta en una ayuda para el aprendizaje del estudiante, que adquiere verdadero protagonismo en su tarea de formación.

En este contexto, el profesor sobre todo deberá ser:

- Un estructurador de la materia y los conocimientos que imparte.
- Un motivador del alumnado, que le haga saborear lo que aprende.
- Un guía-orientador en los procesos de aprendizaje, en la maduración y desarrollo global del alumno.
- Un evaluador de procesos y productos educativos.

Por tanto, *“el docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje.*

En este contexto parece conveniente que los profesores sean capaces de:

- *Guiar a los alumnos en el uso de las bases de la información y el conocimiento.*
- *Potenciar la actividad de los estudiantes en el aprendizaje autodirigido.*
- *Asesorar y gestionar convenientemente el ambiente de aprendizaje de los alumnos.*
- *Tener acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario descrito” (Guerrero Castro, 1997).*

Ello conlleva nuevas responsabilidades y modos de hacer. Ahora, el profesor universitario “no sólo debe estar al día de los descubrimientos en su campo de estudio, debe atender al mismo tiempo a las posibles innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación. Debe prepararse para un nuevo rol de profesor como guía y facilitador de recursos que orienten a alumnos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje”. Esto hace que: “además de tener la responsabilidad del contenido, el profesor haya de participar en el proceso de diseño y elaboración de los materiales de aprendizaje, en los procesos de distribución de los mismos y en los procesos interactivos de intercambio de información, opiniones y experiencias o en las tutorías, así como en la actualización y mejora de los materiales...” (Salinas, 2000).

De lo expuesto anteriormente, se desprende un nuevo perfil de profesor universitario, de quien se espera que:

- Sea un experto en el conocimiento y uso de fuentes de la disciplina que imparte.
- Disponga de criterios adecuados para seleccionar los materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados en cada momento y para cada tipo de estudiante.
- Supervise y oriente el trabajo del alumno
- Diseñe y organice adecuadamente las secuencias de aprendizaje
- Ofrezca informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa) (Zabalza, 2003).
- Maneje convenientemente las tecnologías de la información y la comunicación
- Evalúe no sólo conocimientos, sino capacidades y competencias.
- Reflexione e investigue sobre la enseñanza.
- Se identifique con la institución y sea capaz de trabajar en equipo.

Por otra parte, es de todos sabido que, como consecuencia de los compromisos adquiridos por España en el marco europeo, en nuestro sistema educativo se ha impuesto (REAL DECRETO 1125/2003) el crédito europeo, que se define como la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que corresponde a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Este importante cambio, supone una adaptación, incluso una nueva concepción de la función del profesor universitario, en la que la tutoría (académica, personal o profesional) alcanza especial relevancia. Como consecuencia, en el listado de competencias anterior habría que añadir (Zabalza, 2003):

- Sepa comunicarse y relacionarse con los estudiantes, creando un clima de clase positivo, manifestando sensibilidad hacia las necesidades y problemas que pueda plantear cada estudiante en su proceso de aprendizaje, permitiéndole los márgenes necesarios de autonomía y estimulándole en su proceso formativo.
- Tutele adecuadamente a los estudiantes para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos.

Parece claro, pues, que emerge una nueva enseñanza universitaria que supone unas nuevas competencias y roles en el profesor, entre los que sobresale de una manera especial y en consonancia con los aires que soplan del Espacio de Convergencia Europea de Enseñanza Superior, el de tutor-orientador-asesor del alumnado.

No podemos seguir formando al universitario del siglo XXI con los objetivos y métodos de la universidad medieval o la del siglo XVIII. El profesor universitario debe atender a los cambios sociales y a las demandas de la “nueva” sociedad y del “nuevo” estudiante, que hemos descrito anteriormente, por lo que, a nuestro juicio, se hace necesario incorporar, de manera sistemática e intencional, la orientación educativa y la tutoría, como tareas que han de formar parte cada vez más de su trabajo. En consecuencia, entendemos que el profesor universitario ante el EEES ha de añadir a sus funciones tradicionales como docente e investigador una tercera función como tutor, por lo que definimos tres grandes funciones asociadas a este rol:

- “Una *función instructiva*, relacionada con la transmisión del saber.
- Una *función investigadora*, mediante la que debe contribuir al avance de la ciencia y la búsqueda de verdades científica y nuevos saberes.
- una *función formativa o tutorial*, mediante la cual debe cultivar la formación de los estudiantes en cuanto a sus actitudes, hábitos y eso que se denomina “ *el estilo universitario*” (Lázaro, 2003)

En la LOU, en el artículo 46, se hace explícito que los estudiantes tendrán derecho a orientación e información por parte de la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten y en el apartado e) se reconoce su derecho a “*el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine*”.

Es cierto que, como indica Raga (2003) sería un error considerar que la tutoría es una función nueva del profesor universitario, puesto que se viene desarrollando, como tarea de acompañamiento del estudiante desde sus orígenes como institución. Sin embargo, no es menos cierto que se incorpora de manera explícita a la Universidad española a partir de los años setenta y en la actualidad, que el centro de atención más que la enseñanza del profesor es el aprendizaje del estudiante, es cuando se hace más necesaria.

LA TUTORIA Y EL E.E.E.S.

En la actualidad coexisten tres grandes modelos de tutoría (Sebastián, 2004) asociados a los principales modelos de Universidad descritos anteriormente:

Modelo académico: más vinculado a la tradición continental, en el que la acción docente se restringe a informar u orientar sobre su asignatura, en un ambiente de máxima autonomía y libertad de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Modelo de desarrollo personal: más relacionado con el modelo anglosajón, en el que el objetivo es el desarrollo integral del estudiante y por tanto la acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones profesionales y personales.

Modelo de desarrollo profesional: en el que la figura del tutor en la Universidad se ve complementada por la del tutor en el lugar de trabajo, donde se desarrollan las prácticas en situaciones reales y en las que el principal objetivo es el desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales para que el perfil del estudiante se ajuste al máximo a los requerimientos del puesto profesional que se va a ver obligado a desempeñar.

En España, como en la mayoría de los países mediterráneos, la incorporación de la tutoría como actividad docente es relativamente reciente y carece de la tradición que esta función tiene en Universidades como las americanas y las británicas. No obstante, las grandes transformaciones que se han producido durante el siglo XX, que han llevado a la incorporación de nuestras Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, nos obligan a un replanteamiento de la tutoría en la Universidad.

Los factores que confluyen y que nos llevan a la consideración de que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento crucial en el actual contexto universitario podemos sintetizarlos en los puntos siguientes:

- a. En la universidad se ha ampliado el número de sus alumnos hasta llegar, en muchos casos, a la *masificación*, en la que el alumno se siente un tanto desatendido y despersonalizado al pertenecer a una gran masa humana de estudiantes en la que corre el riesgo de diluirse su identidad. El estudiante necesita a alguien – un tutor - como interlocutor válido y representante de la institución ante quien dirigirse en sus problemas y necesidades.
- b. La universidad se ha convertido en *una institución muy compleja* en todos los órdenes: en su organización y estructura; en las titulaciones que ofrece; en sus planes de estudio... Esta complejidad puede aumentar con la nueva estructuración de los estudios en grados y postgrados que se deriva de la Convergencia con Europa. Ante esta situación, el estudiante, con frecuencia, se siente un tanto perdido entre todo este “maremagnum” y necesita alguien que le oriente y ayude a entender, a ubicarse y a elegir convenientemente.
- c. El *currículum* universitario actual es un tanto *abierto* y susceptible de itinerarios formativos alternativos (con múltiples asignaturas, unas troncales u obligatorias y otras optativas, de libre elección o genéricas) ante los que es preciso optar y elegir acertadamente y con rigor, lo que se hace muy difícil sin el asesoramiento y tutela del experto.
- d. La universidad española, como es bien sabido, adolece de un *fracaso universitario* de los mayores de Europa. Efectivamente, es elevado el número de alumnos que comienzan y no terminan sus estudios universitarios; también son muchos los estudiantes que cambian de carrera, los que repiten curso y los que no finalizan sus estudios en el tiempo inicialmente previsto y oficialmente estipulado para ello. En la base de estos hechos se dan diversidad de factores, entre ellos destacamos éste: en general el universitario no elige estudios con conocimiento de causa y no es adecuadamente orientado académicamente. Un buen régimen tutorial, coordinado con el previo a la universidad, podría paliar esta situación.

- e. El estudiante universitario tipo, es un joven que, aunque ha llegado ya a la mayoría de edad oficialmente establecida, no siempre dispone del nivel de *madurez y autonomía* necesario para poder caminar por sí mismo, con pie seguro, por los intrincados senderos de la vida social y por los estrechos atajos que surcan la sociedad actual. Requiere, en muchos momentos, de orientación y guía para que sus pasos sean firmes y no vacilantes.
- f. A la universidad actual se le va a exigir competir en una sociedad que le exige que alcance unas determinadas cotas de *calidad*, entendida no sólo como eficacia, sino también como eficiencia y funcionalidad. Difícilmente una organización puede ser acreedora de calidad si en ella no se contempla la satisfacción y estima del cliente, en este caso el estudiante universitario, cosa difícil si en ella no se dan unas adecuadas relaciones interpersonales y de cercanía, de buena acogida, ayuda y comunicación.
- g. El universitario actual, como fiel hijo de su época, está sometido a serios *riesgos* y problemas de los que ni las mismas personas adultas se ven libres: consumo de estupefacientes, SIDA, tensiones y abandonos familiares, dificultades de inserción laboral, crisis emocionales y afectivas,... Ante ello, pueden ser necesarios nuevos canales de comunicación y la existencia de profesionales que en un momento dado aporten el consejo acertado, la ayuda y la compañía cercana.
- h. El perfil del estudiante medio de la Universidad española está cambiado sustancialmente en los últimos años, como consecuencia del incremento del número de mujeres que acceden a la Universidad, con la incorporación de estudiantes de más edad (Rodríguez Espinar, 2004), que compatibilizan sus estudios con el trabajo y las tareas familiares y con el acceso a la Universidad de inmigrantes o hijos de inmigrantes que han elegido nuestro país como lugar para vivir. Esta diversidad se incrementará a medida que el LLL y la movilidad de los estudiantes en el EEES se conviertan en la realidad a la que se aspira y nos lleva a que el conocimiento y ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus características diferenciales cobre protagonismo.
- i. La concepción del crédito europeo (ECTS) como la medida del trabajo del estudiante, que supone el apoyo para un aprendizaje que en gran parte ha de ser autónomo y que sin la debida orientación puede llevar al desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo de estudio.

Las razones señaladas nos parecen más que suficientes para justificar un verdadero régimen tutorial universitario, en el que el alumno se sienta acogido, escuchado, apoyado, orientado y asesorado. En el consejo ponderado, en la opinión razonada, en la ayuda cercana del profesor experto y conocedor riguroso, por formación y experiencia, del medio universitario y social, esto es, en un verdadero tutor, puede encontrar la mejor de las ayudas en su proceso formativo.

Ante estos planteamientos, la **función de tutoría en la universidad española**, hasta ahora algunas veces infrautilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, se convierte en una necesidad y en un **elemento clave de calidad** de la educación superior en el siglo actual.

1.- LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

Como es bien sabido el término “*Tutor*”, del latino “*tueor*”, significa: *el que representa a..., el que vela por..., el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona,... quien tutela a alguien,...* En cualquier caso, “tutoría” supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento.

Entendemos la tutoría como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. De entre las diferentes funciones encomendadas a la universidad y al profesor universitario tratadas anteriormente, nos fijaremos más en la de “formación de profesionales”, donde vemos entroncada perfecta e inevitablemente la función tutorial del profesor universitario. En este contexto, podemos definir al tutor como el “profesor que tutela la **formación** humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de **aprendizaje**” (Lázaro, 2003: 108).

Este aprendizaje, por otra parte, es *integral*, esto es, va más allá de la mera adquisición de conocimientos, por lo que se deben trabajar ámbitos cognoscitivos, pero no sólo, ya que se convierte en prioritario el desarrollo de competencias, que muchas veces implican, además, destrezas, habilidades y actitudes.

Cualquier tipo de educación en cualquiera de sus niveles, también en el universitario, debe prestar atención, por igual, a dos facetas que deben ir inseparablemente unidas: la enseñanza, entendida como transmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas; y la *faceta formativa* o consecución y transformación de actitudes, valores, hábitos, comportamientos,... Cada una de estas facetas, debe apoyarse, de alguna forma en la tutoría aunque en un caso tendrá una orientación más académica y en otro será una tutoría más personal u orientada al desarrollo de la carrera.

En el ámbito educativo el profesor tutor es aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo. Es aquel profesor que, a la vez y en paralelo a las funciones de docencia, lleva a cabo también un conjunto de actividades de tipo orientador y formativas, procurando el mejor desarrollo posible de un estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional.

Podemos definir entonces la **tutoría universitaria** como *una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal* (Ferrer, 2003) o, más concretamente, “*la actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre* (Echeverría (1993):

- *obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas;*
- *integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital;*

- *afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular;*
- *desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”*

Mediante la tutoría universitaria se puede contribuir, con la ayuda y en relación con otros estamentos universitarios, como pueden ser Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIEs), Servicios de Orientación Universitaria (SOU), Departamentos de Orientación..., a una información y orientación al estudiante en múltiples vertientes, entre las que destacamos la:

- *Académica:* referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, master, doctorado,...
- *Profesional:* más relacionada con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo,...
- *Personal:* relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos,...que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional.
- *Social:* destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales, europeos o internacionales; consecución de becas; estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes...
- *Administrativa:* referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante...

En síntesis, podríamos resumir diciendo que la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de la orientación educativa que son: *informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones.*

Su contribución específica a la educación universitaria reside en constituir un medio para:

- Unificar el proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas...), para que ésta llegue a ser una verdadera *educación integral.*
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en la que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la realidad del

alumno universitario. Se trata de velar, de alguna manera, por el desarrollo global de la persona del estudiante.

- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al alumno hacia la madurez, el crecimiento intelectual y científico.
- Favorecer la formación de un verdadero espíritu y perfil universitario
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.
- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.
- Servir de referente para que el estudiante pueda tener en el profesor un maestro, guía y modelo a seguir e imitar por su grado de coherencia y equilibrio personal.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN TUTORIAL

La actividad tutorial en la universidad no puede ser algo improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor. Debemos cada vez más convertirla en una actividad sistemática e intencional. Es preciso rodearla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias de la Universidad.

Para ser un elemento de calidad, la tutoría debe:

- Ser una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- Contar con los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un mínimo de eficacia.
- Estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas.
- Ser un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- Suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral.
- Estar comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria como COIES, SOUs, Servicios de asesoramiento psicológico,...
- Implicar activamente al alumno.
- Estar basada en el respeto y la aceptación mutua.
- Dar protagonismo y libertad personal al alumno.
- Llevarse con un carácter personal y confidencial.

Aunque la tutoría universitaria no sirve para cubrir todos los objetivos de aprendizaje, puede constituir un poderoso medio para trabajar de manera más eficaz algunas competencias más generales y difíciles de conseguir con el trabajo docente de aula.

1.2. DIFICULTADES PARA LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Poner en marcha un plan de acción tutorial universitario supone, en primer lugar, que la universidad, las distintas facultades y los diferentes departamentos estén convencidos de su conveniencia y sensibilizados con su necesidad. Esto no se puede conseguir ni por real decreto ni por imperativo estatutario sino y únicamente mediante la mentalización, la convicción y el compromiso del profesorado que, como ha ocurrido en otros niveles del sistema educativo, puede resistirse a admitir este rol o encarnarlo de mala gana, si simplemente lo vive como una nueva exigencia más que viene impuesta.

La nueva organización universitaria que se vislumbra dentro del proceso de convergencia europea en materia de Educación Superior parece decantarse por un nuevo modelo de universidad, lo que supone un nuevo tipo de quehacer docente que puede chocar, a veces frontalmente con lo que hasta ahora algunos profesores e instituciones venían haciendo.

Los compromisos con Europa van a suponer cambios muy importantes en los títulos, en los programas, en el cómputo y concepto de créditos y, como no puede ser de otra manera, también en el uso de una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. En este contexto la tutoría está llamada a ocupar un lugar muy destacado y, como hemos avanzado ya en la introducción, se puede convertir en una de las claves e indicadores de la calidad universitaria que se pretende.

Un primer reto es la **mentalización del profesor**. Como condición *sine qua non* para la adaptación al nuevo modelo de universidad, el profesor universitario debe romper radicalmente con la convicción, por otra parte bastante generalizada, de que su función empieza y termina en dar un temario, en transmitir los conocimientos de un programa o en la explicación de los contenidos de una asignatura o área de saber.

El profesor ha de darse cuenta de que, además de enseñar, ha de asistir a los alumnos en sus aprendizajes.

Ahora se le pide que sea educador y formador, por lo que la actividad tutorial ha de entrar a formar parte de manera inseparable de su trabajo como profesor. En esta idea insiste Salinas (1997) cuando afirma: “*La universidad y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador*”.

Sin duda, este cambio de rol nos va a exigir un esfuerzo personal de *reflexión* sobre nuestra función docente, de *convencimiento* sobre la necesidad de un cambio hacia la mejora y de *preparación* para ella en aquellos aspectos en los que necesitemos mayor entrenamiento y actualización. Entendemos que nuestros usos, costumbres y tradiciones, han llevado a la definición de un rol de profesor universitario que, en la sociedad del siglo XXI y por los compromisos adquiridos con Europa, se hace necesario que evolucione y cambie y, en la profesión docente los cambios no resultan fáciles de asimilar. El cambio de rol docente y la incorporación de la tutoría universitaria como

una actividad valiosa es un proceso que va a requerir tiempo y participación activa de todos los profesionales.

Por otra parte, somos conscientes de que hasta llegar a implantar mayoritariamente la nueva figura de profesor, capaz de desempeñar un adecuado régimen tutorial y orientador, en la universidad española, han de superarse también muchas **dificultades materiales y formales**.

En suma, podrían enumerarse como principales dificultades, a las que nos debemos enfrentar en el proceso de cambio hacia el nuevo modelo tutorial que nos ocupa, las siguientes:

- Las derivadas de las **actuales circunstancias coyunturales** que están sometiendo a la universidad a cambios necesarios pero muy seguidos y, para muchos, muy rápidos, lo que supone adaptaciones a veces muy importantes, ante las que las instituciones no reaccionan siempre con la diligencia adecuada y ante las que el profesorado se siente inseguro y en ocasiones, responde con poca sintonía y con falta de confianza en el éxito de la mejora pretendida.
- Las que surgen de las características personales **del tutor** universitario que debe reunir unas condiciones y cualidades específicas muy peculiares, ha de mostrar determinadas actitudes y aprender y desarrollar técnicas y metodologías específicas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial.
- Las que provienen de la **diversidad de los estudiantes**, que son diferentes en aptitudes, intereses, procedencia cultural y socioeconómica... y las necesidades que plantean son tan plurales, que entrar en ellas supone algunos conocimientos específicos, además de tacto y competencia.
- Las derivadas de las **dificultades institucionales y organizativas** a superar para implantarla.
- Las que proceden del **ámbito de actuación específico de la tutoría** en la que cabe casi todo y entonces puede convertirse paradójicamente en una actividad carente de contenido.

Sobre estas dificultades trataremos en los capítulos que siguen con el fin de marcar las pautas para su posible solución.

1.3.- EL TUTOR: PERFIL HUMANO Y PROFESIONAL

Hasta no hace demasiado tiempo, la idea de buen profesor universitario estaba ligada a la de aquél que imparte una buena enseñanza. Se partía del supuesto de que el estudiante que ingresaba en la Universidad contaba con las habilidades, destrezas, valores y conocimientos mínimos necesarios y que la misión de ésta era ampliar dichos conocimientos. Nos hallábamos y, puede que todavía nos hallemos, ante un paradigma más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje. En la actualidad, sin embargo, y

como indicábamos ya en la introducción, a cualquier profesor universitario se le suponen tres competencias:

- Transmitir el conocimiento y desarrollar destrezas sobre una determinada parcela del saber (función instructiva).
- Contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora).
- estimular la *formación* de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (función tutorial) (Lázaro, 2003)

Cada una de estas responsabilidades viene teniendo más o menos peso específico según el tipo de universidad, el momento concreto en que nos situemos o el tipo de estudios universitarios a que nos refiramos. Pero cada vez somos más conscientes como profesores del reto que representa para nosotros el que se nos plantee con el mismo nivel de exigencia el cumplimiento de las tres funciones. Ello supone, como mínimo ser un especialista en los contenidos que enseñamos, sentir curiosidad científica y respeto por el rigor metodológico y querer y saber ayudar a quien aprende. Con palabras de Raga (2003, 46), no cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona.

Pero no todos los profesores tenemos en la misma medida las condiciones y características que debe tener un buen instructor, un buen investigador y un buen tutor. De hecho, todos los que trabajamos como profesores universitarios somos conscientes de lo difícil que resulta enseñar bien e investigar al mismo tiempo, en cuestiones punteras y relevantes, manteniendo los niveles exigidos de productividad docente e investigadora. Sin embargo, en este trabajo nos vamos a centrar en la última función señalada, que entraña una especial dificultad para el profesor universitario, por la falta de tradición en nuestro contexto y por las características personales y de formación específica que se le exigen al tutor, especialmente en tutorías que van más allá de lo estrictamente académico o profesional. Como un primer aporte optimista, diremos que Ángel Lázaro (2003), considera que un profesor que tenga la *capacidad de escuchar* y, no sólo de dictar, explicar y exponer, dispone ya de una primera condición esencial en la tarea tutorial.

Para la profesora Pagani (2004) el tutor es un profesor que realiza una enseñanza más personalizada, centrada en asuntos académicos. En este sentido se expresa también el profesor Sanz (2004) cuando nos dice que la tutoría es una herramienta docente que agiliza mucho las tareas del profesor. Es decir, que el tutor es una guía en el aprendizaje; fuera de clase; para la que el profesor ha preparado el material necesario. Destacando que de las tres facetas del profesor (docencia, investigación y gestión), la tutoría pertenece a la docencia y para realizarla correctamente hay que modificar el actual sistema de carga docente que se basa en las horas presenciales. La profesora Simon (2004) nos define al tutor como un docente en clase, que tiene interés por lo que hacen los alumnos; que hace un seguimiento en su trabajo; que tiene un grado superior de motivación al resto de los profesores; que se renueva continuamente; que también aprende de los estudiantes; que motiva a los alumnos y a su participación en clase. Para ella la tutoría es muy importante, para resolver dudas, para dar una ayuda personalizada, para discutir los avances, asesorar, dar bibliografía, recibir experiencias y aportaciones de los estudiantes; para que se produzca una relación directa con los estudiantes, lo que les motiva a aprender.

Pero en el rol del tutor entran en juego otras muchas características peculiares en las que están implicados aspectos de muy diversa índole. Simplificando podríamos reducirlas a tres:

- Tener una personalidad o perfil humano adecuado.
- Poseer unos conocimientos y preparación específica.
- Dominar y saber aplicar unas técnicas adecuadas.

Un sistema de tutorías requiere que los profesores estén muy motivados, que estén en aprendizaje continuo, al día, entrenados en esta metodología y que los profesores compartan esta filosofía (Sanz, 2004)

Ofrecemos a continuación una reflexión sobre *el ser, el poseer y el saber hacer*, que, en el ámbito educativo en general, deben caracterizar a un tutor para desempeñar adecuadamente su cometido con un mínimo de competencia, eficacia y eficiencia.

EL SER DEL TUTOR: CUALIDADES HUMANAS DESEABLES

La educación, en cualquiera de sus niveles, se da en una situación de relación entre personas. En esta relación se manifiestan juicios, criterios, actitudes, opiniones, conductas, etc... que, con frecuencia, influyen en los estudiantes, de forma que éstos no sólo aprenden por los libros y los programas, sino también de lo que oyen y por imitación de lo que ven en los que pueden ser modelos para su aprendizaje, entre los que estamos los profesores y sus compañeros.

Por tanto el profesor universitario, para bien o para mal, puede ejercer un gran influjo en los alumnos. Continuamente realiza transferencias hacia el alumno que éste va incorporando y plasmando en su forma de ser. El alumno universitario, aunque ya haya llegado a la mayoría de edad y posea criterios y actitudes propias y personales, sin embargo, tiene una personalidad todavía no conformada definitivamente que sigue siendo permeable a referentes adultos válidos para orientar su conducta. Estos referentes pueden ser más influyentes si se trata de una figura a quien el alumno ve como una persona significativa para él, como lo es cualquier profesor que tiene autoridad sobre él, le representa, le ayuda y tutela por lo que le sirve como un punto de referencia obligado que, sin querer o queriendo, llega a imitar si el rol se encarna de una forma atractiva.

Sin embargo, la edad del tutor, el rol que representa (de adulto, profesor, experto, especialista, titular, catedrático etc.), puede al mismo tiempo provocar el efecto contrario y crear un verdadero muro de separación. Se corre el riesgo de que el alumno vea en el profesor-tutor un vigilante, un sancionador o una autoridad académica que obra en nombre de la institución y ante la que “hay que protegerse”, más que una persona amigable que está para ayudarlo en su proceso de formación. Que el alumno descubra esta faceta en el profesor-tutor no es una tarea fácil, máxime si en él no se dan determinadas características personales que su perfil requiere.

En algunas aproximaciones que se han hecho sobre el tutor en el **ámbito universitario**, algunas de las opiniones sobre el tutor son las siguientes:

En positivo:

- El tutor ayuda a superar eventuales problemas
- Guía para encaminar tu carrera.
- Aporta consejos objetivos y desinteresados nacidos de su saber y experiencia.
- Facilita la integración en el centro.
- Orienta las cuestiones laborales y los estudios
- Es un orientador ante problemas y dudas, dentro y fuera del ámbito universitario
- Tutela académicamente ayudando a resolver problemas.

En negativo:

- Se mete en tu vida sin haberle invitado a ello
- Es un “*peñazo*”; *te quiere llevar al huerto* de lo que él quiere
- Es un “*metomentodo*” a quien nadie le da vela en tus cosas
- Pienso que ni la universidad ni los alumnos se resintieran si no existiera el tutor: Cada cual se informa de lo que quiere; cuando quiere; y con quien quiere.
- Es un profesor que tiene un horario que no cumple y te habla molesto cuando le pides aclaraciones.

En un estudio empírico reciente que presenta Lázaro (2003) se resumen en cinco las **cualidades que los estudiantes universitarios consideran que debe tener un tutor** (aunque la importancia que otorgan a cada una de ellas varía mucho según los estudios de que se trate):

- Afectividad, o capacidad de empatía, de mantener una relación en un clima de acogida, pero manteniéndose en un punto intermedio, sin percepción de rechazo (antipatía) y sin manifestar un entusiasmo excesivo (simpatía).
- Individualización o manifestación de que el profesor conoce a sus estudiantes personalmente.
- Justicia o ecuanimidad en el trato sin preferencias o antipatías manifiestas;
- Autoridad serena, incluso cuando hay que amonestar.
- Respeto a todos los estudiantes.

A partir de la muestra de opiniones que hemos transcrito y resumido y considerando asimismo las aportaciones de la teoría y la experiencia sobre el tema, se podrían sintetizar como **cualidades personales** deseables en un tutor las siguientes:

- a) **Personalidad equilibrada, sana y madura.** Indudablemente estos términos no son fácilmente definibles. Con ellos estaríamos refiriéndonos a un tipo de personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás. Esto no es posible cuando en un educador en general, y más en un tutor, se dan rarezas de carácter, complejos de cualquier tipo, desequilibrios emocionales, inseguridad personal, que pueden reflejar conflictos internos.

Por el contrario, parecerían como deseables, aquellas cualidades personales que favorecieran juicios, criterios y actitudes positivas y coherentes. Es decir, que la

ecuanimidad, objetividad y ponderación del tutor pudieran hacer de contrapeso en el subjetivismo y explosión pasional que, con frecuencia, definen a la juventud.

- b) **Sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles.** El joven ve el mundo y lo enjuicia desde una perspectiva muy singular. A veces, incluso, en abierta contradicción con el modo de percibirlo por parte de los adultos. El tutor debe saber situarse en la perspectiva del joven si desea comprenderlo. No es posible entrar en el mundo juvenil desde la descalificación, el insulto y el negativismo. Es preciso ser sensible a sus problemas, inquietudes y preferencias, aunque no necesariamente se esté de acuerdo con ellas.
- c) **Capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás.** El mundo interior del joven, con alguna frecuencia, es un tanto oscuro, confuso y no exento de perplejidades. Sólo la cercanía y capacidad de apertura y comunicación afectuosa pueden abrir las puertas a la confianza y seguridad que el joven busca y necesita. Es imposible ganar su confianza y respeto si no se le ha demostrado antes interés por su vida y su persona. El tutor que amigablemente sepa ganarse la confianza de su grupo de alumnos tendrá en sus manos la mejor arma para estimular, motivar, hacer reflexionar e influir positivamente en las opiniones y actitudes de los estudiantes.

EL POSEER DEL TUTOR: PREPARACION PROFESIONAL Y TÉCNICA DESEABLE

Son evidentes las ventajas que pueden derivarse de unas cualidades humanas como las anteriormente descritas. Sin embargo, y aún siendo necesarias, no son suficientes. Un tutor para jugar un buen papel, debe disponer de una serie de conocimientos y estar preparado en ámbitos específicos, que no son exigibles a cualquier otro profesor. Podríamos hacer de ellos la siguiente síntesis:

- a) **Saberes científicos.** El tutor debe ser un buen profesor, competente en la materia que explica y en las asignaturas que imparte. Difícilmente puede jugar un buen papel quien es percibido como inepto o sin la cualificación profesional adecuada. Esta es una cualidad que se le debe exigir al tutor no tanto por ser tutor, cuanto por ser profesor y "un profesor especial".
- b) **Conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines.** Teoría y práctica son dos aspectos complementarios que si se separan pueden simplificar la realidad hasta el punto de desvirtuarla. La mejor teoría es una buena práctica, se dice; pero es muy difícil llegar a una buena práctica, sin la debida fundamentación teórica, como marco de referencia necesario para la acción. Es deseable que el tutor disponga de conocimientos, precisos y claros, sobre:
- Psicología de las edades, para poder comprender el momento evolutivo por el que atraviesan los alumnos que tiene encomendados: juventud... y psicología de la educación, del aprendizaje, la motivación... para poder comprender mejor los procesos cognitivos de los sujetos.
 - Sociología de la juventud, la familia,... para captar los marcos de referencia y su influencia en el ámbito en el que vive el joven.

- Filosofía de la educación y metodología didáctica, para ser eficaz en el modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
 - Sistema universitario, con su pluralidad de titulaciones, especialidades, itinerarios y ramas de especialización, salidas profesionales, oferta y demanda de empleo, para poder informar adecuadamente.
- c) **Conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos.** Es conveniente que el tutor sepa conocer y analizar las claves que repercuten, favoreciendo o dificultando, la evolución y madurez de un grupo. El tutor va a dedicarse a un grupo de alumnos y, para sacarlo adelante, es preciso conocer su estructura, las fuerzas que operan en él, los roles y liderazgos distintos que pueden ser las claves para conseguir los objetivos grupales de alto significado en cualquier tipo de educación.
- d) **Conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa.** Sobre todo referidas a campos tales como la evaluación, el diseño y la aplicación de programas específicos de individualización, de motivación, de recuperación o refuerzo del aprendizaje... Entre otros, necesitará conocer técnicas:
- de observación sistemática,
 - de entrevista,
 - de elaboración de programas y material didáctico,
 - de construcción de instrumentos de evaluación,
 - de trabajo intelectual,
 - sociométricas,
 - de información académico-profesional,
 - de toma de decisiones y clarificación de valores.

EL SABER HACER DEL TUTOR: LA INTERVENCIÓN TUTORIAL

Como cualquier actividad que se desee realizar con provecho y eficacia, el tutor ha de ser formado y entrenado para su ejercicio. Entre otras técnicas, ha de saber aplicar aquellas que resultan más específicas de la función tutorial como pueden ser:

- Programaciones individualizadas.
- Dirección de aprendizaje autodirigido de los estudiantes.
- Evaluaciones iniciales, continuas y de resultados.
- Dinámicas de grupos.
- Realización de entrevistas y técnicas y estrategias de comunicación.
- Habilidades de relación interpersonal, con capacidad de empatía y para la escucha activa.
- Técnicas de motivación y estímulo...

Es posible que al leer este listado de requisitos que debe reunir un tutor se pueda llegar a la conclusión de que éste debe ser algo así como un "super" y desistamos de querer asumir este rol. No es, sin embargo, éste el mensaje que deseamos transmitir. Más bien queremos dejar constancia de que se trata de una función importante dentro del quehacer docente y de un trabajo que, como todos, requiere ciertas cualidades personales y una preparación *ad hoc*. Si reflexionamos un poco acerca de nuestra labor profesional, podremos llegar a la

conclusión de que la mayor parte de los aspectos indicados forman parte de nuestro ser y hacer como profesores, como meros profesores preocupados por el aprendizaje de los estudiantes. Todas las cualidades y actitudes enumeradas se pueden resumir en ser o poseer una personalidad normal, con inquietudes, entusiasmo por la labor bien hecha, capacidad de ayuda y sentido de la responsabilidad y eficacia profesional. Y para conseguir los conocimientos y dominio de técnicas, para adquirir la preparación necesaria, el tutor necesita trabajar en equipo, para aprender de la propia experiencia, así como un reciclaje continuo, mediante lecturas, cursos de formación y, sobre todo, una actitud constante de autoperfeccionamiento y puesta al día.

En síntesis, podríamos decir que el perfil deseable para esta profesión implica el dominio de cinco grandes competencias:

- ?? *Competencia cultural*, lo que supone que el profesor domina la materia que imparte y tiene los conocimientos exigibles por el campo de su especialización.
- ?? *Competencia pedagógica*, lo que supone además que posee habilidades didácticas, para transmitir los conocimientos que tiene y hacer que estos sean adecuadamente aprendidos por los estudiantes, lo que le exige en cierta medida el conocimiento del estudiante (psicología general, de las edades, del aprendizaje,...)
- ?? *Competencias de investigación*, relacionadas con la profundización, ampliación, recreación y depuración del conocimiento.
- ?? *Competencia tecnológica*, traducida en habilidades instrumentales de dominio y uso de los nuevos recursos y lenguajes (audiovisual, informático, digital,...) que han surgido y siguen surgiendo del desarrollo de las tecnologías de la información
- ?? *Competencia personal*, entendida como la posesión de unas adecuadas características de la personalidad, como puedan ser un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal..

El adecuado desempeño de la función tutorial, entendida como una ayuda propiciada al alumno en un clima de buenas relaciones interpersonales, procurando una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico, implica el dominio de la mayor parte de las competencias citadas, aunque en mayor medida unas que otras en función del tipo de tutoría a realizar.

1.4. EL ESTUDIANTE TUTELADO: NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES

La apertura que la Universidad ha pretendido para las nuevas generaciones, en las últimas décadas, no sólo ha permitido mejorar el nivel cultural y educativo de la población sino que, principalmente, se ha utilizado como un indicador del desarrollo

científico y tecnológico de una sociedad particular. Al mismo tiempo, la Universidad ha pasado de ser una institución elitista, selectiva y homogénea a otra plural, masificada y heterogénea. Todo ello ha contribuido al incremento de la diversidad en las aulas.

En un espacio abierto y flexible, tal como plantea el EEES, se ha de contemplar la atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes como una forma de aumentar la motivación de las aulas y la calidad de las instituciones universitarias, que cada vez con más frecuencia se piensa que deben estar más ajustadas a las demandas de la sociedad actual.

Si partimos de las teorías adaptativas o inclusivas (Corno y Snow, 1986; García, 1997; Stainback y Stainback, 1999; Parilla, 2002), todos los estudiantes son diferentes y en consecuencia, objeto de ser tratados de manera diversa. Desde este enfoque, las diferencias de los estudiantes relevantes desde el punto de vista educativo, dependen, principalmente, del objetivo, de la situación instructiva y del estudiante. Como cada situación cambia, las características diferenciales a tener en cuenta, también. Sin embargo, en la actualidad, podemos considerar tres niveles de diversidad si consideramos los resultados académicos. El primero, vinculado a las diferencias grupales, que suelen ser fácilmente observables; el segundo, a las diferencias interindividuales, que se identifican a partir de la medida indirecta de comportamientos; y el tercero, a las diferencias intraindividuales, consideradas en función de la interacción persona-situación y, en consecuencia, que se pueden observar en la realización de las tareas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien parece que las últimas tienen un mayor carácter diferenciador y permiten un tratamiento más ajustado al estudiante en función de la situación instructiva y de la relación docente-discente, lo cierto es que es un campo todavía en experimentación y que, cada nivel de diversidad, tiene suficiente entidad como para tomar decisiones sobre la forma más pertinente de atenderlas educativamente. Algunas de las características que afectan a la pluralidad de los estudiantes se derivan de:

- ?? La diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, no sólo en cuanto al país de origen y situación económica sino también en cuanto a la situación laboral de los estudiantes.
- ?? La edad, al incrementarse las formas de acceso a la universidad y la permanencia de los estudiantes en las aulas derivadas de la complejidad de los planes de estudio y su participación en el mundo laboral. Por otra parte, la universidad se ha abierto a un nuevo grupo como es la Tercera Edad. En este sentido, se pueden observar diferencias en los estudiantes dependiendo del turno, mañana o tarde, al que asisten.
- ?? Las necesidades educativas especiales (discapacidad visual, auditiva, motórica...) ocupan un lugar especial en una universidad abierta y sin barreras, incrementando la diversidad de los estudiantes.
- ?? Los perfiles individuales provenientes de las aptitudes, actitudes y estrategias derivadas de sus experiencias educativas y personales que hacen que, las capacidades cognitivas y metacognitivas asociadas a la juventud y madurez (tales como razonamiento abstracto y descontextualizado, razonamiento hipotético y razonamiento deductivo) así como los intereses vocacionales derivados de las preferencias o aptitudes específicas y no siempre bien encauzados, supongan fuentes importantes de diversidad individual.

Derivadas del E.E.E.S. y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, **el perfil que demanda la nueva universidad es la de estudiantes que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, motivados hacia el estudio y el mundo social, con hábitos de estudio más eficaces.** Pero son estrategias que deberán ir ejercitando a lo largo de su vida universitaria puesto que, principalmente los estudiantes que provienen del bachillerato, están acostumbrados a prácticas de enseñanza más dirigidas y estructuradas. Las demandas que el nuevo EEES plantea se convierten, de esta manera, en necesidades para lograr un aprendizaje más eficiente y objetivos que deberán ser desarrollados para aquellos que no han tenido la oportunidad y no tienen dichas competencias asimiladas al llegar a las instituciones superiores.

Desde el punto de vista diferencial y muy relacionado con las diferencias en los resultados educativos, la investigación ha puesto de manifiesto una serie de características individuales que afectan a la variabilidad dentro de cada grupo y que deberían ser diagnosticadas para ajustar mejor la intervención educativa a las necesidades de los estudiantes y, así, lograr los objetivos de aprendizaje deseados de una manera más eficaz. Destacaremos:

- las habilidades cognitivas (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, por ejemplo);
- los estilos cognitivos;
- el conocimiento previo;
- la motivación de logro;
- el auto-concepto;
- la ansiedad;
- las estrategias meta-cognitivas o las destrezas relacionadas con la implicación en el aprendizaje (esfuerzo, persistencia, implicación, actitud, etc.);
- los intereses y expectativas personales.

La diversidad más vinculada al ámbito cognitivo puede provocar diferencias en el ritmo de aprendizaje y en la asimilación de los contenidos instructivos mientras que las provenientes del campo volitivo, como son las actitudes, la autoestima y la motivación, pudieran hacerlo en la implicación y profundización de los aprendizajes. Por otra parte, los estilos cognitivos y de aprendizaje, suponen formas y estrategias diferentes de enfrentarse y solucionar los problemas. En definitiva, tener en cuenta características vinculadas al ritmo de aprendizaje, al nivel de conocimientos de entrada, a las estrategias de aprendizaje, a la dedicación, esfuerzo o implicación en las tareas y a la responsabilidad, pudiera ayudar a plantear modos específicos de atención a la diversidad de los estudiantes para facilitarles el logro de los objetivos deseados.

En un estudio realizado por Gros y Romana (2004: 101), donde plantean la concepción que el profesorado universitario tiene sobre sus estudiantes, coinciden en señalarles como: *trabajadores, esforzados, conscientes y responsables*, aunque la mayoría, independientemente del departamento o centro de pertenencia, les califican como: *jóvenes,, poco participativos, apáticos; poco autónomos, pasivos, conformistas; despistados en la dinámica universitaria; inmaduros; poco estudiosos; poco curiosos; competitivos e individualistas; poco formados, académica e intelectualmente; más interesados en el aprobado que en el aprender y saber*. Para este grupo de profesores consultados, el buen alumno se caracterizaría por las siguientes cualidades (p.102):

- *Hace bien los exámenes, sigue bien los cursos.*
- *Ama el estudio, estudia con independencia de las notas.*
- *Reflexiona, se implica con lo que aprende.*
- *Usa la biblioteca, asiste a clase.*
- *Muestra espíritu crítico, se cuestiona lo que le dices.*
- *Participa, pregunta, consulta al profesor.*
- *Quiere entender, no se obsesiona con tomar apuntes.*
- *Pide más lecturas, es curioso, trabaja más allá de los mínimos.*
- *Hace buenas preguntas, difíciles, que te hacen dudar.*
- *Motivado, tiene ilusión.*
- *Tiene iniciativa.*
- *Maduro.*
- *Abierto, sin miedo a preguntar.*
- *Con criterio propio.*
- *Con valores humanos: coopera y participa.*
- *Interesado por temas culturales y sociales.*

Parece claro que si el estudiante tuviera estas características estaría preparado para ser motor de su propio aprendizaje, bajo la orientación de su tutor. En caso contrario, el tutor deberá ser quien dirija y supervise el aprendizaje de sus estudiantes.

La teoría al respecto pone en evidencia que las capacidades y los intereses como se vienen utilizando, aún siendo importantes, pueden ser las características menos relevantes por varias razones (García, 2002):

1. Se han magnificado las capacidades cognitivas de los estudiantes como característica diferenciadora del rendimiento, utilizándolas de forma errónea tanto al definir las como inteligencia general cuanto al asimilarlas a un constructo difuso compuesto por actitud y rendimiento. Así concebidas, se perciben como una característica propia de los estudiantes que no puede ser modificada por la intervención educativa y perpetúa la dificultad de lograr objetivos deseables cuando se utilizan para hacer propuestas académicas diferenciadoras. De esta manera, el fracaso escolar se asocia a déficits del estudiante en lugar de analizar los desajustes de los métodos educativos utilizados.

Sin despreciar la importancia que las habilidades cognitivas tienen en el aprendizaje y rendimiento escolar, dos conclusiones son importantes: primero, parece que la relación entre habilidad cognitiva general y rendimiento es mas baja en Educación Superior, e incluso en Secundaria, que en Primaria (Jensen, 1980); segunda, la relación entre las habilidades cognitivas y el aprendizaje varía tanto en función de las medidas cognitivas utilizadas cuanto de las diferentes tareas de aprendizaje realizadas.

En el primer caso, entre las múltiples medidas de inteligencia, parece que la inteligencia fluida y la cristalizada informan, aproximadamente, de un 40% del rendimiento y que diferentes factores cognitivos están asociados a diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, lengua, etc.) (Gustafsson y Balke, 1993), lo que supone hacer un diagnóstico más preciso para cada una de las materias, de forma que permita un ajuste más eficaz del tratamiento educativo.

2. Parece que el tipo de tarea que se le presenta al estudiante modifica la relación cognición-rendimiento (Ackerman, 1989; Corno y Snow, 1986; Kyllonen y Shute, 1989). Por ello, habría que tener en cuenta cuáles son las habilidades cognitivas importantes en función de: a) El tipo de conocimiento: declarativo (conocer qué) o procedimental (conocer como), en el primer caso pudiera ser la inteligencia cristalizada la que informara de las diferencias de ejecución mientras que en el segundo, pudieran ser los estilos cognitivos; b) el tipo de dominio: conocimiento cuantitativo o técnico o verbal, con el que se relacionan diferentes habilidades; y c) la novedad y/o complejidad de la tarea: la habilidad general (o aquella habilidad cuyo contenido sea similar al de la tarea) parece que tiene más peso cuando los objetivos y las reglas de la tarea o las estrategias adecuadas para resolverla son nuevas para el estudiante, mientras que va perdiendo importancia en la medida que aumenta la práctica y el conocimiento de qué tienen que realizar. En este caso, la ejercitación, la práctica y la automatización de las destrezas son importantes para los estudiantes, especialmente para aquellos con dificultades de aprendizaje o bajas aptitudes; lo que parece claro es que los alumnos necesitan diferente nivel de práctica de los contenidos de aprendizaje, para que no suponga una tarea aburrida para unos o una forma de comprobar la inteligencia de los otros en lugar de un procedimiento para lograr los objetivos educativos.

3. Los modelos teóricos y la investigación de las diferencias individuales en habilidades cognitivas incluyen componentes de carácter afectivo y conativo (Snow, Corno y Jackson, 1996), de forma que la predicción de un buen o mal aprendizaje o rendimiento está asociada a un constructo interdependiente que tiene tanto componentes cognitivos como conativos que se compensan entre sí a la hora de enfrentarse a una tarea, y que unos vincularían al compromiso para el aprendizaje (Corno y Snow, 1986), otros, al aprendizaje auto-dirigido (Oettingen et al., 2000) y otros, a la volición (Corno, 2000; Husmann et al., 2000).

El ámbito conativo, que incluye tanto la motivación como la volición, ayuda a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Características como la motivación, la volición y las actitudes deberían ser aspectos a contemplar para favorecer el aprendizaje porque hace que los estudiantes altamente capacitados a nivel cognitivo, puedan tener un mal rendimiento o, por el contrario, alumnos con menor nivel cognitivo consigan los objetivos diseñados.

La motivación se relaciona con la toma de decisiones y la elección de los objetivos individuales y, en consecuencia, con la implicación en las tareas de aprendizaje y mejora del rendimiento. En concreto, los estudiantes difieren en cuanto a sus objetivos personales y, parece que, aquellos que se orientan a objetivos de dominio son más eficaces que los orientados al logro o producto académico. Parece conveniente que se conecten los objetivos personales de los estudiantes con su proyecto educativo y profesional, sus valores y la atribución causal de sus éxitos (Nicholls et al., 1985).

Por otro lado, la volición es partícipe de los constructos que ponen los medios para alcanzar los objetivos, sus intenciones o planes. Entre éstos, es importante destacar *el aprendizaje auto-regulado*, es decir, los estudiantes difieren en la predisposición para tomar conciencia, actuar intencionalmente, esforzarse y persistir en la consecución de lo que se pretende, a pesar de las distracciones (Schunk y Zimmerman, 1994). También parece importante, la orientación hacia los otros, en cuanto a las diferencias entre los estudiantes que muestran la influencia que ejercen los otros o sobre los otros (persuasivo, empatía e inteligencia emocional) sobre todo cuando el trabajo en equipo sea importante.

Los intereses y actitudes de los estudiantes les predisponen o, por el contrario, les distancian del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las actitudes expresan una valoración, positiva o negativa, hacia una persona, objeto o situación. El moverse entre los dos polos, supone tener estudiantes implicados y atentos en el proceso instructivo a estudiantes desinteresados, indiferentes y aburridos y, en los casos más extremos, la actitud negativa hacia la institución educativa puede derivar hacia el absentismo, abandono y, búsqueda de otros objetivos y valores externos a la universidad y la sociedad.

En este sentido, hay que preguntarse si la universidad es capaz de ofrecer alternativas ajustadas a los intereses de los alumnos. Ofertar alternativas, ya sea por medio de optativas o de itinerarios, ajustadas a los intereses, tiene un efecto motivacional, que pudiera predecir la persistencia en un programa y la implicación en las materias o actividades (Cronbach, 1990; Schiefele, 1991). Por el contrario, un desajuste entre intereses individuales y entorno educativo (centro, aula, tarea) suele producir una reacción adversa o predisposición negativa del estudiante. Esto plantea la necesidad de tener en cuenta el interés por las actividades de aprendizaje, por las materias y por la universidad, no sólo como una fuente de diversidad en el aula, sino, como un objetivo básico de la Educación Superior.

4. En la relación cognición-rendimiento interfiere el tipo de entorno instructivo y, más concretamente, el método educativo que se utilice porque, indirectamente, exige al estudiante diferentes destrezas, sobre todo relacionadas con el control de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, los métodos educativos se diferencian en términos de alta y baja mediación instructiva. Así clasificados, cuando el rendimiento se relaciona con una aptitud¹ predictora de diferentes resultados, se deberá prescribir un tratamiento de alta mediación a los estudiantes que sean diagnosticados como de baja aptitud en dicha característica y para esa situación concreta. Esta afirmación, apoyada en la investigación ATI (interacción entre aptitud y tratamiento) (Cronbach y Snow, 1977; García, 1997), mantiene que:

- Los tratamientos de alta mediación o con un alto grado de estructura (secuencia del ritmo, feedback y refuerzo inmediato e informativo;

¹ El término aptitud debe entenderse de una forma amplia. No se refiere a capacidad, sino más bien a aquellas características del estudiante que se relacionan con el aprendizaje y rendimiento educativo. Si, como hemos defendido, hay interdependencia entre los ámbitos cognitivo, afectivo y conativo, entonces estaríamos vinculando aptitud al compromiso del estudiante hacia el aprendizaje o aprendizaje auto-dirigido.

contenidos seguidos de actividades en pequeños pasos y con un alto nivel de ejercitación; exposiciones concretas, explícitas y ejemplificadas; evaluaciones frecuentes sobre el contenido aprendido) benefician a los estudiantes de baja aptitud puesto que su rendimiento mejora, pero podrían ser desmotivantes para los de alta aptitud y, en consecuencia, disminuir su rendimiento.

- Los tratamientos de baja mediación o con bajo grado de estructura, que animan a los estudiantes a actuar más independientemente, hacer inferencias y generalizaciones no explícitas (inductivos, descubrimiento...) producen fuertes pendientes de regresión, haciendo que los estudiantes de baja aptitud tengan un bajo rendimiento mientras que los de alta aptitud logren un buen rendimiento. Snow (1989) interpreta estos resultados afirmando que los tratamientos de baja estructura tienen mayor complejidad y dificultad cognitiva, lo que proporciona un cambio motivante para los estudiantes de alto nivel de aptitud mientras que puede provocar ansiedad y una percepción de impotencia y pérdida a los estudiantes de menos nivel de aptitud. Afirmación importante si tenemos en cuenta que las propuestas didácticas actuales potencian este tipo de intervención educativa.

En definitiva, la diversidad en las aulas es un tema complejo que no puede simplificarse relacionándola, exclusivamente, con las capacidades e intereses de los estudiantes sino que supone la interrelación de componentes cognitivos, afectivos y conativos que varían en función de la tarea y la situación instructiva, ligada directamente a la materia y al método educativo elegido. De ahí la importancia de : primero, determinar las aptitudes relevantes para cada área de conocimiento, segundo, buscar métodos que se ajusten a las características y necesidades de los estudiantes y su forma de enfrentarse al aprendizaje si queremos que todos consigan los objetivos planificados de una forma óptima.

2.- EL PROCESO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD: REALIDAD Y DESEABILIDAD

2.1. OBJETIVOS: FORMACIÓN INTEGRAL, APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO Y ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA

En los planteamientos actuales, tan importante o más que el tutor es el tutelado, que cobra un gran protagonismo como verdadero motor de su propio aprendizaje. En este sentido, entendemos que los principales objetivos de un programa de acción tutorial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior deberían ser:

- 1.- La **formación integral del estudiante**, no sólo como profesional, sino también como persona:
 - con capacidad de búsqueda y análisis crítico de la información, ya que vivimos en la era de las telecomunicaciones, en la sociedad de la información o del conocimiento;
 - preparado para la toma de decisiones y con conciencia de los derechos y deberes que tiene para consigo y con los demás, ya que convivimos con unos determinados ideales de democracia y libertad.
- 2.- El **fomento de la autonomía del estudiante**, que le permita seguir aprendiendo durante toda su vida y adaptándose a las nuevas situaciones, ya que nos encontramos ante una sociedad cambiante, a veces a ritmos vertiginosos, en la que algunos saberes y prácticas se quedan obsoletos rápidamente y se nos plantea el reto de aprender otros nuevos.
- 3.- **El ajuste a las necesidades individuales de cada persona**. Entendemos que este es un objetivo que se necesita trabajar en una sociedad como la actual, que se caracteriza por ser plural, multiétnica y multicultural. En ella, cada persona tiene unos requerimientos distintos de la misma manera que cada persona puede hacer aportaciones diferentes.

Rodríguez Espinar (2004: 37), algo más analítico, coincide básicamente con nuestra propuesta cuando expone que la educación 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 o mediante un sistema practicum y de prácticas en las empresas e instituciones.

A continuación desarrollamos alguno de los nuevos objetivos que debe cumplir la Universidad española para aproximarse a los principios que rigen los acuerdos de convergencia en materia de Educación Superior.

FORMACIÓN INTEGRAL.

Ya hemos avanzado que la educación superior, como parte del continuo educativo personal, debe procurar la formación integral del estudiante. Por un lado la Universidad, tiene una responsabilidad en la formación profesional de los estudiantes que atiende, pero además, como no nos cansamos de insistir este carácter formativo va más allá, de modo que ahora se trata de desarrollar “competencias profesionales”, pero también genéricas que contribuyan a su conformación como persona (ver página 9).

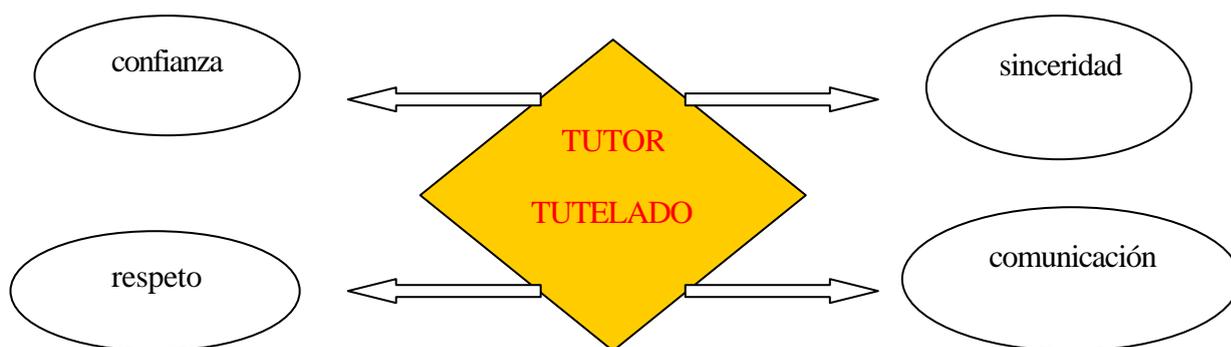
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO COMO MEDIO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

La idea fundamental es que la universidad prepare a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL) y ello podríamos vincularlo al **aprendizaje autodirigido**; es decir, que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, lo que supone autonomía y desarrollo personal. Lograr un aprendizaje auto-dirigido, conlleva una serie de destrezas en el bagaje del estudiante relacionadas con la independencia, el interés, la actitud positiva hacia el aprendizaje, la comunicación y la capacidad para trabajar de forma individual y en equipo, además de la capacidad para asumir la toma de decisiones. El estudiante que posea estas competencias estará preparado para el aprendizaje autodirigido, pudiendo asumir la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje. En caso contrario, el tutor deberá ser quien asuma esa responsabilidad en los inicios del proceso para, progresivamente, mediante estrategias adecuadas, ir preparando al estudiante para que sea él quien tome una mayor dirección.

Lo que parece claro es que si el estudiante no se implica adecuadamente en su proceso de aprendizaje, no se conseguirá hacer realidad la convergencia con Europa en Educación Superior, que presupone un importante cambio en el rol que hasta el momento desempeña el profesor universitario, pero especialmente en el papel del estudiante, a veces tan pasivo, que se limita a escribir apuntes que toma al dictado, con más o menos facilidad, y que en un momento dado memoriza para superar el reto que supone el examen de la materia. Pero es importante ser conscientes que la autonomía e implicación en el aprendizaje, son destrezas que también pueden ser enseñadas mediante un proceso de tutorización adecuado.

Un aprendizaje autodirigido que lleve a la adquisición de competencias necesarias para tener éxito en la sociedad planteada en el EEES supone un proceso interactivo entre las competencias del tutelado y las del tutor en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. La disposición para que los alumnos estudien y funcionen independientemente no es innata sino que debe aprenderse y su desarrollo exige práctica.

En primer lugar, cualquier estrategia desarrollada para mejorar la auto-dirección del estudiante y, en consecuencia, para darle mayor responsabilidad personal en el proceso instructivo, implica que el tutor tenga un alto grado de confianza en el estudiante, respeto, sinceridad y unas aptitudes básicas de comunicación.



ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA COMO MEDIO DE APOYAR A CADA ESTUDIANTE EN LO QUE NECESITA.

Otro objetivo importante en consonancia con los ideales que marcan la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior es el **máximo desarrollo académico y profesional**. Se trataría de aprovechar al máximo las potencialidades de cada persona. Europa es consciente de que su verdadera riqueza está en sus ciudadanos. La universidad debe contribuir a “rentabilizar este capital”: es tan importante que no podemos permitirnos el lujo de malgastarlo. Todos los ciudadanos europeos, sin excepción, cada uno en la medida de sus posibilidades, puede contribuir positivamente a la sociedad. La sociedad y sus instituciones deben ayudarle a optimizar sus potencialidades.

El formato de la enseñanza individualizada supone una relación docente-discente cercana a la tutoría, si bien se puede decir que la enseñanza individualizada es más amplia y centrada en objetivos curriculares.

- Más amplia puesto que incluye un programa de enseñanza junto con un programa de orientación o tutorial.
- Centrada en objetivos curriculares, porque aunque ambas están centradas en el estudiante y parten de un conocimiento de sus características relevantes, la tutoría se centra, principalmente, en el estudiante como persona, mientras que la individualización resalta el papel de estudiante, prescribiendo

procedimientos y orientándole para facilitarle la consecución de los objetivos planificados; objetivos que, en muchos casos, provienen de requisitos sociales o profesionales adscritos a la materia, más que a los intereses individuales del estudiante. Aunque hay que advertir que, en muchos programas de individualización, intereses curriculares e intereses individuales se conjugan.

La enseñanza individualizada es cualquier procedimiento que favorece el aprendizaje de competencias valiosas para el estudiante como individuo y para la sociedad donde participará como ciudadano. Por esta razón, a largo plazo, la enseñanza individualizada tiende a promover también el desarrollo de un aprendizaje autodirigido, enseñando a los estudiantes a ser capaces de tomar decisiones eficaces que dirijan su propia vida y le permitan participar críticamente en una sociedad cambiante.

Tres son las formas de individualizar la enseñanza:

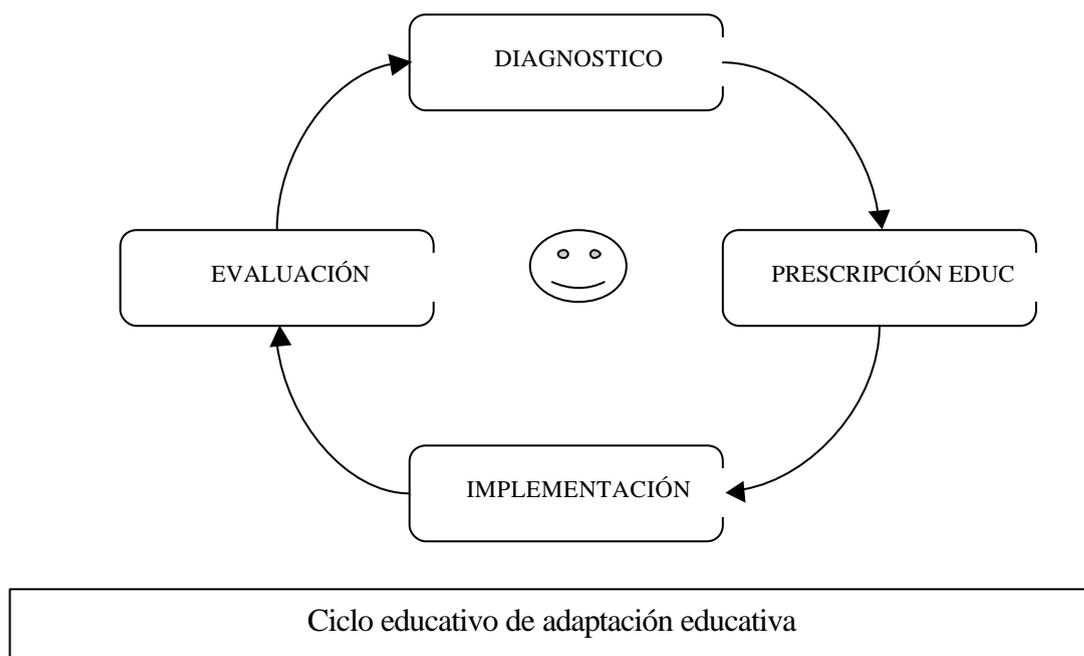
- Diferenciar el ritmo de la enseñanza: manteniéndose idénticos los objetivos y los medios de aprendizaje, pero cada uno avanza a su ritmo. Supone una organización institucional flexible y, en muchos casos, no graduada.
- Diferenciar los materiales de la enseñanza según las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y/o preferencias de los alumnos. Es decir, para lograr un mismo objetivo, los estudiantes trabajan de diferente manera. La teoría Adaptativa recomienda que se prescriban en función de las aptitudes de los estudiantes: métodos directivos o materiales programados para los estudiantes de menor aptitud y métodos de descubrimiento o materiales poco secuenciados para los de mayor aptitud.
- Diferenciar los objetivos de la enseñanza según las necesidades individuales, variando la secuencia o el tipo de objetivos. Supone planes individuales y, en consecuencia, resultados diferentes vinculados a los objetivos.

¿Quién decide? El profesor o el alumno. Lo importante es compatibilizar el promover un aprendizaje autodirigido con un sistema autorregulado en función de las necesidades y características de los estudiantes. No hay que olvidar que el aprendizaje autodirigido es el objetivo final de la enseñanza individualizada.

La enseñanza individualizada supone un programa por objetivos, que requiere el conocimiento del estudiante (programa estructurado en consonancia con el modo en que los estudiantes aprenden y sus experiencias previas), el diseño de materiales variados de aprendizaje para el logro de los objetivos y en el que el profesor, más que proporcionar información, sirva de guía y animador para facilitar a los alumnos el logro de sus objetivos y orientarles en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.

Las estrategias educativas (García, 2004) se centrarán en las necesidades de aprendizaje de los alumnos y en el dominio de los objetivos de las unidades instructivas. Esto supone planificar un ciclo educativo (en gráfico siguiente) que se inicia, en primer lugar, con el diagnóstico previo de las aptitudes y estilos de aprendizaje para determinar los métodos de enseñanza o mediación requerida por los estudiantes y, en segundo

lugar, con el diagnóstico del nivel de conocimiento e intereses de los alumnos en los objetivos de la unidad de aprendizaje. El ciclo finaliza con la evaluación de los objetivos programados para dicha unidad y toma de decisiones ajustadas a los resultados obtenidos; la evaluación debe asegurar el dominio de los objetivos por todos los alumnos, o de la mayoría, antes de pasar a los objetivos de unidades posteriores. Ello requiere, como ya hemos comentado, un trabajo en equipo previo del profesorado, la evaluación continua de las decisiones tomadas y registradas en las guías de individualización realizadas para cada estudiante (ver ejemplos en anexo).



Es necesario, en consecuencia, programar detalladamente y con antelación los objetivos comunes (e incluso, individuales) finales a lograr y cada una de las unidades instructivas. Para cada unidad instructiva se deberán especificar:

- a) Los objetivos concretos de la unidad y contenidos respectivos, claramente definidos y organizados en secuencia lógica, según la materia de que se trate, diferenciando entre aquellos que son fundamentales o comunes, por su poder de transferir el aprendizaje o utilidad, de los que son complementarios.
- b) Los conceptos previos que debe tener el alumno antes de iniciar la unidad y que deberían ser objeto de atención educativa en el caso de que el alumno no los tuviera, asignando actividades específicas y tiempo.
- c) Una prueba de evaluación inicial para comprobar conocimientos previos o el dominio de los objetivos de la unidad. Se deberán incluir los criterios de evaluación para determinar las actividades que cada alumno realizará.
- d) Un número suficiente de actividades de aprendizaje, que permitan adecuada práctica y ejercitación del objetivo; variadas, en cuanto al tipo de estrategias cognitivas utilizadas; y secuenciadas de lo simple (o fácil o básico) a lo complejo. Deberían clasificarse por objetivos, teniendo además actividades de refuerzo, de ampliación o profundización para cada objetivo. La asignación de unas u otras dependerá de los

objetivos y de las necesidades de cada estudiante pero, en cualquier caso, su intención es asegurar la consecución de los conceptos, habilidades o actitudes implícitas en los objetivos educativos.

- e) Los recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades programadas, clasificados por unidades, objetivos y características de los alumnos.
- f) Un sistema de evaluación que permita determinar en qué grado cada alumno domina los objetivos. Es necesario, plantear una evaluación frecuente y continua, que informe al alumno de su situación de aprendizaje y resultado y sirva, al equipo docente, para tomar decisiones sobre qué prescribir o cómo continuar. Dicho sistema debe incluir una ficha de seguimiento del aprendizaje de los alumnos, las pruebas con los correspondientes criterios de consecución y los momentos de evaluación de los objetivos de la unidad. Se podría, en el caso de que los profesores lo consideren oportuno, aprovechar para implicar a los alumnos haciendo que sean ellos los que vayan marcando en la ficha las actividades, u objetivos, realizadas; de este modo se consigue fomentar su responsabilidad y compromiso en su aprendizaje.
- g) *Hojas de planificación* donde el equipo docente registre variedad de actividades, materiales y procedimientos para cada objetivo (ver ejemplo en anexo) y así poder prescribir, de forma individualizada, los procedimientos más convenientes en función de las necesidades de los estudiantes.

Todo esto supone una concepción de la relación docente-discente centrada en el aprendizaje, cooperación y respeto mutuo. El profesor tiene la función de coordinar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sistema la información y explicaciones a todo el grupo disminuyen para aumentar las tareas de planificación, previa a la situación instructiva, y de supervisión, orientación individual y evaluación de las actividades de aprendizaje, durante el proceso instructivo. La preparación previa que existe de las unidades instructivas permite que el profesor, mientras los alumnos realizan sus actividades, se mueva por el aula, observando e interactuando con los alumnos para orientarles en su trabajo y progreso específico, ofreciendo refuerzo o información, corrigiendo o asignando nuevas actividades, planteando cuestiones o facilitando la solución; es decir, ajustándose a las necesidades de aprendizaje que vayan surgiendo durante el proceso educativo.

2.2. METODOLOGÍA GENERAL PARA EL DESARROLLO DE LA TUTORÍA

CONTENIDO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

La tutoría universitaria debe tener en cuenta los siguientes contenidos o ámbitos de actuación

- **Información (SABER / CONOCER):**
 - Académica
 - Profesional
 - Medioambiental.

- **Formación (SER) o formación de un “espíritu universitario”**
en cuanto a:
 - Actitudes
 - Valores
 - Hábitos
 - Comportamientos

- **Toma de decisiones (SABER ELEGIR)**
 - Ambito personal: Integración en la vida universitaria
 - Ambito académico: Ajuste a las exigencias académicas
 - Ambito profesional: Inserción laboral y tránsito a la vida activa.

ESPECIFICIDAD DEL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN TUTORIAL A LO LARGO DE LA SECUENCIA UNIVERSITARIA

- ?? En el **Inicio** de la vida universitaria:
 - Dificultad del conocimiento y adaptación al medio.
 - Inserción en el ambiente y estilo universitario
 - Iniciación a la vida universitaria

- ?? En el **momento intermedio**:
 - Configuración de un itinerario formativo personal
 - Elaboración de un itinerario personal de especialización
 - Ampliación formativa mediante asistencia a congresos, seminarios, actividades científicas,...

- ?? En el **momento final**:
 - Transición al mundo laboral
 - Inserción y búsqueda de empleo
 - Búsqueda y ajuste a un puesto de trabajo

COMETIDOS Y TAREAS DEL TUTOR

?? **Respecto al ámbito del conocimiento:**

- Transmisor de conocimientos
- Iniciador en el conocimiento científico y motivador para una adquisición autónoma de conocimientos por parte del alumno
- Asistente, apoyo y facilitador del el proceso de adquisición de conocimientos
- Innovador y analizador crítico del conocimiento comúnmente aceptado
- Apertura de horizontes y campos de estudio e investigación

?? **Respecto al aprendizaje:**

- Instigador de la curiosidad científica e investigadora del alumno
- Suscitador e incentivador del sentido crítico frente al saber.
- Implicador del alumno en el protagonismo y participación de su formación
- Despertar la curiosidad científica e investigadora
- Transmitir y plasmar destrezas para localizar, evaluar e interpretar información
- Servir de referente y modelo inmediato de la actitud y metodología científica .
- Mediador eficaz entre **el saber en sí, / la asimilación / y la aplicación** por parte de los alumnos.

?? **Respecto a otras dimensiones personales:**

- Entrenar y ayudar en la toma de decisiones realistas y adecuadas
- Ofrecer referentes para elaborar un proyecto personal de vida
- Estimular y facilitar la **autonomía, la singularidad y la apertura**, como rasgos más característicos de la personalidad (García Hoz)
- Colocar en situación de analizar y esclarecer los determinantes sociales y personales, así como los procesos de toma de decisión capaces de vertebrar un atractivo proyecto de vida y una verdadera autorrealización personal.

Para la realización eficaz del trabajo de tutoría, es aconsejable ajustarse a una metodología. Aunque aquí se propone una secuencia, advertimos que ésta debe ser flexible para adaptarse a las diferentes estrategias trabajadas, a la diversidad del alumnado y, por supuesto, a los diferentes estilos de profesor. Con estas salvedades, consideramos que el proceso tutorial debe constar al menos de **cuatro etapas básicas** en las que se habrá de negociar, dependiendo del nivel de competencia, responsabilidad e interés del estudiante y de quién asume el control y la toma de decisiones, bien por parte del alumno o bien por parte del tutor. Lo deseable es que sea el estudiante bajo la supervisión y ayuda del tutor; pero es responsabilidad de este último mediar o sustituir lo que el estudiante no pueda o no quiera asumir.

Claro está que, si el objetivo es fomentar el aprendizaje auto-dirigido, las decisiones deberán ir asumiéndolas progresivamente el estudiante. En cualquier caso, el tutor tendrá que contar con una planificación previa donde se incluyan tanto posibles necesidades y expectativas de los estudiantes como estrategias alternativas para la consecución de los objetivos. Cada una de las tareas que le corresponden a estudiante y tutor, se enumeran en el cuadro siguiente:

ESTUDIANTE	TUTOR
ETAPA DE INICIACIÓN Identificación de necesidades Formulación de metas	
?? Grado de responsabilidad personal: actitud, interés ?? Conciencia de competencias, motivaciones y expectativas de aprendizaje	?? Presentación del curso y creación clima de aprendizaje positivo ?? Formulación y diagnóstico de competencias necesarias: conocimientos previos, autonomía, trabajo en equipo, actitud, independencia... para aprendizaje autodirigido (¿puede y quiere?) ?? Conocimiento expectativas y motivaciones diversas ?? Ayudar a los estudiantes a conocerse
Formulación objetivos de aprendizaje	
?? Selección objetivos y temas ?? Comprensión objetivos comunes ?? Formulación objetivos individuales	?? Formulación de objetivos y temas comunes (básicos para la materia de estudio o meta final) ?? Listado de objetivos, temas complementarios
Determinación del nivel de logro esperado	
?? Elección nivel de logro ?? Elección procedimiento de evaluación y momentos	?? Formulación de criterios de dominio para cada objetivo común ?? Determinación de criterios de calificación ?? Listado técnicas de evaluación
ETAPA DE PLANIFICACIÓN Elaboración Guía de Estudio Individual	
?? Elección actividades, formas de trabajo y recursos ?? Asumir elección/búsqueda ?? Determinar ritmo aprendizaje y momentos de feed-back y evaluación	?? Recopilación (inventario) de actividades, recursos, medios y bibliografía para cada objetivo/tema ?? Elaboración de materiales de apoyo ?? Secuencia de ritmo
Concreción de elecciones en Contrato	
ETAPA DE REALIZACIÓN Trabajo auto o heterodirigido	
?? Trabajo individual, en pequeño grupo, ?? Asistencia a seminarios, biblioteca... ?? Presentación realización actividades ?? Discusión, planteamiento de cuestiones de aprendizaje	?? Supervisión actividades ?? Proporcionar ayuda, información y reflexión crítica ?? Seguimiento y feedback ?? Revisión y reajuste
ETAPA DE EVALUACIÓN	
?? Autoevaluación logro objetivos ?? Evaluación proceso y tutores ?? Proyección futura	?? Elaboración y administración de instrumentos ?? Determinación calificación ?? Evaluación procesos, contenidos y recursos utilizados

2.3. LA EVALUACIÓN EN LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Una de las principales conclusiones que se obtienen en el informe de Fabra y Domènech (2000), es que, para afrontar con éxito el cambio que supone la adaptación al E.E.E.S., es necesario un cambio en los sistemas de evaluación.

En el documento elaborado por el equipo que coordina el profesor Valcárcel, de la Universidad de Córdoba, se presenta una relación de las competencias que el profesorado universitario debe tener en materia de **evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje** (Valcárcel, 2003: 56). Estas son:

- Conocimiento de los métodos y técnicas de evaluación y de sus potencialidades y limitaciones en las diversas situaciones que se puedan plantear.
- Diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación.
- Utilización flexible de procedimientos en circunstancias diversas.
- Mejora de la propia docencia y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes a resultas de los procesos de evaluación.

Además, según el informe citado, el profesor universitario ante el E.E.E.S. debe ser capaz de planificar las actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos y necesidades diversas de los estudiantes, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje. Esto al menos tiene las siguientes implicaciones:

- a) debe partirse de una **evaluación** inicial de necesidades;
- b) se deben introducir y **evaluar** progresivamente las tecnologías de la información y de comunicación como recurso docente;
- c) se debe programar las unidades didácticas mediante la identificación y selección de objetivos, contenidos, métodos, recursos y **procedimientos de evaluación** coherentes con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la introducción del crédito europeo implica también el diseño de nuevas metodologías de evaluación, lo cual tiene repercusión en los distintos ámbitos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentra la labor tutorial. El cambio necesario supone que a partir de ahora hay que prestar mayor atención, por ejemplo, a la evaluación de proceso, a la definición de criterios claros y oportunos, a la evaluación formativa, como instrumento de mejora, a la evaluación de actitudes, destrezas o competencias que van más allá de lo que el alumno pueda llegar a recordar en un momento dado acerca de un determinado temario.

Entendemos que la evaluación, entonces, debe ser una preocupación del docente y debe constituir un contenido esencial en los programas de concienciación, formación y actualización del profesorado universitario. Una herramienta muy al uso en este proceso de formación es la carpeta o portafolios docente (“Evaluation and Teaching Portfolios”), ya que constituye un buen método de introducción a una evaluación docente coherente con los métodos activos de enseñanza que se preconizan y porque enfatiza la idea de evaluación como proceso continuado de mejora de la enseñanza (Valcárcel, 2003, 87), dos aspectos muy relevantes en el proceso de armonización.. En el portafolio docente se pueden incluir documentos de diversa índole que permitan evaluar -y autoevaluar- los

procesos de mejora experimentados por el profesor en su tarea docente y tutorial. El contenido de la carpeta docente puede provenir de la autoevaluación, de la evaluación de pares, de las cartas de alumnos y de antiguos alumnos, de las evidencias de resultados de aprendizaje de los alumnos, de las evaluaciones de los estudiantes, obtenidas mediante encuestas de opinión... (Cano e Imbernón, 2003).

Centrándonos en el tema que aquí nos ocupa, entendemos que en la tutoría universitaria se ha de encontrar momento y modo de evaluar:

- 1.- las necesidades iniciales, así como el proceso de aprendizaje del estudiante y los resultados que se van consiguiendo,
- 2.- la propia efectividad docente, los programas, los métodos, los materiales y las actividades realizadas.

A continuación exponemos algunos conceptos relevantes en relación a la tarea de evaluación que nos permitan comprender la utilidad e importancia de este proceso, para pasar a continuación a describir los principales momentos de la evaluación en la labor tutorial.

ESQUEMA RESUMEN DEL PROCESO EVALUADOR

La evaluación es un proceso complejo que tiene las siguientes características:

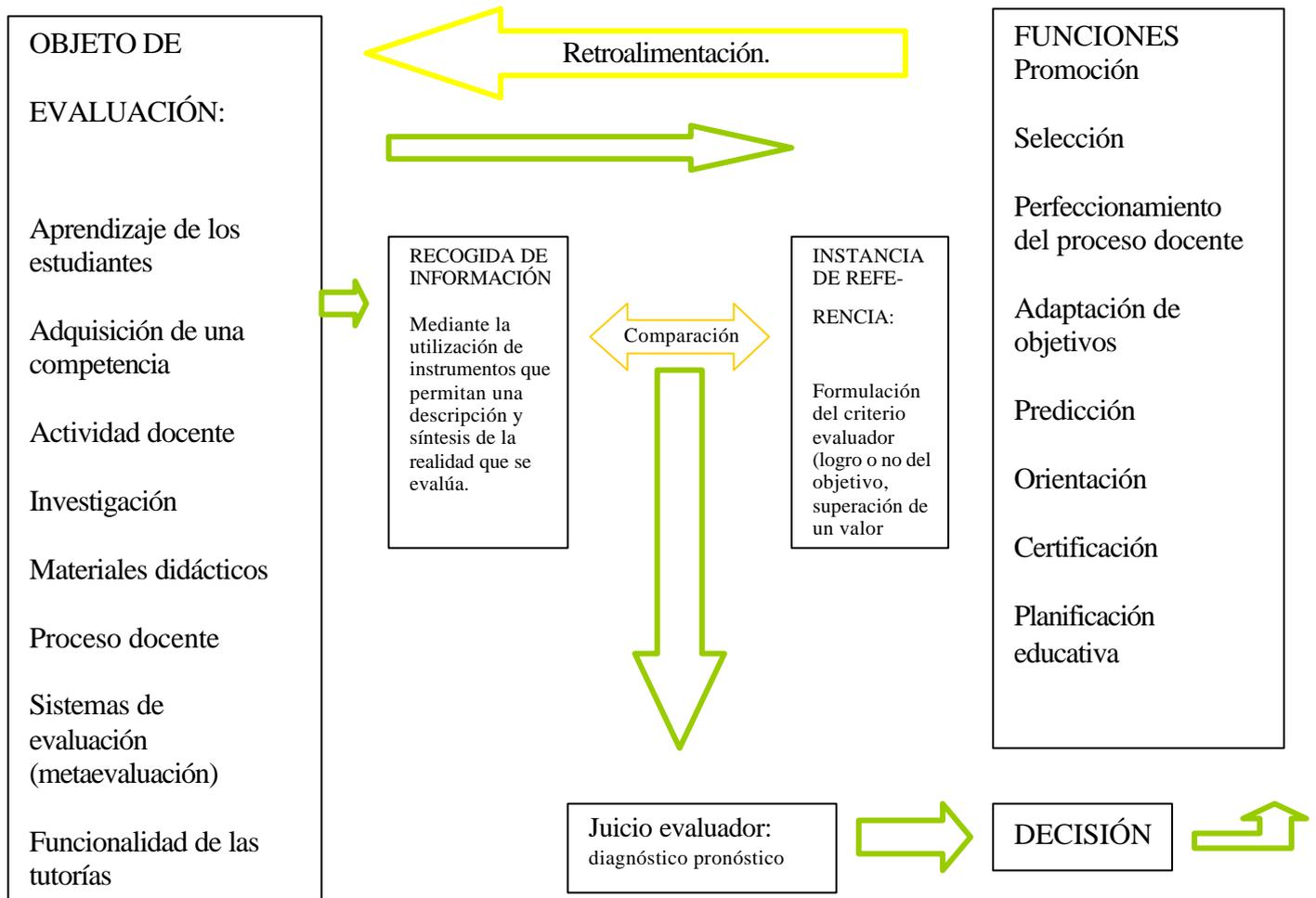
- 1.- Existe algo que hay que evaluar, esto es, un **OBJETO DE EVALUACIÓN**, que, en el contexto en que estamos, será básicamente el aprendizaje del estudiante, aunque no sólo, puesto que la optimización de la enseñanza requiere que ésta también sea evaluada.
- 2.- Existe una **INTENCIONALIDAD**: la evaluación debe ser útil para algo. Esencialmente debe ayudarnos a responder a saber si el estudiante ha adquirido o no la competencia trabajada y en qué grado y para tomar las decisiones que correspondan a continuación. También es útil como elemento de retroalimentación de la labor docente y tutorial.
- 3.- Una vez que está claro ¿qué evaluar? y ¿para qué?, el proceso continua con la construcción o el uso de instrumentos de **MEDIDA** o de **OBSERVACIÓN** para recoger datos relevantes de esa realidad objeto de evaluación. En esta fase se intenta responder a la cuestión: ¿cómo evaluar? Este momento requiere un trabajo técnico de construcción o selección del instrumento de medida u observación más adecuado: este **instrumento** puede ser un examen escrito, una prueba objetiva, una exposición oral, un trabajo..... Son muchas y muy variadas las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación, unos más tradicionales y otros más novedosos, y es muy posible que para la evaluación de una determinada competencia haya que recurrir al uso de más de una técnica (aproximación multimétodo). En el anexo se incluye un listado y descripción de los principales instrumentos utilizados para la recogida de datos con finalidad evaluativa. Aunque todas las técnicas descritas pueden ser útiles para el profesor en su labor tutorial, unas son más apropiadas que otras para la dirección del aprendizaje de manera más individualizada. Posiblemente para el tutor, las técnicas de registro de observación, las técnicas orales y de entrevista y el portafolios sean los instrumentos de evaluación más adecuados.
- 4.- Al tiempo que se recogen los datos fiables en los que se va a apoyar la evaluación, debe definirse claramente la **INSTANCIA DE REFERENCIA**. Cuando se está evaluando el aprendizaje del estudiante esta tarea consiste en definir a priori en qué grado consideramos que deben darse las conductas o respuestas que demuestran que los estudiantes han conseguido los objetivos o han adquirido la habilidad o competencia trabajada. En este momento hay que definir claramente los **criterios de evaluación**. Los criterios de evaluación se definen como la “descripción de lo que el estudiante debe realizar para demostrar que ha conseguido el resultado del aprendizaje” (Valcárcel, 2003, 162). Esto se traduce, por ejemplo, en la decisión a priori de cuántos ítems se tienen que resolver bien para considerar la prueba superada o cuántos faltas son admisibles. Según la instancia de referencia que se utilice se puede hablar de evaluación normativa, evaluación criterial y evaluación de autorreferencia.

En la **evaluación normativa** la referencia es el grupo y, por tanto, la calificación puede entenderse como el grado en que un sujeto, en una determinada competencia, está por encima o por debajo del valor medio del grupo al que pertenece. O en qué centil se encuentra, siempre en comparación con el grupo en el que se encuentra. Este enfoque es muy útil cuando se pretende llevar a cabo un proceso de selección, de diagnóstico o de clasificación de los estudiantes.

En la **evaluación criterial** se compara el resultado de aprendizaje del estudiante con un nivel de realización deseable o esperado. Por tanto, pretende responder a la pregunta de si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos y en qué grado.

Tanto en la evaluación normativa como en la criterial la instancia de referencia es externa al individuo. En la **evaluación de autorreferencia**, sin embargo, se comparan los resultados conseguidos por el estudiante con los previstos o predichos según una evaluación inicial de potencialidades, por lo tanto, como el nombre indica, la referencia es el propio sujeto y lo que se evalúa es el cambio, la evolución del aprendizaje a lo largo del tiempo. El tiempo de tutoría puede ser muy útil para la realización de este tipo de evaluación en la que se parte de un conocimiento inicial de estudiante (evaluación inicial) y, mediante evaluaciones sucesivas, se puede ir constatando el cambio, el valor añadido que supone en cada estudiante un determinado programa o proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.- De la comparación entre los datos disponibles y las instancias de referencia surge el juicio evaluativo, que normalmente lleva a una toma de decisiones, que a su vez retroalimenta el proceso. Para representar globalmente este proceso consideramos muy ilustrativo el cuadro que propone el profesor Arturo de la Orden² que se presenta a continuación:



2.3.1. Evaluación inicial y planificación de las tutorías

En la tutoría, como ocurre en cualquier actividad sistemática, es necesario que ésta se planifique de acuerdo con unos objetivos claros y que se ajuste a la satisfacción de unas necesidades educativas claramente definidas. Para ello, es muy aconsejable partir de un conocimiento previo del estudiante a quien se va a tutelar en aquellas facetas más relacionadas con sus posibilidades de estudio y con el aprendizaje.

En este sentido, puede ser muy útil planificar una primera sesión tutorial destinada a la realización de una “**anamnesis**”. Se entiende por anamnesis la recogida y reunión de información sobre los datos biográficos, más significativos y representativos, de un sujeto/alumno para la elaboración de su historial o historia, que nos puedan ayudar a una mejor comprensión de su presente y hacer sobre él previsiones de futuro. Es bien sabido que el presente de una persona suele estar condicionado, para bien o para mal, por su pasado. El presente y el pasado, en buena medida, pueden condicionar el futuro. Y futuro es lo que deseamos y debemos construir en un alumno.

Debe entenderse la anamnesis:

- Como expresión de motivos por los que es conveniente establecer una relación de ayuda con un alumno.
- Como explicitación de las circunstancias concurrentes que es necesario tener en cuenta para mejor comprenderle a él y su situación.
- Como enunciado o formulación de problemas posibles que tiene planteados un sujeto y que demandan una solución o una toma de decisiones oportuna..
- Como historial del sujeto que es preciso tener presente y, puesto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario analizar aquellos datos de la biografía del estudiante que pueden facilitar una mejor comprensión, con el fin de ayudarlo y orientarlo mejor Para ello puede ser interesante recoger información sobre: condiciones socioeconómicas, historial académico, rendimiento anterior, preferencias, estrategias de aprendizaje. Generalmente la anamnesis se elabora a partir de los tres historiales del sujeto que es fundamental tener en cuenta: el *historial médico*, el *historial familiar* y el *historial académico*.

Aunque el estudiante universitario ya es un adulto que ha llegado a la mayoría de edad y su historia es íntima y privada, sin embargo, algunos de sus problemas presentes pueden tener bien ancladas sus raíces en un pasado, más o menos lejano, pero con verdaderas repercusiones sobre el presente. En este sentido, es conveniente tener en cuenta la incidencia que vivencias, anécdotas o hechos del pasado (como posibles traumas, castigos, resentimientos, experiencias negativas vividas, pautas educativas padecidas,...) que, habiendo podido condicionar la infancia o la adolescencia, es donde posiblemente anide la explicación de no pocas situaciones presentes.

Por ello, se hace imprescindible, muchas veces, acudir a los historiales como medio de conocimiento de una situación presente de un alumno que un tutor no debe ignorar.

En el *historial médico* suelen recabarse y reflejarse todos aquellos datos relacionados con dos ámbitos o dimensiones importantes:

- Datos físicos: Antecedentes familiares, enfermedades padecidas, alimentación, sueño, evolución personal,...
- Datos psíquicos: Evolución de la personalidad: madurez, comunicación y relación con los demás, equilibrio emocional...
- Datos medioambientales: Condiciones higienico-sanitarias del entorno, como etnia, barrio, familia, que han podido influir en su situación presente
- Propensiones y riesgos posibles derivados de su lugar de procedencia

El *historial familiar* debe reunir datos significativos sobre la crianza, pautas educativas y dinámica familiar interna: estructura, contexto y composición familiar, nivel económico y cultural, relaciones familiares, normas, problemas, expectativas, valores de referencia...

En el *historial académico* deben reflejarse los datos escolares y curriculares: centros en los que se estudió, estilo educativo, rendimiento obtenido, trayectoria escolar, relación con profesores y compañeros, asignaturas cursadas, grado de motivación para los estudios, capacidad de trabajo, metodología de estudio, evolución de sus intereses vocacionales y profesionales

Toda esta recogida de información debe hacerse con la única y exclusiva finalidad de realizar un análisis de los datos más significativos para una inicial comprensión del alumno y de sus posibles problemas y potencialidades, con la intención de asesorarlo y ayudarlo con realismo y conocimiento de causa, analizando y valorando su diacronía y proceso de evolución personal. Desconocer la influencia de alguno de estos datos puede significar estar dando palos de ciego, intentar curar la herida sin saber donde está o plantear programas y estrategias de aprendizaje ineficaces por su inadecuación a las características de partida el sujeto que aprende.

Toda esta información debe ser útil, en suma, para:

- Plantear hipótesis de partida sobre las que poder trabajar: marcar tiempos, medios y objetivos realistas, acordes con la información de partida.
- Detectar precozmente posibles problemas de aprendizaje, identificando su origen, significado y amplitud. El conocimiento de la etiología de dichos problemas puede ser crucial para su resolución.
- Articular, de acuerdo con los datos disponibles, el proceso diagnóstico, orientador y tutorial, poniendo en juego las medidas más idóneas para una adecuada toma de decisiones.

Los historiales deben ser unas técnicas cuyo uso y finalidad es ayudar a un mejor conocimiento del estudiante, pero se trata de un tipo de información personal y, con frecuencia, íntima que debe ser manejada con toda prudencia y discreción. Por tanto, esta información inicial acerca de los estudiantes que vamos a tutelar ha de ser reunida y archivada:

- Con un carácter confidencial.
- Con total discreción.
- Para uso restringido.
- Exclusivamente en beneficio y mejora del interesado.

Para llevar a cabo esta recogida de información se suelen utilizar una serie de formularios en los que se reflejen aquellos aspectos que parezcan más relevantes y significativos.

Para que el tiempo de tutoría se utilice de manera eficiente, es recomendable **planificar las tutorías por objetivos, diseñando actividades y tiempos y previendo materiales y mecanismos de evaluación.**

Sería bueno hacer planificaciones-tipo según la función de la tutoría: tutoría para motivar, tutoría como apoyo al estudio, tutoría para evaluar, tutoría para la información académica, tutoría personal, tutoría para la orientación profesional. Es conveniente advertir que no es lo mismo una tutoría a nivel de eurobachelor, que a nivel de postgrado (master y doctorado). Y es distinta una tutoría teórica, de una tutoría práctica, o de una tutoría para el practicum, o de una tutoría para la dirección de un trabajo de investigación).

2.3.2. Evaluación de proceso y ejecución de las tutorías

Hay que destacar la **importancia que la evaluación tiene como elemento de calidad de la educación al tiempo que como estímulo del aprendizaje del alumno.**

Por un lado, la evaluación, en su función formativa, debe aportar información al profesor acerca de las modificaciones convenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de corregirlo, adaptarlo, o mejorarlo. Por otro lado, la **evaluación, en su función formadora**, debe propiciar la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje también con el fin de optimizarlo (Bordás y Cabrera, 2001). La evaluación con función formativa y formadora es entonces una *evaluación continua* que retroalimenta el proceso sobre la marcha, informando al estudiante y al profesor de los logros que se van consiguiendo y de los que quedan por alcanzar y cuyo fin es adaptar los procesos a las realidades de partida, a las características y necesidades reales de los estudiantes.

La evaluación de proceso con finalidad formativa y formadora se presenta como una tarea necesaria, pero no deja de ser una labor ardua que, sin embargo, puede verse facilitada por el uso de las nuevas tecnologías. Véase por ejemplo el trabajo de Sobrino y Naval (2000), de la Universidad de Navarra, en el que presentan una herramienta informática que permite al profesor disponer de una valoración inmediata del aprendizaje de sus alumnos y a éstos de un sistema de autoevaluación rápido y fiable.

La tutoría representa una ocasión formidable para la realización de evaluación formativa y formadora, en tanto que la interacción estudiante-profesor que en ella se propicia es el mejor modo de detección de fallos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la corrección de los mismos cuando todavía es posible. Entendemos, con Pagani (2004), que la tutoría es un momento idóneo para la realización de esta actividad, porque permite una recogida de información más continuada y, por tanto, una aproximación más fiable a la realidad que ha de ser evaluada: “las tutorías dan muchas pistas para la evaluación porque el seguimiento de los estudiantes es continuo”.

En este sentido, queremos llamar la atención sobre el efecto que tiene el mismo proceso de evaluación sobre los resultados conseguidos por el estudiante. Existe evidencia de

que, si la evaluación se centra en los aspectos relevantes del aprendizaje, si las pruebas de evaluación son continuas y representan una “simulación correcta” de lo que el alumno que ha adquirido la competencia debe conocer o saber hacer, entonces, incluso “el alumno que sólo estudia para aprobar” enfocará su estudio y su práctica hacia los contenidos y el desarrollo destrezas relevantes. En cambio, si las ocasiones y las pruebas de evaluación no representan adecuadamente aquello que se desea evaluar, “el estudiante que estudia para aprobar el examen” puede llegar a aprobarlo efectivamente, con un entrenamiento más o menos costoso, pero ello no es garantía de que su dominio sea aceptable.

Estas situaciones que a todos los que ejercemos la enseñanza en la universidad se nos han planteado alguna vez nos llevan a un convencimiento: *el proceso de evaluación, para que cumpla con su función como elemento esencial de calidad educativa, debe ser continuo y diseñarse reflexiva y técnicamente.*

Para la realización de las tutorías y para la evaluación continua, tanto de las competencias que van adquiriendo los estudiantes como de la misma eficacia de la labor tutorial, se nos presenta la **entrevista** como un recurso muy adecuado. En general, y dentro de las llamadas profesiones de ayuda, entre las que puede incluirse la educación, la entrevista se define como *"una conversación seria que se sostiene con un propósito definido y no por la mera satisfacción de conversar"* (Bringham y Moore, 1975). Y refiriéndonos a la entrevista ya en el ámbito más específico de la acción tutorial, Artigot (1973), la define como: *"Una situación de diálogo constructivo en la que se establece una relación personal basada en la confianza y en la amistad que proporciona una información mutua, gracias a la cual el tutor ofrece ayuda y estímulo al estudiante, quien en última instancia decide libremente y se responsabiliza con la decisión adoptada"*.

Se entiende entonces la entrevista como un **diálogo constructivo**. Lo que quiere decir que una entrevista, en el ámbito de la tutoría, no puede ser nunca ni una discusión ni un interrogatorio ni un monólogo, de lo que, por lo general, no se saca nada en limpio, sino es enfado y resentimiento.

El gran valor de la entrevista reside en que se da una relación directa, cara a cara, aportando un tipo de conocimiento del entrevistado que ninguna otra técnica o medio puede ofrecer. En la entrevista se da una interacción, verbal y no verbal, entre los interlocutores, reveladora y comprobadora no sólo de lo que la persona dice, hace o manifiesta, sino como un testimonio vivo de lo que la persona es o puede ser en realidad. En el apartado dedicado a la tutoría individual desarrollaremos con más extensión la técnica de la entrevista.

2.3.3. Evaluación final y tutoría

La tutoría puede también ayudar al profesor en su tarea de calificación final del estudiante. Es el **enfoque sumativo** de la evaluación, cuyo propósito esencial es la certificación. En un sistema de acumulación de créditos, la evaluación debe ser útil para comprobar los resultados del aprendizaje, que llevan a acumular un total especificado de créditos que deben ser logrados para completar con éxito un semestre, un año o un programa completo de estudios (Valcárcel, 2003, : 160). Esta evaluación debe ser capaz también de discriminar entre los diferentes niveles de dominio alcanzados, que se cuantifican y dan lugar a las diferentes notas o calificaciones.

Por último, consideramos de gran utilidad la evaluación final de las tutorías: la evaluación de sus resultados. Para ello, puede ser aconsejable llevar un archivo de cada estudiante en el que haya una ficha por tutoría realizada.

2.4. RECURSOS

La realización eficaz del trabajo de tutoría supone unas condiciones de organización y de distribución de espacios y de tiempo que se deben satisfacer.

Las **condiciones de espacio** son muy diversas en las diferentes Universidades y en la distintas Facultades que componen una Universidad. Sin embargo, la mayor parte de las tutorías individuales de tipo teórico se suelen realizar en el despacho o la oficina del profesor. Es evidente que éstas deben planificarse para que puedan realizarse sin interferencias y con los medios mínimos necesarios (puede ser muy útil un ordenador, donde registrar los datos relevantes del estudiante, aparato que además nos puede servir para la realización de “tutorías virtuales” o tele-tutorías). En opinión de los profesores Pagani y Sanz (2004), además del aula de clase y del despacho del profesor, se necesitan espacios diversificados y polivalentes que permitan que los estudiantes puedan realizar las actividades de aprendizaje necesarias al nuevo planteamiento de la docencia universitaria. Es decir, que todos los medios de la facultad y de los departamentos deben estar también al servicio de los estudiantes.

En cuanto al **tiempo** que se ha de destinar a la función tutorial, no hay nada predeterminado por el momento. Valcárcel (2003) calcula que las tutorías pueden suponer entre el 23% y 16% de un crédito ECTS, dependiendo de si la asignatura es teórica o práctica. Esto supone de 4 a 6 horas por cada crédito ECTS para cada estudiante.

El cálculo de tiempo para el profesor es más complicado, porque las cifras se multiplican por el número de alumnos. Supongamos que nos situamos en los márgenes que propone Valcárcel y un profesor es responsable de una asignatura de **30 alumnos**³. La dedicación del profesor sería de 120 a 180 horas en tutorías (si todas ellas fueran individuales), por cada crédito ECTS que tenga asignado. En una asignatura de **6 ECTS**, el número de horas de tutoría a lo largo del año estaría entre 720 y 1080. Suponiendo un curso académico de 9 meses lectivos, esto supondría un mínimo de 80 horas de tutoría al mes, esto es, 20 horas semanales (cuando en la actualidad un profesor a tiempo completo dedica una media de 6 horas semanales a la labor tutorial). En todo caso, coinciden los profesores Pagani y Sanz (2004) en que la dedicación del profesor universitario ha de incluir clases, tiempo de preparación de clases, tutorías, exámenes y revisión de exámenes. Todo ello ha de ser reconocido como su dedicación docente, si bien, puntualiza la profesora Pagani, que el problema clave estriba en la dificultad del control, siendo éste más fácil en las facultades de ciencias por la propia naturaleza del trabajo de estos profesores.

³ No hay coincidencia en el número de estudiantes por profesor: grupos de 15 a 20 para Simon (2004); entre 40 y 60 (Pagani, 2004); un profesor numerario más cinco asociados para grupos de 50-55 estudiantes (Sanz, 2004), en su peculiar metodología basada en la acción tutorial; lo cierto es que el gran grupo de más de 60 estudiantes, parece incompatible con cualquier modo de acción tutorial.

Tanto los profesores Pagani, Sanz y Simon (2004) coinciden en señalar que, actualmente, una correcta tutoría supone más tiempo de trabajo para el profesor y no cuenta “para nada” en su trayectoria profesional. Simon insiste “hacer tutorías es quijotesco”.

La viabilidad y eficacia de la labor tutorial en la universidad supone plantearse cómo retribuir las e incentivarlas. Raga (2003, 53) expone que no obedece a ningún principio lógico el que la investigación se controle minuciosamente, también la docencia, aunque menos y que se margine al mismo tiempo la acción tutorial. Pensamos que el cambio de escenario que supone la convergencia con Europa hace necesario un cambio en el modo de cuantificar y reconocer la dedicación docente del profesor universitario, pero si se mantuviera el sistema de cuantificar la carga docente actual, se deben contemplar por razones de eficiencia, entre otras, las cuatro propuestas siguientes, entendiendo que unas pueden ser complementarias de las otras:

1) Combinar la tutoría en pequeños grupos con la tutoría individual, de manera que el porcentaje de tutoría individual estuviera en torno al 5%. Así habría de 1 a 2 horas de tutoría por cada ECTS y alumno, que en el supuesto anterior (30 alumnos/6 créditos) supondría una dedicación de 180 a 360 horas a esta labor. Esto llevaría al profesor a realizar entre 5 y 10 horas de tutoría individual a lo largo de la semana. Como recomendación general, puede ser viable la propuesta por Moreno (2003), que aconseja:

- 1 hora al mes por alumno. 30 horas para 30 alumnos.
- 2 horas semanales a la tutoría grupal.

2) Reducir el número de alumnos por profesor. El autor antes citado recomienda un máximo de 5 estudiantes, considerando que hay que ofrecer una atención sistemática y continua y realizar un seguimiento y evaluación en cada caso (Moreno, 2003, 104). Esto supondría repartir los alumnos de una clase entre el equipo de profesores responsables de la asignatura (una asignatura de 30 alumnos requeriría un equipo de 6 profesores) o que trabajan colegiadamente para el desarrollo de una determinada estrategia o competencia.

Esta recomendación es muy digna de ser tenida en cuenta, si al tutor se le llega a asignar la función de seguimiento del estudiante a lo largo de toda la carrera, modelo que siguen algunas universidades europeas. Un ejemplo cercano lo tenemos en la Universidad de Castilla-La Mancha, que ha institucionalizado la figura de “tutor personalizado” (Rincón, 2003).

3) Dar más peso a la tutoría grupal y hacer un calendario de tutorías de manera que durante el curso académico, no todos los meses se realice tutoría individual, aunque entendemos que debe haber al menos cuatro al año para cada estudiante: una en el primer mes, tres durante el curso y una al final de curso.

4) Utilizar recursos eficientes, como la mentoría y las TIC. Las tutorías virtuales tienen una primera ventaja de tipo administrativo ya que no exigen al tutor tanto tiempo, puesto que puede utilizar recursos como el correo electrónico, los foros, o los chat, con los que puede llegar a todos y cada uno de los estudiantes. Una segunda ventaja es que no exige las mismas condiciones personales que la tutoría presencial, aunque tiene más requerimientos técnicos. La mentoría, o tutoría de iguales, es un proceso mediante el

cual son los propios estudiantes aventajados y debidamente asesorados por el equipo docente quienes ayudan a sus compañeros en el aprendizaje.

A título de ejemplo, comentamos algunas pinceladas del Plan de Tutoría por el que ha optado la Universidad de Alcalá (Lázaro, 2003), que combina nuestras tres primeras propuestas. Se parte de un Plan de Tutoría que coordina el Vicerrector de Docencia y que aprueba la Junta de Gobierno y el Equipo Rectoral, al que los profesores pueden adscribirse, dando prioridad a estudiantes de primer curso y asignándosele de 5 a 10 estudiantes durante un ciclo (3 ó 2 años), lo que supone para el profesor un reconocimiento en su dedicación de 1,5 créditos. Las funciones del tutor son: asesorar al estudiante sobre itinerarios formativos; informar sobre actividades de la universidad en estudios afines; facilitar la integración del estudiante en la universidad; conocer sus inquietudes, personalidad y potencial de estudio; estimularle en el estudio; ayudarle a resolver sus dificultades y problemas ante el estudio y orientarle hacia nuevas posibilidades de estudio, de empleo o de investigación. A cada tutor se le exige que durante el curso realice al menos una dinámica de grupos al principio de curso y otra al final (de 60 a 90 minutos cada una), una sesión de entrevistas individuales en enero con cada alumno tutelado (de 30 minutos cada una) y una segunda ronda de entrevistas individuales en abril. Las pautas son flexibles, pero se exige la realización de una ficha por actividad y un informe final de cada alumno y del profesor tutor.

Otro modelo de organización de la acción tutorial es el seguido por el profesor Sanz y su equipo en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Odontología. A continuación lo describimos brevemente, aunque en el anexo se puede encontrar una descripción más detallada:

PROYECTO DE INNOVACION EDUCATIVA: Enseñanza de la Periodoncia utilizando el método de aprendizaje a través de problemas (PIE 99/20)

OBJETIVO: introducir un nuevo método de aprendizaje en la formación universitaria en Odontología, concretamente en la materia de Periodoncia.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: Se ha desarrollado un catálogo de 6 problemas. Estos problemas definen una situación clínica que el estudiante puede encontrarse en sus prácticas en la clínica universitaria. Cada problema viene definido por sus características clínicas y por una serie de signos y síntomas. Partiendo de este problema se desarrollan una serie de temas que el estudiante debe trabajar. Durante los dos primeros meses, los estudiantes son introducidos en los problemas. Se ha dividido al grupo B de Periodoncia de 4º curso de licenciatura que consta de alrededor de 60 alumnos en 6 grupos de 10 alumnos. Cada grupo es tutorizado por un profesor.

Los problemas desarrollados junto con los profesores tutores correspondientes han sido los siguientes
Gingivitis Periodontitis Crónica Periodontitis Agresiva Periodontitis asociada a enfermedades sistémicas

Junto con el programa didáctico (teórico) se ha desarrollado un programa de seminarios preclínicos, así como se ha desarrollado un programa de prácticas clínicas sobre pacientes de acuerdo al plan de estudios vigente. El programa de Seminarios Preclínicos desarrollado durante estos tres cursos ha sido el siguiente:

- Exploración y diagnóstico clínico y radiológico.
- Instrumental (curetas diseño básico, tipos, modelos...) e Instrumentación.
- Repaso de parte teórica (o terminación de algo, si vamos con retraso) con tipodontos, juegos de exploración y de curetas.
- Exploración e Historia Clínica // Prácticas de Instrumentación. El grupo se dividirá en dos, para realizar cada subgrupo una parte de las prácticas en dos días.
- Exploración e Historia Clínica // Prácticas de Instrumentación. Se alternan los grupos.
- Prácticas de Instrumentación: Todos los alumnos a la vez.

EVALUACIÓN

La evaluación de conocimientos se realiza a dos niveles: escrito y oral. Durante el mes de Febrero se realiza una evaluación para comprobar la capacidad de cada alumno para entender y conocer los 6 problemas planteados. Dicha evaluación consta de tres partes, una prueba escrita con respuestas múltiples, una prueba escrita de 5 preguntas cortas y una prueba escrita en forma de ensayo, donde se pide a cada estudiante que desarrolle un tema integrando los distintos conocimientos adquiridos. Una prueba similar también consistente en tres pruebas se desarrolla durante el mes de Mayo para evaluar la capacidad del alumno en resolver los seis problemas planteados. Además de estas dos pruebas objetivas los alumnos son evaluados en cada grupo por cada tutor puntuando independientemente su esfuerzo personal, su capacidad de trabajo e integración en el grupo, su capacidad de búsqueda de información científica y de manejo de la tecnología de información, así como su capacidad para exponer y presentar sus conocimientos.

El proceso de evaluación final se ha realizado mediante una prueba oral donde el alumno es confrontado con un caso clínico que ejemplifica alguno de los problemas estudiados y donde el Director del Curso (Prof. Sanz) y el tutor director de su grupo le realizan preguntas relacionadas tanto con el conocimiento y comprensión del problema, como en su resolución. En esta evaluación final se valoran todos los aspectos evaluativos del alumno a lo largo del curso (evaluaciones de conocimientos, evaluaciones en clínica y evaluaciones de los trabajos en grupo).

RECURSOS UTILIZADOS: Ordenadores PC – Windows, Ordenador Portátil – Compaq, Cámara digital Olympus E-20, Scanner de diapositivas Nikon Coolscan II, Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Excell, Adobe Photosho, Internet Explorer, Outlook Express

En cada curso se ha desarrollado un CD donde se encuentra el desarrollo de todos los problemas, así como el trabajo monográfico que ha desarrollado cada grupo.

3. MODALIDADES DE TUTORIA EN LA UNIVERSIDAD

3.1. TUTORIA INDIVIDUAL vs TUTORIA GRUPAL

3.1.1. LA TUTORÍA INDIVIDUAL

La tutoría individual es aquella situación en la que se establece una relación directa entre profesor y estudiante sobre cuestiones académicas individuales o derivadas de su situación personal o profesional.

El principal instrumento que se utiliza en la tutoría individual es la **entrevista**, que requiere cierta técnica para que la función formativa se lleve a cabo en un clima adecuado.

La entrevista puede ser un medio muy valioso tanto para el conocimiento y clarificación de situaciones, como por la ayuda que desde ella se puede prestar al otro. En este sentido la entrevista, en tutoría **puede cumplir estas finalidades:**

- Recibir, transmitir y verificar información.
- Motivar o estimular.
- Intercambiar ideas, opiniones o puntos de vista
- Comprobar y verificar datos de los que no se tiene certeza.
- Tranquilizar y acoger al otro cuando viene a la entrevista con una fuerte carga emocional, dolor o sufrimiento.
- Ayudar, mediante el consejo o el análisis conjunto, a tomar decisiones.
- Etc....

Es obvio que, según se trate de una u otra situación o finalidad que se pretenda con una entrevista y dependiendo también del sujeto y del problema, objeto de diálogo, la entrevista deberá desarrollarse de una forma diferente, suponiendo actitudes y técnicas distintas.

VARIABLES IMPLICADAS EN LA ENTREVISTA

Para que una entrevista produzca los frutos deseables, es preciso que se realice según unas condiciones de las que, en buena medida, depende su éxito y eficacia. Tres serían fundamentalmente los agentes implicados a tener en cuenta en una entrevista:

- ?? En primer lugar se ha de tener presente al **entrevistador/tutor**. El tacto, la discreción, la acogida, las actitudes que el tutor manifieste en la relación personal, van a condicionar muy seriamente el buen desarrollo de la entrevista.
- ?? También es de considerar, en segundo lugar, **el entrevistado**. A la entrevista llegan personas con muy distintas formas de ser, unas son tímidas y reservadas, que necesitan confianza; otras, enfadadas y agresivas que requieren actitudes de moderación para no terminar en una discusión improductiva; algunas, dolidas y angustiadas, que necesitan acogida, comprensión y consuelo; son también frecuentes las personas contrariadas y

con conflictos personales que requieren desahogo y necesitan expresarse y ser oídas.

?? El **contenido, tema o problema de que es objeto de la entrevista**, es un tercer factor que determina el modo de realización de una entrevista. No es igual tratar un problema de calificaciones con un estudiante, que tranquilizarlo ante una situación problemática que le está afectando o que captar y analizar un problema que implica a un compañero profesor o a un grupo de compañeros. Según se trate de problemas o situaciones distintas, así serán las actitudes y las técnicas a utilizar en cada caso: *reformulación de contenido, la pregunta o interrogación, el silencio, el apoyo, reflejo de sentimientos, interpretación, etc....*

COMPETENCIAS DEL PROFESOR-TUTOR NECESARIAS EN LA ENTREVISTA

Saber escuchar es dar oportunidad al otro de expresarse, de que eche fuera lo que lleva por dentro. Es darle protagonismo y muestra de que se le valora y se le presta atención a lo que el piensa o expresa. Cuando a uno le han dejado expresarse y lo han escuchado se siente bien y a gusto aunque solo sea por el hecho de haberlo dejado desahogarse.

Saber responder es lo mismo que haber sabido estar a la altura de las expectativas, demandas e inquietudes que el otro desea satisfacer por parte del entrevistado. Saber responder no sólo es utilizar las palabras adecuadas, es además dar respuesta a sus sentimientos y necesidades. El dar calma a quien viene alterado; clarificación a quien tiene dudas; empatía a quien presenta angustia, apoyo a quien se siente inseguro.

Saber preguntar supone ser discretos y oportunos no violando la intimidad con preguntas curiosas o comprometidas que colocan al otro en una situación de disgusto o insatisfacción. Las preguntas no deben hacer de la entrevista un interrogatorio entre un juez y un reo. Deben ser hechas con prudencia y deben ser dosificadas y hechas con prudencia. Sólo deben hacerse las necesarias.

Saber interpretar no es una tarea fácil. Las cosas y los hechos pueden ser interpretados desde múltiples maneras y puntos de vista. Se ha de ser acertado, correcto y objetivo en las interpretaciones no dando lugar a situaciones de simpleza, precipitación, superficialidad o retorcimiento

ACTITUDES DEL PROFESOR-TUTOR EN LA ENTREVISTA

Capacidad de acogida. El entrevistado debe sentirse, desde el primer momento, cómodo ante el tutor, experimentando confianza y seguridad por encontrarse ante una persona no sólo correcta sino cercana y afable.

Interés por la persona entrevistada. El entrevistador debe mostrar, no fingir, que el

entrevistado y su problema le interesan y que está dispuesto a comprender y ayudar.

Respeto hacia la persona del entrevistado. Aunque sus maneras o actitudes fueran displicentes o negativas, se le debe manifestar respeto. El otro debe comprobar que, en todo momento, se respeta su dignidad personal y se le trata con cortesía y corrección no utilizando en ningún momento ni la amenaza ni la autoridad que se deriva de encarnar un rol superior.

Verdadera intención de comprender al otro poniéndose en su situación. Con frecuencia el marco de referencia desde el que hablan el entrevistador y el entrevistado no se corresponden. Lo que dificulta la comprensión del problema. El tutor debe esforzarse por captar los sentimientos del otro y entender desde dónde se sitúa el entrevistado, para poder afrontar el problema.

ACTITUDES DEL PROFESOR-TUTOR QUE DIFICULTAN LA ENTREVISTA

Las intervenciones de tipo moralizante. Es decir, que hacen referencia a normas, valores, aprobación o desaprobación, excesivos consejos, ...Todo esto suele tener unas repercusiones en el entrevistado de inhibición, disimulo, refugio en la mentira, ...

Paternalismo. Provoca una actitud de dependencia que lleva al infantilismo y a que el entrevistado no asuma el problema como propio sino que lo deja a la responsabilidad del otro.

Actitud inquisidora. Deseo desmedido de preguntar e interrogar, sin fin y sin ninguna prudencia, como deseando entrar en la vida del otro más allá de lo que éste desea. Esta actitud provoca que el entrevistado se cierre, bloquee y utilice mecanismos defensivos.

Amiguismo y compadreo: El entrevistado va buscando seriedad, rigor y competencia profesional, no a alguien manipulable, influenciable y propenso a prestarse al chantaje.

Insinceridad, frialdad y espíritu funcionarial. Si la persona entrevistada percibe que lo que pensamos, aconsejamos o proponemos se hace en razón de oficio y obligación profesional, exclusivamente, la comunicación se verá perjudicada.

3.1.2. TUTORIA GRUPAL

La tutoría tiene una dimensión individual, la que tiene lugar entre un tutor y un alumno individualmente considerado; pero también tiene otra dimensión grupal, tutoría con un grupo de alumnos, o tutoría grupal. Lo que exige al tutor saber ser un conductor de grupo. Para que un grupo funcione adecuadamente y alcance unos objetivos concretos, se hacen necesarias aquellas técnicas de grupo que faciliten la consecución de los

objetivos que se pretenden. Las técnicas grupales dan una cierta estructura al grupo y sientan las bases para una correcta organización interna facilitando su funcionamiento.

Para que un grupo tutorial funcione bien, es necesario un mínimo de organización interna a lo que pueden contribuir en buena medida las técnicas utilizadas. Esto supone que el tutor conozca, utilice y domine, con cierta perfección y destreza, las diferentes técnicas para poder aplicar aquella que sea más idónea para el tipo de actividad que desee realizar. De la correcta aplicación y desarrollo de las técnicas puestas en juego pueden depender, en buena medida, el éxito o el fracaso del grupo. Ya que, como afirma Thelen, una técnica, en sí misma no es buena ni mala, sino que depende del modo eficaz, indiferente o desastroso con que se aplique.

Para que una técnica de grupo sea eficaz y provechosa, el que la aplica debe tener muy en cuenta lo siguiente:

- ✍ Debe conocer suficientemente los fundamentos teóricos que la sustentan.
- ✍ Conocer de antemano la estructura, la dinámica de desarrollo, las posibilidades y limitaciones inherentes.
- ✍ Observar minuciosamente y con exactitud el desarrollo de cada técnica.
- ✍ Seleccionar y aplicar la técnica más apropiada en función del objetivo concreto y bien definido que se pretende.
- ✍ Ninguna técnica de grupo resulta eficaz si no se aplica dentro de un clima de cordialidad, participación y afecto.
- ✍ Aplicar cualquier técnica de grupo supone contar con una actitud activa de cooperación y participación de los diferentes miembros componentes del grupo.
- ✍ Cualquier técnica de grupo debe servir para que el grupo adquiera conciencia de tal y beneficie su cohesión.
- ✍ Todas las técnicas de grupo suponen en su aplicación respeto, voluntariedad, espontaneidad e intención de ayudar a los demás.

Las posibles clasificaciones de las técnicas de grupo son muy numerosas. No nos vamos a detener en ello. Nos limitaremos, para la finalidad que pretendemos, dividir las técnicas que vamos a describir en dos grandes bloques: **Técnicas en las que interviene activamente todo el grupo** (role playing, torbellino de ideas, phillips 6/6, debate dirigido, pequeño grupo de discusión) y **técnicas con intervención de expertos** (simposium, mesa redonda, panel, diálogo o debate público, entrevista o consulta pública). Con frecuencia estas técnicas se suelen mezclar unas con otras de forma que puedan usarse varias a la vez, completándose mutuamente. Incluso muchas veces algunas de estas técnicas es preciso hacer ciertas variaciones en función del objetivo y oportunidad que puedan derivarse para un grupo en una situación dada.

Las técnicas enumeradas se desarrollan brevemente en el anexo donde el lector puede encontrar definido el concepto, su aplicación, el modo de desarrollo, el tipo y tamaño de grupo óptimo y sus principales aplicaciones en tutoría.

3.2. SEGÚN LOS ÁMBITOS

Otro criterio para realizar una clasificación de los tipos de tutoría es según los ámbitos de actuación. Así, se pueden identificar dos tipos que de forma más práctica se detallan en cuatro modelos de tutorías:

La tutoría burocrático o funcional, propia de una universidad de tradición napoleónica, en la que el profesor tutor se limita a funciones burocrático-administrativas, *papeleo*; revisión de exámenes; reclamaciones, problemas, quejas y certificaciones; cumplimentación de actas y documentos oficiales; etc.

La tutoría burocrático-funcional, sirve fundamentalmente para aclarar dudas, al tutor se le exige que lleve a cabo la función de “atención a alumnos”, para lo cual debe reunir una serie de condiciones institucionales y técnicas como son: identificarse con la institución y con la carrera, tener un adecuado nivel de formación pedagógica y dominar los contenidos propios de su especialidad. Este es el modelo de tutoría más frecuente en la universidad española actual.

Pero para realizar la **tutoría presencial y dirigida a la formación integral del estudiante**, también debe reunir una serie de condiciones personales, como pueden ser: el interés por el aprendizaje de esos estudiantes, la capacidad para generar confianza y entusiasmo, la empatía, la habilidad para la solución de conflictos; ha de “tener gancho”, prudencia y tacto...

Idealmente el profesor tutor responsable de una tutoría personal debe reunir un conjunto de cualidades que son del todo deseables para jugar un buen papel con los tutelados, para ser capaz de practicar una verdadera “*pedagogía del acompañamiento*”. Entre otras, parecen recomendables las siguientes actitudes personales que favorezcan y garanticen su tarea. ...:

- ?? Capacidad de acogida
- ?? Empatía hacia los demás o capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- ?? Comprensión de su forma y modo de ser
- ?? Aceptación del otro sin reservas, ni barreras o mecanismos defensivos
- ?? Sintonía con el mundo juvenil universitario y sus problemas
- ?? Aceptación incondicional del estudiantes, con sus contradicciones, oscuridades y perplejidades
- ?? Dar y merecer confianza del estudiante

MODELOS DE TUTORÍA

Históricamente, dependiendo de lugares y épocas, en la universidad han tenido lugar varios modelos de tutoría. Cuatro serían los más frecuentes y resaltables:

- a. **Tutoría burocrática o funcionarial**, propia de una universidad de tradición napoleónica, en la que el profesor tutor:
 - Se limita a funciones burocrático-administrativas, *papeleo*,...
 - Revisión de exámenes
 - Reclamaciones, problemas, quejas y certificaciones
 - Cumplimentación de actas y documentos oficiales
 - Etc.

- b. **Tutoría académica**: Es aquella que se centra en el ámbito académico
 - Se circunscribe al ámbito científico
 - El tutor universitario asesora respecto a:
 - estudios y asignaturas
 - bibliografías y fuentes de documentación
 - elaboración de trabajos de curso
 - realización de investigaciones

- c. **Tutoría docente** (de tradición anglosajona): Pretende un tipo o forma de docencia especial que complete y amplíe la ofrecida en las clases convencionales
 - Docencia en pequeños grupos
 - Realización de seminarios
 - Profundización en algún tema monográfico
 - Realización de debates sobre cuestiones problemáticas
 - Trato / relación especial: participación, estilo dialogante
 - Etc....

- d. **Tutoría como asesoría personal**: Con la que se procura ofrecer al alumno:
 - Una atención personalizada al alumno, globalmente considerado, en todos sus aspectos y necesidades(intelectuales, sociales, académicos, personales,) ...
 - Transmisión de información, orientación, asesoramiento: Académico, personal, social y vocacional del alumno
 - Atención a cualquier problema o ámbito: Intelectual, afectivo, social, familiar, profesional,....
 - Supone:
 - aceptación mutua profesor / alumno
 - transmisión de valores, actitudes y estilo de la institución: asimilación de un ideario, convicciones, referentes axiológicos...
 - legitimidad institucional

3.3. LA MENTORIA (TUTORÍA ENTRE IGUALES) COMO APOYO DEL TUTOR

En el ámbito universitario muchos estudiantes de los últimos cursos o incluso, dominadores de una determinada materia, pueden ser recursos importantes en el proceso tutorial. Es decir, estos estudiantes podrían ser mentores de compañeros noveles o con especiales dificultades en el aprendizaje o necesitados de una atención especial. El tutor podría ayudarse de un grupo de mentores para ampliar, de una forma eficaz y eficiente, a un mayor número de estudiantes.

Es aquí donde surge una de las modalidades de tutoría altamente prometedora como puede ser la tutoría entre iguales o *mentoría*, por cuanto puede suponer de útil, práctica y económica. En nuestro caso entendemos la mentoría entre iguales como aquel sistema de tutoría que se lleva a cabo entre un estudiante experimentado y conocedor del medio universitario por experiencia personal, dado que se encuentra inmerso en él, con relación a otros alumnos nuevos y sin experiencia por ser recién llegados a la universidad o estar en los primeros cursos.

Esta modalidad de tutoría en la que un estudiante, mayor y experimentado, se encarga de ayudar y asesorar a otros estudiantes desconocedores del medio universitario, parece conveniente por las siguientes razones:

- Se basa en una relación personal de igualdad, dado que *mentor* y alumno *mentorizado* son estudiantes en una misma institución.
- Se caracteriza por la espontaneidad del trato y una relación interpersonal en ausencia de roles desiguales.
- El mentor asesora desde la experiencia y del conocimiento práctico del medio universitario que o ha vivido o está viviendo
- La ausencia de formalismos entre mentor-mentorizado
- Las repercusiones educativas de dicha relación para ambos, dado que uno debe responsabilizarse del grupo de alumnos que tutela y con el que es preciso poner en práctica una cierta pedagogía del acompañamiento.

Una buena red de estudiante mentores vigente en cada centro, escuela o facultad puede suponer una importante ayuda en el proceso de inserción de los estudiantes noveles en el medio universitario, así como procurar una mejor adaptación a una institución, compleja y desconocida, en la que el recién llegado se puede encontrar perdido en la masa, desorientado en el medio y perplejo ante la oferta plural que se le ofrece. En tales circunstancias, disponer de un compañero mentor, experimentado y conocedor del medio, que haya pasado y vivido, con anterioridad, una situación similar puede ser una importante ayuda para situar mejor a los nuevos universitarios en las coordenadas espacio-temporales en que han de saber insertarse y desenvolverse.

Es cierto que esta ayuda prestada por estudiantes de cursos superiores, mentores, puede incluir el riesgo de la subjetividad, al contemplar la realidad universitaria desde la perspectiva y condición del alumno, en la que inevitablemente se pueden dar sesgos y parcialidades. Sin embargo, también puede ser un tipo de información objetiva, dado que nace de la práctica y de las vivencias de los propios universitarios con lo que eso supone de realismo, experiencia y viva contextualización.

Dadas estas posibles contribuciones que un sistema de mentores puede aportar al medio universitario, no es raro que se esté imponiendo, desde hace algún tiempo, dicha modalidad en muchas universidades, sobre todo pertenecientes al ámbito anglosajón, siendo relevantes y bien valoradas, de tal forma, que dicha modalidad está penetrando con un importante empuje en el actual medio universitario, siendo ejemplo de ello, las experiencias llevadas a cabo en las universidades de Sevilla, Complutense de Madrid y Politécnica de Madrid (García Nieto et al., 2004).

Pero una red de estudiantes mentores no se improvisa ni surge por generación espontánea. Es preciso formar a estos estudiantes en algunas dimensiones que hagan más eficaz la transmisión de su experiencia. Es preciso prepararlos y hacerles tomar conciencia de su cometido, modelando sus actitudes y aportándoles una metodología que favorezca su actuación. Será necesario darles los conocimientos y formarles en algunas competencias básicas, referidas al uso y aplicación de técnicas de organización y funcionamiento de grupo, celebración de reuniones, entrevista, etc. Lo que supone, a su vez, que un grupo de profesores han de encargarse de preparar, coordinar y tutelar a estos alumnos mentores, implementando programas de formación valiéndose de los más variados medios: clases presenciales, medios audiovisuales, informáticos: uso de internet, chats, foros,...

Los programas de formación de mentores tratan de desarrollar en el mentor los conocimientos y habilidades necesarias para comunicar sus experiencias a otros estudiantes. El mentor al promover estas experiencias, funcionará como modelo activo y positivo en la formación de los profesores noveles o en los estudios de los estudiantes de nuevo ingreso. Un programa de formación de mentores típico puede durar hasta un año y abordar temas relacionadas con:

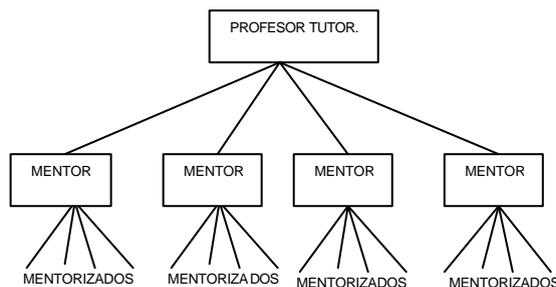
- Conocimientos y habilidades básicas (técnicas de expresión oral, escrita, informática e Internet, habilidades relacionadas con la superación de exámenes...).
- Habilidades de comunicación.
- Ética interpersonal.
- Técnicas de investigación y trabajo social (entrevistas, coordinación de grupos, dinámica de grupos).
- Orientación personal, académica y profesional.

Al enfrentarse a la creación de una red de estudiantes mentores universitarios, y para no fracasar en el intento, es preciso que cada centro:

- Haga un análisis de las necesidades concretas de su alumnado, sobre todo de los de los primeros cursos al llegar al centro.
- Se sensibilice con la magnitud y alcances de estas necesidades que si no se satisfacen pueden suponer una pérdida de recursos y medios.
- Seleccione adecuadamente a los posibles alumnos-mentores que deben reunir unas condiciones personales específicas y un perfil muy concreto.
- Diseñe un sistema de formación de mentores.
- Establezca un grupo de profesores que tutoricen a estos mentores.

- Se ofrezcan las condiciones materiales: lugares, tiempos, horarios, así como las recompensas en concesión y reconocimientos de créditos por los servicios prestados.
- Disponibilidad de los recursos, materiales y formales, para poder llevar a cabo la tarea con eficacia y solvencia.

La *estructura* de un sistema de mentoría se concreta en un formato ramificado de orientación universitaria que gira en torno a tres nudos fundamentales: los profesores tutores, los mentores (estudiantes de últimos niveles, experimentados en determinadas competencias) y los mentorizados (alumnos de primer curso o noveles en alguna materia; aproximadamente, 6 alumnos por mentor).



El proceso de mentorización favorece tanto a los agentes implicados como a la institución, dependiendo de los objetivos y del ámbito al que se dirija.

Beneficios para la institución

- ?? Creación de un servicio de formación adaptado y centrado en las necesidades de la propia institución y de su personal.
- ?? Desarrollo de carrera de su personal con la consiguiente satisfacción e implicación del mismo.
- ?? Mejora del clima institucional.

Beneficios para el mentor

- ?? Desarrollo de competencias y habilidades generalizables a su desarrollo personal y profesional: gestión y dirección de un grupo, capacidad empática, búsqueda selectiva de información, tolerancia y responsabilidad, trabajo en equipo, conocimiento de la propia institución, planificación y desarrollo de planes de trabajo basados en necesidades y objetivos.
- ?? Formación y actualización profesional.
- ?? Autosatisfacción personal y actitudes positivas a través de la percepción de ayuda, colaboración y utilidad.

Beneficios para el mentorizado

- ?? Desarrollo rápido y eficaz de competencias personales y profesionales ligadas a los objetivos de la institución
- ?? Desarrollo de estrategias de solución de problemas, planificación, organización y aprendizaje
- ?? Sentimiento de seguridad, pertenencia a una comunidad y mayor confianza en sí mismo

- ?? Claridad en sus objetivos personales y procesos de promoción y logro a través del desarrollo de un proyecto formativo personal ajustado a sus necesidades y expectativas.
- ?? Desarrollo de actitudes positivas hacia la institución y satisfacción personal

UNA EXPERIENCIA DE MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: PROYECTO MENTOR

A lo largo de los tres últimos cursos se viene realizando, en las Facultades de Educación de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Complutense de Madrid y en la ETSI de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, una experiencia de Mentoría en la Universidad cuyo objetivo es desarrollar un sistema de orientación para el alumnado de nuevo ingreso con el objetivo de facilitar su tránsito desde la Educación Secundaria a la Educación Superior (Oliveros et al., 2004).

Dicho proyecto se apoya en estos cuatro pilares considerados como fundamentales:

- a) El diseño y desarrollo de una *materia genérica* ofertada a todos los alumnos de últimos cursos de cualquier diplomatura o licenciatura de cada Universidad.
- b) Un *campus virtual* en Internet, plataforma desarrollada por la empresa Mediafora (www.mediafora.es/proyectomentor). Esta herramienta informática permite que tutores y mentores mantengan un sistema de consulta, formación y seguimiento *on line*.
- c) El desarrollo de unas *sesiones presenciales de formación inicial* dirigida a los mentores para capacitarles y que puedan desarrollar su papel de un modo eficiente. Para poder desarrollar la función de mentoría, es necesario formar a los alumnos mentores puesto que muchos de ellos no pertenecen a la Facultad de Educación y, en consecuencia, carecen de bases suficientes para desempeñar tareas de orientación y ayuda educativa. Esta tarea formativa es realizada por un equipo de profesores de las universidades mencionadas, quienes conjuntamente gestionan la materia y ejercen como tutores a lo largo de todo el proceso.
- d) Las *sesiones de trabajo en grupo* que los mentores realizan en directo con sus alumnos mentorizados, apoyados y orientados por sus propios compañeros y los profesores de la materia.

3.4. TELETUTORÍA

La teletutoría supone el uso de tecnología a distancia para desarrollar las relaciones tutor-estudiante. Puede usar e-mail, texto, audio o video conferencias, o una combinación de diferentes medios de comunicación con base en la web. Puede ser utilizada junto con la tutoría tradicional para facilitar la comunicación entre tutores, mentores, mentorizados y coordinadores del programa. Algunos coordinadores piensan que la telementoría debería estar precedida por contactos personales y presenciales previos para conocerse entre sí y poner cara a las personas.

Se originó, hacia principios de los años 90 en el British Columbia, como procedimiento para el desarrollo profesional de los profesores centrándose, principalmente, en la

incorporación y uso de nuevas tecnologías en el curriculum. Posteriormente, en distintas universidades norteamericanas, se implementaron programas de telementoría para los estudiantes.

La forma más común de teletutoría es el *e-mentoring*. Se caracteriza por tener una comunicación asincrónica puesto que transcurre un tiempo variable entre enviar un mensaje, recibirlo, leerlo y devolver la respuesta. Por ello, algunos autores piensan que el feedback inmediato es más difícil. Se le critica el que reduce la comunicación personal; sin embargo, varios estudios realizados en diferentes empresas que utilizan estas técnicas, observaron que se producen comunicaciones altamente ricas, relaciones profundas y un feedback eficaz.

Por otra parte, la teletutoría más utilizada se refiere a las tutorías centradas en la materia, asignándose a un buen experto en dicha materia el rol de tutor o, incluso, mentor, quien asume la orientación y apoyo de un individuo o grupo de estudiantes durante el proceso de aprendizaje. La teletutoría también se utiliza para tutorías instrumentales que incluyen tanto programas laborales como programas de desarrollo de la carrera profesional. Sin embargo, la teletutorías no parece adecuada para las tutorías psicosociales o de desarrollo personal, excepto como instrumento de apoyo; en este caso, los e-mail se utilizan para incrementar el número y la frecuencia de las interacciones entre visitas. En cualquier caso, aunque el desarrollo personal no sea la función prioritaria de la teletutoría, es importante cuidar la dimensión personal en las comunicaciones electrónicas, incluso en las tutorías académicas, para evitar que el tutor o el mentor sea considerado exclusivamente una enciclopedia.

De todas formas, se pueden identificar gran variedad de *estilos de tele-mentor*, desde los “responder” quienes sólo proporcionan ayuda cuando se les pide directamente, a los “initiator” quienes asumen toda la responsabilidad, iniciando las interacciones, haciendo preguntas, identificando recursos y proporcionando apoyo.

LIMITACIONES DE LA TELETUTORÍA

Las limitaciones de la Teletutoría son subsanables con recursos y planificación adecuada:

- Se necesita una infraestructura tecnológica buena para el establecimiento y mantenimiento de las bases de datos online o la creación de grupos de correo especiales.
- El acceso puede ser más difícil para los estudiantes que tengan pobres destrezas básicas; en concreto, para los que les cueste las tareas de comunicación escrita. Puede que para los estudiantes que tienen problemas conductuales, actitudinales o de alto-riesgo la teletutoría sea menos eficaz que la tradicional.
- La comunicación suele limitarse al texto lo que pudiera disminuir el desarrollo de apertura y compromiso
- Es necesario proporciona feedback una o dos veces por semana sobre el contenido del programa, problemas, cambios y logros.

RECOMENDACIONES PARA UN PROGRAMA DE TELEMENTORÍA

PLANIFICACIÓN

- ✍️ Buscar en la *www* proyectos existentes, descubrir su función y contactar con sus servicios y materiales que pueden servir de modelo o ayuda a la creación del propio programa.
- ✍️ Desarrollar objetivos claros e integrarlos dentro del currículo y no como actividad extraescolar. Decidir los resultados que se espera que los estudiantes, individual o colectivamente, desarrollen al finalizar el proyecto.
- ✍️ Evitar problemas de software. Utilizar Intranet siempre que se pueda en la organización. Desarrollar un sitio web.
- ✍️ Asegurar que todos, profesores, mentores y mentorizados, tienen e-mail y fácil acceso. Mentores y mentorizados deben tener suficientes destrezas en el uso de internet y tener suficientes destrezas de comunicación escrita.
- ✍️ Temporalizar el proyecto, poner principio y fin y fijar tiempo de comunicación o e-mail.
- ✍️ Formar a los mentores. Dar un tiempo para aceptar o rechazar el emparejamiento mentor-mentorizado.
- ✍️ Aportar una breve bibliografía.

IMPLEMENTACIÓN

- ✍️ Asegurar una buena relación y reglamentar la comunicación del tele-tutor.
- ✍️ Equilibrar la información y comunicación académica y personal.
- ✍️ Establecer el estilo más apropiado de acuerdo al teletutor y al tutorizado. En cualquier caso, se debe animar a mantener una comunicación activa, basada en preguntas y centrada en el alumno. La comunicación debe ser regular y frecuente.
- ✍️ Incluir el mensaje previo del mentor en la respuesta, para recordarle la cuestión.
- ✍️ Considerar el número de reuniones cara-cara al principio del programa.
- ✍️ Invitar a los teletutores a comunicarse entre sí para evitar el aislamiento y compartir experiencias, lo que aumenta la efectividad.
- ✍️ Los teletutores deben proporcionar, periódicamente, informes del progreso de los tutelados.

VENTAJAS DE LA TELETUTORIA SOBRE LA TRADICIONAL (Harrington, 1999)

- Es un medio de conectar profesionales y estudiantes, expertos y novatos, pudiendo aumentar el número de tutores y/o mentores potenciales como voluntarios. El número de mentores puede ser mayor que en los programas tradicionales y el coste puede reducirse en términos económicos y de tiempo (tanto en reuniones y viajes).
- No hay limitación geográfica en las interacciones, lo que es importante para las escuelas u organismos rurales o personas excesivamente ocupadas.
- Reduce los problemas asociados a las citas (cambios de fechas y horas) y se flexibiliza el tiempo y la frecuencia de las interacciones individuales, al poder enviar correos o mensajes, grupales o individuales, en cualquier momento disponible.
- Permite una mayor interacción individual, basada en las necesidades individuales a medida que van surgiendo. Además, al tener que escribirse la información ésta suele ser más clara y menos conducente a errores de interpretación.
- Se genera un archivo de comunicación que puede servir como referencia y para evaluar el éxito del programa.
- Puede mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes al compartir, periódicamente, conocimiento y experiencia. Permite que los estudiantes puedan expresar sus propias ideas y tener feedback de un adulto que no sea su profesor, comprendiendo que el aprendizaje es algo que va más allá de la escuela, lo que hace aumentar la auto-estima, su interés hacia la materia, mejorar su implicación y la profundización en el contenido estudiado. Por otra parte, algunos estudiantes piensan que los mentores tienen una actitud más positiva hacia su rendimiento académico que los profesores-tutores.
- Parece que los mentores ayudan a mejorar las destrezas básicas, los valores multiculturales y el aprendizaje para la vida. Puede ser más fácil para los mentores percibir y comprender el impacto que han tenido sobre sus tutelados.

4. PERCEPCIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA LABOR TUTORIAL ANTE EL E.E.E.S.: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. OBJETIVOS

Para poder elaborar la guía sobre la actividad Tutorial dentro del ECTS creímos conveniente conocer cuál era la situación actual sobre ese tema. Una vez revisadas unas cuantas experiencias existentes en nuestro país y en otros nos pareció aconsejable consultar a un grupo selecto de profesores de la Unión Europea y en especial de España para conocer su parecer sobre la situación actual de la Tutoría y cómo la concebían dentro del marco de la Convergencia Europea. A tal efecto llevamos a cabo una serie de entrevistas con personas implicadas en el proceso y algunos profesores que venían trabajando en este tema y completamos esa información a través de una encuesta que nos permitiese abarcar un mayor número de profesores, pero sin ánimo de agotar el tema ni de llegar a obtener una muestra representativa de todas las universidades. Fruto de todo ello es el siguiente estudio cuyos objetivos principales eran:

- Cuáles eran los sistemas de Tutoría que se estaban desarrollando actualmente y qué tipo de servicios de orientación existían en las universidades europeas y españolas.
- Qué tipo de sistemas de tutorías creían más aconsejables para el desarrollo del ECTS y favorecer la convergencia.
- Cuáles eran las actuales condiciones para desarrollar las Tutorías y qué necesidades formativas y estructurales creían iban a necesitar dentro del marco de la EEES.

4.2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Estos objetivos permitieron estructurar y organizar el proceso de búsqueda y el planteamiento de los interrogantes.

La presente investigación tiene un carácter prioritariamente descriptivo por lo que hablar de hipótesis en sentido estricto no sería del todo correcto y es preferible hablar de objetivos de investigación.

Si bien en principio se quiso hacer un estudio con carácter general, en algunos casos vimos la necesidad de establecer algunas comparaciones entre las condiciones y modelos que actualmente se están desarrollando y los que creían iban a necesitar dentro del marco de las ECTS.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS CON RESPECTO A LOS SISTEMAS DE TUTORÍA

1. Conocer qué tipo de Tutoría realizan los profesores y a cuántos alumnos atienden en ellas.

2. Conocer el grado de necesidad de las Tutorías y si tienen algún tipo de Servicio de Orientación a nivel institucional.
3. Saber qué tipo de tareas realiza como Tutor actualmente y qué importancia deberá tener en el ECTS.
4. Establecer las diferencias entre lo que hacen y lo que van a necesitar para detectar las áreas de deficiencias más importantes.

OBJETIVOS SOBRE CAPACIDADES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN EN TUTORÍAS

5. Determinar cuáles son las condiciones actuales para el desarrollo de las tutorías.
6. Establecer cuáles van a ser las que van a necesitar al implantar el ECTS.
7. Las condiciones actuales son insuficientes para el desarrollo de las futuras Tutorías dentro del marco de las ECTS.
8. Las responsabilidades cómo tutores van a ser diferentes al implantarse el ECTS.
9. Conocer las capacidades que poseen actualmente los tutores para el desempeño de su actividad.
10. Grado de interés por ser Tutor.

4.3. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES: DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

A continuación procederemos a determinar cuáles son las variables implicadas en el estudio y los posibles valores que pueden adoptar. Aprovecharemos para incluir todas las variables de identificación que aparecen recogidas expresamente en los objetivos de la investigación y que han sido objeto de estudio.

Variables de Identificación

Las variables que aquí se recogen son las que se van a utilizar para describir las características de nuestra muestra y las que algunas “hipótesis” actúan como variables Independientes para establecer posibles diferencias entre las opiniones del profesorado de la UCM.

- Universidad (variable nominal y en la que se recogen todas las posibles Universidades Europeas).
- País (variable nominal y en la que se recogen todas las posibles países de la UE).
- Departamento (variable nominal y en la que se recogen todos los posibles departamentos).
- Asignaturas que imparten: Se utiliza para clasificar a los profesores de acuerdo al Campo de conocimiento al que pertenecen:
 - ??Ciencias de la salud.
 - ??Ciencias experimentales.
 - ??Ciencias sociales, económicas y jurídicas.

- ??Humanidades: filología, filosofía y lingüística.
- ??Humanidades: historia y arte.
- ??Técnicas: ingenierías y arquitectura.
- Género
 - ??Mujer.
 - ??Hombre.
- Número de estudiantes por asignatura.
- Número de asignaturas que imparte en el curso académico.
- Años de docencia universitaria.
- Experiencia en la aplicación del ECTS.
 - ??Sí
 - ??No

Variables Dependientes

Entendemos por variables dependientes por aquellas que son objeto de nuestro estudio y que queremos conocer como se comportan y, que supuestamente, reciben los efectos de otras variables. Para presentarlas seguiremos el esquema de las dimensiones que planteábamos en el apartado de objetivos.

- Existencia de un Servicio de Orientación Institucional en la Universidad o Facultad.
 - ??Sí
 - ??No
- Tipo de Tutoría que realiza y número de alumnos que atiende.
 - ??Por asignatura.
 - ??Por grupo de estudiantes durante el curso académico.
 - ??Por grupo de estudiantes a lo largo de la carrera.
- Conveniencia y necesidad de la Tutoría en la Universidad.
 - ??Muy necesaria y urgente.
 - ??Bastante conveniente.
 - ??Necesaria.
 - ??Pérdida de tiempo.
- Tareas realizadas durante la Tutoría (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Mucha según tiempo de dedicación).
 - ??Acogida institucional (dar a conocer servicios, instalaciones, normativa, organigrama...) Información académica (plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios ...) Información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral ...).
 - ??Información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración...).
 - ??Asesoramiento académico (atendiendo a las necesidades y características particulares del estudiante, profundizar en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio...).
 - ??Asesoramiento personal (atendiendo a los problemas derivados de situaciones personales, familiares, de salud, sociales...).
 - ??Apoyo técnico al aprendizaje (elaboración de planes individuales, seguimiento, recomendaciones bibliográficas,...).

- ??Apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje.
- ??Diagnóstico (detección de necesidades.
- ??Evaluación (corrección de tareas, revisión de exámenes...).
- Tareas que cree deberá realizar durante la Tutoría en el ECTS (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Mucha según tiempo de dedicación.)
 - ??Acogida institucional (dar a conocer servicios, instalaciones, normativa, organigrama...).
 - ??Información académica (plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios...).
 - ??Información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral ...).
 - ??Información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración ...).
 - ??Asesoramiento académico (atendiendo a las necesidades y características particulares del estudiante, profundizar en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio ...).
 - ??Asesoramiento personal (atendiendo a los problemas derivados de situaciones personales, familiares, de salud, sociales...).
 - ??Apoyo técnico al aprendizaje (elaboración de planes individuales, seguimiento, recomendaciones bibliográficas,...).
 - ??Apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje.
 - ??Diagnóstico (detección de necesidades.
 - ??Evaluación (corrección de tareas, revisión de exámenes...).
- Condiciones actuales para realizar la actividad Tutorial (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Muy Buenas).
 - ??Espacio (despacho, salas de reunión...).
 - ??Formación específica sobre la tarea de Tutor.
 - ??Asesoramiento del Servicio de Orientación.
 - ??Número de alumnos .
 - ??Guión de entrevistas .
 - ??Cuestionarios.
 - ??Escalas de observación.
 - ??Portfolio.
 - ??Datos del historial académico.
 - ??Recursos (teléfono, nuevas tecnologías...).
 - ??Número de horas de la tutoría.
- Condiciones deseables para realizar la actividad Tutorial en el ECTS (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Muy Necesaria).
 - ??Espacio (despacho, salas de reunión...)
 - ??Formación específica sobre la tarea de Tutor.
 - ??Asesoramiento del Servicio de Orientación.
 - ??Número de alumnos .
 - ??Guión de entrevistas .
 - ??Cuestionarios.
 - ??Escalas de observación.
 - ??Portfolio.

- ??Datos del historial académico.
- ??Recursos (teléfono, nuevas tecnologías...).
- ??Número de horas de la tutoría.
- Tipo de responsabilidad que actualmente asume como Tutor (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Muy Alta).
 - ??Estrictamente académica o profesional.
 - ??más allá que lo académico aunque implique entrar en problemas personales de los estudiantes.
- Tipo de responsabilidad que cree deberá asumir como Tutor en el ECTS (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Muy Necesaria).
 - ??Estrictamente académica o profesional.
 - ??más allá que lo académico aunque implique entrar en problemas personales de los estudiantes.
- Capacidades para ejercer su actividad como Tutor (Escala valorativa de 0 Nula a 5 Muy Buenas).
 - ??Capacidad de acogida.
 - ??Empatía.
 - ??Comprensión.
 - ??Aceptación incondicional.
 - ??Sintonía con el mundo juvenil.
 - ??Dar y merecer confianza.
- Interés por ser Tutor.
 - ??Sí
 - ??No

4.4. METODOLOGÍA

MUESTRA Y POBLACIÓN

Como ya se decía anteriormente, la intención de este estudio era conocer la opinión del profesorado con relación a la Tutoría dentro del marco de la EEES para la elaboración de una Guía que le sirviese de ayuda al profesorado. Lo que llevó a plantear más que un estudio representativo de la totalidad de la población de profesores europeos que fuese significativa con respecto a los que estaban actualmente implicados ya que podían ser una fuente más interesante de cara a conocer los principales problemas con los que se estaban enfrentando. Desde ese punto de visto se optó por un muestreo intencional en el que se seleccionaron personas relevantes en los procesos de convergencia o que estuvieran actualmente participando en los mismos. Se procuró tener acceso a profesores de diferentes países de la UE para tener una visión más amplia del tema y conocer alternativas distintas.

DISEÑO

Se puede considerar que es un estudio de tipo **ex-post-facto**, ya que no se ha producido ninguna manipulación de las variables por parte de los investigadores, con las limitaciones propias de este tipo de diseño y en el que la fuente de información básica va ser un sondeo de opinión entre los diferentes colectivos implicados.

El estudio combina dos procedimientos distintos pero que se complementan en sus objetivos: uno de corte más cuantitativo como la técnica de encuesta, a través de la aplicación de un cuestionario de opinión, y otro más cualitativo como entrevistas personales.

MEDIDA Y OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES. INSTRUMENTOS: ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS

Se trataba de recabar la opinión que tenían los diferentes profesores acerca del proceso de Convergencia Europea, con carácter general, y de la Tutoría, con carácter particular. Una vez revisada la bibliografía existente y comprobado que no había ningún tipo de instrumento que satisficiera nuestros objetivos, procedimos a elaborar el nuestro, que deberían reunir los siguientes requisitos:

- Contemplar todas las dimensiones e indicadores que habíamos identificado.
- Abarcar a todos los colectivos implicados.
- Ser funcional o viable en cuanto a tiempo y modos de aplicación, evitando que sea excesivamente largo, fatigoso y poco motivante.
- Ser instrumento válido y fiable.

Con tal fin se elaboró un cuestionario de opinión de aplicación escrita o por correo electrónico y un protocolo de entrevista. El cuestionario de opinión fue validado y analizado técnicamente (véase apartado Análisis de las características técnicas de los instrumentos de medida).

En el cuestionario las preguntas suelen ser cerradas, aunque se intercalan algunas de tipo abierto, para permitir a los encuestados el completar la información de otras preguntas y para no condicionar en exceso sus respuestas. Las preguntas cerradas son de varios tipos: de elección múltiple – tiene que elegir la opción que refleje mejor su opinión o estado – escalas valorativas y dicotómicas (Sí o No). Con todas ellas se pretende conocer el grado de acuerdo y / o la valoración que hace el encuestado con los indicadores que se le presentan.

Es un cuestionario que consta de **19** preguntas, divididas en 3 secciones. La Sección **A** hace referencia a las variables que hemos denominado de identificación y las otras dos secciones a las diferentes dimensiones que hemos definido en los apartados anteriores. Los ítems que hacen referencia a estas últimas dos dimensiones se reparten de la siguiente manera:

DIMENSIÓN	N.º pregunta	Nº Ítems	TIPO DE ÍTEM
SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y SISTEMA ACTUAL DE TUTORÍAS			
Existencia de los Servicios de Orientación Institucional	12	1	Dicotómico
Tipo de tutorías y número de alumnos	13	4	Elección Múltiple Escala cuantitativa
Conveniencia y necesidad de las Tutorías	14	1	Escala valorativa de 1 Muy necesaria y urgente, 2 Bastante conveniente, 3 Necesaria, 4 Perdida de tiempo

Tareas que realiza el Tutor Actualmente	15	11	Escala valorativa de importancia 0 Nula a 5 Mucha
Tareas que debería realiza el Tutor dentro del marco del ECTS	15	11	Escala valorativa de importancia 0 Nula a 5 Mucha
CAPACIDADES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN EN TUTORÍAS			
Condiciones actuales para la realización de la Tutoría	16	9	Escala valorativa 0 Nula a 5 Muy Buena
Condiciones deseables para la realización de la Tutoría dentro del marco del ECTS	16	12	Escala valorativa 0 Nula a 5 Muy Buena
Papel que desempeña como Tutor actualmente	17	3	Escala valorativa 0 Nada a 5 Mucho
Papel que debería desempeñar como Tutor dentro del marco del ECTS	17	3	Escala valorativa 0 Nada a 5 Mucho
Capacidades para desempeñar las tareas de Tutor	18	7	Escala valorativa 0 Nada a 5 Mucho
Interés por ser Tutor	19	1	Dicotómico y abierta

El cuestionario definitivo se recoge en el Anexo nº 1

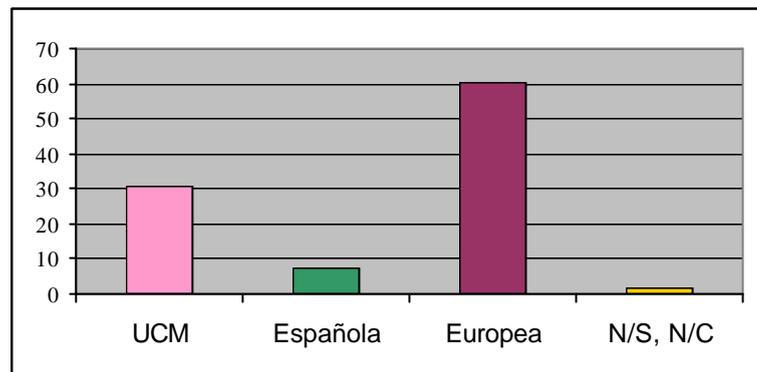
4.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

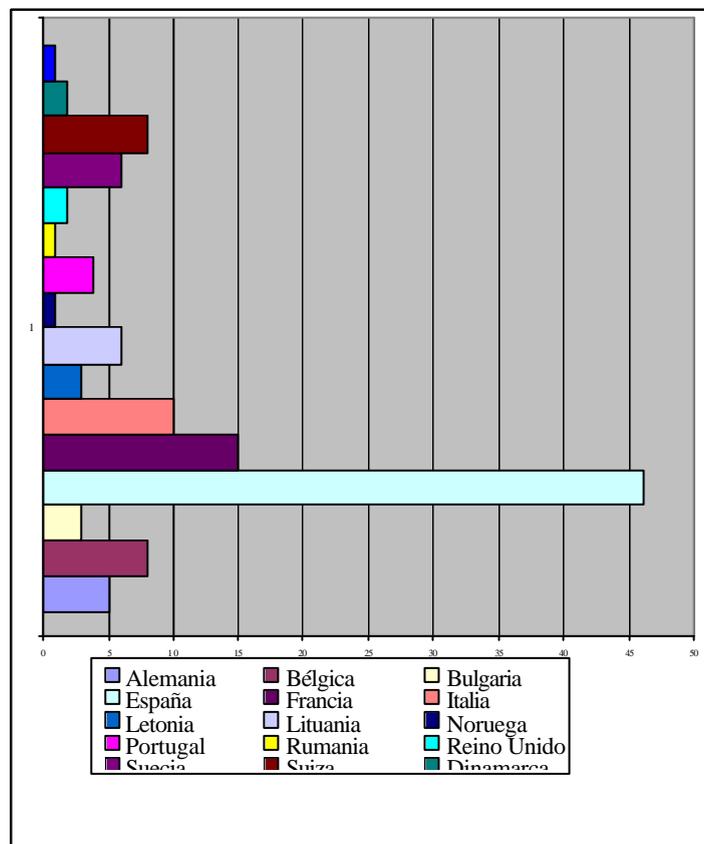
En este apartado se procederá a describir cuáles han sido las características de la muestra respecto a las variables de identificación, para destacar los aspectos más importantes.

La muestra final estuvo compuesta por 121 profesores, procedentes de 15 países europeos, incluido España, de los cuales el 60% corresponden a universidades europeas y el 38% a españolas, principalmente de la UCM. Aunque puede considerarse un tanto descompensada la muestra respecto a España, la intención era centrar el estudio más en los problemas de España que en el resto ya que las reglamentaciones de cada país son bastante diferentes en la actualidad.

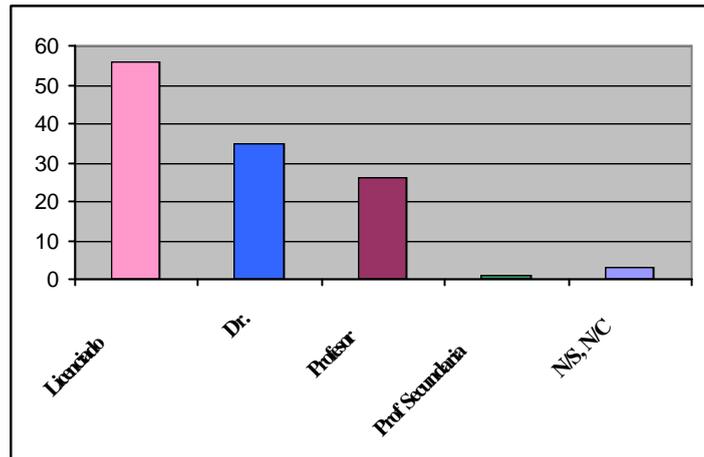
UNIVERSIDAD	Frecuencia	Porcentaje
UCM	37	30,6
Española	9	7,4
Europea	73	60,3
NS / NC	2	1,7
Total	121	100,0



PAÍS	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	5	4,1
Bélgica	8	6,6
Bulgaria	3	2,5
España	46	38,0
Francia	15	12,4
Italia	10	8,3
Letonia	3	2,5
Lituania	6	5,0
Noruega	1	0,8
Portugal	4	3,3
Rumania	1	0,8
Reino Unido	2	1,7
Suecia	6	5,0
Suiza	8	6,6
Dinamarca	2	1,7
N/S, N/C	1	0,8
Total	121	100,0



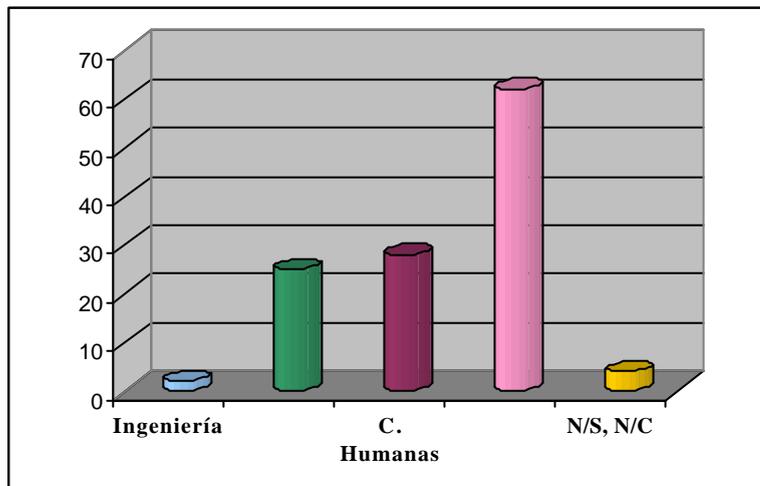
TITULACIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado	56	46,3
Doctor	35	28,9
Profesor	26	21,5
Profesor de Secundaria	1	0,8
N/S, N/C	3	2,5
Total	121	100,0



Como se puede comprobar la gran mayoría de los encuestados (el 75%) o son licenciados o doctores (al codificar las respuestas en algunos casos no se pudo precisar si eran o no doctores por lo que en su defecto se les asigno el título de licenciatura) siendo mayoría los profesores del área de CC. Sociales. Las que han quedado peor representadas han sido las carreras técnicas con un escaso 1'7% de la muestra. Tradicionalmente son titulaciones en las que la preocupación por estos temas no ha sido muy destacable pero si se percibe en los últimos años un incremento en su interés.

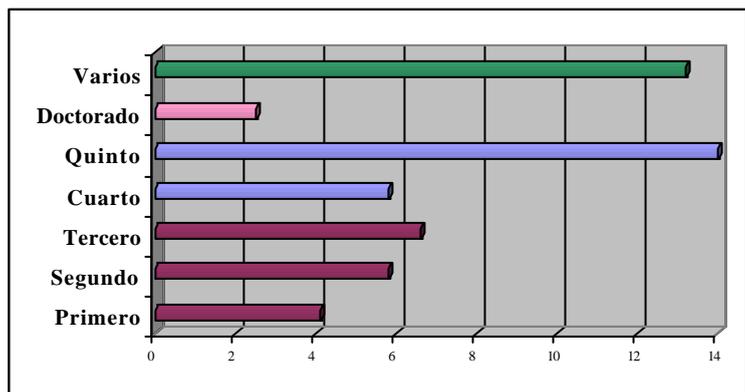
Con relación a los cursos en los que imparten docencia vemos que son principalmente profesorado de los últimos cursos, aproximadamente el 20% frente a un 16'5% de primer ciclo, si bien hay un porcentaje elevado que imparte en varios niveles a la vez (13'2%)

TIPO DE CARRERA	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniería	2	1,7
Ciencias	25	20,7
C. Humanas	28	23,1
C. Sociales	62	51,2
N/S, N/C	4	3,3
Total	121	100,0

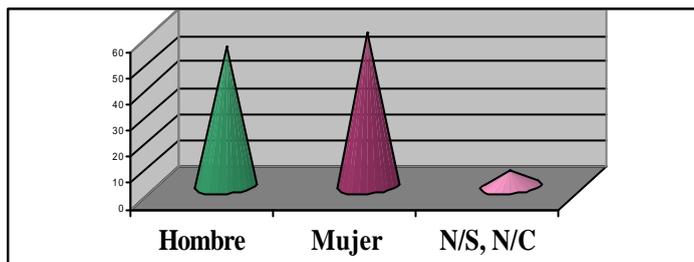


C. Sociales incluye Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado.

CURSO	Frecuencia	Porcentaje
Primero	5	4,1
Segundo	7	5,8
Tercero	8	6,6
Cuarto	7	5,8
Quinto	17	14,0
Doctorado	3	2,5
Varios	16	13,2
N/S, N/C	58	48,0
Total	121	100,0

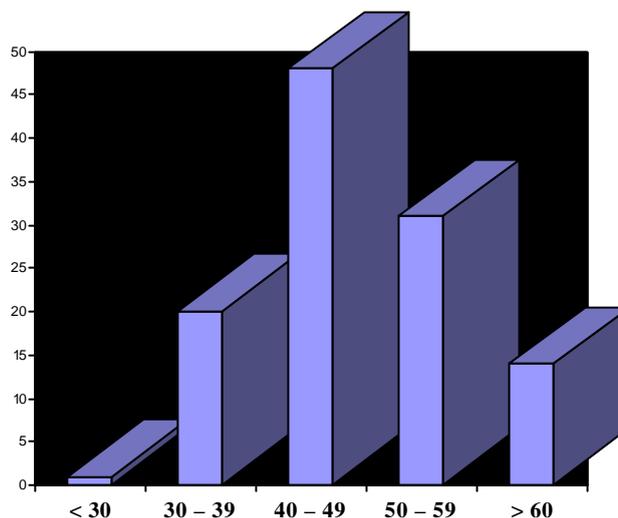


GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	54	44,6
Mujer	60	49,6
N/S, N/C	7	5,8
Total	121	100,0

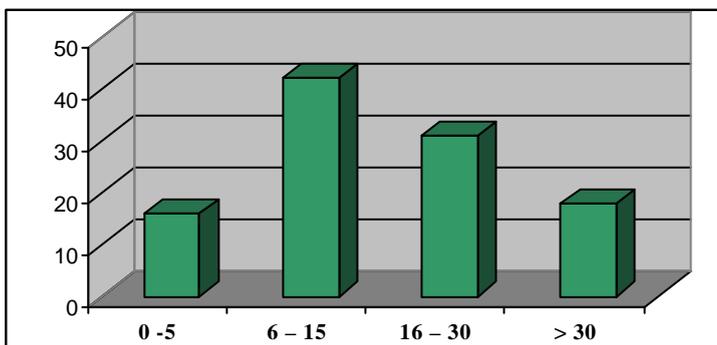


En género la muestra está bastante equilibrada, un 49'6% de mujeres frente a un 44'6% de hombres. La muestra de profesores es en general de edad media ($\bar{X}=47'8$ años) lo que en principio es bueno ya que en una época de cambio como la que se avecina es importante que las personas implicadas sean lo suficientemente jóvenes para que se sientan involucradas en el cambio y se favorezca el interés por participar en él. Si a esto añadimos que en general son profesores con bastantes años de experiencia docente ($\bar{X}=17'9$ años), se puede aventurar que el material humano con el que se cuenta y que está interesado es adecuado y pertinente, al menos en estas dimensiones.

EDAD	Frecuencia	Porcentaje
< 30	1	0,9
30 - 39	20	17,5
40 - 49	48	42,1
50 - 59	31	27,2
> 60	14	12,3
Total	114	100,0
\bar{X}	47,8	
S	9,31	



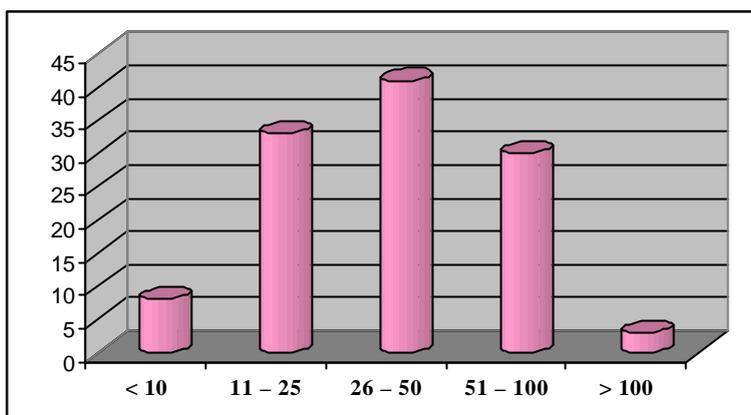
EXPERIENCIA DOCENTE	Frecuencia	Porcentaje
0 - 5	16	15,0
6 - 15	42	39,2
16 - 30	31	29,0
> 30	18	16,8
Total	107	100,0
\bar{X}	17,9	
S	11,2	



Uno de los aspectos importantes a considerar eran las condiciones académicas del profesorado. Para ello se estudió en el número de alumnos y asignaturas que tenían a su cargo, así como su experiencia docente. Estos factores son importantes a tener en cuenta en la adaptación al sistema ECTS ya que el sistema de enseñanza- aprendizaje va estar muy mediatizado por ello. Si atendemos al promedio de alumnos que tienen los profesores no parece que la carga fuese excesiva ($\bar{X}=42'2$ alumnos/clase), pero la variabilidad es muy elevada. Eso quiere decir que se puede encontrar profesores con menos de 25 alumnos por

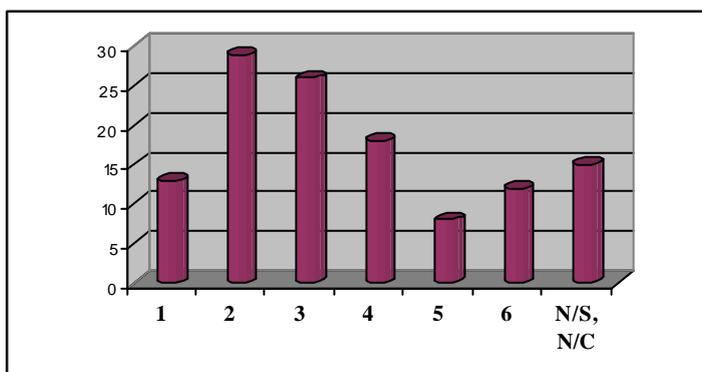
clase frente a otros que están por encima de 80 (o como en algunos casos que llegan a reconocer hasta 130 alumnos de promedio) Mientras que en el primer caso el sistema de enseñanza según el ECTS no sería especialmente complicado, en el segundo se plantea como casi imposible y contrario a las directrices establecidas en los acuerdos de Convergencia y no digamos respecto a la Tutoría.

NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR CLASE	Frecuencia	Porcentaje
< 10	8	7,0
11 – 25	33	28,7
26 – 50	41	35,6
51 – 100	30	26,1
> 100	3	2,6
Total	115	100,0
\bar{X}	42,24	
S	28,25	



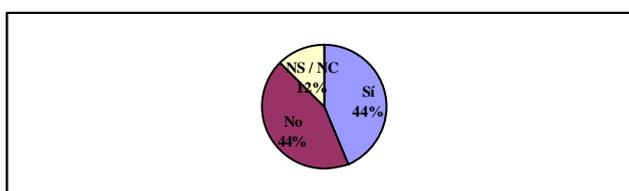
Si se analiza el número de asignaturas que imparte cada profesor se observa que el promedio es aproximadamente 3. No parecen ser muchas pero no se tiene en cuenta los créditos de cada una de ellas y ni el número de grupos que se imparten de cada, así como su carácter teórico o práctico, por lo que no es fácil determinar cuál es la carga docente real de los profesores. Es precisamente este uno de los problemas que se intentan solventar con el ECTS, no sólo con relación a los alumnos sino también respecto a los profesores. En cualquier caso si se une este problema con el anterior del número de alumnos por grupo, el problema que antes se apuntaba lejos de mejorarse se puede llegar a complicar mucho más ya que el número de alumnos a autorizar puede ser un problema, más o menos grave dependiendo del sistema de Tutoría que se adopte (sólo académica y/o orientación profesional y personal, por asignatura o por carrera)

NÚMERO DE ASIGNATURAS POR CURSO ACADÉMICO	Frecuencia	Porcentaje
1	13	10,7
2	29	24,0
3	26	21,5
4	18	14,9
5	8	6,6
6	12	9,9
N/S, N/C	15	12,4
Total	121	100,0



Por último señalar que de los encuestados la mitad ha impartido o está impartiendo asignaturas siguiendo el sistema ECTS y la otra mitad no, lo que puede resultar interesante para tener la visión tanto de los que ya se están enfrentado a la adaptación a los créditos ECTS como a los que todavía no lo han experimentado y sólo tienen un conocimiento teórico.

EXPERIENCIA EN ECTS	Frecuencia	Porcentaje
Sí	53	43,8
No	53	43,8
NS / NC	15	12,4



ANÁLISIS TÉCNICO DE LOS INSTRUMENTOS

Los resultados de una investigación dependen, en gran parte, de la calidad de las medidas que en ella se realizan. En este estudio hubo que elaborar un instrumento “ad hoc”, por lo que tuvimos que efectuar los correspondientes análisis para probar la calidad técnica del mismo.

- A) En primer lugar, y como ya describimos anteriormente, elegimos unas dimensiones y unos indicadores de opinión, a partir de los cuales se elaboró el cuestionario. La primera prueba, por tanto, a la que tuvimos que someter al instrumento fue el análisis de la **validez de contenido**.

Para la validación del cuestionario se utilizó la técnica del **Juicio de expertos** que aporta información específica sobre la validez del contenido sometiendo a valoración cada elemento del cuestionario.

Se invitó a 5 expertos con experiencia como docentes o en el diseño de cuestionarios, que valoraran cada uno de los ítems que componían el cuestionario en los dos aspectos indicados: Relevancia y Claridad, utilizando una escala de cuatro valores, 0 a 3, correspondientes a las valoraciones Ninguna, Escasa, Bastante y Mucha.

A partir de las valoraciones, propuestas de modificación y sugerencias recibidas se reformularon preguntas y formas de respuesta, se incluyeron ítems de respuesta y se eliminaron preguntas y posibles respuestas.

Analizados todos los datos en conjunto, parece que la validez de contenido del cuestionario está asegurada, así como la pertinencia de los indicadores seleccionados para nuestro modelo.

Dado que el cuestionario se aplicó en diferentes países europeos se tradujeron al inglés, al francés y al italiano. Esta contingencia que en principio no nos pareció importante si tuvo algunas consecuencias no deseadas ya que en los diferentes contextos de los diferentes países provocó que algunas de las preguntas no fueran entendidas en el sentido que se proponía o que las contestasen de forma incompleta. Esto obligó a posteriori a tener que desestimar algunas de las respuestas para no malinterpretarlas (titulación, número de horas de tutoría, horas de dedicación,..) Salvo esos pequeños problemas se consideró que el cuestionario reunía las características suficientes de validez.

- B) Una vez constatada la validez de los cuestionarios y hechas las correcciones propuestas por los expertos se aplicaron los cuestionarios a la muestra objeto de estudio procediéndose a analizar su fiabilidad. En este análisis incluimos los ítems que tenían escalas valorativas, eliminándose las preguntas de identificación de los sujetos, preguntas dicotómicas, de elección y las preguntas abiertas. La fiabilidad del cuestionario, obtenida por α de Cronbach fue de 0'944 y los índices de homogeneidad de casi todos los ítems superaron el valor 0'25 salvo 3 que tiene valores entre 0,2 y 0,23.

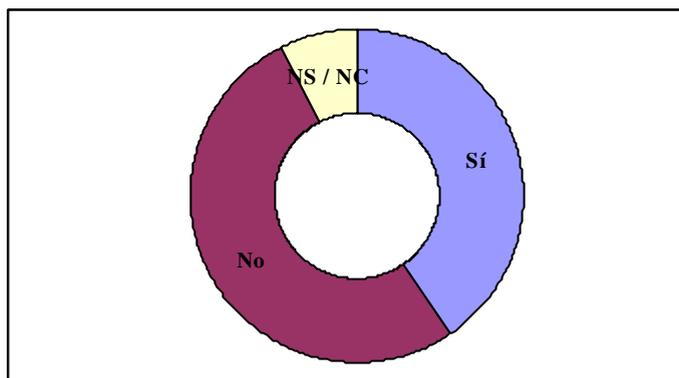
Estos índices demuestran un valor altamente satisfactorio, máxime si tenemos en cuenta que se trata de un cuestionario de opinión. Globalmente, los ítems del cuestionario muestran índices de homogeneidad muy aceptables, por lo que consideramos que el cuestionario reúne las características técnicas exigidas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS SOBRE EL TIPO DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y DE LOS SISTEMAS ACTUALES DE TUTORÍA

Con esta dimensión del cuestionario se quería determinar cuál era el estado actual del sistema de tutorías, qué servicios se ofertaban qué necesidad e interés despertaba las Tutorías y que tipo de tareas se estaban realizando y cuáles se creía iban a ser necesarias en el nuevo marco de Convergencia.

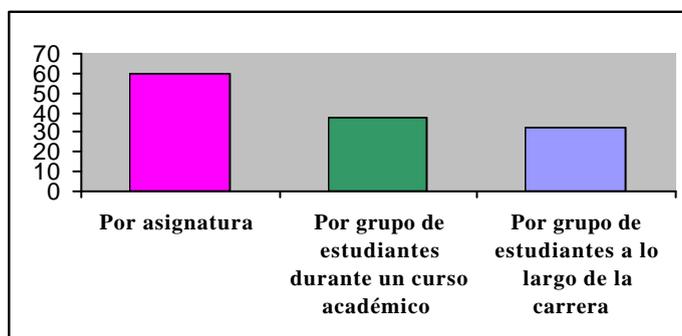
Afortunadamente las diferentes universidades parecen que van ofertando algún tipo de Servicio de Orientación, si bien no forma mayoritaria (sólo el 40%) pero ya es un comienzo a partir del cual empezar a promocionar ese tipo de servicios de apoyo que van a ser necesarios para completar la tarea tutorial de los profesores. Bien es cierto que queda más por hacer (52,1% no tiene servicios de apoyo) que lo hay hecho, pero no por ello resultan desalentadores los datos.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Sí	49	40,5
No	63	52,1
NS / NC	9	7,4



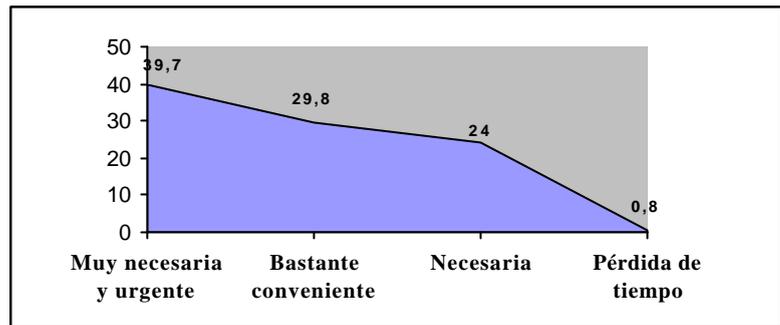
Preguntados los profesores por el tipo de Sistema Tutorial utilizado hasta ahora, salvo un 12% que no señalan ninguno de los sistemas especificados, el 88% restante sí reconocen hacer algún tipo de Tutoría. La mayoría (el 60%) se decanta por la Tutoría por asignatura. Es el procedimiento más tradicional y en el que los profesores se sienten más seguros ya que es el asociado a su tarea principal como profesores. El resto de sistemas, por grupo de estudiantes durante un curso (37,2%) y por grupo a lo largo de la carrera (32,2%) son utilizados en menor medida. Este tipo de Tutoría implica un nivel de compromiso diferente con los alumnos y no siempre es del agrado de los profesores. Se ha podido comprobar que algunos de los profesores llegan a simultanear más de sistema de autorización, incluso los tres, si bien son los menos (en torno a un 12% de los encuestados)

Tipo de tutoría y promedio de alumnos tutorizados	% Uso	Nº Alum
Por asignatura	60,3	35,6
Por grupo de estudiantes durante un curso académico	37,2	29,8
Por grupo de estudiantes a lo largo de la carrera	32,2	19,4

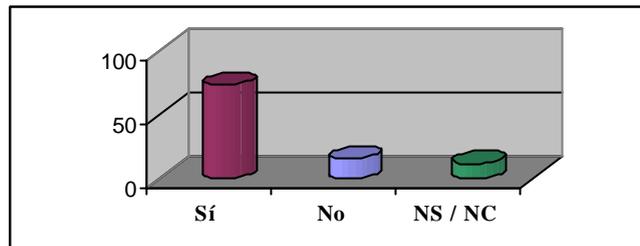


Cerca del 70% de los profesores reconocen la conveniencia y necesidad de las Tutorías frente a un 0,8% que lo consideran una pérdida de tiempo, lo que junto con el interés por ser Tutor en un 79% de los casos, da idea del interés e importancia que se asigna a la acción Tutorial en el ámbito universitario

Necesidad de la Tutoría	Porcentaje
Muy necesaria y urgente	39,7
Bastante conveniente	29,8
Necesaria	24,0
Pérdida de tiempo	0,8
NS / NC	5,8

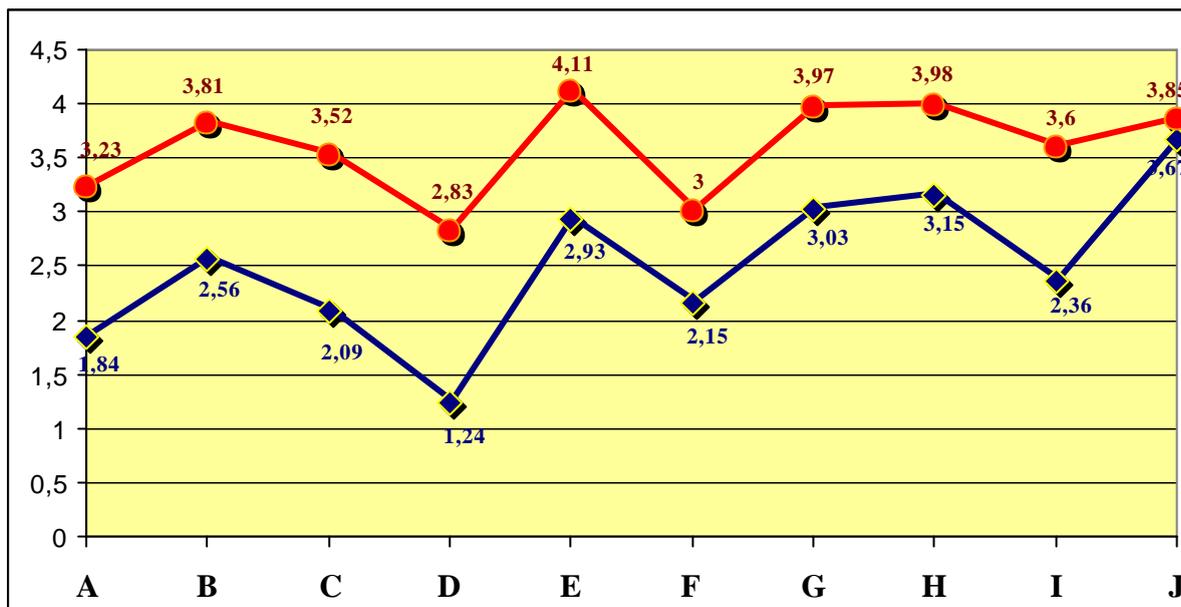


Interés por ser Tutor	Frecuencia	Porcentaje
Sí	96	79,34
No	13	10,74
NS / NC	12	9,92



Consecuencia de todo lo anterior son los datos obtenidos con relación al tipo de tareas realizadas como Tutor. Si nos fijamos en la tabla podemos comprobar que salvo las tareas más propias de la actividad docente, es decir el apoyo al aprendizaje y la evaluación, el resto tienen promedios de realización muy bajos (por debajo de 3 puntos de media) Es decir, la mayoría se limitan a asesorar a los alumnos con respecto a los contenidos de las materias que imparten. Ahora bien, preguntados por que importancia creían iba a tener ese mismo tipo de tareas en el marco de las ECTS se constata que todas las tareas definidas con atribuibles al Tutor son en general muy reconocidas (por encima de 3 de promedio) salvo la información social, que sigue sin reconocerse como una actividad propia de los tutores en el ámbito universitario ($\bar{X}=2'83$)

Posibles Tareas a realizar por el profesor Tutor	Tiempo que le dedica		Importancia que debería tener		Diferencias		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	d	t	P
A. Acogida institucional (dar a conocer servicios, instalaciones, normativa, organigrama ...)	1,84	1,42	3,23	1,41	1,360	9,603	0,000
B. Información académica (plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios ...)	2,56	1,64	3,81	1,28	1,243	8,897	0,000
C. Información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral ...)	2,09	1,61	3,52	1,51	1,373	10,005	0,000
D. Información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración ...)	1,24	1,37	2,83	1,54	1,523	11,370	0,000
E. Asesoramiento académico (atendiendo a las necesidades y características particulares del estudiante, profundizar en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio ...)	2,93	1,47	4,11	1,08	1,177	9,306	0,000
F. Asesoramiento personal (atendiendo a los problemas derivados de situaciones personales, familiares, de salud, sociales...)	2,15	1,52	3,00	1,38	0,841	7,405	0,000
G. Apoyo técnico al aprendizaje (elaboración de planes individuales, seguimiento, recomendaciones bibliográficas,...)	3,03	1,50	3,97	1,17	0,939	7,972	0,000
H. Apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje	3,15	1,37	3,98	1,16	0,839	8,799	0,000
I. Diagnóstico (detección de necesidades,...)	2,36	1,46	3,60	1,34	1,229	10,328	0,000
J. Evaluación (corrección de tareas, revisión de exámenes...)	3,67	1,29	3,85	1,14	0,168	1,857	0,066



Se analizó igualmente la diferencia que había entre el tiempo que dedicaban actualmente y que creen van a necesitar en el ECTS (prueba t de “student” para grupos correlacionados) y en todas ellas se ven un aumento considerable y significativo a favor de la necesidad de mayor tiempo de dedicación a todas las tareas, con la salvedad de las tareas de evaluación que no consideran que deban dedicar más tiempo del que ya dedican.

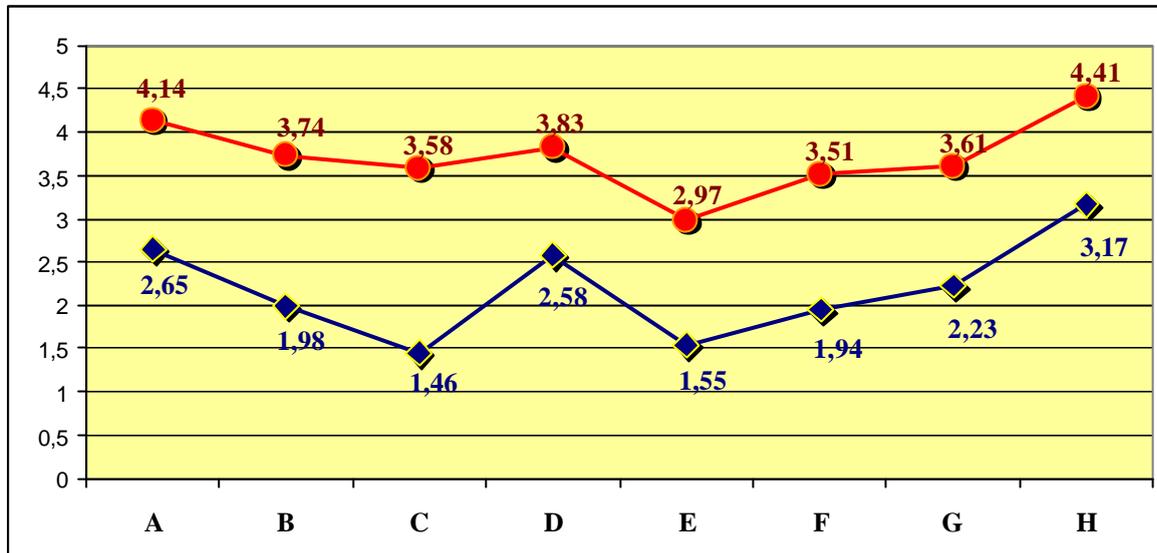
ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN EN TUTORÍAS

Para finalizar el estudio era necesario determinar qué necesidades detectaban los profesores a la hora de enfrentarse a la acción Tutorial en el marco del ECTS por ello se les pregunto por las condiciones en las que estaban y en las deberían estar, así como qué tipo de responsabilidades estaban dispuestos a asumir. Por último quisimos saber que valoración hacían de sus actuales capacidades.

En general se pudo comprobar que los profesores consideran las condiciones actuales de espacio, formación sobre tutoría, Servicio de Orientación, alumnos a autorizar, guías para entrevistas, portfolio y datos sobre historiales académicos son bastante deficitarios. Por el contrario, consideran que para aplicar los nuevos modelos definidos en el ECTS precisan unas condiciones bastante más exigentes y de calidad y, de hecho, las diferencias halladas entre la situación actual y las deseables (prueba t de “student” para grupos correlacionados) son todas significativas y con diferencias que en todos los casos superan un punto de valoración. Esto indica que los responsables de las universidades deben plantearse la necesidad de una mejora sustancial en sus actuales dotaciones si se quiere tener éxito en la implantación de los planes de Convergencia Europea

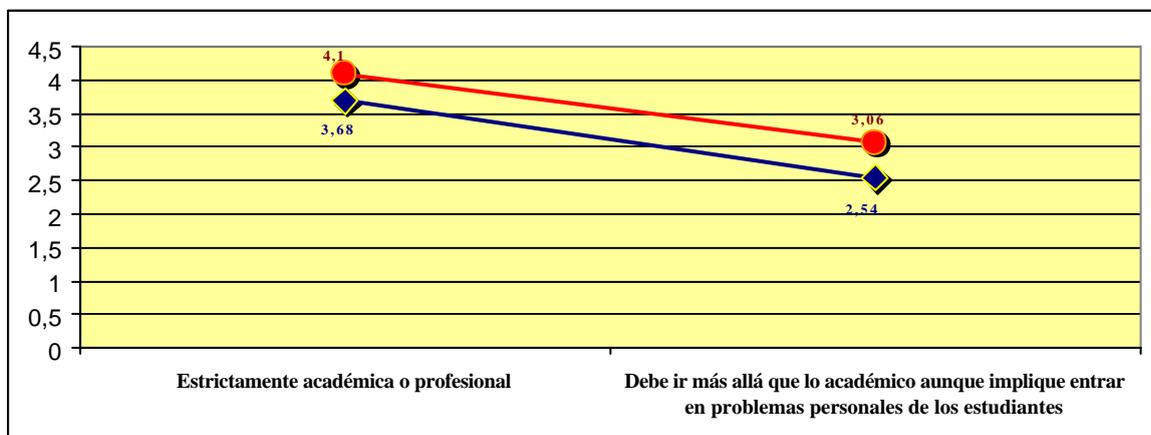
Condiciones para realizar su actividad como Tutor	Actual		Deseable		Diferencias		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	d	T	P
A. Espacio (despacho, salas de reunión...)	2,65	1,49	4,14	0,93	1,50	10,43	0,000
B. Formación específica sobre la tarea de Tutor	1,98	1,63	3,74	1,30	1,78	10,80	0,000
C. Asesoramiento del Servicio de Orientación	1,46	1,64	3,58	1,44	2,16	12,97	0,000

D. Número de alumnos	2,58	1,44	3,83	1,07	1,22	5,93	0,000
E. Guión de entrevistas	1,55	1,71	2,97	1,42	1,48	9,29	0,000
F. Portfolio	1,94	1,83	3,51	1,23	1,55	8,81	0,000
G. Datos del historial académico	2,23	1,57	3,61	1,14	1,40	8,61	0,000
H. Recursos (teléfono, nuevas tecnologías...)	3,17	1,56	4,41	0,88	1,31	8,66	0,000
Número de horas de la tutoría	150,1	116,2	207,1	180,1	67,46	4,13	0,000



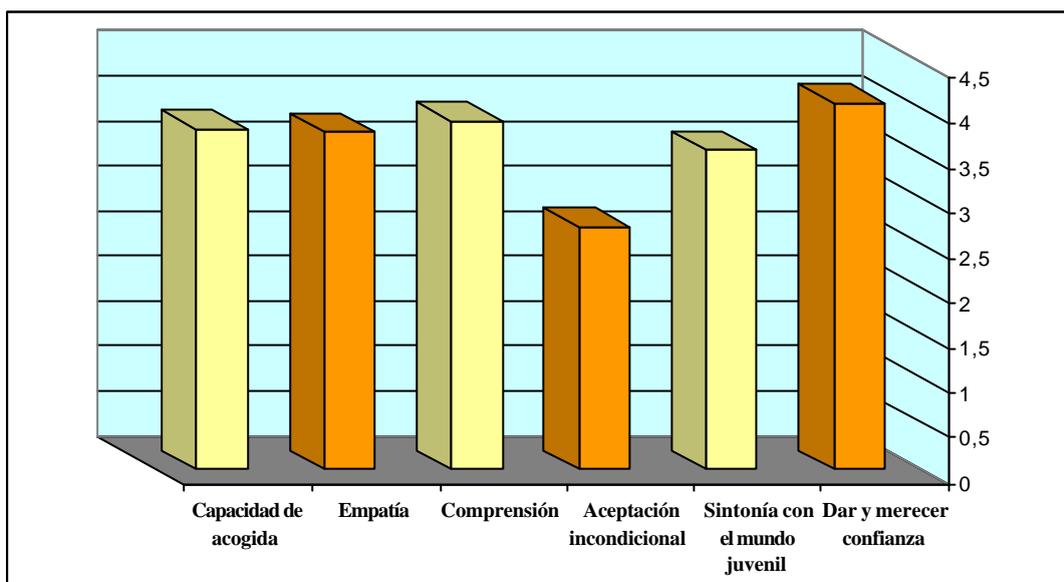
El tipo de responsabilidades que los profesores asumen y están dispuestos a asumir son principalmente académicas y profesionales. Es decir, el tipo de Tutoría que parece tener más aceptación sigue siendo, como se señalaba antes, las tradicionales: orientaciones sobre materia. Lo que suponga un mayor compromiso y relación con el alumno (asesoría sobre asuntos personales) no parece que tenga mucha aceptación entre el profesorado universitario, si bien consideran que ese tipo de tutoría va a tener una mayor presencia en el futuro de lo que lo tiene actualmente.

Responsabilidades como Tutor	Actual		Deseables		Diferencias		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	d	T	p
Estrictamente académica o profesional	3,68	1,18	4,10	0,94	0,38	4,47	0,000
Debe ir más allá que lo académico aunque implique entrar en problemas personales de los estudiantes	2,54	1,64	3,06	1,62	0,52	4,01	0,000



Por último destacar que los profesores se consideran en general bien capacitados para desarrollar su actividad como Tutores, sobre todo en lo referente a su capacidad para ofrecer y merecer la confianza de los alumnos, si bien se muestran un poco menos capacitados para conseguir una aceptación incondicional por parte de ellos.

Capacidades que posee como Tutor	\bar{X}	S
Capacidad de acogida	3,78	0,93
Empatía	3,74	1,01
Comprensión	3,87	0,85
Aceptación incondicional	2,69	1,31
Sintonía con el mundo juvenil	3,55	0,98
Dar y merecer confianza	4,06	0,80



Como conclusión se podría afirmar que los profesores encuestados se muestran partidarios e interesados en la actividad tutorial, a la que califican de conveniente y necesaria para afrontar los procesos de Convergencia Europea dentro del marco del ECTS. El modelo de Tutoría preferente es el académico y en menor medida el profesional. El tipo de tutoría dirigido a la asesoría personal es el menos valorado. Actualmente las tareas que desempeñan como tutores se centran en los aspectos o dimensiones académicas, aunque consideran que en el futuro deberán incrementar no sólo este tipo de acciones sino también las profesionales y personales. No consideran que las condiciones actuales sean las mejores para el desarrollo de su función como tutor y que se deberán mejorar bastantes los apoyos y refuerzos para una realización correcta de la misma. Se consideran bien capacitados, si bien echan de menos un mayor apoyo institucional.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En consonancia con el Informe Universidad 2000 (Informe Bricall), apartado 4, y apoyados en la argumentación teórica expuesta en el desarrollo del trabajo, así como en los resultados del estudio empírico realizado, **apostamos por una figura de profesor tutor (o asesor) del estudiante como un servicio que cada vez con más claridad deben prestar nuestras universidades.**

Las razones por las cuales consideramos que se impone inevitablemente un régimen tutorial en el ámbito universitario son de índole diversa y se derivan de los grandes cambios experimentados, especialmente durante el últimos años, y que han llevado a la conformación de una sociedad del conocimiento, que evoluciona a velocidades vertiginosas, altamente tecnificada y plural.

En relación al Espacio Europeo de Educación Superior, nuestra propuesta se basa en una revalorización de la tutoría universitaria que se presenta como respuesta a:

- Los planteamientos educativos que se propugnan de cara a la convergencia y que postulan un mayor protagonismo del estudiante en su periodo de formación, que se extiende a lo largo de toda su vida (LLL), lo que demanda una atención más personalizada, ajustada a las características diferenciales de cada persona y a cada edad. Las condiciones y necesidades del estudiante universitario actual han cambiado y ahora se demanda un mayor asesoramiento no sólo en el ámbito académico, sino también en cuestiones sociales, personales y profesionales.
- La gran carga de trabajo autónomo que implican los nuevos créditos europeos (ECTS) durante el cual el estudiante no puede verse desasistido. La guía necesaria para que su aprendizaje sea a la vez efectivo y eficiente, en cuanto a tiempo empleado y materiales, pasa necesariamente por la figura del profesor tutor. El objetivo del trabajo del tutor debe ser a corto, medio o largo plazo, dependiendo de las características diferenciales del estudiante, del tipo de estudios y de la edad, el aprendizaje auto-dirigido.
- La tutoría se presenta en el momento actual como un elemento clave de calidad y no olvidemos que el aseguramiento de la calidad es otra de las prioridades puestas de manifiesto en la última Conferencia de Ministros Europeos, como argumentamos ya en la introducción de nuestro trabajo.

Ahora bien, cómo pueda implementarse y llevarse a la práctica este servicio de manera que sea útil al tiempo que rentable, no resulta fácil. A continuación presentamos algunas propuestas que pueden llegar a hacer realidad la existencia de un servicio de tutoría eficaz, incluso en las universidades más grandes e insuficientemente dotadas.

1.- Contar con la participación tanto de profesores como de estudiantes, de modo que se conviertan en agentes efectivos del cambio más que obstáculos en el proceso de armonización. En la Conferencia de Berlín se hizo expreso el reconocimiento de la participación activa de universidades y estudiantes en el proceso de convergencia, lo que está contribuyendo al gran desarrollo del Proceso de Bolonia. Esta participación hay que estimularla y fomentarla mediante campañas de concienciación y de información y cursos de formación.

2.- Utilizar la modalidad de mentoría, o tutoría entre iguales, por su valor formativo para el alumnado y por sus claras ventajas en cuanto a economía de esfuerzos y recursos, así como la posibilidad de llegar, de una forma relativamente cómoda y barata, a una amplia población de los estudiantes universitarios. Ello supondría:

- Preparar en cada centro a un grupo de profesores que coordinarían a los estudiantes mentores.
- Seleccionar y preparar a los estudiantes mentores con una asignatura similar a la ya existente y en experimentación en algunas universidades como la Universidad de Sevilla, Complutense, Politécnica de Madrid,...
- Normativizar o reglamentar los derechos, obligaciones, formas de selección y créditos a conceder a los estudiantes de los últimos cursos (mentores) que tuvieran a su cargo a los estudiantes de nuevo ingreso.
- Dotar de una suficiente infraestructura para hacer posible el funcionamiento: despachos, lugares de encuentro, medios de difusión, de información y comunicación.

3.- Estimular la implantación de servicios técnicos de apoyo a la labor tutorial, como pueden ser los Servicios de Orientación Universitaria (SOU), con sede en cada Facultad o Escuela, de manera que sirva de elemento coordinación de la red tutorial y a los estudiantes mentores de cada centro. El SOU podría llevar a cabo tareas como las siguientes:

- Trabajos de diagnóstico previo del alumnado
- Recepción de los alumnos de nuevo ingreso
- Iniciación de los alumnos nuevos a la vida universitaria
- Organización de “asignaturas cero” o preparatorias
- Programación de cursos de ampliación, recuperación y reciclaje
- Diseño de actividades relacionadas con técnicas de búsqueda de empleo y e inserción laboral y profesional.
- Puesta en marcha de talleres sobre técnicas de estudio y metodología de trabajo científico en la universidad,...
- Servicio de atención personal o asesoramiento especializado al alumnado con dificultades o problemas personales específicos, como puedan ser minusvalías, drogadicción, SIDA,...
- Formación y reciclaje del profesorado de la Facultad o Escuela.
- Seguimiento de los alumnos egresados del los centros.

4.- Junto a la tutoría académica, de mayor peso en la Universidad, revitalizar la tutoría profesional, sin descuidar la personal para dar énfasis al desarrollo integral del universitario. Lo cual supondría la preparación, profesional y técnica, del actual profesorado universitario en aspectos como:

- Técnicas de conducción dinámica de grupo
- Técnicas de relación interpersonal (entrevista, etc...)
- Técnicas de crecimiento y desarrollo personal
- Técnicas de motivación
- Técnicas de estrategias, métodos y estilos de aprendizaje
- Técnicas de búsqueda de empleo e inserción laboral

- Formación del Profesorado de la Facultad o Escuela en estas mismas técnicas.

Como apoyo a esta labor, incorporamos algunos ejemplos de materiales útiles para la tutoría en los anexos. El profesor universitario también puede encontrar herramientas de trabajo útiles en Rodríguez Espinar (2004) o Rivas (2003), entre otros trabajos.

5. Eliminar o paliar los problemas de recursos y medios que pueden obstaculizar el proceso de puesta en práctica de las tutorías académicas realizando acciones como:

- Reforma de los planes de estudio que modifique la carga horaria de clases que actualmente tienen la mayoría de los estudiantes universitarios.
- Puesta en marcha de los créditos ECTS.
- Reconocimiento académico y profesional de la tutoría como tiempo de actividad docente, refrendado en disposiciones legales.
- Reducir el número de estudiantes por clase.
- Reducir el número de horas de clase que tienen que impartir los profesores.
- Actualizar los espacios a las nuevas necesidades docentes y disponer de los recursos materiales necesarios para que la docencia se centre realmente en la actividad del estudiante, para que como nos indica el prof. SANZ (2004), “el aprendizaje del estudiante sea el centro de todas las tareas docentes y educativas universitarias”

6. Como se ha defendido a lo largo de este trabajo, la tutoría será una de las metodologías necesarias para la incorporación de los distintos sistemas universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior puesto que se presenta como la más adecuada para atender a los cambios previstos en la nueva concepción del crédito europeo (ECTS), a la diversidad de los estudiantes y a la sociedad del conocimiento, informatizada y cambiante. Sin embargo, como también se ha puesto de manifiesto, su puesta en práctica requiere de unos elementos básicos para que su funcionamiento sea eficaz, como son: la actitud y formación de los docentes en su nueva tarea de tutor, académico, profesional, personal, pero en todo caso más allá del burocrático-funcionario; el apoyo institucional en el reconocimiento de créditos y prestigio de la nueva función tutorial, en el apoyo formativo, en la dotación de recursos personales, espaciales, temporales; en la consideración de la ratio profesor-estudiante,... que garanticen su puesta en marcha con una suficiente garantía de éxito. En consecuencia, parece conveniente plantear un análisis de necesidades de la realidad en las universidades actuales antes de la implantación de un sistema tutorial.

7. Si reconocemos que la universidad es una de las instituciones básicas en la preparación de los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida (life long learning: LLL), cobra un significado especial el que uno de sus objetivos prioritarios sea el desarrollo del aprendizaje-autodirigido. Parece evidente que sólo en la medida que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje, se podrá conseguir dicha meta. Pero como se pone de manifiesto día a día en las aulas universitarias, todos los estudiantes no llegan a la universidad con las competencias ni con los hábitos ni con las actitudes (como son la independencia, el interés, la actitud positiva hacia el aprendizaje, la capacidad para asumir la toma de decisiones...) que promueven el control o dirección de su propio aprendizaje. Quizás, los métodos educativos que han experimentado a lo largo de su educación

secundaria, quizás la propia metodología utilizada en la actualidad en las aulas universitarias de carácter más bien pasivo y receptivo... tampoco faciliten el logro de dicho objetivo. Se recomienda, en consecuencia, un estudio diferencial en el que se analicen las características de los estudiantes relacionadas con el aprendizaje auto-dirigido, para así poder diseñar métodos y procedimientos ajustados a sus características y necesidades y lograr, de forma progresiva durante los años universitarios, que todos participen de forma activa en la construcción de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, P.L.(1989). Individual differences and skill acquisition. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (eds.). *Learning and individual differences: advances in theory and research*. New York: Freeman, 165-217.
- ALCON, E. et al. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- 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, A. (coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- ANDREOLA, B.A. (1984). *La dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.
- ANTONS, K. (1989). *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- AUTMENDI, et al. (2003). *Cómo diseñar materias y realizar tutorías en la formación "on line"*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BEAUCHAMP, A y otros (1997). *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae.
- BLAKE, R.B. y otros (1993). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.
- BORDÁS, I. y CABRERA, F.A. (2001) 'L'avaluació de l'alumnat en la universitat' *Educació* (28), 61-82
- BRICALL, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- BRINGHAM y MOORE, (1975). *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp
- BROCKETT, R.G. y HIEMSTRA, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós educador.
- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- CANO, E. e IMBERNON, F. La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, 2, 43-51.
- CAVIEDES, M. (1987). *Dinámicas de grupo*. Buenos Aires: Paulinas.
- CEBRIÁN, M. (2003). *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVARDE, A. (1976). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- CORNO, L. y SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En C.M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. London: MacMillan, 605-629.
- CORNO, L. (2000). Special double issue on conceptions of volition: theoretical investigation and studies of practice. *International Journal of Educational Research*, 33, 659-663.
- CRONBACH, L.J. (1990). *Essential of psychological testing*. New York: Harper and Row.
- FABRA, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FABRA, M. L. y DOMÈNECH, M. (2000). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores*. Citado por G. Roselló en su presentación "La Acción de difusión y concienciación" Jornadas sobre el Profesorado Universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior, Cantabria, 3 y 4 marzo 2004.

- FRANCIA, A. (1987). *Dinámica de grupos*. Madrid: CCS.
- FRANCIA, A. y MATA, J. (1997). *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: CCS.
- FRITZEN, S. (1987). *Setenta ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.
- FUENTES, P. y otros (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- GARCIA GARCIA, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 247-271.
- GARCIA GARCIA, M. (2004 en prensa). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (coord.). *Pedagogía Diferencial y Diversidad*. Madrid: Pearson educación.
- GARCIA NIETO, N. y otros (1990). *La tutoría en las enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: Publicaciones I.C.C.E.
- GARCÍA NIETO, N. (1996). Los contenidos de la Función Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7, 1,
- GARCIA NIETO, N., OLIVEROS, L., GARCIA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004). Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense. *Proyecto de Innovación Educativa UCM*. PIE 2003/40.
- GIBB, J.R. (1989). *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- GORDILLO ALVAREZ, M.V. (1996). El perfil del profesor tutor. *Revista Complutense de Educación*. 7, 1,
- GROS, B. Y ROMANÁ, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- GUERRERO CASTRO, F. (2000). En: fco.guerrero@codetel.net.do. Consulta junio2004.
- GUSTAFSSON, J.E. y BALKE, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 407-434.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M. E. y DOMÍNGUEZ LÓPEZ, D. (1998). La Nueva Acción Tutorial en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13.
- HOSTIE, R. (1986). *Técnicas de Dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- HUSMAN, J., McCANN, E. y CROWSON, M. (2002). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.
- JENSEN, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free press.
- JIMÉNEZ, F. (1992). *La comunicación interpersonal. Ejercicios educativos*. Madrid: ICCE.
- KIRSTEN, R. F. et al. (1991). Entrenamiento de grupos. *Prácticas de dinámica de grupos*. Bilbao: Mensajero.
- KYLLONEN, P.C. y SHUTE, V.J. (1989). A taxonomy of learning skills. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (eds.). *Learning and individual differences*. New York: Freeman, 117-163.
- HARRINGTON, A. (1999). E-mentoring: the advantages and disadvantages of email to support distant mentoring. *Coaching and Mentoring Network Articles* <http://www.coachingnetwork.org.uk>
- LÁZARO, A. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid

- LEBRERO, M. P. et al. (1990). *Dinámica de grupos. Técnicas*. Madrid: UNED.
- LONDOÑO, A. (1987). *112 Dinámicas*. Colombia: Indo American Press Service.
- LUFT, J. (1992): *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- MAISONNEEUE, J. (1993). *La dinámica de grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MELENDO, M. (1995). *Comunicación e integración personal*. Santander: Sal Terrae.
- MORENO, T. (2003). Creación de una Propuesta Institucional de Tutorías para la Enseñanza Superior: El caso de la Universidad de Quintana Roo. *Revista de Educación Superior*. XXXII (1), 125, 93-118.
- OETTINGEN, G., ONG, G. y GOLLWITZER, P.M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International of Educational Research*, 33, 705-732.
- OLIVEROS, L., GARCIA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004 en prensa). Innovación en la Orientación Universitaria, una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la UCM. *Contextos educativos. Revista de Educación Universidad de La Rioja*
- ORTEGA, J. (1930) Misión de la Universidad. *Revista de Occidente*. Madrid.
- PADRES Y MAESTROS (1982). *Técnicas de conducción de grupos*. Madrid: Ed. Paulinas.
- PAGANI, R. (2004) *Entrevista realizada ad hoc para esta investigación*. Documento inédito.
- PALLARÉS, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- PINEL, J. (1989). *Fundamentos y técnicas grupales para E.G.B*. Madrid: Marsiaga.
- RAGA, J. T. (2003). La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa en F. Michavila y J. García Delgado (eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid
- RINCÓN, B. del (2003). Las Tutorías Personalizadas como Factor de Calidad en la Universidad” en F. Michavila y J. García Delgado (eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría Universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- SALINAS, J. (1999). *Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital*. Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SALINAS, J. (2000). *El rol del profesorado en el mundo digita*”. En Del Carmen, L. (ed.). *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Girona.
- SANZ, M. (2004). *Entrevista realizada ad hoc para esta investigación*. Documento inédito.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- SHAW, M. E. (1989). *Dinámica de grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- SIMÓN, L. (2004). *Entrevista realizada ad hoc para esta investigación*. Documento inédito.
- SOBRINO, A. y NAVAL, C. (2000). Evaluación formativa y Nuevas Tecnologías. *Revista de Ciencias de la Educación*, 183.

- SNOW, R.E. (1989). Cognitive-conative aptitude interactions in learning. En R.Kanfer, P.L. Ackerman y R. Cudeck (eds.) *Abilities, motivation and methodology*. Hilldale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass, 435-474.
- SNOW, R.E., CORNO, L. y JACKSON, D. (1996). Individual differences and conative functions. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, cap. 9, 243-310.
- TOMÁS, M. et al. (2000). *Las Universidades Catalanas al inicio del Siglo XXI*. En Fòrum sobre Docència Universitària. Barcelona: Universidad Autónoma.
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior* Proyecto EA2003-0040 Programa de Estudios y Análisis destinado a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario (convocatoria: 27 Enero 2003; BOE: 7 Febrero 2003) (Resolución: 13 Mayo 2003).
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario

CARTA DE PRESENTACIÓN

MADRID, Septiembre, 2004

Muy estimado/a amigo/a y compañero/a:

Me dirijo a ti como Director del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense, para comunicarte que un grupo de profesores/as de este Dpto. están llevando a cabo un Trabajo de Innovación, financiado por el MECED, que se inscribe dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Su temática fundamental es la Tutoría Universitaria.

Estamos realizando, para tal fin, una serie de consultas a algunos profesores/as de la universidad española. Sería una satisfacción y un honor para nosotros contar con tus opiniones a algunas cuestiones que se te van a formular por quienes son portadores de esta nota.

Agradecemos de antemano tu disponibilidad y el tiempo que puedas dedicarnos. Esperamos que tus opiniones puedan ser útiles para nuestro quehacer universitario del futuro.

Aprovechamos para enviarte un cordial y agradecido saludo.

Fdo. N. García Nieto.
(Director Dpto. MIDE)

CUESTIONARIO SOBRE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

Este cuestionario forma parte del proyecto **“Guía para la Labor Tutorial en la Universidad en el Espacio de Educación Superior”** avalada por el Ministerio de Educación y Deportes de España. El Objetivo del estudio es obtener información relevante sobre las Necesidades de Formación del profesorado universitario sobre el uso de las Tutorías dentro del Espacio Europeo, para elaborar una guía didáctica que le sirva de ayuda en su futura labor educativa dentro del ECTS.

La mayor parte de las preguntas admiten una sola respuesta. Marque con una cruz la opción que escoja. Si se equivocase tache claramente la que no es correcta y marque de nuevo la opción pertinente. En aquellas preguntas que son abiertas conteste con letras mayúsculas para facilitar su lectura e interpretación.

Nuestra intención es profundizar en esta temática con objeto de reflexionar y proponer alternativas de mejora. Nos interesa conocer lo que realmente hace y piensa Vd., por lo que le pedimos que sea sincero en sus respuestas.

Las respuestas que se recogen aquí tienen la total garantía de confidencialidad por parte del equipo de investigación. En ningún caso se comunicaran a otras instancias o se presentarán de forma que puedan deducirse circunstancias personales concretas.

A) DATOS DEL PROFESOR QUE CUMPLIMENTA EL CUESTIONARIO

1. Universidad:
2. País:
3. Titulación
4. Asignatura(s)
5. Curso:
6. Género: ? Mujer ? Hombre
7. Edad:
8. Nº medio de alumnos por clase:
9. Nº de asignaturas por curso académico:
10. Antigüedad Docente:.....
11. ¿Ha impartido o está impartiendo asignaturas siguiendo el sistema ECTS? ? Sí ? No
- 12.

B) SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y SISTEMA ACTUAL DE TUTORÍAS

12. ¿Existe un Servicio de Orientación Institucionalizado que le ayude en la realización de su tarea como tutor? ? Sí ? No

13. Señale el tipo de tutoría que realiza, indicando el número de alumnos en cada caso:
 - ? Por asignatura
 - ? Por grupo de estudiantes durante un curso académico
 - ? Por grupo de estudiantes a lo largo de la carrera
 - ? Otras (indique cuál).....

14. ¿Cómo califica la conveniencia y necesidad de la tutoría en la universidad?
 - ? Muy necesaria y urgente
 - ? Bastante conveniente
 - ? Necesaria
 - ? Pérdida de tiempo
 - ? Otras (indique cuál).....

15. De las siguientes tareas, especifique el tiempo que le dedica actualmente y determine qué importancia cree que debería tener (asigne a cada tarea un valor de 0 – Nula- a 5 – Mucha- según el tiempo que le dedica y la importancia que debería tener)

Tarea	Tiempo que le dedica					Importancia que debería tener						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Acogida institucional (dar a conocer servicios, instalaciones, normativa, organigrama ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Información académica (plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Asesoramiento académico (atendiendo a las necesidades y características particulares del estudiante, profundizar en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio ...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Asesoramiento personal (atendiendo a los problemas derivados de situaciones personales, familiares, de salud, sociales...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Apoyo técnico al aprendizaje (elaboración de planes	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

individuales, seguimiento, recomendaciones bibliográficas, ...).....												
Apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Diagnóstico (detección de necesidades,	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Evaluación (corrección de tareas, revisión de exámenes.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Otras (especificar.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

C) CAPACIDADES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN EN TUTORÍAS

16. Valore en qué medida tiene o y debería de tener las condiciones siguientes como tutor:

Condiciones	Actuales					Deseables						
Espacio (despacho, salas de reunión.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Formación específica sobre la tarea de Tutor.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Asesoramiento del Servicio de Orientación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Número de alumnos.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Guión de entrevistas	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Cuestionarios.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Escalas de observación.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Portfolio	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Datos del historial académico	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Recursos (teléfono, nuevas tecnologías.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Otras (especificar.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Número de horas de la tutoría												
Tiempo. Indica nº de horas de dedicación												

17. Su responsabilidad como tutor (señala con una x):

Responsabilidades	Actuales					Deseables						
Estrictamente académica o profesional.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Debe ir más allá que lo académico aunque implique entrar en problemas personales de los estudiantes	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Otras (indicar)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

18. En su papel de Tutor, asígnese una puntuación de 0 a 5 en las siguientes capacidades:

Capacidades	Actuales					
Capacidad de acogida.....	0	1	2	3	4	5
Empatía	0	1	2	3	4	5
Comprensión.....	0	1	2	3	4	5
Aceptación incondicional.....	0	1	2	3	4	5
Sintonía con el mundo juvenil.....	0	1	2	3	4	5
Dar y merecer confianza	0	1	2	3	4	5
Otras (indicar).....	0	1	2	3	4	5

19. Si Vd. pudiera elegir, ¿se asignaría como Tutor?

? Sí ? No

Por qué:

QUESTIONNAIRE ABOUT THE TUTORIAL AT THE UNIVERSITY

This questionnaire is part of the project “**Guidelines for Tutorial Work at the University in the Field of Higher Education**” supported by the Spanish Ministry of Education. The study aims to obtain relevant information about the needs of training of university teachers in the use of tutorials within the European Area.

It is our aim to gain a more profound understanding about this topic in order to reflect upon, to propose alternatives for improvement and create a didactical guide to be used as an aid for future educational task within the ECTS system.

What interests us is to know what you really do and think, and therefore we would like to ask you to answer the questions sincerely.

The collected answers will be treated in a fully confidential manner by the investigating staff. Information that may be retraced to an individual will in no case be communicated to others.

The major part of the questions allows only one answer. Please mark the selected answer with a cross. In case of error, please mark clearly that it is not correct answer and then mark the appropriate one. Please answer the open questions by using capital letters to facilitate reading and interpretation.

If you need more information or wish to send your answers by mail, please contact:

Narciso GARCÍA NIETO

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

C/ Camino de las Moreras s/n

24040 Madrid

E-mail: nargar@edu.ucm.es

A) TEACHER ANSWERING THE QUESTIONNAIRE

1. University:
2. Country:
3. Diplomas:
4. Subject(s)
5. Academic year:
6. Gender: ? Female ? Male
7. Age:.....
8. Average number of students per class:
9. Number of subjects per academic year:
10. Teaching seniority:.....
11. Do you teach or have you been teaching a subject with ECTS?

B) SERVICE OF ORIENTATION AND ACTUAL TUTORIAL SYSTEM

12. Is there an Institutional Orientation Service to help you in your task as a tutor?

? Yes ? No

13. Tick the kind of tutorship you realize, indicating the number of students in each case:

? Per subject.....

? Per group of students during one academic course

? Per group of students during their degree course

? Others (tell which).....

14. How would you describe the advisability and need of tutorship at university?

? Very necessary and urgent

? Rather advisable

? Necessary

? Waste of time

? Others (tell which).....

15. For each of the following tasks, specify the time you devote to them presently and determine the level of importance they should have (assign a value from 0 to 5 to each task according to the time you dedicate to it and the importance it should have)

Task	Dedicated time						Importance it should have					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Institutional informations (services, installations, norms, organization chart ...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Academic information (syllabus, subjects, promotion guidelines, careers ...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Professional information (vocational opportunities, work request , work placement ...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Social information (accommodation, laws, helps to student, knowledge of cultural environment, help for integration ...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Academic advice (taking into account the student's specific needs and peculiarities, improvement of learning strategies, study habits)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Individual advice (taking into account problems arising from personal, family, health, social situations...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Technical support for learning (individual scheming, monitoring, bibliographic advising,...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Support to learning through solving doubts and correcting learning difficulties	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Diagnosis (detecting needs,	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Evaluation (correcting tasks, revising exams ...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Others (specify...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

C) ABILITIES AND TRAINING NEEDS FOR TUTORIAL ACTIVITIES

16. Evaluate to what extent you have or should have the following conditions as a tutor:

Conditions	Actual						Desirable					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Space (office, meeting rooms...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Time. Number of hours:	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Specific training for tutorial	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Guidance by the Orientation Service	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Scheme for interviews	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Questionnaires	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Scales of observation	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Portfolio	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Information about academic development	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Resources (telephone, new technologies...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Number of students												
Number of hours for tutoring												
Others (specify...)												

17. Your responsibility as a tutor (Tick with a x):

Conditions	Actual						Desirable					
Strictly academic or professional	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Should transcend academic aspects although it means taking into account students' personal problems	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Others (specify)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

18. For your task as a tutor, give yourself a mark from 0 to 5 :

Conditions	Actual					
Capacity of reception	0	1	2	3	4	5
Empathy	0	1	2	3	4	5
Comprehension	0	1	2	3	4	5
Unconditional acceptance	0	1	2	3	4	5
In tune with young people	0	1	2	3	4	5
Provide and earn confidence	0	1	2	3	4	5
Others (specify)	0	1	2	3	4	5

19. If you could make a choice, would you appoint yourself as a tutor?

? Yes ? No

Why?

QUESTIONNAIRE SUR LE TUTORAT À L'UNIVERSITÉ

Ce questionnaire fait partie du projet “**Guide pour le Travail de Tutorat à l'Université dans l'Espace de l'Enseignement Supérieur**” financé par le Conseil de l'Enseignement Supérieur de la Communauté Autonome de Madrid. L'objectif de l'étude est l'obtention d'informations pertinentes sur les besoins de Formation des enseignants universitaires en ce qui concerne l'application du Tutorat dans le cadre de l'Espace Européen.

Notre propos est d'approfondir cette problématique pour réfléchir, proposer des alternatives de perfectionnement et rédiger un guide didactique qui puisse servir d'appui dans votre futur travail éducatif dans le système ECTS.

Notre intérêt se centre sur ce que vous faites et pensez réellement, raison pour laquelle nous vous prions d'apporter des réponses sincères.

L'équipe de chercheurs assure la complète confidentialité des réponses qui seront recueillies. En aucun cas elles ne seront communiquées à d'autres instances ni seront présentées de façon à ce que des situations personnelles concrètes puissent s'en déduire.

La plupart des questions n'admettent qu'une seule réponse. Veuillez cocher d'une croix l'option choisie. Au cas où vous vous trompiez, effacez clairement la réponse erronée et cochez à nouveau la réponse correcte. Pour les questions ouvertes, veuillez répondre en lettres majuscules pour faciliter la lecture des réponses et leur interprétation.

Si vous avez besoin d'informations complémentaires ou si vous voulez envoyer votre réponse par e-mail, contactez:

Narciso GARCÍA NIETO

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

C/ Camino de las Moreras s/n

24040 Madrid

E-mail: nargar@edu.ucm.es

A) DONNÉES DE L'ENSEIGNANT QUI REMPLIT LE QUESTIONNAIRE

13. Université:
14. Pays:
15. Diplômes:
16. Matière(s)
17. Année:
18. Genre: ? Féminin ? Masculin
19. Âge:.....
20. Nombre moyen d'étudiants par classe:
21. Nombre de matières par année académique:
22. Années de service:
23. Avez-vous donné ou donnez-vous des cours selon le système ECTS? ? Oui ? Non

B) SERVICE D'ORIENTATION ET SYSTÈME ACTUEL DE TUTORAT

16. Existe-t-il un Service Institutionnel d'Orientation qui vous aide dans votre travail comme tuteur?

? Oui ? Non

17. Indiquez quel type de tutorat vous faites et indiquez le nombre d'étudiants pour chaque cas:

? Par matière

? Par groupe d'étudiants pendant une année académique

? Par groupe d'étudiants pendant la durée de leurs études

? Autres (spécifier)

18. Qualifiez la convenance et la nécessité du tutorat à l'université?

? Incontournable et urgent

? Plutôt opportun

? Nécessaire

? Perte de temps

? Autres (spécifier)

19. Pour les tâches suivantes, indiquez le temps que vous leur consacrez à présent et dites quelle importance chacune d'elles devrait avoir (assignez à chaque tâche une valeur de 0 – Nulle- à 5 – Très importante- en fonction du temps et de l'importance)

Tâche	Temps consacré					Importance accordée						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Accueil institutionnel (faire connaître les services, installations, normes, organigramme ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Information académique (cursus, matières, normes de promotion, filières ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Information professionnelle (débouchés professionnels, offres de travail, insertion professionnelle ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Information sociale (logement, lois, aides à l'étudiant, connaissance du milieu culturel, aide à l'intégration ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Appui académique (tenir compte des besoins et des caractéristiques personnelles de l'étudiant, approfondir les stratégies d'apprentissage, habitudes de travail ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Appui personnel (tenir compte des problèmes dérivés de situations personnelles, familiales, de santé, sociales...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Appui technique à l'apprentissage (projets individuels, suivi, recommandations bibliographiques, ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Appui à l'apprentissage par la résolution des doutes et la correction des difficultés	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Diagnostic (détecter les besoins,	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Evaluation (correction des devoirs, révision des examens.....).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Autres (spécifier...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

C) COMPÉTENCES ET BESOINS DE FORMATION POUR LE TUTORAT

20. Donnez une valeur aux compétences que vous avez ou devriez avoir dans votre travail de tuteur:

Conditions	Actuelles					Désirables						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Espace (bureau, salles de réunion.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Formation spécifique à la tâche de Tuteur.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Assistance du Service d'Orientation.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Nombre d'étudiants.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Schéma d'entrevues.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Questionnaires.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Echelles d'observation.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Portfolio.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Données du parcours académique.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Ressources (téléphone, nouvelles technologies...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Autres (spécifier.....)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Nombre d'heures de tutorat.....												
Temps. Indiquez le nombre d'heures consacrées												

21. Votre responsabilité comme tuteur (marquez x):

Responsabilités	Actuelles					Désirables						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Strictement académique ou professionnelle.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Doit dépasser les situations académiques bien que cela suppose de tenir compte des problèmes personnels des étudiants.....												
Autres (spécifier).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

22. Pour votre rôle comme Tuteur, qualifiez-vous de 0 à 5 pour les compétences suivantes:

Capacités	Actuelles					
	0	1	2	3	4	5
Aptitude à l'accueil.....	0	1	2	3	4	5
Empathie.....	0	1	2	3	4	5
Compréhension.....	0	1	2	3	4	5
Acceptation inconditionnelle.....	0	1	2	3	4	5
Harmonie avec le monde des jeunes.....	0	1	2	3	4	5
Donner confiance et la mériter.....	0	1	2	3	4	5
Autres (spécifier).....	0	1	2	3	4	5

23. Si vous aviez le choix, vous désigneriez-vous comme Tuteur?

? Oui ? Non

Pourquoi?:

QUESTIONARIO SUL TUTORATO ALL' UNIVERSITÀ

Questo questionario è una parte del progetto “**Guida per la funzione tutoria all' Università nello Spazio dell'Educazione Superiore**” finanziato dal Consiglio d'Educazione della Comunità Autonoma di Madrid. L'obbiettivo dello studio è di ottenere informazioni importanti sulle Necessità di Formazione dei docenti universitari sulla pratica del tutorato nello Spazio Europeo.

Vorremmo approfondire questo soggetto per riflettere, proporre alternative migliorative e preparare una guida didattica che possa servire d'aiuto nella sua futura attività educativa nel sistema ECTS.

Quello che c'interessa è conoscere quello che veramente pensa e fa, ragione per cui Le chiediamo sincerità nelle risposte.

Le risposte qui raccolte sono assolutamente confidenziali. In nessun caso il gruppo di ricerca le comunicherà ad altri organi o si presenteranno in modo in cui si possano dedurre circostanze personali concrete.

La maggior parte delle domande ammettono un' unica risposta. Segnali con una croce la sua scelta. Se sbagliasse, cancelli con chiarezza quella sbagliata e segnali di nuovo la scelta pertinente. Per le domande aperte, risponda con maiuscole per facilitare la lettura e l'interpretazione.

Se avesse bisogno di altre informazioni o vorrebbe inviare la sua risposta per e-mail , si metta in contatto con:

Narciso GARCÍA NIETO

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

C/ Camino de las Moreras s/n

24040 Madrid

E-mail: nargar@edu.ucm.es

A) DATI DEL DOCENTE CHE RISPONDE AL QUESTIONARIO

24. Università:
25. Paese:
26. Diplomi:
27. Materie:
28. Corso:
29. Genere: ? Femminile ? Maschile
30. Età:
31. Numero medio di studenti per classe:
32. Numero di materie per corso accademico:
33. Anni di servizio:.....
34. Dà dei corsi o li ha dati secondo il sistema ECTS? ? Sì ? No

B) SERVIZI DI ORIENTAMENTO E ATTUALE SISTEMA DI TUTORATO

20. Esiste un Servizio Istituzionale di Orientamento per aiutarle nella sua funzione tutoria? Sì
 No

21. Dica il tipo de tutorato che realizza, indicando in ogni caso il numero di studenti:

- Per materia:.....
- Per gruppo di studenti durante un corso accademico:.....
- Per gruppo di studenti durante i loro studi:
- Altri (specificare).....

22. Come qualifica la convenienza e la necessità del tutorato all'università?

- Molto necessaria ed urgente
- Piuttosto conveniente
- Necessaria
- Perdita di tempo
- Altre (specificare)

23. Per le attività seguenti, specifichi il tempo que dedica attualmente e dica l'importanza che crede che dovessero avere (per ogni attività attribuisca un valore da 0 – Nullo- a 5 – Molto- secondo il tempo e l'importanza)

Attività	Tempo che dedica					Importanza che dovrebbe avere						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Accoglienza istituzionale (far conoscere servizi, attrezzature, regole, organigramma ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Informazioni accademiche (studi, materie, norme di promozione, rami di studio ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Informazioni professionali (sbocchi professionali, richiesta di lavoro, inserimento nel lavoro ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Informazioni sociali (allogio, leggi, aiuti allo studente, conoscenza della cultura, aiuto all' integrazione ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Suggerimenti accademici (bisogni e caratteristiche particolari dello studente, approfondire le strategie di apprendimento, abitudini di studio ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Aiuto personale (problemi derivati da situazioni personali, familiari, di salute, sociali...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Aiuto tecnico al apprendimento (progetti individuali, controllo, raccomandazioni bibliografiche, ...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Aiuto all'apprendimento mediante il chiarimento dei dubbi e la correzione delle difficoltà di apprendimento	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Diagnosi (determinazione dei bisogni,).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Valutazione (correzione dei compiti, revisione degli esami.....).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Altre (specificare...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

C) COMPETENZE E BISOGNI DI FORMAZIONE PER IL TUTORATO

24. Dica in che misura possiede o dovrebbe avere le caratteristiche seguenti per la funzionetutoria:

Caratteristiche	Attuali					Desiderabili						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Spazio (ufficio, sale di riunione...).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Formazione specifica alla funzione tutoria	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Appoggio del Servizio di Orientamento	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Numero de studenti.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Schema di interviste.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Questionari	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Scale di osservazione.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Portfolio	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Dati del libretto universitario	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Mezzi (telefono, nuove tecnologie...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Altre (specificare...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Ore di tutorato.....												
Tempo. Numero di ore lavorative												

25. Le sue responsabilità come tutore (segnali con una x):

Responsabilità	Attuali						Desiderabili					
Soltanto accademiche o professionali.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Devono oltrepassare l'accademico sebbene significhi entrare nei problemi personali degli studenti.....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Altre (specificare).....	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

26. Nella sua attività di Tutore, valuti da 0 a 5 le competenze seguenti:

Competenze	Attuali						
Capacità di accoglienza.....	0	1	2	3	4	5	
Empatia	0	1	2	3	4	5	
Comprensione.....	0	1	2	3	4	5	
Accettazione incondizionale.....	0	1	2	3	4	5	
Sintonia con il mondo dei giovani.....	0	1	2	3	4	5	
Dare e meritare fiducia	0	1	2	3	4	5	
Altre (specificare)	0	1	2	3	4	5	

27. Se fosse il caso, sceglierebbe la funzione tutoria?

? Sì ? No

Perché?:

ANEXO II. Algunas direcciones de interés

1. EUROPA-EDUCATION AND TRAINING

Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)

- ?? [¿Qué es un sistema de créditos?](#)
- ?? [¿Qué es el ECTS?](#)
- ?? [¿Cómo se desarrolló el ECTS?](#)
- ?? [¿Por qué adoptar el ECTS?](#)
- ?? [¿Cuáles son las características esenciales del ECTS?](#)
- ?? [¿Cuáles son los documentos esenciales del ECTS?](#)
- ?? [¿Cómo conseguir la mención ECTS?](#)
- ?? [¿Qué es el suplemento europeo al título "Diploma Supplement"?](#)
- ?? [¿Dónde se puede encontrar más información sobre el ECTS?](#)

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html

2. SISTEMA EUROPERO DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS ECTS

Podemos encontrar: conferencias y seminarios, documentos básicos de ámbito europeo, sistema europeo de transferencia de créditos, estructuras educativas de Europa, Documentos específicos de titulaciones y enlaces de interés

<http://www.eees.ua.es/ects.htm>

3. CREDITOS ECTS Y MÉTODOS PARA SU APLICACIÓN

En esta página podemos encontrar información interesante sobre los créditos ECTS y recomendaciones para su aplicación.

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf

4. EUROPEAN CREDITS TRANSFER SYSTEM

El ECTS es un marco de lenguaje común para el reconocimiento académico. La Comunidad Europea está promoviendo la mejora de la calidad de cooperación académica. Este programa supone un gran beneficio para alumnos e instituciones educativas de grado superior.

Haga clic en este link para descargar la [ECTS users-guide] [\[ECTS users-guide\]](#)(guía del usuario) en formato Microsoft Word (MSWord 6.0)

Para más información sobre el sistema de ECTS consultar:
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

http://www.unica.edu/web/cos.uic?cdi_opc=109&lg=1

5. UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIAS

- ¿Qué son los créditos ECTS?
- La asignación de créditos ECTS
- La transferencia de créditos ECTS

Fracaso parcial

<http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=ECTS&ver=loscreditos>

6. ECTS: SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS: UNIVERSIDAD DE DEUSTO

¿Qué es el ECTS?
Principales características
Sistema de calificaciones
Catálogo de cursos

http://www.relint.deusto.es/rel/espanol/ects/001_ects.asp

7. SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS (ECTS): SISTEMA DE CRÉDITOS DEL PANORAMA EUROPEO

<http://www.uc3m.es/uc3m/gral/IG/NOR/UNIV/aneca-creditos.pdf>

8. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Aplicación de los créditos ECTS a la asignatura de latín

<http://www.usc.es/latgrind/creditosectsgal.htm>

9. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

?? ¿Qué es el programa ECTS?
?? El Programa Piloto
?? Créditos ECTS
?? Estudiantes ECTS
?? Más detalles sobre el ECTS

<http://www.ucm.es/info/vicrint/ects/ects-e.htm>

10. GUÍA PARA EL USUARIO DEL ECTS. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

<http://www.uam.es/centros/ciencias/ori/ects.html>

11. UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Relaciones Internacionales. ECTS 2004/2005. Universidad de Oviedo (España) - ERASMUS / SOCRATES 2004-2005. ... INFORMACIÓN COMÚN, ECTS 2004-2005.

<http://www.uniovi.es/RI/ECTS/Welcome.html>

- información común.
- Información general del sistema ecos.
- Información practicas para estudiantes extranjeros.

- Teléfonos y direcciones de interés.
- Coordinadores ecos.
- Anexos i.

12. PROGRAMAS INTERNACIONALES.

INFORMACIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO A TRAVÉS DE CONVENIOS INTERNACIONALES DE LA UAM.

<http://www.uam.es/internacionales/informacionacademica.html>

13. UNIVERSIDAD DE VALENCIA

El sistema **ECTS**; La ciudad de Valencia; La Universidad de Valencia; Centros y estudios. Centros con estudios propios.

- el sistema ecos.
- Información general.

http://www.uax.es/Internacionales/ects/indice_i.htm

- información general.
- Guía de estudiantes internacionales ecos.
- Ects (carreas).
- Personas de contacto.
- Programas internacionales.

14. ECTS. ENFERMERÍA – FISIOTERAPIA

<http://www.uniovi.es/Centros/Enfer-Fisio/Ects.htm>

- información académica.
- Convocatorias.
- Horarios, tutorías, profesores.
- Calendario.

15. ECTS DIRECTO 2003

<http://www.zonared.com/ects/>

- Noticias.
- Análisis.
- Avances.
- Opinión.
- Reportajes.
- Afiliados.
- Foros.
- Chat.

16. ECTS SÓCRATES - ERASMUS

<http://www.unavarra.es/ects/ects3.htm>

- ¿Qué es?
- ¿Que ofrece?
- Los creditos ect.

17. GUÍA ECTS

1. Introducción.

- ☞☞ Presentación del programa SOCRATES.
- ☞☞ Qué es **ECTS**.
- ☞☞ Convenios bilaterales.
- ☞☞ Oficina del Programa Erasmus.

<http://www.etsit.upm.es/socrates/ex/ects.html>

- introducción.
- Información.
- Oficinas.
- Convenios.

18. MENTORÍA

HARRINGTON. A. (1999) E-mentoring: the advantages and disadvantages of email to support distant Mentoring, Coaching and Mentoring Network Articles.

<http://www.coachingnetwork.org.uk>

Mentors Peer Resources: <http://www.mentors.ca>

The National Mentoring Partnership: <http://www.mentoringcenter.org>

Anexo III. Guías de Individualización

FECHA	NECESIDADES/EXPECTATIVAS ESTUDIANTE			HISTORIAL RENDIMIENTO	PROPUESTA OBJETIVOS	PROPUESTA MATERIAS, ACTIVIDADES, RECURSOS			EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	Adaptación contexto	si	No	X Curso anterior		Obligatorios				
		si	No	Materias +						
		si	No							
	Conocimiento institución	si	No							
		si	No							
		si	No							
	Conocimiento itinerarios	si	No	Materias --						
		si	No							
		si	No							
	Hábitos estudio	si	No							
		si	No							
		si	No	M. Pendientes		Complementarios				
	Plan de Carrera	si	No							
		si	No							
		si	No							
	Laborales	si	No							
		si	No	Complementarias						
		si	No							
	Personales	si	No							
		si	No							
		si	No							

FICHA DE INDIVIDUALIZACION: PROGRAMA TUTORIAL

NORMAS PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE UNA ENTREVISTA (1)

?? Preparación de la entrevista:

- Estudiar previamente todos los datos disponibles del sujeto, alumno, comprobando su curriculum: Calificaciones, opiniones del profesorado, conclusiones sacadas en otras entrevistas habidas con esa persona en otros momentos,...
- Elaborar un esquema de los aspectos positivos y negativos, claros, oscuros, o contradictorios que deban ser esclarecidos.
- Determinar con toda claridad: lugar, día, hora y duración de la entrevista.
- Rodear la entrevista de un marco externo adecuado que garantice la confidencialidad de lo que se va a tratar, evitando interrupciones, visitas, teléfono, presencia de otras personas,...
- Si es preciso acudir a la anamnesis, al archivo o fichero de ese estudiante para comprobar los datos existentes. Si fuera preciso hablar con los tutores de años anteriores, no para dejarse influir por ellos, sino para conocer la problemática y condiciones de ese estudiante en el pasado.

?? Fase inicial de la entrevista: Primer contacto e inicio de la relación personal

- Recibir cordialmente al entrevistado. Mostrarse, correcto y afable con él, dándole confianza y seguridad.
- Ser natural y espontáneo, no utilizando excesivos formulismos.
- Se debe mostrar interés por la otra persona. A ser posible llamándola por su nombre, recordándole otras entrevistas, si las hubo, preguntándole por la marcha de sus estudios, de la asignatura, ...
- Evitar una postura de superioridad o de juez, ofreciendo, más bien, una imagen de sencillez, normalidad y aprecio.
- Es preciso poner a la otra persona "en disposición de hablar" con espontaneidad y sencillez, sin halagos zalameros.
- El protagonismo y la iniciativa debe llevarla quien haya solicitado la entrevista. Es distinto que la entrevista se realice porque la ha pedido, por ejemplo, el alumno; que sea el tutor quien le haya llamado.

NORMAS PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE UNA ENTREVISTA (2)

?? **Fase central o de desarrollo de la entrevista:** núcleo de la entrevista, se plantea el problema, hecho o situación; se analiza en profundidad; se intercambia información; se analizan causas; etc.

- Plantear con claridad y objetividad los temas que se deseen tratar, procurando ser concretos y precisos.
- Es aconsejable usar una ficha o esquema para tomar nota de todo aquello que sea importante sin olvidar nada. Pero se debe cuidar no dar la impresión de estar haciendo un acta o informe. Apuntar solo lo importante y lo imprescindible.
- Se debe preguntar con discreción todo aquello que no se entienda, procurando no hacer preguntas comprometidas o molestas para el otro.
- Se debe ir resumiendo de vez en cuando, a lo largo de la conversación, lo que el otro ha dicho. Así se dará cuenta de que se le ha entendido bien y que se está interesado en lo que transmite.
- Es preciso escuchar sin interrumpir o desviar la conversación a otros temas, causando dispersión.
- Se debe mantener una actitud de calma y cortesía en todo momento, aunque el otro interlocutor la pierda.
- Hay que tener habilidad para reconducir la entrevista hacia los campos que sean de interés, evitando que el otro divague o se disperse; pero ha de hacerse con naturalidad, sin cortes bruscos en la conversación.
- Se deben ir analizando, fría y objetivamente, los datos que van surgiendo a lo largo de la conversación.
- Es preciso descubrir, con tacto y delicadeza, las actitudes, móviles y expectativas profundas que el otro disimula, oculta o no se atreve a poner sobre la mesa.
- Se debe evitar en todo momento el confundir y cambiar los roles, haciendo que el tutor sea el entrevistado y el estudiante se convierta en entrevistador.
- Es preferible la brevedad de las intervenciones que los grandes discursos.
- Es una buena norma preocuparse más por la persona, globalmente considerada, que por los problemas que trae.
- Evitar la subjetividad, los estereotipos, los apasionamientos, el simplismo y la transmisión de datos falsos o erróneos, así como los compromisos precipitados u opiniones ligeras.

?? **Fase de clausura de la entrevista:** concreción de las conclusiones, pautas o actuaciones a seguir

- Asegurarse de que se ha obtenido o dado toda la información necesaria.
- No crear falsas expectativas o hacer promesas que no se pueden cumplir.
- Dejar bien claros los compromisos o acciones a los que se ha llegado por ambas partes con el fin de revisarlos en otra entrevista, si ha lugar.
- Estimular y sugerir a que el entrevistado encuentre las mejores alternativas de solución posible, haciéndole ver los "pros" y los "contras" de cada opción a tomar.
- Se debe despedir cálidamente al entrevistado, dándole ánimos de que todo irá bien y confiando en su capacidad de compromiso; agradeciéndole, si ha lugar, la colaboración prestada. Si es preciso se puede señalar la cita de una próxima entrevista.
- Una vez despedido el entrevistado, se puede, si fuera conveniente, tomar nota de los acuerdos o compromisos adoptados. Custodiar, ordenada y confidencialmente, en el archivo, los datos o notas reseñadas para consultarlas, si se necesitaran, en otro momento y sobre todo, para cumplir con exactitud todo aquello a lo que el profesor-tutor se haya comprometido.

MODELO DE FICHA PARA LA ENTREVISTA

1. IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO:

Apellidos:..... Nombre:.....
Curso: Grupo:

Datos familiares de interés (si ha lugar)

PADRES: Apellidos:..... Nombre:
Apellidos: Nombre:

Dirección: Teléfono:

2. FECHA DE ENTREVISTA:

Día: Hora: Lugar:

3. MOTIVO:

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

4. RECOGIDA Y SINTESIS DE INFORMACION PREVIA SOBRE EL ALUMNADO:

4.1. Datos académicos de interés (años de permanencia en el centro, resultados de las evaluaciones, asignaturas pendientes, repeticiones de curso, etc).

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

4.2. Datos significativos del historial médico (si ha lugar)

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

4.3. Datos significativos del historial familiar

.....
.....

.....
.....

4.4. Opinión general del tutor u otros profesores basada en el trato y observación directa del alumno:

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

5. DESCRIPCIÓN DEL HECHO, SITUACIÓN O PROBLEMA QUE MOTIVA LA ENTREVISTA

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

5.1. Cómo se siente el/la estudiante en esta situación

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

5.2. Cómo se vive o percibe el problema en la familia o el entorno

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

5.3. Otras informaciones de los profesores, padres o compañeros con relación a:

- Al interesado/a:
.....

- A la situación o problema:
.....

6. ACTITUD Y POSTURA DEL INTERESADO/A ANTE LA SITUACIÓN

- Valoración que hace:
.....
- Actitud o postura personal:
.....
- Inconvenientes que encuentra:
.....
- Ayuda que requiere:
.....

7. DATOS IMPORTANTES QUE PUEDAN COMPLETAR O CLARIFICAR EL TEMA/SITUACIÓN:

- Cómo lo ve el tutor:
.....
- Se está de acuerdo en:
.....
- Se difiere en:
.....

8. RECOMENDACIONES U ORIENTACIONES DEL TUTOR:

- Qué se debe o puede hacer:
.....
- Qué se debería evitar:
.....
- A quién se puede acudir:
.....
- Qué parece lo más aconsejable:
.....
- Qué medios se deben utilizar:
.....
- Qué actitudes se deberían revisar:
.....
- Qué postura deben adoptar en el futuro:

.....

9. ACUERDOS Y COMPROMISOS ADOPTADOS

- Por parte del interesado:
.....

- Por parte del tutor:
.....

10. CITA PARA UNA PRÓXIMA VISITA

- Nueva entrevista: día hora

- En la próxima entrevista el interesado deberá traer o haber hecho:
.....
.....

- El tutor habrá realizado:
.....

11. RESUMEN DE LA IMPRESIÓN SACADA POR EL TUTOR DE LA ENTREVISTA

- Impresión general:
.....

- Datos a subrayar:
.....

- Síntesis y diagnóstico de la situación o problema:
.....
.....

- Compromisos aceptados y adquiridos por parte del tutor:
.....
.....

12. OTRAS OBSERVACIONES O DATOS:

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

ROLE-PLAYING

CONCEPTO: «Es la representación, por dos o más personas, de una situación o hecho de la vida real, asumiendo los roles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor **comprendida y tratada** por el grupo.» Los actores intentan encarnar, lo mejor posible, las características de la situación, procurando hacer vivir al grupo la situación como si esta fuera real. Los restantes miembros del grupo que hacen de espectadores durante la representación deben estar atentos para posteriormente analizar, enjuiciar y dialogar sobre la representación realizada.

FAVORECE:

- ✂✂ El interés por la situación.
- ✂✂ Una mayor comprensión y objetividad del hecho.
- ✂✂ La madurez o capacidad del grupo para representar objetivamente la situación, así como para criticarla con objetividad y realismo.
- ✂✂ Que el grupo se centre en el problema.
- ✂✂ La capacidad de crítica y autocrítica.

DESARROLLO: En primer lugar se debe exponer el problema o situación, describiéndolo con toda precisión y la mayor riqueza de detalles posibles. Posteriormente se pedirán voluntarios que deseen participar en la representación encarnando los diferentes papeles o personajes que intervienen en ella. Los actores podrán interpretar libre y espontáneamente los papeles tal y como se les ocurra, siendo fieles a la realidad. El grupo podrá indicarles los aspectos, palabras, gestos, actitudes, etc., más característicos. La técnica debe realizarse en dos momentos:

Momento de representación: Los intérpretes desarrollan la escena con toda objetividad, naturalidad y espontaneidad adecuándose lo más posible a la realidad de los hechos reales. En el escenario sólo debe haber lo más necesario y significativo para poner en escena la situación. La acción no debe interferirse ni interrumpirse, salga como salga y se haga lo que se haga. Cuando se considere que la acción ha puesto de manifiesto la suficiente información como para ser debatida, se da por finalizada la escenificación. Con lo que se da paso al siguiente momento.

Momento de discusión: Finalizada la escenificación se abre un debate, comentario y discusión a propósito de la objetividad y realización de la representación. Los **primeros en** tomar parte deben ser los propios actores diciendo o aclarando lo que han hecho o intentado hacer. Posteriormente todo el grupo interpela a los actores discutiendo el desarrollo (realidad/irrealidad de lo representado, detalles importantes que han faltado o sobrado, gestos...). Se proponen incluso alternativas de enfocar el tema. El moderador hará caer en la cuenta de las actitudes, palabras, estados de ánimo, razones, realismo, etc. de toda la situación.

Hecho este estudio por todo el grupo y analizado objetivamente se puede volver a representar la situación recogiendo las observaciones y sugerencias hechas por el grupo, volviendo a analizarlo posteriormente.

TAMAÑO DEL GRUPO: El grupo puede ser variable en su número, pero ofrece mayores posibilidades a partir de 10 o 15 miembros componentes.

POSIBLES APLICACIONES EN TUTORIA: Puede ser una técnica especialmente indicada y fructífera para tratar de comprender problemas de disciplina, escenas familiares con relación a notas o calificaciones de las evaluaciones, enfrentamientos entre personas o grupos, estudiar relaciones entre padres e hijos, comprende mejor los roles o papeles encarnados por alguien en alguna situación especial, posturas o actitudes irreconciliables entre profesores y alumnos, grupos de alumnos entre sí...

RECOMENDACIONES: Se ha de procurar que las situaciones a representar sean significativas e importantes para transmitir mensajes o cambios de actitudes. Sobre todo, no coger escenas que puedan herir sentimientos, ridiculizar personas, sancionar negativamente...

El tutor debe procurar que se dé un análisis minucioso de actitudes, criterios o expectativas que deben ser cambiados, modificados o reforzados y que el grupo se vea reflejado en aspectos positivos o negativos que merecen ser objeto de reflexión.

TORBELLINO DE IDEAS (BRAINSTORMING)

CONCEPTO: "Un grupo formado por varios miembros, dentro de un clima de total libertad y espontaneidad, ofrece ideas o sugerencias, novedosas y creativas, sobre un tema o situación, desarrollando una gran capacidad de intuición, innovación o descubrimiento". Se trata de encontrar ideas u opiniones de una forma rápida sobre un tema o situación dando la posibilidad de cada miembro del grupo aporte sus conocimientos, experiencias, opiniones,...

FAVORECE:

- ✂✂ La libre expresión.
- ✂✂ La imaginación.
- ✂✂ La creatividad y originalidad.
- ✂✂ La intuición brillante.
- ✂✂ La opinión sugerente
- ✂✂ La visión o experiencias divergentes
- ✂✂ Resolución creativa de problemas.

DESARROLLO: El tutor o moderador del grupo precisa con claridad y exactitud el tema, pregunta o problema que debe afrontarse. Avisa que cada cual puede expresar lo que quiera y como quiera, de una forma libre e informal, y lo que se le ocurra, no siendo objeto de discusión ni de réplica. Durante el turno de expresión irá tomando nota de todas las ideas expresadas, subrayando las que sean más sugerentes, creativas y sorprendidas que hará resaltar al final cuando se hayan terminado las intervenciones. Es recomendable que el grupo disponga de un tiempo previo a la reunión para pensar sobre el tema.

POSIBLES APLICACIONES EN TUTORÍA: Esta técnica está especialmente indicada para buscar soluciones en situaciones de oscuridad, no saber qué hacer, procurar salidas nuevas a problemas viejos, seleccionar las mejores propuestas, las más imaginativas e innovadoras, resolver conflictos, buscar soluciones, conocer las distintas opiniones de los alumnos sobre un problema o situación, ... Con esta técnica también se puede llegar a conocer y diagnosticar el estado de ánimo, los afectos, sentimientos y resonancias que un hecho, situación o vivencia tiene para un grupo.

RECOMENDACIONES: Lo más característico de esta técnica es procurar un clima permisivo y de total libertad procurando que aflore la espontaneidad, "la irracionalidad" y la capacidad creativa de cada participante.

En la base de la técnica debe estar la convicción profunda de que en un clima informal, estimulante y de libre imaginación, sin discusión ni crítica, de entre las ideas estrambóticas e "irracionales" pueda llegar a aparecer una brillante que justifique todas las demás.

POSIBLE DINAMICA EN SU APLICACION: Presentado el tema o pregunta, se invita a todo el grupo a que, en silencio, reflexione sobre él para ver lo que se le ocurre. Si el grupo es numeroso se puede articular el proceso en cinco momentos:

- a) Cada miembro escribe en la pizarra una breve frase o palabra, si es posible, que exprese concisamente su pensamiento.
- b) Una vez que cada miembro ha escrito su frase o palabra, se pide que los demás subrayen lo que les ha parecido más apropiado y novedoso.
- c) Finalizada la fase de subrayado de palabras o frases, se pide que se tache con una raya vertical la frase o palabra que menos significa para cada cual.
- d) Finalizadas las tres frases anteriores se cuentan las palabras más subrayadas y las más tachadas, llegando a descartar lo peor y destacar lo mejor.
- e) Se puede también ir pidiendo que cada miembro del grupo vaya diciendo porqué escribió, subrayó o tachó las palabras o frases escritas en la pizarra.

Se finaliza señalando las ideas positivas o negativas que han salido, llegando a adoptar una conclusión o conclusiones para todo el grupo.

PHILLIPS 6/6

CONCEPTO: «Un grupo grande (en torno a 40 estudiantes) se divide en subgrupos de seis alumnos para que durante seis minutos discutan un tema llegando a una conclusión. Posteriormente los subgrupos exponen sus conclusiones a todo el gran grupo procurando llegar a una conclusión general.». Se trata de dar oportunidad a que todo el grupo por numeroso que sea se exprese, aporte y participe con sus ideas, opiniones y criterios.

FAVORECE:

- ✓✓ La participación activa de todos los miembros de un grupo grande.
- ✓✓ Obtiene las opiniones de todos los miembros de un grupo en un periodo de tiempo muy breve.
- ✓✓ Llegar a obtener informaciones completas de lo que piensan todos los **miembros del grupo** pudiendo tomar las decisiones pertinentes.
- ✓✓ Toma de decisiones participativas.

DESARROLLO: El desarrollo pasa por tres momentos diferentes:

- a) El moderador general del grupo—tutor—expone brevemente el tema, cuestión o pregunta que va a ser objeto de estudio y discusión. Se subdivide el grupo total en subgrupos de seis miembros. Hará saber que la reunión sólo durará seis minutos.
- b) Cada subgrupo nombrará un secretario que tomará nota de todo lo que digan u opinen todos y cada uno de los seis miembros del grupo, concediendo a cada miembro un minuto. Se redactarán las conclusiones a las que ha llegado el grupo.
- c) Pasados los seis minutos de reunión en pequeño grupo, se reunirá todo el gran grupo. Cada subgrupo leerá las conclusiones a las que han llegado. De todo ello tomará nota el coordinador general (tutor), si es posible anotando en la pizarra lo que **cada grupo** va diciendo. Todo el grupo conocerá en la puesta en común las opiniones y criterios del resto de los miembros del gran grupo. Finalmente el coordinador general después de haber escuchado a todos los grupos sacará las conclusiones derivadas de las distintas intervenciones, llegando a un acuerdo, propuesta. decisión...

POSIBLES APLICACIONES: Esta técnica es válida y puede ser recomendada en el tratamiento y planteamiento de cualquier tema o situación, siempre que se trate de:

- ?? Conocer las opiniones con relación a cualquier tema, hecho o experiencia personal
- ?? Para evaluar situaciones.
- ?? Para conocer el nivel de información del que dispone un grupo en un tema concreto.

Se puede emplear para ver las opiniones existentes en el grupo, por ejemplo, con relación a cualquier tema correspondiente a los llamados *Ejes Transversales*, sirviendo como punto de partida del estado de opinión o conocimiento de las actitudes e informaciones existentes en el grupo. En otros casos puede servir, más bien, como método de evaluación rápido para ver que *han sacado en limpio* sobre un tema o tópico estudiado.

RECOMENDACIONES: Es una técnica muy sencilla de aplicación y válida para múltiples situaciones de la tutoría:

- ✓✓ El tutor debe estimular la participación de todos.
- ✓✓ No emitir sus propias opiniones, sino conocer las del grupo.
- ✓✓ Hacer cumplir los tiempos y formalidades indicadas, observando los tiempos de intervención concedidos a cada grupo, avisando previamente cuando les falte un minuto para finalizar la intervención.
- ✓✓ Debe prestar máxima atención y tener una gran habilidad para resumir y sintetizar las conclusiones expuestas.
- ✓✓ No conviene que los subgrupos sean de más de seis personas porque la participación del grupo se verá afectada negativamente y algún miembro no será capaz de manifestar sus opiniones.

TIPO DE GRUPO: Se puede aplicar esta técnica con cualquier tipo de grupo, aunque es aconsejable el grupo de tipo medio o grande. A partir de 15 / 20 alumnos.

DEBATE DIRIGIDO (Discusión Guiada)

CONCEPTO: "Es un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo reducido bajo la conducción, estimulante y dinámica, de una persona—tutor / orientador—que hace de guía e interrogador".

CARACTERÍSTICAS:

- ✂✂ El tema que se somete a debate debe ser controvertido y problemático.
- ✂✂ El coordinador o tutor, debe hacer previamente un plan de preguntas que llevará escrito.
- ✂✂ Los participantes conocerán el tema con antelación con el fin de informarse y así poder participar con conocimiento en la discusión.
- ✂✂ Se trata de una técnica de aprendizaje por medio de la participación activa en el intercambio de ideas.
- ✂✂ El número de miembros suele ser de 12 o 13. Si estos son más, se harán subgrupos guiados por subdirectores que al final se reúnen con el director para hacer el resumen general. (El coordinador de una clase podría entrenar a uno o dos alumnos capaces para actuar como subdirectores, facilitándoles las preguntas que habrían de utilizar y discutiendo con ellos previamente el posible desarrollo del debate. El tutor podría supervisar alternativamente los subgrupos.)

DESARROLLO:

- a) El tutor hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generar ideas y ubicar al grupo mentalmente en el debate.
- b) Formula la primera pregunta e invita a participar. Si el debate se desvía considerablemente de la cuestión a tratar, debe intervenir el tutor para centrar el tema.
- c) El tutor no debe entrar en el debate del tema; su función es conducir, guiar, estimular, sugerir y guiar al grupo hacia ideas valiosas.
- d) El tema debe ser analizado en todos sus aspectos y las preguntas deben formularse en un orden lógico.
- e) Antes de concluir el debate se debe haber llegado a alguna conclusión. Hay que resumir las argumentaciones y extraer lo positivo de las diversas aportaciones.

SUGERENCIAS PRÁCTICAS:

- ✂✂ Duración: de 40 a 60 minutos.
- ✂✂ Pueden utilizarse ilustraciones y ayudas audiovisuales.
- ✂✂ No conviene que se tomen notas en el debate, pues esto dispersaría la atención de los participantes.
- ✂✂ Hay que evitar preguntas que puedan contestarse «sí» o «no», pues con ello no se lograría un verdadero debate.

POSIBLES APLICACIONES EN TUTORÍA:

- ✂✂ Es de fácil uso en el medio escolar, debido a que se presta muy bien para el aprendizaje de contenidos generales y aún de temas propios del programa escolar.
- ✂✂ Puede hacerse un debate dirigido después de la proyección de un documental, película, una conferencia, estudio de un documento o informe, etc.
- ✂✂ Estimula el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, el trabajo colectivo, la comprensión y la tolerancia.
- ✂✂ Es muy útil con alumnos de enseñanza media para lograr integración interdisciplinaria.
- ✂✂ En la tutoría puede servir para tratar temas formativos, por ejemplo, relaciones padres hijos, diversiones, drogas, sexualidad, acontecimientos sociales, políticos, religiosos, *cualquier tema transversal...*

TAMAÑO DEL GRUPO: Es recomendable su uso en mediano y gran grupo, a partir de 15 / 20

PEQUEÑO GRUPO DE DISCUSIÓN

CONCEPTO: «Un reducido grupo de personas trata un tema o problema en una discusión abierta, libre e informal, dirigido por un director o coordinador.».

CARACTERÍSTICAS:

- ⚡ El grupo debe estar integrado por un mínimo de 5 personas y por un máximo de 20.
- ⚡ El tema de discusión debe interesar a todos los componentes del grupo.
- ⚡ Favorece: la participación, el intercambio, la libertad de expresión y la espontaneidad de criterios personales.
- ⚡ Es muy adecuado para favorecer el gusto por la discusión, el debate e intercambio de ideas que todo adolescente y joven manifiesta y siente.
- ⚡ Es preciso rodear la discusión de un clima democrático, participativo y de autocontrol.
- ⚡ Debe haber una comunicación directa, cara a cara, para lo cual es preciso que el grupo se sienta en corro o en torno a una mesa en la que todos puedan verse y oír con comodidad.

DESARROLLO:

- ?? Se selecciona o elige un tema, problema o situación que sea de interés y en cierto modo apasione al grupo.
- ?? Posteriormente se señala un coordinador para conducir el grupo y un secretario que tome nota y registre las conclusiones más importantes.
- ?? El coordinador—tutor—formula con precisión, claridad y exactitud el tema o problema que debe ser discutido.
- ?? Da algunas pautas o indicaciones de los aspectos o enfoques que podrían tratarse, los objetivos que deben conseguirse.
- ?? El grupo entero deberá decidir tanto los aspectos a tratar, las normas a seguir en la discusión, así como el tiempo de intervención asignado a cada miembro, las sesiones que será preciso para agotar el tema.
- ?? Realizados estos acuerdos, se concederá, por turno riguroso, la palabra a los miembros del grupo que deseen intervenir, concediéndoles dos o tres minutos.
- ?? El coordinador velará para que en todo momento la discusión se haga dentro de un clima cordial, espontáneo y respetuoso, procurando llevar al grupo progresivamente y con las menores digresiones posibles hacia las metas, objetivos y conclusiones deseadas y convenientes.
- ?? Se llegará a las conclusiones por acuerdo o consenso.
- ?? De vez en cuando, pero sin interferir, el coordinador deberá recapitular las ideas discutidas, hacer profundizar en algún aspecto, retomar alguna idea importante que se ha diluido en la discusión, hacer indicaciones de la marcha y estado de la discusión.
- ?? Sobre todo debe velar por estimular a la participación de todos, devolver al grupo las preguntas que se le formulen a él, no expresar ideas personales al resumir lo tratado, mantener un clima adecuado de cordialidad y participación.
- ?? Debe finalizar la discusión con un resumen de lo expuesto por todos y con la formulación de las conclusiones aceptadas por todo el grupo, mediante consenso, que registrará el secretario para revisarlas posteriormente, sobre todo, si se refieren a compromisos, tareas a seguir, pasos a dar o actitudes a revisar para ver cómo se han cumplido.

APLICACIONES EN TUTORIA: Dentro de la tutoría esta técnica grupal está especialmente indicada y suele ser muy provechosa para:

- ⚡ Tratar temas de interés juvenil: drogas, delincuencia, relaciones padres e hijos, diversiones...
- ⚡ Solucionar conflictos o problemas que padece o preocupan al grupo.
- ⚡ Para llegar a conclusiones sobre temas de interés general: sociales, políticas, religiosos, morales...
- ⚡ Para llegar a adoptar compromisos de grupo que deben cumplirse sobre la base de acuerdos tomados sobre aspectos disciplinares, académicos, recreativos...

TAMAÑO DEL GRUPO: El uso de esta técnica es recomendable para casi todo tipo de grupos, sobre todo a partir de 6/ 10 miembros.

SIMPOSIO

CONCEPTO: «Un grupo o equipo de expertos desarrolla ante un grupo de oyentes diferentes aspectos de un tema o problema en forma sucesiva.». Se trata de exposiciones complementarias y no opuestas entre sí. Cada experto participante hace su breve exposición sin dirigirse expresamente a los otros expertos, sino al grupo de oyentes.

CARACTERISTICAS ESPECIFICAS: Se trata de reunir a un grupo de expertos, especialistas, altamente cualificados y entendidos sobre un tema para tratarlo, en aspectos diferentes, hasta lograr una visión panorámica lo más completa posible. Cada especialista o experto irá exponiendo sus conocimientos de una forma gradual y sucesiva, sumando y completando informaciones.

El auditorio (público) va captando la totalidad del tema o cuestión hasta conseguir una información lo más completa posible.

El simposio es muy útil para obtener una información ordenada, autorizada y rigurosa sobre aspectos diferentes de un mismo tema o cuestión. En él los expositores no defienden posiciones personales sino que van sumando información, aportando los conocimientos propios de su especialidad.

DESARROLLO:

- /// El coordinador expone o presenta brevemente el tema a tratar.
- /// Presenta brevemente a los expositores (bien al principio, bien cuando les va tocando hablar).
- /// Va cediendo la palabra, por turno sucesivo, a cada uno de los expositores o expertos.
- /// Cada experto dispondrá de un tiempo fijo de exposición (tiempo aconsejable: 15 minutos) que puede ser variable según el número de expertos que intervengan.
- /// Es aconsejable que la totalidad de la exposición no dure más de una hora.
- /// Finalizado el turno de exposición, el coordinador deberá hacer una síntesis breve de cada información recibida.
- /// Si el tiempo lo permite, el coordinador o presentador puede conceder un breve turno de intervenciones a los expertos para que aclaren o amplíen algún aspecto o punto que no haya quedado suficientemente claro o que sea de gran interés.
- /// También se puede dar un turno de intervenciones o preguntas al auditorio para formular a los expertos observaciones, dudas u oscuridades, pero sin que haya lugar a discusión.

RECOMENDACIONES:

- /// Es conveniente seleccionar bien a los expertos.
- /// El número de expertos adecuado debe ser de 4 a 6.
- /// Conviene que antes del acto hayan tenido una pequeña reunión para delimitar bien el campo de cada cual, evitando superposiciones, reiteraciones o repeticiones de las mismas ideas o evitar que se silencien aspectos importantes.
- /// Las condiciones ambientales deben ser favorables: luz, micrófono, agua, comodidad de estancia, buena visibilidad. Una distribución posible es que, en el escenario o tarima, en un ángulo se sitúe el presentador, en el otro los expositores y en el centro, más cercano al público, el experto que está interviniendo.

APLICACIONES EN LA TUTORIA: El simposio está especialmente indicado para temas de interés general del grupo en los que éste está iniciado pero necesita una mayor ampliación y profundidad del tema.

Además de poder utilizar esta técnica para temas del programa escolar (física, química, literatura, etc.), puede utilizarse para temas formativos como por ejemplo el "estudio de la adolescencia", tratado desde el campo médico, psicológico, sociológico, educativo... Cualquiera de los temas educativos programados y máxime se refiere a *temas transversales*, es susceptible de ser tratado mediante esta técnica

En el ámbito educativo, y más concretamente, en la tutoría, conviene que los oyentes tengan la posibilidad de hacer preguntas y plantear sus dudas a los expertos intervinientes.

MESA REDONDA

CONCEPTO: «Un grupo de expertos que sostienen puntos de vista diferentes o contradictorios sobre un tema va exponiendo sus criterios a un grupo de oyentes de forma sucesiva .»

CARACTERISTICAS ESPECIFICAS: La mesa redonda fundamentalmente trata de manifestar la confrontación de enfoques, puntos de vista e interpretaciones de que es susceptible un tema o hecho: religioso, social, político... Se trata de que el oyente, después de haber conocido opiniones divergentes y puntos de vista contradictorios, forma su opinión personal según las razones o argumentos de más peso y huyendo de todo simplismo. Trata, pues, de evitar la información unilateral, parcial y simplista.

DESARROLLO:

- ⚡ El coordinador menciona el tema elegido.
- ⚡ Señala el procedimiento y dinámica a seguir: orden, tiempo, duración de las intervenciones, etc.
- ⚡ Exposición sucesiva por parte de cada participante en la mesa, procurando que se vayan alternando los puntos de vista diferentes y las distintas posiciones en períodos de tiempo que no deben superarlos 10/15 minutos.
- ⚡ Finalizado el turno de exposición el coordinador resumirá brevemente la postura de cada expositor.
- ⚡ El coordinador debe poner empeño en señalar las diferencias de criterio de los participantes.
- ⚡ Terminada la síntesis se debe conceder otro breve turno de palabra a los participantes para que aclaren o expliquen o especifiquen alguno de sus argumentos o posturas.
- ⚡ Terminada la discusión el coordinador hará un resumen final de las intervenciones subrayando las coincidencias y divergencias de cada participante, así como sacando las principales conclusiones.
- ⚡ Finalmente invitará al auditorio a que formule las objeciones, dudas, ampliaciones u omisiones a los miembros de la mesa.

RECOMENDACIONES:

- ⚡ Los participantes en la mesa deben ser bien seleccionados y representativos de las distintas corrientes o criterios y enfoques del tema.
- ⚡ Pueden agruparse los miembros por tendencias o líneas de pensamiento afines, de forma que dos o más miembros defiendan la misma postura.
- ⚡ Deben colocarse ante el auditorio de una forma bien visible y que se les puede oír con comodidad. Una distribución recomendable es la colocación en semicírculo.
- ⚡ El coordinador ha de ser imparcial con todos los participantes y hábil para saber sintetizar posturas y argumentos diferentes.
- ⚡ Conviene usar un magnetófono o grabador por si algún miembro no está de acuerdo con lo que alguien dice que él ha dicho».
- ⚡ Debe procurar en las intervenciones del público orden y respeto.

APLICACIONES EN ORIENTACIÓN: Esta técnica grupal es muy adecuada para innumerables aspectos o temas de los programas escolares: Historia, geografía, ciencias naturales, literatura... En todos aquellos temas que pueden dar lugar a posturas o interpretaciones diferentes.

Indudablemente puede ser de gran utilidad para temas o aspectos educativos complejos en los que la variedad de opiniones, criterios o posturas pueden incluir aspectos divergentes que deben conocerse y tenerse en cuenta para formar una opinión seria y fundamentada. Por ejemplo: Relaciones padres e hijos, autoridad vs. Libertad, aborto, eutanasia, valores sociales, drogadicción, SIDA, ...

TIPO DE GRUPO: La mesa redonda también está especialmente indicada para grupos grandes.

EL PANEL

CONCEPTO: "Un grupo de expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación desde sus personales puntos de vista ante un grupo." Se trata de un debate sobre un tema concreto llevado a cabo por unos expertos que discuten entre sí delante de un grupo de oyentes y bajo la dirección de un moderador.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS: Se diferencian del Simposio o Mesa Redonda en que en éstos los *expertos exponen*; en el panel, dialogan, conversan entre sí. No se da un rol de oradores o ponentes sino que de una forma informal hablan y debaten ideas entre sí. La espontaneidad, la informalidad en las intervenciones y el dinamismo entre los participantes es la nota más distintiva.

DESARROLLO:

- ✂✂ El coordinador presenta a los miembros participantes en el panel.
- ✂✂ Señala el tema a tratar.
- ✂✂ Formula la primera pregunta sobre el tema al grupo para que la vayan contestando. Cualquiera de los miembros inicia la conversación estableciéndose el diálogo entre todos.
- ✂✂ De vez en cuando, el coordinador interviene formulando nuevas preguntas, centrar la conversación o reorientar el diálogo.
- ✂✂ Un poco antes de que vaya a terminar el tiempo prefijado para los miembros del panel les invita a que sinteticen o resuman sus conclusiones o postura sobre el tema.
- ✂✂ Finalmente el auditorio dispondrá de un tiempo para intercambiar ideas, sugerir preguntas u objeciones...

RECOMENDACIONES :

- ✂✂ Se debe procurar que los miembros que van a tomar parte en el panel sean personas expertas y bien preparadas.
- ✂✂ Es aconsejable una reunión previa para ponerse de acuerdo en los aspectos medulares del tema y establecer un plan de desarrollo, complementación y compenetración.
- ✂✂ Los interlocutores deben estar situados de forma que pueden verse y oírse cómodamente entre sí y por el público. Una posición en semicírculo puede ser la más indicada.
- ✂✂ La duración total no debe exceder de unos 60 minutos y se puede alterar la marcha de la conversación según haya suscitado interés o no en el auditorio concediéndole a éste un tiempo, más o menos amplio, para que intervenga.

APLICACIONES EN ORIENTACIÓN: El panel es muy indicado para tratar cualquier tema educativo y de interés para los jóvenes y los adolescentes. La espontaneidad, la informalidad y el dinamismo que lo caracterizan pueden hacerlo muy útil para temas como: Problemas juveniles, familiares, hechos de actualidad, ocio, lecturas, deportes, problemas del barrio o ciudad...

TIPO DE GRUPO: Al igual que las técnicas mencionadas anteriormente el panel está especialmente indicado en grupos medianos o numerosos.

DIALOGO O DEBATE PÚBLICO

CONCEPTO: “Dos personas bien capacitadas y especialmente invitadas conversan o dialogan ante un auditorio sobre un tema siguiendo un esquema previamente establecido».

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS: El rasgo más característico de esta técnica es la intercomunicación directa entre dos personas en diálogo, del que puede derivarse una información seria, objetiva y actualizada. Mediante este diálogo el auditorio tiene la posibilidad de atender a dos fuentes de información diferentes y simultáneas.

DESARROLLO:

- ✍✍ El tutor u organizador presenta a los dos expertos.
- ✍✍ Formula el tema que ha de presentar como interesante.
- ✍✍ Cede la palabra a los dos dialogantes que entablan una conversación en un tono animado, ingenioso, llamativo, apasionante, incisivo y flexible, capaz de mantener la atención e interés del auditorio.
- ✍✍ Las dos personas en diálogo deben evitar todo formalismo, retórica y artificialidad, procurando cercanía al oyente.
- ✍✍ Finalmente, se invita al auditorio a que participe y haga preguntas.

RECOMENDACIONES:

- ✍✍ Las dos personas participantes deben ser cualificadas, cercanas y sugerentes.
- ✍✍ Pueden utilizar diapositivas, documentos o películas que faciliten e ilustren el tema con un alto grado de interés.
- ✍✍ La duración del diálogo no debe sobrepasar los 30 minutos.
- ✍✍ Si el grupo no es muy numeroso el desarrollo debe hacerse en círculo.
- ✍✍ La intervención del grupo puede adoptar la modalidad de Foro, Phillips 66, etc.

APLICACIONES EN TUTORÍA: Además de ser una técnica que puede ser aplicada para el conocimiento de temas escolares y académicos, valiéndose de los propios profesores del centro o incluso de algún alumno especialmente capacitado en un tema, puede utilizarse en tutoría con éxito en situaciones que procuren cercanía e interacción, sobre todo, dando oportunidades a alumnos tímidos, reservados, obligándoles a participar aunque sólo sea con el "método socrático" de hacerles preguntas para que vayan descubriendo la verdad. La temática puede ser amplia y variada: relaciones dentro del grupo, gusto/disgusto al medio escolar, metodología a emplear en el estudio, actitudes ante los demás, etc.

TIPO DE GRUPO: Es una técnica que debe emplearse en grupos medianos y grandes grupos.

ENTREVISTA O CONSULTA PÚBLICA

CONCEPTO: “Un entrevistador o un miembro del grupo interroga a uno dos expertos sobre un tema prefijado de antemano en presencia de todo el grupo de oyentes”. El entrevistado puede conocer las preguntas que se le van a hacer de antemano, pero no es recomendable haber hecho un ensayo previo.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS: Se trata de obtener información, opinión o un conocimiento actualizado sobre un tema acudiendo a un experto o especialista.

El interrogador, designado por el grupo, obliga al experto a exponer o contestar a aquellos puntos o aspectos de mayor interés y previamente propuestos por la totalidad del grupo, no dejándole que él haga una exposición libre, sino sobre lo que interesa al grupo.

DESARROLLO:

- ✂✂ El interrogador/entrevistador explica previamente a todo el grupo el alcance e implicaciones del tema que debe ser de interés para todos.
- ✂✂ Se hace una breve presentación del experto que va a ser interrogado.
- ✂✂ Se procede a la formulación de preguntas.
- ✂✂ Las preguntas formuladas deben ser agudas, perspicaces y, en cierto modo, comprometidas.
- ✂✂ Antes de clausurar el tiempo dedicado a la entrevista se le obliga al experto que haga una breve síntesis de los aspectos o detalles más relevantes para que éste reafirme, amplíe, aclare o explique lo que parece de mayor interés.

RECOMENDACIONES:

- ✂✂ Las preguntas deben ser suficientemente amplias y complejas como para que no se puedan contestar con un «sí» o un no»
- ✂✂ Deben ser precisas y concretas para que no lleven demasiado tiempo o requieran de un gran discurso para su contestación, con el peligro de perderse en la temática.
- ✂✂ Aunque el cuestionario de preguntas debe ser muy estructurado y previamente acordado por el grupo, sin embargo, debe ser lo suficientemente flexible, ordenado y progresivo de forma que no decaiga el interés en ningún momento.
- ✂✂ El tiempo dedicado a la entrevista no debe exceder de 40/60 minutos.
- ✂✂ Finalizada la entrevista se puede utilizar otra técnica de grupo complementaria (Foro, Grupo de discusión...) en orden a llegar a las conclusiones o informaciones más interesantes para el grupo.
- ✂✂ El grupo debe haber participado activamente y antes de realizarse la entrevista, en la formulación de aquellas preguntas que sean de un mayor interés para el grupo.
- ✂✂ Es necesario que entrevistador y entrevistado estén colocados en un sitio donde pueden ser perfectamente vistos y oídos por todo el auditorio.

APLICACIONES EN TUTORIA: También esta técnica puede ser utilizada para profundizar o ampliar contenidos y conocimientos del programa escolar. Sin embargo, en la tutoría puede estar especialmente indicada para conocer las opiniones, autorizadas, de una personalidad relevante del mundo de la cultura, las artes, los deportes, testimonio de vida, valores humanos, satisfacción en una profesión... Cualquier tema correspondiente a los contenidos tanto *informativos* como *formativos* o *técnico-metodológicos* es susceptible de ser tratado con provecho mediante esta técnica

Una variación de la Entrevista Pública es la Entrevista Colectiva cuyo aspecto más diferencial es que, en vez de un entrevistador, son varios los que formulan las preguntas, pudiendo darle un carácter de mayor variedad y precisión, adecuándose más a la posible heterogeneidad e intereses de todo el grupo.

Anexo VI. Técnicas de evaluación

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Técnicas observacionales: el profesor puede elaborarse *listas de control* o *escalas de estimación* que le sirvan de pauta para la evaluación mediante la observación de conductas. Este procedimiento puede ser muy útil para la evaluación de:

- asistencia (acude o no a una tutoría voluntaria, entra o no en un foro de discusión virtual...),
- actitudes (manifiesta más o menos curiosidad intelectual, más o menos interés, participa, trabaja en equipo...),
- manejo de instrumentos, aparatos o métodos y logros prácticos (en sesiones de laboratorio, en situaciones simuladas...),
- habilidades comunicativas (manejo de vocabulario adecuado, claridad, entonación,...),
- habilidades motoras (rapidez, estilo, agilidad, destreza en la utilización de un aparato, capacidad manipulativa...),
- otras competencias, sobre todo genéricas, como valor estético o artístico, capacidad para el debate, la discusión o el intercambio de ideas sobre un tema tratado en la clase, en un seminario o en un grupo de trabajo o sobre el que se ha leído...

Tanto las listas de control como las escalas de estimación son registros fáciles de elaborar, ya que consisten básicamente en una tabla de doble entrada en la que las filas son el listado de estudiantes que el profesor o tutor tiene a su cargo y las columnas son aquellas conductas que se pretende evaluar. En los puntos de intersección simplemente se anota con una X la ocurrencia de la conducta (lista de control) o se valora en una escala de 0 a 5, por ejemplo, el grado en que se da dicho comportamiento (escala de estimación).

Pruebas objetivas (“tests”): son listados de preguntas en las que se dan diferentes opciones de respuesta. La misión del estudiante es identificar y señalar la respuesta correcta de entre todas las sugeridas. Si los distractores, o respuestas incorrectas sugeridas, son buenos (o sea, sólo distraen a quien no sabe o no ha adquirido la habilidad) entonces son instrumentos muy útiles para discriminar entre mayores y menores niveles de dominio de lo aprendido.

Si además las preguntas que conforman la prueba son una muestra suficiente y representativa de los principales contenidos y objetivos que se han trabajado y que se pretende evaluar (lo que se consigue normalmente mediante la utilización de una *tabla de especificaciones*), estamos ante un instrumento con validez de contenido o con validez instructiva.

La tabla de especificaciones es una tabla de doble entrada en la cual las filas son los contenidos que hay que dominar y las columnas los objetivos del aprendizaje. El cruce de todos los contenidos por todos los objetivos daría lugar al universo de posibles ítems o preguntas que podrían constituir el test. Lógicamente la prueba debe ser un subconjunto o muestra de ítems que debe representar adecuadamente el universo.

Este tipo de pruebas puede administrarse y corregirse mediante medios informáticos y pueden adaptarse sucesivamente a las respuestas dadas por los sujetos que contestan (tests adaptativos computerizados).

Realizar una buena prueba objetiva es una tarea difícil y muy laboriosa, sin embargo, puede ser cada vez más ágil si se va construyendo un banco de ítems debidamente calibrados. Es a partir de un banco de ítems clasificados por temáticas y niveles de dificultad cuando se puede pensar en la utilización de medios computerizados para la evaluación.

Los resultados de la corrección de este tipo de instrumentos de evaluación son objetivos, ya que no dependen de la subjetividad o del nivel de exigencia de quien corrige, y, por lo general, en el cálculo de la puntuación total se tiene en cuenta el efecto del azar.

Son pruebas útiles para la evaluación del logro de objetivos de aprendizaje de diferente nivel (recuerdo, síntesis, aplicación, valoración...) pero no son adecuadas para evaluar habilidades comunicativas, empleo correcto de la sintaxis, la ortografía... Exigen que las preguntas se planteen con lenguaje preciso y de manera clara (validez aparente) para que todos los estudiantes que hayan logrado el nivel por el que se pregunta tengan la misma probabilidad de contestarlo bien. Por otro lado, los ítems que se propongan no deben tener sesgos por razón de cultura, género..

Pruebas de preguntas abiertas o pruebas de ensayo: son pruebas escritas en las que el estudiante tiene que elaborar la respuesta con mayor o menor libertad (las preguntas pueden ser abiertas pero de respuesta muy corta y precisa o pueden plantear un tema muy general y amplio, pasando por todo un continuo en cuanto a tamaño de la respuesta pretendida). Aunque las instrucciones de respuesta no son tan detalladas como las que corresponden a una prueba objetiva, debe quedar claro el tiempo disponible, la extensión que se pretende en la respuesta, los criterios de corrección... Son útiles para evaluar capacidad de síntesis, nivel de documentación manejado, capacidad de estructurar temas, de memorizar textos más o menos largos, capacidad creativa, manejo de la lengua escrita, el uso preciso de la terminología científica... Sin embargo, cuando se utiliza una prueba de ensayo, con un número muy limitado de preguntas, único medio de evaluación del dominio de un temario muy amplio, existe riesgo de sesgo en la evaluación (ausencia de validez de contenido). Por otra parte, la corrección de estas pruebas, puede implicar un gran componente subjetivo que se puede paliar con una previsión detallada y pormenorizada de los criterios de corrección y del sistema utilizado (analítico o global). Los problemas de equidad en la valoración de estas pruebas pueden también mitigarse con la utilización de correctores designados al azar o de correctores múltiples, combinando este tipo de pruebas con el uso de pruebas objetivas, por ejemplo (aproximación multimétodo) y suele preservarse el anonimato.

Pruebas de ejecución o de realización: son problemas o simulaciones de situaciones que el estudiante se puede encontrar y que tiene que llegar a solventar. Puede encargarse la elaboración de un informe, un esquema, de un diagnóstico, la realización de un dibujo, de una práctica de laboratorio, el estudio de un caso, el comentario de un texto, la resolución de un problema numérico o lógico, el diseño de un aparato, la interpretación de una salida de ordenador, la previsión del impacto de un cambio... Antes del comienzo de la prueba los estudiantes deben tener claro qué es lo que se les pide concretamente y cómo se va a valorar (criterios, pesos relativos). Para la corrección es conveniente disponer de un instrumento de observación de procesos, de registro o de análisis que objeive las respuestas pretendidas.

Pruebas orales o entrevistas con finalidad evaluativa, descritas pormenorizadamente cuando se ha trabajado la técnica de la entrevista

Portafolios: es un recurso evaluativo más innovador que corresponde a un modo de enseñanza-aprendizaje activo y *muy útil en sistemas semipresenciales y tutoriales*. Consiste, como su propio nombre indica, en una carpeta, donde se incluyen trabajos hechos por los estudiantes, presentaciones o materiales, seleccionados con criterios de relevancia y de variedad.

Es una técnica que aporta información muy amplia sobre los logros conseguidos por el estudiante, que le estimula en su proceso autónomo de aprendizaje y facilita la incorporación de la autoevaluación de los aprendizajes que pueden y deben hacer los estudiantes de sus propios logros. Para la utilización adecuada de este recurso es importante que el profesor y el estudiante consideren de antemano aspectos como: forma física del portafolio (carpeta, CD, cuaderno, caja), uso que se va a hacer del portafolios, criterios para la evaluación del aprendizaje, cuántos trabajos o documentos debe tener, quién va a tener acceso al portafolios... Puede ser un instrumento muy útil para evaluar el proceso de cambio o de mejora en el aprendizaje que ha tenido un estudiante (evaluación de autorreferencia). Sin embargo, como único instrumento de evaluación puede plantear problemas de objetividad en la calificación numérica o nota.

Otros recursos (Bordás y Cabrera, 2001): los mapas conceptuales, que son diagramas que representan la relación entre aspectos generales y específicos de una materia. Es una técnica que se emplea para la planificación de la enseñanza y para la evaluación; el diario reflexivo, que consiste en las anotaciones que el estudiante hace acerca de cómo aprende, de sus sensaciones, de los procesos mentales que ha seguido... por lo que representa una buena estrategia para el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Anexo VII. Experiencia de Tutoría en la Universidad

PROYECTO DE INNOVACION EDUCATIVA: Enseñanza de la Periodoncia utilizando el método de aprendizaje a través de problemas (PIE 99/20)

Profesor Mariano SANZ ALONSO

Facultad de Odontología

Asignatura Periodoncia – Grupo B (4º Curso de Licenciatura)

Cursos 2000/01 – 2001/02 y 2002/03

OBJETIVO

El objetivo de este proyecto ha sido introducir un nuevo método de aprendizaje en la formación universitaria en Odontología, concretamente en la materia de Periodoncia.

Este proyecto se ha desarrollado durante los cursos 2000/01, 2001/02 y 2002/03.

FUNDAMENTOS

Como método alternativo de aprendizaje se introdujo el sistema de aprendizaje a través de los problemas (PBL – *problem based learning*), también conocido como aprendizaje interdependiente auto-conducido, en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (Cánada) a mediados de los años 60 y en Europa en la Facultad de Medicina de la Universidad de Maastrich (Países Bajos) a principios de los años 70. Actualmente alrededor de 100 facultades de Medicina en todo el mundo han introducido PBL como el método fundamental de instrucción teórica. En el campo de la Odontología PBL se introdujo en el plan de estudios de la Universidad de Lund en Malmö (Suecia) a finales de los 80 y actualmente más de 20 facultades han adoptado total o parcialmente este sistema.

Las ventajas de este sistema de aprendizaje sobre el método tradicional se pueden resumir en este esquema:

- *Centrado en el estudiante*
- *Centrado en el aprendizaje*
- *Auto-dirigido*
- *Racionalización basada en el conocimiento*
- *Conceptualización*
- *Multidisciplinar e integrado*
- *Aprendizaje profundo*
- *Buena retención*
- *Buena capacidad de manejo de información*

En PBL el proceso de aprendizaje es conducido y formalizado por el estudiante. Un pequeño grupo examina un problema cuidadosamente construido, habitualmente un

grupo de observaciones de fenómenos o acontecimientos en forma de un caso clínico con un motivo de consulta principal y un grupo de signos y síntomas que presenta el paciente. El estudiante analiza el problema y con su conocimiento previo intenta crear una lista de fenómenos que necesitan ser explicados y de este modo va produciendo distintas explicaciones para entender y resolver el problema. Tras un periodo de estudio independiente y de lectura por los miembros del grupo, se reúnen y presentan el conocimiento adquirido y tratan de explicar completamente el fenómeno. El tutor del grupo actúa como director y moderador de las distintas alternativas de conocimiento que presentan los estudiantes.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En nuestra propuesta de enseñanza a través de problemas de la materia *Periodoncia* que se imparte en el 4º curso de la licenciatura de Odontología, hemos dividido su contenido en 6 problemas. Dentro de cada problema, los profesores hemos definido los objetivos de aprendizaje de cada situación, con el fin que los estudiantes desarrollen su capacidad para *resolver* el problema. Por lo tanto el objetivo de este proyecto ha sido introducir un nuevo método de aprendizaje con una demostrada eficacia en la enseñanza de otras áreas de la medicina. Nuestra área temática, la Periodoncia, debido a su interdisciplinariedad, pensamos se presta especialmente a esta nueva metodología y esperamos que de este modo los estudiantes demuestren su capacidad para dirigir su propio aprendizaje y buscar sus propias respuestas.

Se ha desarrollado un catálogo de 6 problemas. Estos problemas definen una situación clínica que el estudiante puede encontrarse en sus prácticas en la clínica universitaria. Cada problema viene definido por sus características clínicas y por una serie de signos y síntomas. Partiendo de este problema se desarrollan una serie de temas que el estudiante debe desarrollar para el entendimiento y resolución del problema. Durante los dos primeros meses, los estudiantes son introducidos a los problemas. Se ha dividido al grupo B de Periodoncia de 4º curso de licenciatura que consta de alrededor de 60 alumnos en 6 grupos de 10 alumnos. Cada grupo es tutorizado por un profesor.

Los problemas son presentados a toda la clase durante los dos primeros meses del curso. Una vez presentado el problema, cada grupo se reúne y con la ayuda del tutor se analiza el problema, se analizan los objetivos de aprendizaje, las fuentes de búsqueda de la información y se asignan las tareas y la metodología de trabajo dentro del grupo. Durante los siguientes dos meses, en forma de seminarios cada tutor presentará al resto de la clase el desarrollo de cada grupo de acuerdo con las propuestas presentadas dentro del grupo y finalmente cada grupo desarrollará un trabajo con el resultado final de su propuesta. Este trabajo lo presentarán los componentes de cada grupo a toda la clase. De este modo en los 6 primeros meses se adquirirán todos los conocimientos referidos al entendimiento de los 6 problemas. Durante los siguientes 3 meses se analizarán y presentarán por cada grupo, las distintas propuestas de resolución de los problemas, es decir los tratamientos propuestos para las distintas situaciones clínicas.

Los problemas desarrollados junto con los profesores tutores correspondientes han sido los siguientes

<i>Problema</i>	<i>Profesor Tutor</i>	<i>Categoría</i>
Gingivitis	Dra. B. Legido	Prof. Asociado
Periodontitis Crónica	Dr. A. Alonso	Prof Asociado

Periodontitis Agresiva	Dra. B. Alonso	Colaborador Honorífico
Periodontitis asociada a enfermedades sistémicas	Prof. Dr. M. Sanz	Profesor Titular
Periodontitis Agudas	Dr. D. Herrera	Prof. Asociado
Agrandamientos gingivales	Dr. L. Arriba	Prof. Asociado

Junto con el programa didáctico (teórico) se ha desarrollado un programa de seminarios preclínicos, así como se ha desarrollado un programa de prácticas clínicas sobre pacientes de acuerdo al plan de estudios vigente.

El programa de Seminarios Preclínicos desarrollado durante estos tres cursos ha sido el siguiente:

- Exploración y diagnóstico clínico y radiológico: *Prof. Lorenzo de La Fuente.*
- Instrumental (curetas diseño básico, tipos, modelos...) e Instrumentación: *Prof. Angel Alonso y Profa. Bettina Alonso.*
- Repaso de parte teórica (o terminación de algo, si vamos con retraso) con tipodontos, juegos de exploración y de curetas: *Todos los profesores.*
- Exploración e Historia Clínica // Prácticas de Instrumentación. El grupo se dividirá en dos, para realizar cada subgrupo una parte de las prácticas en dos días: *Todos los profesores; la mitad con cada grupo.*
- Exploración e Historia Clínica // Prácticas de Instrumentación. Se alternan los grupos.
- Prácticas de Instrumentación: Todos los alumnos a la vez. *Todos los profesores.*

El programa de seminarios pre-clínicos se ha desarrollado durante los meses de Octubre y Noviembre. Durante la primera semana de Diciembre se ha procedido al reparto y asignación de los pacientes y al comienzo de las prácticas clínicas. Para el desarrollo de dichas prácticas clínicas se ha realizado la resolución de los problemas dentro de los objetivos de aprendizaje clínico a nivel pregraduado, es decir la resolución de los problemas 1 (gingivitis), 2 (periodontitis crónica) 5 (periodontitis agudas). La resolución de los problemas 3 (periodontitis agresiva), 4 (periodontitis asociada a enfermedades sistémicas) y 6 (agrandamientos gingivales) requiere normalmente terapéutica quirúrgica. El estudiante de Odontología no tiene como competencia la realización de estos procedimientos quirúrgicos, aunque si debe conocer sus fundamentos, técnica, indicaciones, posibles complicaciones y resultados. Por ello se organizan seminarios dirigidos por los tutores dentro de cada grupo para estudiar con detalle la resolución de todos los problemas.

Las prácticas clínicas y seminarios preclínicos han sido evaluadas de un modo continuo por cada tutor donde diariamente se evalúa a cada alumno dentro del grupo.

EVALUACIÓN

La evaluación de conocimientos se realiza a dos niveles. Durante el mes de Febrero se realiza una evaluación para comprobar la capacidad de cada alumno para entender y conocer los 6 problemas planteados. Dicha evaluación consta de tres partes, una prueba escrita con respuestas múltiples, una prueba escrita de 5 preguntas cortas y una prueba escrita en forma de ensayo, donde se pide a cada estudiante que desarrolle un tema

integrando los distintos conocimientos adquiridos. Una prueba similar también consistente en tres pruebas se desarrolla durante el mes de Mayo para evaluar la capacidad del alumno en resolver los seis problemas planteados. Además de estas dos pruebas objetivas los alumnos son evaluados en cada grupo por cada tutor puntuando independientemente su esfuerzo personal, su capacidad de trabajo e integración en el grupo, su capacidad de búsqueda de información científica y de manejo de la tecnología de información, así como su capacidad para exponer y presentar sus conocimientos.

Por motivos de organización docente, las reuniones de cada grupo se han tenido que realizar fuera de horas lectivas y la comunicación con los tutores durante las horas de tutorías y de prácticas clínicas, aunque fundamentalmente la comunicación se ha desarrollado mediante correo electrónico

El proceso de evaluación final se ha realizado mediante una prueba oral donde el alumno es confrontado con un caso clínico que ejemplifica alguno de los problemas estudiados y donde el Director del Curso (Prof. Sanz) y el tutor director de su grupo le realizan preguntas relacionadas tanto con el conocimiento y comprensión del problema, como en su resolución. En esta evaluación final se valoran todos los aspectos evaluativos del alumno a lo largo del curso (evaluaciones de conocimientos, evaluaciones en clínica y evaluaciones de los trabajos en grupo).

Los resultados académicos del Grupo de Periodoncia B durante estos cursos han sido:

Curso	% aprobados en Junio	% Aprobados en Septiembre	Nº de repetidores
2000/2001	80	10	6
2001/2002	81	9	5
2002/2003	85	8	4

RECURSOS UTILIZADOS

Durante estos tres cursos se han utilizado los siguientes recursos y aplicaciones informáticas, que han estado accesibles a todos los alumnos para el desarrollo de sus trabajos.

Ordenadores PC – Windows

Ordenador Portátil - Compaq

Cámara digital Olympus E-20

Scanner de diapositivas Nikon Coolscan II

Microsoft Word

Microsoft Power Point

Microsoft Excell

Adobe Photoshop

Internet Explorer

Outlook Express

En cada curso se ha desarrollado un CD donde se encuentra el desarrollo de todos los problemas, así como el trabajo monográfico que ha desarrollado cada grupo.