

**PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL
EN LA UNIVERSIDAD**

Antonio Pantoja Vallejo
Tomás J. Campoy Aranda
(Coords.)

PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Autores

Antonio Pantoja Vallejo
Tomás J. Campoy Aranda
(Coords.)



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Planes de acción tutorial en la universidad / Antonio Pantoja Vallejo, Tomás J. Campoy Aranda (coords.). -- Jaén : Universidad de Jaén, 2009

(Huarte de San Juan)

ISBN 978-84-8439-436-5

1. Tutores y tutoría (Educación) 2. Programas de estudios
3. Enseñanza superior I. Pantoja Vallejo, Antonio, coord.
II. Campoy Aranda, Tomás J., coord. III. Universidad de Jaén, ed. IV. Serie 37.048.4

© Autores

© UNIVERSIDAD DE JAÉN
Primera edición, febrero 2009

Depósito Legal: J-79-2009

ISBN: 978-84-8439-436-5

Difusión: Publicaciones de la Universidad de Jaén
Edificio Biblioteca, 2ª Planta - 23071 JAÉN
23071 JAÉN

Impreso por: Gráficas "LA PAZ" de Torredonjimeno, S. L.
Avda. de Jaén
23650 TORREDONJIMENO (Jaén)
Teléfono 953 571 087 - Fax 953 571 2 07

A Olga Senise,
in memoriam

AUTORES

- Aguilera García, José Joaquín
- Altarejos Caballero, Joaquín
- Álvarez Merino, Miguel Ángel
- Álvarez Nieto, Carmen
- Aranda Ogáyar, Manuel
- Arranz Mascarós, Paloma
- Bernal Jurado, Enrique
- Cano Ortega, Antonio
- Castro Galiano, Eulogio
- Castro López, Ildefonso
- Cobo Domingo, Justo
- Esteban Ruiz, Francisco J.
- Fernández de Córdova, M^a Luisa
- García Gallarín, Celeste
- García Muñoz, Miguel Ángel
- García Ramiro, Pedro A.
- Godino Salido, M^a Luz
- Gómez Fernández Aguado, Pilar
- Gutiérrez Valero, M^a Dolores
- Hernández Ortiz, M^a Jesús
- Hueso Ureña, Francisco
- Illán Cabeza, Nuria
- Jiménez Pérez, Juan Roberto
- Jiménez Pulido, Sonia
- Justicia Galiano, María José
- Linares Palomino, Pablo
- López de la Torre, M^a Dolores
- López Garzón, Rafael
- López González, Juan Jesús
- López Medina, Isabel
- López Ramón, Victoria
- Marchal Ingrain, Antonio
- Marcolini Bernardi, Marta
- Márquez García, Alfonso Miguel
- Martínez Cañamero, Magdalena
- Martínez Moreno, Juan
- Melguizo Guijarro, Manuel
- Montes Berges, Beatriz
- Moral Pajares, Encarnación
- Morales Luque, Antonio J.
- Moreno Carretero, Miguel
- Moya López, Alberto
- Moya Vilar, Manuel
- Nogueras Montiel, Manuel
- Ocaña del Moral, María Teresa
- Ordóñez Cañada, Carmen
- Ortega Barrales, Pilar
- Ortega Morente, Elena
- Palomino Moral, Pedro
- Peragón Sánchez, Juan
- Quesada Armenteros, Antonio
- Quijano López, M^a Luisa

- Quijano López, Rocío
- Ramos Martos, Natividad
- Rivera Balboa, Blas
- Rodríguez Montealegre, Cristina
- Román Rayo, Manuel
- Romero Pulido, Inmaculada
- Ruiz Jiménez, Carmen
- Ruiz Medina, Antonio
- Ruiz Padial, Elisabeth
- Ruiz Ramos, Encarnación.
- Ruiz Ruiz, Juan Francisco
- Ruiz Valenzuela, Luis
- Salido Ruiz, Sofía
- Sánchez Gómez, Carmen
- Sánchez Rodrigo, Adolfo
- Senise Barrio, Olga
- Vallejo Martos, Manuel Carlos

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	15
PARTE I.	
ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD	
Capítulo 1. El EEES y la acción tutorial universitaria.....	21
Introducción	23
Un poco de historia	24
Elementos comunes en la base del nuevo sistema	30
El sistema de créditos europeos	30
El suplemento europeo al título	32
La universidad española en el EEES.....	33
Los títulos de Grado.....	35
Los títulos de Máster	36
Los títulos de Doctor	37
Docencia y tutoría en el EEES	38
El alumnado en el EEES	40
¿Qué supone el EEES para la acción tutorial?	42
Referencias bibliográficas	44
Capítulo 2. Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria.	47
La tutoría en la universidad.....	49
Modalidades de tutoría	56
Ámbitos de la tutoría	62
Transiciones educativas	64
Referencias bibliográficas	70

Capítulo 3. La Tutoría en la Universidad	73
Introducción	75
Enfoques de la orientación	77
Principios de la orientación	82
Funciones de la orientación	86
La orientación educativa y la acción tutorial	89
Objetivos de la tutoría	90
Características del tutor universitario	92
Técnicas tutoriales	94
Referencias bibliográficas	97
Capítulo 4. Un modelo de orientación y tutoría para la universidad	101
Introducción	103
La legislación vigente como punto de partida	104
Modelos de intervención en la universidad	105
La tutoría universitaria	110
El alumno-tutor	112
Un modelo de orientación y tutoría para la universidad	114
Orientación y tutoría virtual en el SUPO	117
Organización de la tutoría	120
Referencias bibliográficas	122

PARTE II.
PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL EN
LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Capítulo 5. Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (L.A.D.E.)	127
Coordinación y personal implicado	129
Introducción y justificación	129
Planificación y desarrollo	131
Contextualización	131
Detección de necesidades	134
Destinatarios	141
Temporalización	141
Diseño y desarrollo del PAT	144
Objetivos generales	144
Áreas o ámbitos de contenido	145
Actividades	146

Periodo inicial	146
Periodo intermedio.....	147
Periodo final	147
Evaluación del PAT.....	148
Informe de evaluación	148
Ejecución de la evaluación.....	149
Análisis de evaluación: conclusiones.....	149
Capítulo 6. Licenciatura en Química.....	151
Coordinación y personal implicado	153
Introducción	154
Planificación y desarrollo.....	156
Contextualización	156
Detección de necesidades.....	159
Destinatarios.....	160
Diseño y desarrollo del PAT	161
Objetivos generales.....	161
Áreas o ámbitos de contenido.....	162
Actividades	162
Periodo inicial	162
Periodo intermedio.....	162
Periodo final	163
Temporalización	163
Necesidades del PAT.....	164
Implementación del PAT	165
Información de evaluación.....	165
Desarrollo del PAT	166
Evaluación del PAT: conclusiones	168
Referencias bibliográficas.....	169
Capítulo 7. Licenciatura en Biología	171
Coordinación y personal implicado	173
Introducción	173
Planificación y desarrollo.....	173
Contextualización	173
Detección de necesidades.....	176
Destinatarios.....	176
Temporalización	177
Diseño del PAT.....	178
Objetivos generales.....	178

Áreas o ámbitos de contenido.....	179
Recursos	179
Actividades.....	181
Periodo inicial	181
Periodo intermedio.....	181
Periodo final	181
Ejecución del PAT	181
Informe de evaluación	181
Ejecución de la evaluación.....	182
Análisis de evaluación: conclusiones.....	182
Capítulo 8. Diplomatura en Magisterio.....	183
Coordinación y personal implicado	185
Introducción	185
Planificación y desarrollo:.....	188
Contextualización	188
Detección de necesidades.....	202
Destinatarios.....	204
Diseño del PAT	205
Objetivos generales.....	205
Áreas o ámbitos de contenido.....	206
Recursos previstos	207
Temporalización	208
Actividades.....	210
Periodo inicial	212
Periodo intermedio.....	213
Periodo final	213
Evaluación del PAT.....	214
Fases de la evaluación	214
Informe de evaluación	215
Ejecución de la evaluación.....	216
Análisis de evaluación: conclusiones.....	216
A modo de reflexión.....	217
Referencias bibliográficas	218
Capítulo 9. Diplomatura en Enfermería	223
Coordinación y personal implicado	225
Introducción	225
Planificación y desarrollo.....	225
Contextualización	225
Detección de necesidades.....	231

Destinatarios.....	233
Temporalización.....	234
Recursos generales.....	234
Diseño del PAT.....	237
Objetivos generales.....	237
Áreas o ámbitos de contenido.....	238
Cronograma.....	242
Actividades.....	245
Periodo inicial.....	245
Periodo intermedio.....	245
Periodo final.....	245
Evaluación del PAT.....	246
Informe de evaluación.....	246
Ejecución de la evaluación.....	247
Análisis de evaluación: conclusiones.....	247

Capítulo 10. Diplomatura en Estadística e Ingeniería Técnica de Informática de Gestión.....

Coordinación y personal implicado.....	249
Introducción.....	251
Planificación y desarrollo:.....	252
Contextualización.....	252
Detección de necesidades.....	256
Destinatarios.....	258
Diseño del PAT.....	261
Objetivos generales.....	261
Áreas o ámbitos de contenido.....	262
Temporalización.....	263
Recursos generales necesarios.....	265
Actividades.....	267
Periodo inicial.....	267
Periodo intermedio.....	267
Periodo final.....	268
Evaluación del PAT.....	268
Informe de evaluación.....	268
Ejecución de la evaluación.....	268
Análisis de evaluación: conclusiones.....	269
Referencias bibliográficas.....	269

INTRODUCCIÓN

La entrada de España en el marco europeo de educación superior está afectando a nuestras universidades, en concreto, al papel del estudiante y las funciones del profesorado universitario, entre las cuales resalta por su importancia la “acción tutorial”. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), junto con los llamados “créditos europeos” viene a modificar los diferentes aspectos de la función docente y la tutoría.

Esta nueva situación va a repercutir en el binomio enseñanza-aprendizaje, en el que se hallan comprometidas la función docente y la acción tutorial. De esta manera, en el marco de la Universidad, la tutoría se erige como un factor de calidad del servicio educativo que ella brinda. La competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario.

Las intervenciones que en los últimos años se vienen realizando en las universidades españolas, en relación a la incorporación de la tutoría universitaria, son el resultado del nuevo modelo académico universitario que se está diseñando desde el marco del espacio europeo. La propia Ley Orgánica de Universidades establece en su artículo 46 como derecho del estudiante universitario el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo que se determine.

Estamos ante un nuevo escenario que, como se ha venido a caracterizar, viene determinado por la universalidad, diversidad, multiculturalidad y movilidad universitaria, en respuesta a las necesidades del estudiante y de lo que demanda la sociedad.

En este contexto, la tutoría se entiende como la atención personalizada y comprometida del tutor en relación al alumno, que consiste en orientar, guiar, informar y formar al estudiante en los diferentes aspectos de su trayectoria académica, profesional y personal, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de desarrollo.

En un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante, el profesor universitario va más allá de lo que tradicionalmente ha venido haciendo. El nuevo escenario conlleva un cambio en el paradigma educativo pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a hacerlo ahora en el aprendizaje y el alumno.

El profesor tutor es aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante o grupo de estudiantes, con el fin de asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias propias de la titulación. Es decir, su docencia está centrada en el logro de competencias profesionales y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El docente es el facilitador de los aprendizajes en un nuevo ámbito universitario culturalmente diverso, a través del uso de las nuevas tecnologías que permiten que los alumnos manejen la información que necesitan, según intereses y conocimientos previos, en la que la información está medida por el uso del ordenador y del ciberespacio.

Este proceso de cambio motivado por el desarrollo científico y técnico de la sociedad actual no sólo afecta al rol del profesor, sino también al alumno de formación superior. Si el profesor pasa de actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de los recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, el aprendizaje a lo largo de la vida, el sistema de créditos (ECTS), la forma de aprendizaje activo y constructivo, la diversidad de alumnado, suponen un cambio de perspectiva del papel del estudiante en la universidad, en un nuevo contexto que viene dado por la era digital y la sociedad de la información.

La acción tutorial se articula y explicita en el Plan de Acción Tutorial (PAT). El PAT es el marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías.

El Plan de Acción Tutorial Universitario tiene como objetivos favorecer la excelencia académica, la formación integral y la atención de todos los estudiantes. Es decir, pretende facilitar la formación del estudiante como persona, académica y profesionalmente. En un primer momento, hay que favorecer el proceso de adaptación e integración al sistema universitario; luego se trata de llevar a cabo acciones de aprovechamiento académico y de desarrollo personal y social; más tarde, la preparación para la transición al mundo del trabajo y a la formación permanente.

Los primeros capítulos de este libro están dedicados a los fundamentos teóricos de la orientación y la tutoría, el tutor universitario, roles y funciones y tipos de tutoría. Asimismo se propone un modelo de tutoría universitaria y la acción tutorial en el marco del EESS, en relación a la parte legislativa y cuestiones metodológicas y organizativas.

En la segunda parte, se recogen diversos planes de acción tutorial que han sido elaborados por el profesorado que imparte docencia en diversas titulaciones de la Universidad de Jaén, como consecuencia de la detección de necesidades que el mismo ha llevado a cabo.

PARTE I:
ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL
EN LA UNIVERSIDAD

Capítulo I

EL EEES Y LA ACCIÓN TUTORIAL
UNIVERSITARIA

ANTONIO PANTOJA VALLEJO

EL EEES Y LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA

INTRODUCCIÓN

La acción tutorial cobra una relevancia especial en los planteamientos europeos que llevan a la constitución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Son diversos los factores que apoyan esta idea, tal y como veremos a continuación, además de algunos indicadores de cambio que se vienen produciendo en los últimos años en las universidades, como son la influencia de la Sociedad de la Información en todos los sectores (Pantoja, 2004) y las propias necesidades emanadas de un mercado laboral cada día más exigente y cambiante.

A nivel europeo la educación superior ha sufrido una transformación propiciada por la aparición de diversos fenómenos como la globalización, la sociedad del conocimiento y la diversidad en la población de estudiantes, el mercado laboral cambiante, la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias, el EEES y, por último, la consideración del estudiante como cliente (Vieira y Vidal, 2006).

En España, ha ocurrido algo parecido al resto de Europa. Así lo han señalado autores como Rodríguez Espinar y otros (2004: 25-27):

- Población universitaria: En los últimos años se ha producido un cambio espectacular debido a su gran diversidad, incremento del número de mujeres, estudiantes de más edad, alternancia estudio-trabajo, etc.
- Organización y contenido de los estudios: Titulaciones, créditos, división semestral de las materias, etc., hacen cada vez más complejo el mundo universitario.
- Creación del espacio europeo: Esta iniciativa adoptada por la inmensa mayoría de los países de Europa llevará a una mayor movilidad de los estudiantes, la reforma de los estudios y el cambio del sistema de créditos, tal y como veremos en los apartados siguientes.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación: Están dentro de la gestión y administración de las universidades, pero también en investigación y docencia. Hacen posibles nuevas formas de comunicación y de trabajo de las diferentes disciplinas, así como abordar estudios semipresenciales.
- Preocupación por la calidad universitaria: Ha llevado a un debate sobre los indicadores de calidad, prestar atención a las diferentes fases de transición a la universidad y el ajuste e inserción en el mercado laboral, así como a un replanteamiento del propio producto de aprendizaje.

La tercera de las transformaciones anteriores será la base de las argumentaciones desarrolladas a continuación, tomando como referente el doble papel de profesor y tutor que tiene (o debería tener) todo docente universitario. El punto de apoyo será, además de la legislación vigente en España y Europa, los diversos autores que se han ocupado del tema en los últimos años (Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003; Rodríguez Espinar y otros, 2004; Coriat y Sanz, 2005; Del Rincón, 2005; Delgado y otros, 2005).

UN POCO DE HISTORIA

Todo el proceso conocido como de convergencia con Europa en materia de Educación Superior se inicia en 1997 con la Convención de Lisboa con una serie de propuestas que empiezan a ponerse en marcha a partir de 2005. Antes de esto se realizan una serie de reuniones:

- Declaración de La Sorbona (1998), sobre armonización del sistema europeo de Educación Superior.
- Declaración de Bolonia (1999), suscrita por 30 países europeos.
- Convención de Salamanca y la Declaración de Praga (2001).
- Conferencia de Berlín (2003).

Tal vez sea la Declaración de Bolonia la que más profundidad tiene en cuanto a propuestas concretas en torno al EEES, que queda organizado de acuerdo a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. En ella se aboga por la creación para el año 2010 de un EEES coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes.

Además se orienta hacia la consecución, entre otros, de dos fines estratégicos:

- El incremento del empleo en la Unión Europea.

- La conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

1. Adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. Adoptar un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. Establecer un nuevo sistema de créditos.
4. Promocionar la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. Promocionar una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. Promocionar la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

La Declaración de Bolonia tiene carácter político: enuncia una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fija unos deberes jurídicamente exigibles. La Declaración establece un plazo hasta 2010 para la realización del EEES, con fases bienales de realización, cada una de las cuales termina mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece directrices para el futuro.

La primera Conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo de 2001. En ella, los Ministros adoptaron un comunicado que respalda las actuaciones realizadas hasta la fecha y señala los pasos a seguir en el futuro.

Los aspectos más significativos derivados de las diferentes reuniones son:

- 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:
- a. 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, etc.
 - b. 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. 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.

La Conferencia celebrada en Bergen los días 19 y 20 de mayo de 2005 ha sido la penúltima celebrada hasta la fecha. En ella se confirmó la adscripción de 5 nuevos países miembros, por lo que el número final alcanza el número de 45 (figura 1). En esta conferencia se desarrollaron cuatro foros de análisis sobre los siguientes aspectos relevantes:

- Estudios de doctorado y la sinergia entre educación superior e investigación.
- Aprendizaje a lo largo de la vida.

- Aseguramiento de la calidad y reconocimiento bajo una perspectiva global.
- Autonomía institucional y gobierno.



Fuente: <http://www.mec.es/universidades/ees/index.html>

Figura 1. Países que participan en el proceso de Bolonia.

Se marcaron tres retos futuros:

1. La mayor vinculación entre educación superior e investigación con la plena incorporación del doctorado como elemento fundamental de conexión entre los espacios de educación superior e investigación.
2. El desarrollo de la dimensión social de la educación superior mejorando las condiciones de igualdad en el acceso y la acogida y atención a los estudiantes y los recursos financieros.
3. La dimensión internacional de la educación europea bajo soporte del apoyo decidido a la movilidad de los estudiantes y personal universitario, incrementando la cooperación con terceros países y la mayor visibilidad internacional.

Los principales aspectos abordados en el comunicado de Bergen son:

- Se resalta la importancia de la mayor implicación y compromiso por parte de las universidades, su profesorado y sus estudiantes en la real implantación de los nuevos planes de estudio y nuevas metodologías docentes.
- El sustancial avance que se aprecia en las tres áreas previamente señaladas en Berlín: el sistema de titulaciones, el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y períodos de estudio.
- El establecimiento del marco general europeo de cualificaciones y titulaciones de educación superior en tres ciclos.
- La estructura cíclica se debe asentar poniendo énfasis en la adecuada definición y evaluación de los resultados del aprendizaje y las competencias a adquirir en todos los títulos de grado y máster.
- El refuerzo al diálogo entre los gobiernos, los empleadores y los agentes sociales para la mejora del empleo de los graduados universitarios, especialmente de los de primer ciclo.
- La eliminación de algunos obstáculos que subsisten para el acceso a los nuevos estudios de máster, desde los estudios de grado, garantizando la igualdad de oportunidades.
- La cooperación entre las agencias de calidad de los distintos países para avanzar en la definición de criterios comunes para la evaluación y la acreditación de los estudios y su mutuo reconocimiento.
- La eliminación de los obstáculos que subsisten para el reconocimiento de títulos y periodos de estudio entre las instituciones de educación superior europeas (Cumplimiento de la Convención de Lisboa).
- Mejora del reconocimiento de programas de aprendizaje previos para el acceso a la educación superior y de la conexión de ésta con el aprendizaje continuado.
- El énfasis en el importante papel de las universidades para el mayor desarrollo de la investigación y la innovación y la mayor coordinación entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación. Esto incluye la formación inicial de jóvenes investigadores, el refuerzo a la formación doctoral (que se establece con una duración de entre 3 y 4 años), la necesidad de impulsar en esta etapa la interdisciplinariedad y la ampliación de las perspectivas de empleo de los doctores.

- El EEES debe propiciar el incremento, bajo estas perspectivas, del número de doctorados, que deben considerarse tanto estudiantes como investigadores en formación.
- La dimensión social de la educación superior mejorando la accesibilidad, la igualdad de oportunidades y las condiciones de acogida y atención a los estudiantes.
- El atractivo internacional de la educación superior europea y el incremento de relaciones con instituciones y gobiernos de otros ámbitos geográficos.
- La movilidad de estudiantes y profesores sigue resaltándose como elemento fundamental del EEES. Deben promoverse tanto el desarrollo de programas de estudios conjuntos como de acuerdos para el desarrollo de los programas de becas a fin de que la movilidad sea una realidad accesible a todos, evitando las trabas económicas, de visado o de reconocimiento.

La última reunión de ministros de educación europeos¹ ha tenido lugar los días 17 y 18 de mayo de 2007 en el Palacio de Congresos “Reina Isabel II” de Londres con la finalidad de analizar los logros y los elementos claves en la construcción del EEES. En esta Conferencia se analizaron los avances conseguidos desde la reunión de Bergen, así como los retos pendientes, como son, entre otros:

- La movilidad entre los diferentes sistemas universitarios de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios.
- La adaptación de las distintas enseñanzas en un sistema de tres ciclos (grado, máster y doctorado) que sea reconocible y homologable por todos los países del EEES. Se concede gran importancia a la estructura de las enseñanzas en créditos ECTS.
- Implementación de un registro de agencias de calidad europeas. Este registro permitirá crear una confianza mutua en los procesos de acreditación de los diferentes estudios ya que las agencias en él inscritas deberán regirse por unos criterios comunes fijados por la ENQA (Red Europea para la Garantía de Calidad) que tiene por finalidad promover la cooperación europea de todos los agentes implicados en el proceso de garantía de la calidad.

¹ En la actualidad el EEES lo forman 46 países, tras la incorporación en esta Conferencia de Montenegro.

- El establecimiento de un marco nacional de cualificaciones, clave para facilitar la transparencia del sistema y la movilidad.
- El aprendizaje a lo largo de la vida, de forma que permitirá el acceso de los estudiantes a las enseñanzas en cualquier momento de su vida, así como compatibilizar mejor estudios y trabajo.
- La dimensión social de la enseñanza universitaria, en referencia a las políticas de apoyo a los estudiantes como becas y préstamos ligados a renta futura y a la disponibilidad de datos sobre estas iniciativas.

En esta Conferencia España fue elegida por el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (BFUG, en sus siglas en inglés) como miembro de su Junta Directiva, cuyo objetivo principal es promover la participación en la construcción del EEES de todas las instituciones implicadas, así como la difusión de sus principios. Los acuerdos adoptados se basaron en la evaluación que cada país recibió en función de los progresos realizados en la adaptación de su sistema universitario.

La próxima Conferencia de ministros europeos de educación tendrá lugar en el año 2009 en la ciudad universitaria belga de Lovaina y será de una importancia decisiva para la culminación del proceso de convergencia.

ELEMENTOS COMUNES EN LA BASE DEL NUEVO SISTEMA

Aunque en realidad la propuesta analizada anteriormente incluye todo un conjunto de medidas comunes a todos los países, es bien cierto que sigue existiendo un cierto margen de maniobra en la adaptación de los diferentes sistemas al nuevo modelo. Entre estos aspectos de idéntica repercusión en todos los países implicados destacan los dos que analizamos a continuación.

El sistema de créditos europeos

Sin lugar a dudas es el que más correspondencia guarda con las ideas defendidas en este libro, es decir, con el papel del tutor y su relación con el alumnado. Por tanto, tendrá una notable influencia en el cumplimiento de la nueva estructura de las titulaciones, pero especialmente en el trabajo del alumnado.

El *European Credits Transfer System* (ECTS) o sistema de créditos europeos tiene la finalidad de dar respuesta a las necesidades planteadas por la movilidad de estudiantes y al reconocimiento de los diferentes estudios

cursados en países de la Unión Europea. Permite que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros pueda ser reconocido en todas ellas sin ningún tipo de trabas. Se define como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.

El crédito europeo no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1500-1800 horas de trabajo del estudiante/año).

La asignación de créditos a las distintas titulaciones deberá tener en cuenta esta concepción del tiempo de enseñanza-aprendizaje para lo cual integrará las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los alumnos deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

De igual modo, la labor docente de los profesores incluirá en su reconocimiento oficial las horas dedicadas a impartir su docencia y a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos. Aquí encaja perfectamente la idea de tutoría defendida en el presente libro.

En la actualidad, en España el crédito se fundamenta en las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los profesores, lo cual lleva a diferencias notables con relación a los ECTS. Por tanto, su introducción en el sistema universitario español implica importantes cambios, especialmente en el nuevo modelo educativo, basado más en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o lo que es lo mismo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y no en la docencia de los profesores.

El suplemento europeo al título

Se trata de una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Permite la transparencia en el movimiento de estudiantes y titulados universitarios por toda Europa, al ofrecer información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores.

El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

En España existe ya legislación específica al respecto², en la misma se tiene en consideración favorecer el reconocimiento de las titulaciones, facilitar la movilidad de los estudiantes universitarios, así como su integración en un mercado laboral único, aspectos de gran repercusión en Europa donde en la actualidad existe una gran diversidad de enseñanzas y titulaciones. El Suplemento se convierte de esta forma en un documento que añade información al título obtenido mediante una descripción de su naturaleza, nivel, contexto y contenido.

En el cuadro 1 se recogen la definición y contenidos del Suplemento, tal y como aparecen en el Real Decreto 1044/2003.

² REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE 218 de 11 de septiembre).

Artículo 3. Definición.

El Suplemento Europeo al Título es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior.

Artículo 4. Contenido del Suplemento Europeo al Título.

1. El Suplemento Europeo al Título debe contener la siguiente información:
 - a) Datos del estudiante.
 - b) Información de la titulación.
 - c) Información sobre el nivel de la titulación.
 - d) Información sobre el contenido y los resultados obtenidos.
 - e) Información sobre la función de la titulación.
 - f) Información adicional.
 - g) Certificación del suplemento.
 - h) Información sobre el sistema nacional de educación superior.

Cuadro 1. Artículos 3 y 4 del Real Decreto 1004/2003.

Su implantación se hará de forma consecutiva atendiendo a las titulaciones en vigor y a las nuevas que se acojan ya al sistema de créditos europeo. Se deposita la responsabilidad en cada universidad.

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL EEES

El proceso seguido en España es similar al del resto de países, con los matices propios de la singularidad de nuestro sistema educativo.

El marco legislativo nuestro consta de la Ley Orgánica de Universidades (2001), su reciente modificación de 2007³, el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003)⁴ y el reciente Real Decreto que ordena las enseñanzas universitarias oficiales en España (2007)⁵. En ellos se concretan las normas precisas para dar respuesta a las

³ LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

⁴ Disponible en http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf

⁵ REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

cuatro grandes prioridades del EEES: sistema europeo de créditos (ECTS), estructura de las titulaciones, Suplemento Europeo al Título y garantía de calidad.

El 26 de septiembre de 2006 el MEC presentó un documento de gran importancia en el desarrollo futuro de la universidad española, “La organización de las enseñanzas universitarias en España”, en él se pueden encontrar las bases del cambio que se avecina (figura 2).

Como se aprecia en el mismo, las enseñanzas universitarias quedan organizadas en 3 ciclos, que corresponden a 3 niveles diferenciados de cualificación: Grado, Máster y Doctor. Se trata de una propuesta similar a la que preparan otros países europeos y en sintonía con los acuerdos adoptados en las distintas reuniones.

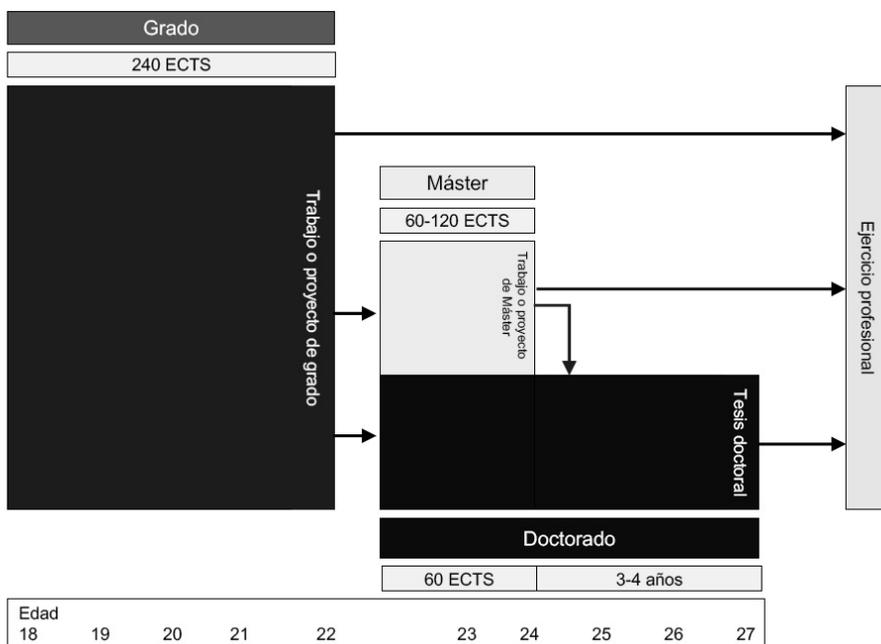


Figura 2. Estructura de los niveles de los títulos universitarios.

La idea básica recogida en esta normativa es lograr que las enseñanzas universitarias sean capaces de abarcar la formación inicial y permanente (a lo largo de la vida) del estudiante, cubriendo las necesidades existentes en el periodo inicial dentro de la universidad, pero manteniendo el vínculo con el alumnado a través de una oferta de formación continua.

La figura 3 muestra de forma comparada las diferencias y similitudes entre el modelo formativo actualmente vigente y el nuevo. Las edades están calculadas al igual que en la figura 2 para estudiantes a tiempo completo y rendimiento normal. Suponiendo que la edad de ingreso a la universidad sea de 18 años, la edad de salida del grado deberá ser de 22 años, la de consecución del título de Máster estará entre los 23-24 años y el doctorado se podrá obtener a los 26-27 años.

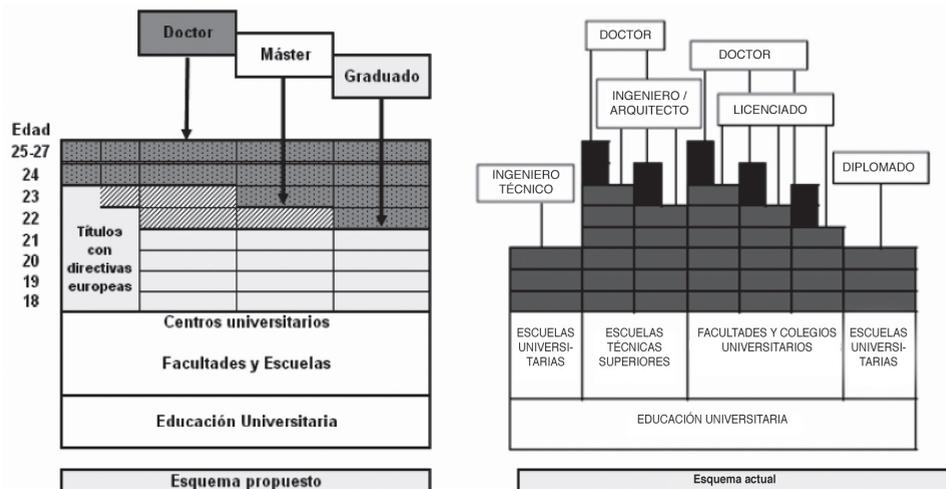


Figura 3. Comparación entre el esquema actual y el propuesto.

Los títulos de Grado

Se organizan de acuerdo a las grandes ramas de conocimiento:

- Artes y Humanidades.
- Ciencias.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ingeniería y Arquitectura.

El título universitario de Grado se otorgará al estudiante que haya superado todas las pruebas previstas en el plan de estudios correspondiente a un título concreto oficial. Tiene su correlación con las distintas clasificaciones internacionales y de manera directa con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior aprobado en Bergen 2005. Consta

de 240 créditos ECTS en los que estarán incluidos todo tipo de aprendizajes (prácticas, idiomas, trabajo o proyecto de Grado, etc.) con sus correspondientes evaluaciones, tal y como se propone en el Marco Europeo de Cualificaciones.

El título obtenido tendrá dos partes:

1. Será de las directrices sobre las que se diseñe el plan de estudios y se corresponderá con una de las ramas de conocimiento definido en las directrices.
2. Estará de acuerdo al contenido del propio plan de estudios y lo propondrá cada universidad.

En cualquier caso, estos estudios deberán facilitar la movilidad de los estudiantes, contribuir a la flexibilidad curricular del sistema universitario en su conjunto y potenciar la autonomía de las universidades en el diseño curricular de los títulos.

Tiene especial relación con la tutoría y el papel del tutor, el hecho de que se considere relevante la dificultad del alumnado en los primeros años de estudio en la universidad, traducida en tasas de abandono superiores a las deseables en determinados títulos. De aquí surge la necesidad de ayuda y la propuesta de definir unas competencias comunes que eviten al estudiante una temprana y excesiva especialización capaz de condicionar su futuro, y permita la movilidad hacia titulaciones afines, mediante el sistema de acumulación de créditos. En consecuencia, los títulos deberán tener partes comunes (al menos 60 créditos) que proporcionen formación en competencias básicas dentro de cada rama de conocimiento. De esta manera, los estudiantes tendrán la posibilidad de continuar estudios en otro título, siempre que se hayan establecido los procedimientos necesarios para el reconocimiento global de los créditos iniciales aprobados.

La superación de 120 créditos dará lugar al Certificado de Estudios Universitarios Iniciales (CEUI), cuando se incluyan los 60 créditos a los que hace referencia el párrafo anterior.

Es muy importante destacar que el Grado terminará con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado por parte del estudiante.

Los títulos de Máster

Los títulos universitarios de Máster no se organizarán por ramas de conocimiento (como es el caso de los estudios de Grado) y se otorgarán al estudiante que haya superado todas las pruebas previstas en el plan de estudios oficial correspondiente. Podrán tener entre 60 y 120 créditos ECTS,

en los que estarán incluidos todo tipo de aprendizajes con sus correspondientes evaluaciones. Culminarán con la elaboración y defensa oral pública de un proyecto o trabajo de fin de Máster por parte del estudiante.

El acceso a este nivel será como se aprecia en la figura 2 desde el título de Grado. Una vez terminados los estudios, el estudiante recibirá el título de Máster junto con el Suplemento Europeo al Título, en donde se detallará la formación recibida.

Es importante resaltar la idea de que los Másteres ofrezcan una formación especializada para servir de mejora de las competencias profesionales de los titulados que accedan a los mismos. Al ser la investigación un campo propicio para estos estudios es por lo que será posible que algunos Másteres se integren como parte de la formación para la obtención de título de Doctor.

Los títulos de Doctor

No existen grandes cambios en este tipo de títulos. Así, de forma similar a la legislación actual, la nueva consideración del título de Doctor hace mención a la lectura y aprobación de una tesis doctoral y, previamente a ésta, a la superación de los estudios de un Programa de Doctorado. De igual forma, tampoco hay una duración ni en años ni en créditos ECTS para la formación de doctor⁶, si bien se considera 3 ó 4 años a dedicación completa como tiempo razonable para la obtención del nivel de doctor, que incluirá el reconocimiento del nivel de Máster, aunque no se hayan cursado específicamente las enseñanzas completas de uno.

En relación con los Programas de Doctorado, estos serán propios de cada universidad y tendrán periodos de formación e investigación. Es posible que el periodo de formación, de 60 créditos de duración, pueda ser un Máster o actividades formativas universitarias específicamente diseñadas o seleccionadas para dicho programa. Como novedad, el periodo de formación podrá finalizar con la elaboración y defensa pública de un trabajo de investigación.

Con respecto al otro periodo, el de investigación, éste comprenderá las actividades necesarias para elaborar la tesis doctoral y serán supervisadas por el director de tesis.

El acceso al periodo de formación de los estudios de Doctorado se hace desde el Grado. Para hacerlo al periodo de investigación podrá ser desde el de

⁶ Esto último sí es una novedad puesto que la normativa vigente establece un mínimo de 32 créditos, separados en 12 y 20 en el primer y segundo año respectivamente.

formación o desde un Máster así contemplado por el Programa de Doctorado correspondiente.

DOCENCIA Y TUTORÍA EN EL EEES

Los cambios en la legislación analizada anteriormente han de encontrar su proyección en la figura del profesor universitario, auténtico artífice de que el modelo europeo sea una realidad. En una primera instancia será preciso equilibrar el peso entre docencia e investigación (Rué, 2004) y conseguir una formación del profesorado de más calidad, adecuada a las demandas del EEES. En concreto serán el desarrollo de competencias en la acción docente, utilización de recursos, evaluación, tutorías, etc., los que deberán ser revisados de manera exhaustiva. Para lo cual habrá que contar con el apoyo y convencimiento del propio profesorado.

En un segundo lugar, está la idea de apostar porque el alumno aprenda y no por enseñar simplemente. García Nieto y otros (2004: 11-12) lo explican así:

“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”.

En tercer lugar, cobra relevancia el concepto analizado ya de aprendizaje a lo largo de la vida que marca de manera prioritaria la legislación europea. A este tema se ha referido Rodríguez Moreno (2003: 19) en el sentido de que “en una sociedad del conocimiento es bueno que cada persona construya su propia cualificación, su propio proyecto de desarrollo”.

De igual forma, Delgado y otros (2005) citan diversos retos de la enseñanza universitaria, entre los que destacan el dotar a los estudiantes de estrategias para una educación a lo largo de la vida (lifelong learning).

De aquí se deduce que la enseñanza deberá cambiar en los próximos años (Zabalza, 2000):

- Convirtiendo en el eje de la docencia el aprender y de manera especial el aprender a lo largo de la vida.
- Pensando en las disciplinas desde la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de apoyos complementarios pueden serles útiles.

Las reflexiones sobre la propia experiencia docente resultan muy iluminadoras.

- Mejorando los propios conocimientos sobre el aprendizaje que poseen los profesores, así como la forma de aprender que tienen los estudiantes. Esto lleva a desligar el pensamiento del profesorado de lo que realmente son capaces de hacer los alumnos, evitando atribuirles su forma de aprender.

El docente que desarrollará su labor en el EEES habrá de pasar de ser un transmisor de conocimientos a un profesional capaz de desarrollar competencias en sus alumnos, crear ambientes de aprendizaje complejos que les lleven a buscar información, organizarla y elaborarla mediante el uso de estrategias desarrolladas en clase. Esta mirada hacia el futuro pone de manifiesto que “el profesor universitario no es meramente un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante” (Lázaro, 2002: 276). Esto último conlleva una mayor implicación del docente universitario en los procesos formativos del alumnado y una capacidad formativa en procesos de orientación de desarrollo personal del mismo.

Para conseguirlo, se exigen unas competencias, que Zabalza (2003) ha concretado de la siguiente forma:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

A la competencia de tutorizar, objeto del presente trabajo, le dedica este autor una atención preferente al considerarla como parte del perfil de todo docente universitario y llega a exponer cuáles son sus tareas más apropiadas. García Nieto y otros (2004: 13) las concretan en guiar a los alumnos en el uso de las bases de la información y el conocimiento, potenciar el aprendizaje

autodirigido, asesorar y gestionar convenientemente el ambiente de aprendizaje y tener acceso fluido al trabajo del estudiante.

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende la idea de que el papel del docente en el EEES será de atención al aprendizaje del estudiante como experto en la materia y como tutor que le guía y asesora. O como dicen Delgado y otros (2005: 15): “el profesor universitario ayudará a sus alumnos a conformar una formación integral con un adecuado equilibrio entre instrucción y formación”. Sin duda, esta concepción dista mucho de la que actualmente se viene desarrollando en las universidades, por lo que es urgente que se inicie un proceso de cambio que no sólo deberá afectar a la forma, sino también a las actitudes.

EL ALUMNADO EN EL EEES

Ya se habló anteriormente de la importancia que concede la normativa europea elaborada sobre EEES al aprendizaje a lo largo de la vida, incluso se puede decir que gran parte de las iniciativas circulan en torno a esta idea, incluido el sistema de créditos ECTS. Todo ello lleva a una concepción diferente del estudiante universitario, antes estático y dedicado a sus estudios y ahora en gran medida compartiendo estos con el trabajo, y en cualquier caso con unas opciones de aprendizaje impensables hace sólo unos años.

El perfil de este nuevo estudiante, que accede a la universidad y espera ser formado en ella para triunfar en la profesión para la que ha estudiado, es muy diverso en la actualidad (Rodríguez Espinar y otros, 2004):

- Su procedencia socioeconómica y cultural es muy diversa.
- Tienen edad más avanzada.
- Sus ritmos de vida son agitados, a veces debido a la falta de apoyo familiar, social o económico.
- Se sienten consumidores, clientes de la educación.
- Comparten sus estudios de forma simultánea con otras actividades.
- A sus decisiones iniciales habrán de ir añadiendo las que provienen de una necesidad de mayor formación.

A esto hay que añadir que este alumnado en muchos casos no estudia lo que realmente quiso –debido a un sistema selectivo exclusivamente académico– y por tanto en ocasiones le resultará difícil adaptarse a los requerimientos de la carrera.

Junto con el objetivo de conseguir un aprendizaje a lo largo de la vida, existe en la normativa que regula el EEES una apuesta por trabajar en los estudiantes el desarrollo de competencias. Ambos aspectos permitirán la

mejora de la calidad de la formación inicial de todos los titulados europeos en los próximos años. En este sentido, García Nieto y otros (2004) han visto en las competencias básicas ya definidas por el Proyecto Tunig⁷ una manera de que los estudiantes universitarios aumenten su empleabilidad y su aptitud para estar mejor formados como ciudadanos (cuadro 2).

<p>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES: aptitudes cognitivas, aptitudes metodológicas, aptitudes tecnológicas y aptitudes lingüísticas</p>	<p>COMPETENCIAS INTERPERSONALES: Aptitudes individuales y destrezas sociales (interacción social y cooperación)</p>	<p>COMPETENCIAS SISTÉMICAS: aptitudes y destrezas relativas a los sistemas en conjunto (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento; adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para analizar y sintetizar • Capacidad para organizar y planificar • Conocimiento general básico • Rudimentos en conocimiento básico de la profesión • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa • Conocimiento de una segunda lengua • Destrezas elementales de computación • Destrezas de gestión de la información (aptitud para recuperar y analizar información de diferentes fuentes) • Solución de problemas • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitud crítica y auto-crítica • Trabajo en equipo • Destrezas interpersonales • Aptitud para trabajar en equipo interdisciplinar • Aptitud para comunicarse con expertos de otros campos • Valoración de la diversidad y multiculturalidad • Aptitud para trabajar en contexto internacional • Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica • Destrezas de investigación • Capacidad de aprender • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) • Comprender las culturas y costumbres de otros países • Aptitud para trabajar autónomamente • Diseñar y gestionar proyectos • Iniciativa y espíritu emprendedor • Implicación en la calidad • Deseo de tener éxito

Fuente: García Nieto y otros (2004: 8)

Cuadro 2. Competencias de los estudiantes.

Su división en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas no hace sino poner de manifiesto la complejidad de la Sociedad de la Información y del mundo laboral que espera al egresado universitario, donde éste tendrá que demostrar lo que sabe hacer realmente.

⁷ Ver <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>

A estas características del alumnado hay que unir el hecho de que la universidad no garantiza como antaño un puesto en la élite social o económica, lo que provoca desmotivación al no tener certeza de poder encontrar trabajo. Además de que existe una creciente demanda de adultos en búsqueda de formación, que ha cambiado la fisonomía de las aulas y la propia oferta de estudios de las universidades (Rodríguez Gómez, 2002). Todo ello proporciona nuevos matices al tipo de alumnado existente hoy en las aulas universitarias españolas.

Finalmente, hay que destacar la importancia que tiene en el contexto europeo en el que no existen barreras de ningún tipo entre sus habitantes, ampliar las posibilidades de comunicación y movilidad de todos sus estudiantes. Así los están favoreciendo iniciativas europeas de todo tipo y adquiere especial relevancia en las propuestas del EEES. Sólo de esta forma será posible que se reconozcan los títulos de los egresados y éstos puedan desempeñar libremente su trabajo en cualquier país de Europa. El único problema existente en la actualidad es la diversidad de lenguas y la pobreza de la formación en idiomas de los estudiantes, siendo todavía minoritario el número de aquellos que dominan con soltura una segunda lengua. Este hecho guarda una estrecha relación con la reticencia a la movilidad todavía existente entre muchos estudiantes. Sin duda, un problema prioritario a combatir en los próximos años.

¿QUÉ SUPONE EL EEES PARA LA ACCIÓN TUTORIAL?

Es indudable que tras el análisis realizado en los apartados precedentes la constitución del EEES es una excelente oportunidad para mejorar la docencia universitaria, entre otras razones debido a que (Freire, 2006):

1. Supone un cambio de paradigma: de un sistema basado en la enseñanza del profesor a un sistema basado en el aprendizaje del estudiante.
2. Introduce transparencia en el sistema al establecer un contrato de facto entre profesor y alumno (ECTS).
3. Constituye una apuesta por una formación integral que aborda tanto los contenidos científicos como las capacidades (y por tanto entiende a los estudiantes como profesionales y ciudadanos activos).

Tal y como ha sido señalado ya, el profesorado ha de afrontar la diversidad del alumnado universitario, acompañarle en sus procesos de aprendizaje y facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida, y esto sólo es posible hacerlo desde la función tutorial como parte de la función docente e investigadora (Rodríguez Espinar y otros, 2004). El futuro inmediato lleva a esta unión entre tareas clásicas como docencia e investigación, unidas a la tutoría.

En este sentido la construcción del EEES tendrá una repercusión directa en la acción tutorial y en el trabajo del alumno (Del Rincón, 2005):

1. Al enfatizar la actividad autónoma de los estudiantes, que contarán con el apoyo del profesorado cuando lo necesiten. De aquí se desprende que éste deberá planificar las posibilidades de trabajo: grado de autonomía, forma didáctica, acciones y contenidos tutoriales y responsables.
2. Orientación en el método de estudio
3. Actualización de conocimientos previos.
4. Enseñar a trabajar en equipo.

La necesidad de incluir métodos basados en la tutoría para mejorar el nivel de participación e implicación efectiva de los estudiantes, tan demandado en toda la normativa analizada anteriormente sobre el EEES, lleva a la implantación de métodos docentes centrados en el trabajo activo del estudiante (especialmente sistemas tutorizados y de aprendizaje basado en problemas) (Freire, 2006).

A nivel estructural también es preciso contar con espacios de trabajo dentro de los centros universitarios para poder realizar el seguimiento de trabajos en equipo, estudios tutelados o tutorías en pequeño grupo, tales como seminarios con capacidad para 5 ó 10 personas.

Por otro lado, los cambios promovidos por el EEES supondrán un incremento en la carga docente del profesorado que puede suponer entre un 50 y un 100% (dependiendo de factores como el número y tipo de tutorías). Esto lleva a una revisión de la estructura y organización de las distintas titulaciones y de los horarios de los profesores. Para que sea posible una docencia y una tutoría de calidad será preciso reducir el número de estudiantes universitarios por aula, así como los asignados como tutelados a cada tutor. Sólo si se produce una adaptación razonable y se asumen las inversiones necesarias se podrán lograr todas las metas sin incurrir en contradicciones con la misma filosofía promovida por el EEES (créditos ECTS, principalmente).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria en la convergencia europea*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.

- Delgado, J.A. (coord.) y otros (2005). *Líneas básicas de intervención en tutoría universitaria*. Granada: Ediciones Método.
- Freire, J. (2006). *La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la universidad española: reflexiones personales y perspectivas de futuro*. Extraído el 12 de febrero de 2007, de http://nomada.blogs.com/jfreire/2006/06/la_adaptacin_al.htm
- García Nieto, N. (Dir.) y otros (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC. Extraído el 21 de marzo de 2006, de <http://www.mec.es/univ/proyectos2004/EA2004-0160.pdf>
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-281). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información*. Educar y orientar con nuevas tecnologías. Madrid: EOS.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) y otros (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Gómez, G. (2002). El reto de enseñar hoy en la universidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 49-58). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.
- Vieira, M.J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.
- Zabalza, M.A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. *En Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio* (pp. 241-271). Tomo I. Valencia: SEP.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Capítulo II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS
DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

TOMÁS J. CAMPOY ARANDA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

Es evidente que la Universidad española está cambiando en los últimos años. Entre los cambios está el nuevo rol de profesor universitario que debe integrar la tutoría como parte de su actividad docente.

La reforma que actualmente se está llevando a cabo en el ámbito universitario, a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implica un profundo cambio de estructura y, además, un nuevo enfoque de la docencia. Esto va a incidir de manera directa en la relación enseñanza-aprendizaje, en la que se hallan comprometidas la acción-tutorial y la función docente.

La acción tutorial es una función necesaria en todos los niveles educativos. De hecho, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria goza de un reconocimiento oficial y hace valer su presencia tanto en las disposiciones previas a la LOGSE (1990), como en esta ley y en las órdenes posteriores. Existe, pues, una especial preocupación por incorporar este enfoque en el nivel educativo no universitario, motivada por la necesidad de la comunidad educativa de contar con este tipo de ayuda.

Desde su inicio la acción tutorial tiene una clara vocación individualizada por alguien (tutor) que dirige y apoya el aprendizaje del alumno. La manera de entender esta labor tiene distintos modelos de actuación que ha ido cambiando a lo largo de los últimos años.

En palabras de Álvarez Pérez (2002), la tutoría es un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa, y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma. En este mismo sentido, Gairín y otros (2004:61) definen la acción tutorial como “un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de

trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; y la acción docente como proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinario. Podemos concluir que ambas acciones tienen como hilo conductor el orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico en su lugar de trabajo”.

En consecuencia, y en relación a la docencia, la tutoría universitaria puede entenderse y practicarse desde tres supuestos teóricos:

La *tesis de la disociación*: considera a la tutoría universitaria como ayuda a la enseñanza presencial, ofrecida en un horario específico de tutoría y con el objetivo de clarificar dudas sobre el programa de las asignaturas. La asistencia es voluntaria.

La *tesis de la complementariedad*: algunas tareas, responsabilidades y estrategias de orientación –como las tutorías personalizadas– se incorporan a la función docente. La tutoría contribuye a complementar la formación recibida en ámbitos relacionados con la madurez personal y la orientación profesional favoreciendo el éxito académico en su trayectoria universitaria.

La *tesis de la integración*: la función tutorial y docente están integradas. Tiene por objetivo la excelencia académica y la consideración del estudiante como un ser activo y proactivo de formación. La docencia universitaria debe favorecer un proceso de aprendizaje centrado en las necesidades, intereses y competencias que el estudiante debe adquirir al finalizar la titulación. El rol del profesor es el de gestionar el proceso de aprendizaje y acompañar al estudiante por medio de las actividades tanto en las sesiones presenciales como virtuales.

En nuestros días, el nuevo EEES con la implantación del Sistema de Créditos Europeos que centra la atención en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante universitario, va a suponer la revalorización del rol del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de cada alumno. Esto lleva a plantear el debate en torno a las concepciones de la acción tutorial al mismo tiempo que va a abrir un proceso de búsqueda del perfil europeo de la función de la tutoría en el proceso de convergencia de las instituciones de educación superior como lo confirman diferentes trabajos. Los cambios afectan también a la institución. Así, diversos trabajos ponen de manifiesto estos cambios (Castellano, 1995; Del Moral y otros, 1996; Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Campoy, T.J., y Pantoja, A.,

2000; Álvarez Rojo, V., y otros, 2002; Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Gairín, J., y otros 2004; Rodrigues Dias, 2002; Rodríguez Espinar, 1997 y 2004; Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005).

Desde un enfoque educativo, uno de los indicadores que delimitan la calidad y mejora de la universidad es la incorporación de la orientación en este nivel educativo. De hecho, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, cuando trata de las *interfaces* a considerar en la evaluación externa contempla, entre otras dimensiones, el prestar servicio a los estudiantes, lo que indudablemente está vinculado a la orientación y tutoría.

La incorporación a los primeros cursos de las titulaciones del plan de créditos europeos está suponiendo, además de un enorme esfuerzo y reestructuración de programas y actividades, otra exigencia a tener en cuenta dentro del marco docente. El plan de créditos europeos supone, entre otras cosas, un trato más personalizado con los alumnos, no sólo con finalidades académicas (trabajos tutelados, etc.), sino también de ámbito personal (con entrevistas individuales atendiendo a sus necesidades educativas y situaciones personales) y profesional (favoreciendo la formación de un expediente rico en contenidos según la elección de las asignaturas y facilitando el conocimiento de las salidas profesionales por parte del alumno, así como la adaptación de su perfil a cada una de ellas). De esta manera, ante la exigencia de la puesta en marcha de estas nuevas tareas, surge inexorablemente la necesidad de un plan de acción tutorial.

Por lo tanto, la acción tutorial se entiende como una actividad inherente a la función del profesor que tendría su razón de ser en los siguientes presupuestos, ya señalados por Lázaro y Asensi (1987) cuando afirman que:

- Todo profesor es tutor.
- La tutoría transcurre paralelamente a la actividad docente.
- La tutoría es un proceso de orientación escolar y, por lo tanto, interviene en todos aquellos aspectos que puedan influir en el ambiente académico y potencia la integración de la personalidad.

Este nuevo marco implica la idea clave de la docencia universitaria que pasa de centrarse, exclusivamente en la función “enseñanza”, para desplazarse hacia la función “aprendizaje”. Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y genera ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y actividades apropiadas.

Zabalza (2000) aporta una serie de reflexiones sobre el sentido prospectivo de la enseñanza, apoyado en estos principios:

- Convertir el “*aprender*” y sobre todo el “*aprender a lo largo de la vida*” en contenido y propósito de la propia enseñanza y de la aportación formativa del profesorado.
- Pensar en las *disciplinas* no sólo desde su propia lógica y contenido, sino también desde la perspectiva de los estudiantes que van a estudiarla a fin de saber cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de apoyos complementarios pueden serles útiles, etc.
- Mejorar los conocimientos que los profesores poseen sobre el *aprendizaje* y sobre cómo aprenden los estudiantes.

La tutoría como parte integral de la actividad docente es ideal, sin embargo, en la práctica resulta muy difícil de llevar a cabo. Las infraestructuras de la universidad española, las características del alumno medio universitario, y las demandas que exige en términos de tiempo y formación del profesorado son algunas de las principales dificultades.

García Nieto y otros (2004) resumen las principales dificultades a las que nos referimos y a las que nos debemos enfrentar en el proceso de cambio hacia el nuevo modelo tutorial. Entre ellas destacan:

- 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 con eficacia 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.

Además de estas dificultades hay que añadir que:

- Los jóvenes universitarios constituyen una población muy heterogénea lo que dificulta los procesos de adaptación.
- Hay amplios porcentajes de alumnos que proceden de medios familiares sin ninguna tradición de estudio en la Universidad, lo que dificulta los procesos de adaptación de estos estudiantes.
- La elección de estudios realizada por parte de la población estudiantil al finalizar la Educación Secundaria es ficticia, en un porcentaje considerable de casos; la ausencia de otras alternativas mejores o la incapacidad para clarificar su propio futuro son algunas de las razones que motivaron la elección en estos casos.
- Los profesores han de lidiar con grupos de alumnos escasamente motivados y culturalmente muy diferentes, lo cual dificulta extraordinariamente las relaciones docentes.
- Todo lo anterior motiva un alto grado de fracaso en el primer curso de enseñanza universitaria y un considerable abandono de los estudios y de la Universidad.

Por otro lado, el tipo de alumno universitario ha cambiado sustancialmente en los últimos años como consecuencia de actitudes y valores cambiantes en la sociedad, dinámicas familiares diversas, la formación de acceso de los estudiantes a la universidad, las relaciones entre universidad y sociedad, nuevo marco de relación y colaboración entre la universidad y la empresa, etc.

Esta nueva situación exige un cambio en la cultura docente en la universidad, capaz de acomodarse a las continuas modificaciones, tanto en la configuración del currículum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos. En opinión de Rodríguez Espinar (2004), existen unas necesidades que demandan unas respuestas en función de un alumnado universitario que reúne las siguientes características:

- Mayor porcentaje de alumnado adulto.

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

Nuevas necesidades formativas

La redefinición del trabajo del profesor supone un nuevo enfoque en la formación docente y en el desarrollo de la función tutorial, cultura que puede generarse desde el campo de la pedagogía. Esta oferta de enseñanza sería la adecuada para dar contenido al “aprendizaje independiente” de los estudiantes que propugna el EEES.

Los principios de ese sistema tutorial podrían concretarse en:

1. Se trata de un sistema tutorial que se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (orientación académica), orientación profesional y orientación personal.
2. El aprendizaje tutelado es parte de la pluralidad de métodos de enseñanza que oferta el profesor. Desde este modelo de clara influencia anglosajona, la tutoría se concreta en:
 - Es otra forma de enseñar.
 - Es de forma individualizada (a individuos o pequeños grupos de estudiantes).
 - Es tutelada y se supervisa el trabajo independiente de los alumnos.
3. La tutoría es una oferta normalizada de enseñanza: el aprendizaje independiente del estudiante tutelado por el profesor.

En resumen, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que genera y favorece ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento,

mediante estrategias y actividades apropiadas. Paralelamente, la función tutorial, en sus diversas modalidades, se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional. Para que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste por el desarrollo de competencias, es necesario que la universidad valore ambas funciones y que ponga los medios para hacerlas efectivas, en especial en la formación del profesorado.

De tales Programas de Formación de Tutores cabe esperar dos consecuencias prácticas, principalmente:

- 1) Ampliar las posibilidades de los profesores para ayudar a sus tutelados a analizar las situaciones problemáticas, con que se encuentran en su proceso de aprendizaje y de desarrollo personal, y a obtener el máximo rendimiento de su experiencia educativa.
- 2) Conseguir que los profesores adquieran una mayor versatilidad para tutelar; ya no serán, necesariamente, tutores de las asignaturas que imparten y el campo de posibilidades se ampliará sustancialmente: podrán ser asignados, con su acuerdo, por citar algunos ejemplos a: tutelar uno o varios grupos-clase; tutelar un pequeño grupo de alumnos durante varios años; coordinar a un grupo de alumnos, participantes en programas de tutoría entre compañeros; tutelar a alumnos de segundo ciclo en la búsqueda de itinerarios profesionales.

El Plan de Acción Tutorial es el marco en el que se especifican los criterios para la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial que ha de desarrollarse bajo las coordenadas básicas de una dinámica de trabajo en equipo, coordinado y colaborativo, ha de dirigirse a todo el alumnado, de todos los cursos, poniendo especial énfasis en los de nuevo ingreso, ha de tener un carácter educativo y planificado.

Los planes pretenden favorecer la excelencia académica, la formación integral y la atención seguimiento de los estudiantes en la universidad, favoreciendo la integración de los mismos, en todos los ámbitos y actividades de la universidad, adaptándose a las necesidades y características de cada centro.

Planes de esta índole presuponen un trabajo en equipo. Exigen un análisis previo de la realidad, un sondeo de la percepción que los profesores tienen de su propia preparación para abordar su nuevo rol docente, y una reflexión sobre las funciones inherentes al mismo. Asimismo, requieren “vender el producto”, es decir propiciar y conseguir que los alumnos se impliquen en tal desafío y demanden la tutoría, dotándola de significado. También conllevan la elaboración

y aplicación de diversas técnicas para conseguir un óptimo desarrollo en el aprendizaje de los alumnos. Actuaciones de esta índole, a corto plazo, no sólo benefician al alumnado, sino que contribuyen a potenciar el trabajo intra e interdepartamental y corporativo entre el profesorado universitario y, a largo plazo, promueven que el nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje llegue a plasmarse en una realidad.

Si los nuevos retos para la universidad vienen marcados por la multiciplidad en las trayectorias curriculares y en la organización de los estudios, la combinación entre docencia e investigación al servicio de la formación y la relación educación y trabajo, etc., al profesorado, entre otros cambios, le corresponde las tareas relacionadas con la investigación –base de la innovación y actualización de los conocimientos–, la posibilidad de transformar el actual sistema de enseñanza en un modelo de aprendizaje utilizable a lo largo de toda la vida, la coordinación y planificación de la docencia, la revisión de contenidos, la organización de las asignaturas, la preparación de guías docentes disponibles en las páginas web de la universidad, así como la transformación del rol en la era digital mediante la digitalización de la información y la transmisión de la información a través de redes cada día más complejas.

Una Universidad nueva para una sociedad también nueva, requiere un nuevo modelo de profesor universitario. Frente a una Universidad transmisora, elitista e individualista, una Universidad que no sólo investiga, sino que también educa en la vida y para la vida, que enseña lo académico y lo vital; y que además observa e investiga la realidad y se compromete con ella a la luz de los derechos humanos, poniendo investigación y docencia al servicio de la problemática social. Todo esto requiere un cambio de estructuras organizativas de la Universidad y que también necesita cambios en el profesorado. Además supone profesores comprometidos con su profesión; con una excelente formación científica; con una buena formación inicial como docentes; con una actitud abierta hacia la autoformación permanente; con capacidad de trabajar en equipo; con sensibilidad social; con buena inteligencia emocional; y con capacidad de generar valores humanos en los estudiantes ayudan a construir personas comprometidas, solidarias y críticas (Palomero, 2003).

MODALIDADES DE TUTORÍA

Como venimos señalando, la tutoría universitaria debe entenderse como un elemento dinamizador para que todas las dimensiones de la organización educativa de la universidad apoyen al estudiante con el objetivo de que éste sea el agente activo de su aprendizaje.

Los distintos tipos de tutoría universitaria deben dar respuesta a las necesidades que presenta la formación integral de los estudiantes universitarios. Las modalidades más utilizadas son las siguientes:

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.

La tutoría individual parte de un proceso de relación personal (diálogo tutor/alumno), una preparación y formación como tutor en el marco del Plan de tutorías de la titulación y un apoyo, y reconocimiento de la labor como tutor.

El principal instrumento que se utiliza en la tutoría individual es la entrevista, que necesita buen conocimiento por parte del tutor.

Esta tipo de tutoría requiere:

- Una preparación.
- Establecer un buen clima de comunicación.
- Planteamiento y análisis del tema a abordar.
- Conclusión y plan de trabajo.
- Seguimiento.

Esta modalidad de tutoría es adecuada para:

- Orientar en el ámbito académico, administrativo y personal.
- Prevenir posibles fracasos y abandonos.
- Ayudar a tomar decisiones y afrontar situaciones difíciles.
- Proporcionar apoyo formativo (estrategias de aprendizaje, ayuda para la autonomía en el estudio).
- Canalizar demandas hacia servicios y profesionales especializados.

Tutoría grupal

Es la tutoría que se realiza con un grupo de alumnos. Este tipo de tutoría requiere que el tutor sea un buen 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.

Esto supone que el tutor debe conocer, utilizar y dominar 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 depende, en buena medida, el éxito o el fracaso del grupo.

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

- Conocer suficientemente los fundamentos teóricos que la sustentan.
- Saber 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 que se pretende.
- Utilizar la técnica 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.

Las técnicas de grupo se pueden clasificar en dos: técnicas en las que intervienen todo el grupo (role playing, torbellino de ideas, phillips 6/6, debate dirigido, pequeño grupo de discusión, etc.) y técnicas con intervención de expertos (simposium, mesa redonda, panel, diálogo o debate público, entrevista, etc.).

Los temas que se suelen abordar en la tutoría en grupo son:

- Cuestiones académicas (informar sobre itinerarios formativos, prácticas, créditos de libre elección).
- Planificación del trabajo, gestión del tiempo, recursos y estrategias didácticas propias de la titulación.
- Identificación de las necesidades y problemas.
- Orientación postestudios, situación del mercado laboral, etc.
- Detección de disfunciones en infraestructuras, funcionamiento de determinados servicios, coordinación.

La mentoría (tutoría entre iguales)

Se trata del modelo de tutoría que se lleva a cabo entre un estudiante de cursos superiores y conocedores del medio universitario por experiencia personal, con relación a otros alumnos nuevos y sin experiencia por ser recién llegados a la universidad o estar en los primeros cursos.

Dadas sus ventajas el sistema de mentores se está imponiendo en los últimos tiempos. Pero una red de estudiantes mentores no se improvisa. Es preciso formar a estos estudiantes en algunas dimensiones que hagan más eficaz la transmisión de su experiencia. Las necesidades de preparación pasan por las competencias básicas, técnicas de organización, orientación personal, académica y profesional, técnicas de investigación y trabajo social (entrevistas, coordinación de grupos, dinámica de grupos), TICS, etc.

A los mentores hay que ofrecerles condiciones materiales (espacios, tiempos, horarios, etc.), así como el reconocimiento de créditos por los servicios prestados.

Los beneficios que este sistema de tutoría puede reportar a la institución son los siguientes:

- 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.

Los beneficios para el mentor se pueden concretar en:

- Desarrollo de competencias y habilidades generalizables a su desarrollo personal y profesional.
- Formación y actualización profesional.
- Autosatisfacción personal y actitudes positivas a través de la percepción de ayuda y colaboración.

Los beneficios para el mentorizado son:

- Toman una visión realista de su titulación en particular y de la Universidad en general.
- Se anticipan a la aparición de necesidades informativas y de orientación, y paliación de algunas de las que se tienen.
- Mejora de la confianza y seguridad.
- Se potencia la planificación del estudio, en general, y del itinerario formativo, en particular.

- Conocen y tienen un mayor acercamiento al plan de estudios de su propio centro, optatividad, servicios y recursos, cuestiones burocráticas y de administración.
- Desarrollan estrategias para enfrentarse a determinadas asignaturas.
- Aplican estrategias para afrontar los periodos de exámenes: realizar exámenes de otros años, conocer el estilo de evaluación del docente, etc.
- Conocen más de cerca las exigencias propias de las asignaturas de primer curso: manuales más adecuados, desarrollos de trabajos de las asignaturas, tipos de exámenes, etc.

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.

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.

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 teletutoría 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 sean considerados exclusivamente una enciclopedia.

Entre las limitaciones de la teletutoría cabe señalar:

- 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 proporcionar *feedback* una o dos veces por semana sobre el contenido del programa, problemas, cambios y logros.

Las recomendaciones a tener en cuenta para un programa de telementoría son las siguientes:

- 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 en 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.

Para la implementación de la teletutoría deben considerarse los siguientes aspectos:

- Asegurar una buena relación y reglamentar la comunicación del teletutor.
- 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.

ÁMBITOS DE LA TUTORÍA

Los ámbitos que tradicionalmente ha abarcado la tutoría en la universidad han sido el académico y profesional, básicamente. En algunas situaciones –siempre que el tutor lo entienda como necesario– suele incluir la tutoría personal.

La *tutoría académica* está más vinculada a la tradición europea continental, en la 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

Entre los objetivos que se incluyen tenemos:

- Conocer las capacidades del alumno y destrezas en el ámbito del aprendizaje (su perfil como estudiante).
- Ser consciente de lo que debe reforzar según el contenido a aprender (dificultades de aprendizaje).
- Orientar en la elección de contenidos de estudio y tareas académicas.
- Tener conciencia de la condición de ser estudiante.
- Utilizar adecuadamente las técnicas de trabajo intelectual que mejoren el rendimiento escolar.
- Elaborar trabajos de curso.
- Aprender a utilizar bibliografía y utilización de información procedente de Internet.

- Realizar trabajos de investigación.
- Aumentar la satisfacción ante el trabajo intelectual.
- Capacitar para el trabajo autónomo: aprender a aprender, etc.

En el modelo de *desarrollo profesional* 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 que según el perfil del estudiante se ve obligado a desempeñar.

Entre los objetivos de la orientación profesional para el estudiante podemos destacar los siguientes:

- Que sea consciente de sus metas profesionales, sus expectativas reales.
- Que conozca lo que exige el ejercicio diario de la profesión concreta elegida, no sólo lo más excelente e idílico.
- Que analice las capacidades y cualidades en las que debe destacar: capacidad de organización, iniciativa, constancia, responsabilidad, cooperación, comunicación, decisión, resistencia a la frustración...
- Facilitar opciones profesionales, dando información objetiva de las mismas.
- Conocer cuáles son las expectativas profesionales del alumno.
- Valorar conjuntamente con el alumno las discrepancias que pueda haber entre sus expectativas y sus aptitudes profesionales.
- Hacer hincapié en la conexión que existe entre determinados contenidos de la carrera y la profesión.
- Dar a conocer los programas que se ofrecen para la ampliación de estudios, cambios de centros, posibilidad de obtener doble titulación, obtención de becas como Erasmus o Séneca o estudios de 2º ciclo universitario.
- Informar sobre medios para conocer ofertas de trabajo, etc.

La tutoría en el *ámbito personal*, más relacionada con el modelo anglosajón, en el que el objetivo es el desarrollo integral del estudiante. La acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones personales y profesionales. Pretende que el estudiante:

- Se conozca y consiga una idea objetiva de sí mismo, de sus posibilidades.

- Sea consciente de sus metas vitales, de sus intereses y aptitudes.
- Decida adecuadamente y se responsabilice de las decisiones tomadas y llegue a la autoorientación.
- Desarrolle habilidades sociales que mejoren los niveles de participación e integración social.
- Descubra sus intereses.
- Identifique sus dificultades personales.
- Asuma las consecuencias de sus actos.
- Defina su plan de vida.
- Fortalezca su autoestima.

TRANSICIONES EDUCATIVAS

La orientación constituye hoy un campo múltiple, de gran complejidad, y una práctica interdisciplinaria. En las dos últimas décadas, en coincidencia con los grandes cambios macrosociales, han surgido nuevas necesidades. Se introducen en la orientación otros tipos específicos de intervención como inserción, transición y egreso de los sujetos en los estudios; la optimización del rendimiento académico según las aptitudes y características de cada estudiante; socialización escolar, así como educación para la elección profesional u ocupacional y actividades específicas de orientación vocacional profesional en el ámbito educativo.

En la actualidad, se incrementa la demanda de orientación ante un mundo extremadamente complejo, que impacta profundamente a las personas en todas las etapas de la vida.

La Orientación se apoya, actualmente, en varios conceptos clave donde el término transición remite a los diversos momentos de cambio en la vida de las personas, entre etapas o contextos diversos.

Los procesos de transición siempre son problemáticos, pues suponen un cambio de contexto, normativo y de orientación de la formación que afecta a los procesos emocionales y sociales de la vida del estudiante. Sin embargo, más allá de considerarse un problema, debe entenderse como una oportunidad para que el estudiante aprenda a adaptarse a la diversidad y establecer nuevas relaciones. Una educación de calidad demanda procesos de transición planificados a fin de reducir las dificultades para los estudiantes y facilitar la mayor coordinación posible entre instituciones. Realizar las transiciones requiere un procesamiento

personal para tomar conciencia de las condiciones contextuales y personales y para protagonizarlas con una participación activa.

Otro concepto clave es el de proyecto. El término supone imaginar y representarse un futuro deseable, reinterpretar el pasado y el presente en función de esa actividad anticipatoria.

El proyecto requiere la reflexión personal sobre la situación actual, el futuro deseado, y los medios disponibles y eficientes para lograrlo.

Las transiciones que principalmente nos interesan son la transición académica y la transición laboral. La primera es el paso de un nivel educativo a otro, en la que la labor orientadora se centrará en desarrollar aptitudes y destrezas que faciliten las actitudes de cambio de unos itinerarios formativos a otros, de un tipo de estudios a otro, o de sucesivas reorientaciones académicas.

A la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el estudiante debe tomar una serie de decisiones en relación a los itinerarios formativos (Bachillerato o Formación Profesional Específica) o de inserción laboral (Programas de Garantía Social, etc.).

En este contexto de itinerarios formativos, una decisión importante para el estudiante es qué estudiar al finalizar la ESO: hacia dónde le conduce el Bachillerato o la Formación Profesional Específica.

La transición a la Universidad conlleva un cambio importante que se inicia en la enseñanza secundaria y que termina en el momento que el estudiante decide estudiar una determinada carrera. Esta decisión no es fácil de tomar y requiere del asesoramiento, principalmente, de los Departamentos de Orientación.

El significativo abandono, en especial, en el primer año de carrera mueve a la reflexión sobre la responsabilidad institucional de responder a dicha situación preocupante mediante la utilización de estrategias adecuadas que prevengan la deserción y el fracaso.

Las variables que influyen en esta problemática no sólo están centralizadas en los alumnos, sino también en las políticas educativas implementadas, en los planes de estudio, en las modalidades de ingreso, criterios de evaluación, etc.

Todas estas variables hacen surgir la necesidad de una intervención educativa sistemática que posibilite la construcción de un espacio facilitador para la inserción del alumno en el ámbito universitario, el acompañamiento durante su estancia en la universidad y posterior transición al mundo laboral, en definitiva, de apoyar la realización de su proyecto de vida.

Toda acción formativa y orientadora ha de partir de las necesidades que manifiestan los alumnos. Para identificar las necesidades a las que atender desde la acción tutorial en la etapa universitaria es preciso tener una visión global del proceso que sigue un alumno a lo largo del desarrollo de su estudios, desde su incorporación inicial hasta su salida al mercado laboral. Desde esa perspectiva más global, podremos identificar y establecer los momentos críticos que han de ser resueltos para alcanzar los resultados previstos en el Plan de Acción Tutorial. La identificación de esos momentos críticos y la intervención sobre ellos servirá de base para diseñar dicho plan (Castellano, 1995; Campoy y Pantoja, 2000).

Podemos señalar tres momentos importantes en la transición del estudiante: el cambio desde el bachillerato a la universidad, la permanencia y rendimiento académico y la transición desde la universidad al empleo.

Cuando hablamos de momentos (como secuenciación cronológica), en realidad nos estamos refiriendo a las demandas del universitario que hay que recoger en el plan de acción tutorial, es decir, entrada en la universidad, en el grupo de clase, rendimiento académico, salidas profesionales, etc.

Transición desde el bachillerato a la universidad

Se trata de un cambio importante, pues supone incorporarse a un ambiente muy diferente que puede repercutir negativamente en el estudiante. En función de cómo se elabore esta transición va a depender el posterior desarrollo de la carrera universitaria, teniendo en cuenta que en el primer año de estudios en la universidad se da un porcentaje importante de abandonos.

Bien es verdad que las universidades están haciendo un esfuerzo para mejorar la conexión con la enseñanza secundaria, y aunque algunas de las acciones que se llevan a cabo tienen que ver con la promoción de la universidad y la captación de alumnos, también se facilita la orientación y, en consecuencia, la transición.

En Educación Secundaria, los servicios de orientación se canalizan a través de los Departamentos de Orientación, los Equipos de Tutores y los Psicopedagogos del Centro. Por su parte, la Universidad canaliza estos servicios por medio de las Facultades y Equipo de Tutores de Titulación a través de Visitas Guiadas, Sesiones Informativas por Titulación y Servicios Especializados, Jornadas de Acogida, etc.

Los principales problemas que hay que atender en el primer año de incorporación a la universidad se pueden concretar en:

- a) *Un desfase de conocimientos.* La reducción de las carreras a cuatro años, los cambios en el currículum de bachillerato, el desfase entre los contenidos de determinadas materias en bachillerato y el primer año de carrera, en especial, en las carreras de ciencias e ingeniería. Para compensar este problema, en algunas universidades y, en determinadas carreras, se ofrecen cursos propedéuticos (conocidos como “cursos cero”) que se imparten antes de iniciar el curso académico, con el fin de reducir la falta de conocimiento básicos.
- b) *El cambio de contexto.* Para adaptarse al nuevo entorno y tener éxito en los estudios, los estudiantes han de organizar de otra manera el tiempo, los hábitos y las formas de estudio. El ambiente ahora es de mayor libertad con el riesgo que esto puede suponer. En estos momentos pueden surgir pensamientos asociados a situaciones de soledad, de excesiva responsabilidad, de toma de decisiones, miedo a fracasar, rentabilizar el esfuerzo, etc. Algunos estudiantes se llegan a preguntar si realmente han acertado en su decisión.
- c) *Nuevas situaciones de estudio.* Entre secundaria y la universidad se produce un salto importante en la manera de proceder, un marco de relación entre profesor, asignatura y alumno diferente a lo vivido previamente. Un estudio muy interesante fue el realizado por Álvarez Rojo (2000) acerca de los factores de éxito del estudiante en la universidad. La investigación se centra en tres ámbitos: la relación directa entre contenidos de las asignaturas, la referida a habilidades y destrezas exigidas para el manejo de esos conocimientos y el decisivo campo de las actitudes hacia el estudio.
- d) *No siempre se da una coordinación en el primer curso.* Sabemos que el primer curso resulta de gran importancia en la vida del estudiante y, que como ya hemos señalado, una mala adaptación puede dar lugar al abandono. De aquí la necesidad de potenciar la figura del tutor de alumnos, que con funciones específicas, atendería estas necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso.

Además de estas necesidades surgen otras a otro nivel en este primer año de carrera: la necesidad de información y la necesidad de sentirse atendido. Respecto a lo primero, el alumno demanda conocer la estructura institucional, los servicios que están a su disposición, deberes y normas académicas, elección de asignaturas para su itinerario académico, características de la carrera elegida, etc. En relación a la segunda necesidad, hay que cuidar que la transición se produzca de forma gradual pero rápida. El estudiante debe tener conciencia

de que hay un tutor al que puede acudir y que lo puede atender. Ante la situación de posible abandono de la institución por parte del estudiante éste necesita una orientación personalizada a fin de que el alumno no lo viva como un fracaso, sino como un momento de reorientación y cambio en su vida. Es muy probable que si se hubiera intervenido en el momento preciso de la transición muchos alumnos hubieran continuado estudios universitarios.

Tras el primer año de estancia en la universidad, el estudiante empieza a conocer el entorno académico y la propia estructura de la universidad, por lo tanto conoce mejor sus posibilidades de actuación y potencial intelectual ante la respuesta que tiene que dar a las distintas materias.

En los cursos siguientes, las orientaciones del tutor se deben dirigir a ayudar al estudiante a la toma de decisiones, promover la exploración de intereses, a motivar, a ofrecer apoyo académico a las asignaturas, a mejorar los métodos de aprendizaje, a orientarles sobre problemas diversos, a ayudar a la selección de itinerarios, a analizar aspiraciones profesionales, a orientarlos para el prácticum, etc. Es decir, a contribuir a la mejora de su rendimiento académico.

En el último año de carrera, coincidiendo con la finalización de los estudios, toma mayor relieve temas relacionados con la vida laboral y, algunos estudiantes, se plantearán la posibilidad de continuar estudios de postgrado, o bien, directamente entrar en el mercado laboral.

Transición de la universidad al mundo laboral

Al igual que el cambio de escenario desde la secundaria a la Universidad supone un reto para los alumnos, la transición de la universidad al mundo de la profesión supone otro de iguales o mayores dificultades si cabe. La principal sensación que tiene el alumno en estos momentos suele ser de falta de control y de falta de información. Es lo que en ocasiones se ha denominado el “síndrome de septiembre”: en el momento en que no va a matricularse después del verano es donde el alumno se hace verdadera y significativamente consciente de que ha terminado la carrera.

Así pues, la principal necesidad a la que hay que dar respuesta en esta transición es a la sensación de falta de control que siente el alumno en casi todo lo referido a la incorporación al mundo del trabajo. En el fondo, muchos alumnos consideran que su inserción profesional depende casi única y exclusivamente de decisiones y actuaciones de agentes externos (la suerte, los empleadores, los contactos de mis padres o familiares...). En este

sentido, la acción tutorial, en estos momentos y ante esa necesidad sentida por los alumnos, ha de orientarse en la línea de propiciar los espacios para orientar al alumno a que asuma un papel activo y reflexione sobre su proceso de transición a la profesión. Que asuma el protagonismo y tome el control de aquellos aspectos que aumenten la probabilidad de acceder a un ámbito laboral determinado, en función de sus intereses vocacionales y personales. Este planteamiento es relevante, ya que las personas, en general, tendemos a pasar a la acción, con mayores posibilidades de tener éxito, si sentimos que somos nosotros los que tomamos las decisiones los que controlamos nuestras conductas y los procesos que seguimos para cumplir nuestros objetivos. Uno de los mejores instrumentos para asumir el control de este proceso de transición es la elaboración de un Proyecto Profesional en el que el alumno, en el marco de la acción tutorial y de la orientación personal, procede a analizar su perfil y potencial profesional y a planificar estrategias de mejora y ampliación de cara a insertarse profesionalmente en el ámbito laboral que ha definido previamente como objetivo.

La orientación para la transición ha de contribuir a asegurar las competencias profesionales y habilidades sociales requeridas en el puesto de trabajo (creatividad, resolución de problemas, trabajo en equipo, etc.) además de proporcionar información sobre salidas profesionales, estrategias para buscar trabajo, como realizar una entrevista de trabajo, o como presentar un currículum, por ejemplo. Según Gairín y otros (2004) las diferentes acciones para la inserción sociolaboral se pueden clasificar en:

- a) Prácticums o asignatura que tiene por objetivo la aplicación práctica de conocimientos adquiridos en centros de trabajo.
- b) Prácticas relacionadas con la asignatura: prácticas que tanto pueden formar parte de una asignatura o ser una asignatura independiente, pero que en ambos casos tienen por objetivo la aplicación práctica de asignaturas de carácter teórico.
- c) Prácticas profesionalizadoras o prácticas de empresa: prácticas que no constan en el plan de estudios y se realizan en centros de trabajo.
- d) Proyecto de fin de carrera.

En esta etapa fin de carrera, el tutor debe ayudar a construir proyectos de futuro como son el establecimiento de salidas profesionales y propuestas de formación continuada, dirigiéndolo a los servicios especializados.

La inserción profesional ha de ser la culminación de un proceso que cierra una etapa formativa y no un punto y final de la carrera. Hemos de tener en cuenta la situación cambiante del mercado laboral, de aquí surge la necesidad de

integrar todos los procesos de orientación en el denominado *Proyecto Profesional* de cada persona como objetivo prioritario en el diseño de los programas de tutoría para la transición profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones, *Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, 637-686.
- 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 otros (2002). Enseñanza en la Universidad: percepciones de profesores y alumnos, *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords.) (2002), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2000). *La orientación en la Universidad de Jaén*. Universidad de Jaén, Cajasur.
- Castellano, F. (1995). *La Orientación Educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Del Moral, A., y otros (1996). *Análisis y evaluación de la demanda de Enseñanza Superior en la Universidad de Jaén*. Servicio de Publicaciones Universidad de Jaén.
- Gairín, J. y otros (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 60-77.
- Lázaro, Á. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lobato, C., Del Castillo, L., y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso, *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 148-168.
- Palomero, J.E. (2003). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (002), 21-41.
- Rodrigues Dias, M.A. (Coord.)(2002), *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*, Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

-
- Rodríguez Espinar, S. (1997), Orientación universitaria y evaluación de la calidad, en Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*, Barcelona, Alertes.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Zabalza, M. (2000). El papel de los Departamentos Universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

Capítulo III

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

TOMÁS J. CAMPOY ARANDA

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos de Europa tienen que afrontar el desafío de la sociedad del conocimiento y dotar a los jóvenes de las capacidades y competencias que requieren la nueva cultura y el nuevo mercado laboral. La educación desempeña un papel fundamental para conseguir el ambicioso objetivo que la Unión Europea se marcó en la cumbre de Lisboa celebrada en el mes de marzo de 2000: “Convertirse en la sociedad del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de implantar un crecimiento económico sostenido, más cantidad y mejor calidad de empleos, y una mayor cohesión social”.

La aplicación del Proceso de Bolonia puesto en marcha formalmente en 1998 a partir de la *Declaración de Bolonia*, está produciendo cambios importantes para el sistema universitario español, que afecta a los planes de estudio, las carreras que elegir, el sistema de créditos, al método de docencia y aprendizaje, los sistemas de evaluación, la infraestructura de las universidades, etc. Los principales objetivos que se persiguen son los siguientes:

- La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras, etc.
- Promover la movilidad de los estudiantes y profesores (libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados).
- Promoción de la “dimensión europea” en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo, y que atraiga por tanto a estudiantes, investigadores, etc., de otros lugares.
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral, teniendo en cuenta los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.).

- Promover la idea de “educación a lo largo de toda la vida” (*lifelong learning*); hay un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumno, y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales). La construcción del aprendizaje debe ser debidamente acompañada para permitir conocer las dificultades de los alumnos y sugerir ideas y estrategias para resolverlas. La educación tendrá un carácter integral y buscará el desarrollo de competencias. La adopción del paradigma del aprender a aprender y el traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo papel de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo, así como la redefinición de las competencias profesionales.
- Potenciar la investigación para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento en Europa.
- La aceptación de la diversidad como una realidad y, al mismo tiempo, una riqueza para Europa.
- Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es “eficaz en relación con su coste”.

Partimos de una realidad social que demanda de la Universidad no sólo la transmisión del conocimiento y la formación académica, sino la formación de ciudadanos. Las nuevas necesidades que se plantean en la actualidad exigen una respuesta desde la Universidad. Las aulas han dejado de ser el único y exclusivo lugar fuente de conocimientos de los alumnos. Las sociedades modernas se encuentran insertas en dinámicas de cambios acelerados que generan corrientes de demandas canalizadas hacia el sistema educativo. Las tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de inmigración, las sociedades multiculturales y una población universitaria cada día más heterogénea, las nuevas formas de relación entre personas y grupos culturales, entre otros aspectos, dan lugar a que las nuevas realidades existentes y la problemática que surge de las mismas busquen una respuesta al sistema educativo.

La actitud de la Universidad y del profesorado ante la sociedad debe caracterizarse por su receptividad ante las cambiantes necesidades planteadas por la constante evolución social, pues el papel de la Universidad, desde el

paradigma clásico de una universidad tradicional, no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas sociales, y científicas, tanto actuales como futuras. Como dice la Declaración Mundial (París, octubre de 1998), los sistemas de educación superior, deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, así como la modernización de la sociedad.

El nuevo escenario de educación superior, mediante la adopción del crédito europeo, va más allá de ser una simple propuesta; conlleva un nuevo enfoque basado en el trabajo del estudiante, lo cual supone un nuevo planteamiento de la enseñanza unido a un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que posibilite que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín, 2004).

Este planteamiento implica una adaptación de la función del profesor universitario, en la que la tutoría académica, personal y profesional, toma unas características distintas. En este sentido, la universidad debe estructurar un modelo tutorial que cuente con la adecuada formación del profesorado, así como de los recursos que su puesta en marcha requiera.

ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN

Se puede señalar el principio de la primera década del siglo XX los inicios de la orientación como una actividad organizada y dirigida al logro de unos objetivos específicos.

El término orientación tiene equivalentes en palabras inglesas como *guidance* y *counseling*. En un primer momento, el término *guidance* sólo se utiliza para referirse a la orientación, pero más tarde se introduce la palabra *counseling* referido al proceso psicopedagógico con la intención de ayudar a las personas en la comprensión de la información vocacional en relación a las propias actitudes, intereses y expectativas. No olvidemos que, en un principio, el concepto y funciones de la orientación se identifican con el ámbito profesional. De manera que los orígenes no son únicos, pudiéndose explicar así cierto grado de confusión que puede afectar la definición y las funciones de la orientación.

Dada la complejidad de término, Bisquerra y Álvarez (1996) sugieren que para su definición sean tenidos en cuenta los niveles histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

El análisis *histórico* nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, resaltando los puntos fuertes y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

Lo *conceptual* plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido.

El *nivel prescriptivo* supone plantear propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia, y la opinión de los expertos.

El *nivel descriptivo* tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad. Es decir, describe los hechos y fenómenos, tal como suceden.

El *análisis normativo* se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y referencia para el proceso orientador.

Por último, la *reflexión crítica*, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación.

Haciendo un breve recorrido histórico en relación a la forma de entender qué es orientación, destacan aquellos enfoques que consideran la orientación como “una ayuda y asesoría para la toma de decisiones”. Se trata de un cambio desde un modelo terapéutico a una profesión de ayuda. La aparición del libro *Helping and Human Relations*, obra de Carkhuff (1969), es una de las bases de este enfoque. El *modelo de ayuda*, según Repetto, Rus y Puig (1994), se caracteriza por la aplicación de unas técnicas, por beneficiar a otra persona y promover una relación interpersonal, en la que al menos una de las partes tiene el propósito de impulsar el desarrollo y la madurez del otro. Por lo tanto, desde el punto de vista *personal-social*, la orientación es entendida como un proceso de ayuda al desarrollo personal, con el fin de favorecer la adaptación y el conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas.

En este sentido, Jones (1964), escribe que en la vida se dan muchas situaciones críticas ante las cuales hay que tomar decisiones importantes y para ello es imprescindible contar con ayuda.

Para Ivey y Simek-Dowing (1980), la ayuda se define como la asistencia que una persona ofrece a otra o a un grupo.

Como ayuda permanente y desarrollo humano durante toda la vida, la orientación es vista como un proceso de apoyo continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bisquerra y Álvarez, 1996).

Según Pérez Boullosa (1986), la orientación es un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos; debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo. La orientación implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.

Repetto (1987) entiende la orientación como proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos, para que se comprenda y acepte más a sí mismo y a la realidad que le rodea, alcance una mayor eficiencia intelectual, profesional y personal, y se relacione más satisfactoriamente consigo mismo y con los demás que conviven con él.

Se está de acuerdo en atribuir a Josse B. Davis el haber sido el pionero de vincular orientación con educación. Para este autor la orientación tiene como objetivo el lograr que el alumno adquiera una mejor comprensión de su carácter al hacerle consciente de sus valores morales y desarrollar su dimensión social productiva en una futura profesión. Su concepto de orientación va más allá del ámbito vocacional.

La orientación con un sentido más *educativo*, como asesoría escolar, tiene su eje principal en el desarrollo académico la asistencia al educando, el apoyo al alumno en sus actividades escolares, desarrollo de habilidades y destrezas, guía del alumno, la prevención y el desarrollo. Por lo tanto, la orientación escolar es un proceso de ayuda a un alumno para que sea capaz de resolver los problemas de su vida académica.

Nerici (1990) entiende la orientación como proceso educativo mediante el cual se asiste al alumno con el fin de que pueda lograr el máximo rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según aptitudes y sus

intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral.

Ayala (1998) habla de un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas.

La orientación desde el *enfoque vocacional* puede ser entendida como un proceso complejo y continuo, que tiene como objetivo despertar intereses vocacionales a través del conocimiento de sí mismo, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y ayudar a la toma de decisiones vocacionales.

Ya en 1957 Super afirma que la orientación vocacional pretende ayudar a que la persona elabore un concepto adecuado de sí mismo, y de su papel en el trabajo.

Martínez Beltrán (1980) concibe la orientación como un proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos.

La Orientación Vocacional es un proceso que tiene como objetivo despertar intereses vocacionales, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y a las necesidades del mercado de trabajo (Anthony y Jansen, 1984).

Álvarez (1995) señala que la orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales.

Asimismo la orientación puede ser contemplada desde un *enfoque integrador* que tiene como elementos comunes la prevención, el desarrollo y la atención a la diversidad (Molina, 2004).

Para García Hoz (1988) la orientación es una tarea teórica y práctica, esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas de la vida. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana.

Con este carácter integrador, para Rodríguez Espinar y otros (1993), la orientación es vista como disciplina científica que se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de

una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios para el alumno y en su contexto a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social.

Orientar sería, en esencia, guiar, conducir, para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre, (Rodríguez Moreno, 1995).

Centrado también en el desarrollo de la persona, Bisquerra y Álvarez (1996) consideran que la orientación es un proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos.

De las definiciones anteriores se puede resaltar que incluyen la palabra “ayuda” como rasgo definitorio. Pero, además, hay que subrayar que la orientación es un proceso continuo, que forma parte del proceso educativo (es inherente a él), que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital.

Como síntesis, se puede afirmar que la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual, a entenderse como procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial, actuando cuando ya el problema había surgido, se ha pasado a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo. Precisamente, Rodríguez Espinar (1993) subraya el carácter educativo de la orientación, entre otros argumentos destacan:

- La defensa del valor y dignidad personal del alumno constituyen un principio irrenunciable de la función orientadora.
- El llegar a ser se consigue a través de un proceso de desarrollo personal.
- La meta de toda educación, y por lo tanto de la orientación, es la de lograr la plena autorrealización del alumno.
- El proceso de orientación puede ser considerado como un proceso de aprendizaje.

- Hay que admitir que el cumplimiento de sus funciones implica la convergencia de esfuerzos de los que forman parte del proyecto educativo.

PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN

En la actualidad, se está observando un interés por fundamentar científica y filosóficamente las diversas teorías de la orientación. De la diversidad de enfoques se derivan una serie de principios generales de todo proceso orientador, entre los que destacan:

- a) La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de la persona, intentando conseguir el funcionamiento al máximo de las potencialidades del estudiante o del adulto.
- b) Los procedimientos de la orientación descansan en procesos de la conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, a desarrollarse direccionalmente más que a ubicarse en un final previsto; se centra en las posibilidades, tratando de resolver carencias, flaquezas, debilidades.
- c) La orientación se centra en un proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la propia responsabilidad y con la toma de decisiones personal, en un ensayo hacia la acción progresiva, hacia adelante, hacia la reintegración y el futuro.
- d) La orientación es, primordialmente animadora e incentivadora, centrada en el objeto o propósito e incidente en la toma de decisiones responsable, enseñando a usar y procesar la información y a clarificar las propias experiencias.
- e) Es cooperativa, nunca aislada ni obligatoria. La tarea docente y orientadora se complementan.
- f) La orientación es un proceso de ayuda en estadios críticos y momentos clave del desarrollo, pero también continua y progresiva, tratando de asesorar periódica e intermitentemente.
- g) Reconoce la dignidad y la valía de las personas y su derecho a elegir.

Repetto y otros (1994) advierten que los principios de la orientación educativa no se conciben como exhaustivos, sino como categorías predominantes. Los aspectos principales de estos principios son:

1. *Principio diagnóstico evaluativo.* Toda orientación se basa en un diagnóstico que tradicionalmente se ha centrado únicamente en el sujeto, pero

que ahora se concibe desde la doble perspectiva del diagnóstico del sujeto y evaluación del contexto en el que el sujeto se encuentra.

Desde este principio los *objetivos* del diagnóstico están relacionados con los objetivos de la intervención orientadora. Los objetivos del diagnóstico pueden ser tanto descriptivos como predictivos. También otro objetivo del diagnóstico puede ser la clasificación. En los últimos años ha aumentado el interés en la recogida de datos con la finalidad de controlar y evaluar el diagnóstico.

Con relación al *contenido* del diagnóstico y la evaluación de los contextos, puede ser muy amplio, tales como la inteligencia del sujeto, la conducta, la historia familiar, la historia del desarrollo, los factores situacionales, etc.

En cuanto a la *fuerza* de los datos las principales técnicas utilizadas son la entrevista, lista de control, la observación, historias de vida, diarios, etc.

Respecto a *quién realiza* el diagnóstico puede ser el propio orientador, un especialista, un mediador o mediante recursos que no sean humanos (ordenador).

La *cantidad de datos a obtener* y la *extensión* pueden variar según las necesidades. En relación al *cuándo*, se recomienda que el diagnóstico sea previo a la intervención orientadora y, en relación con el *dónde* del diagnóstico, se suelen utilizar marcos naturales.

Para el *manejo* de los datos se recomienda el almacén de estos datos, es decir, tanto la memoria humana como los archivos narrativos, memoria del ordenador, etc.

2. *Principio de preventivo*. Este principio está tomado del campo de la salud, y, en concreto, de la prevención de la salud mental. En el campo de la orientación educativa, este principio se desvía del enfoque correctivo-curativo propio de la orientación tradicional y, desde el marco de programas, se dirige a todas las personas. La intervención por programas (un programa es una secuencia de actividades planificadas que, partiendo de un análisis de necesidades en el contexto, sirve a unos objetivos, implica una temporalización, compromete a unos responsables de llevarla a cabo, supone la búsqueda y elaboración de unos materiales y recursos y finaliza con una evaluación de la misma) suele basarse en el principio de la prevención de la intervención, frente al carácter terapéutico tradicional. Es decir, la prevención se anticipa a las necesidades o problemas de los destinatarios de la intervención.

Cabe distinguir distintos niveles desde la prevención: la *prevención primaria* implica anticiparse al problema para contrarrestar situaciones que favorezcan la aparición de los mismos; la *prevención secundaria* se refiere a

la identificación temprana y al tratamiento de los problemas existentes, y se diseña para reducir la intensidad y la duración de los problemas; el foco de la *prevención terciaria* es incrementar la probabilidad de que el funcionamiento normal sea restaurado y que la repetición de los problemas se minimice. Como puede observarse, la prevención primaria tiene carácter proactivo, la secundaria es preactiva o reactiva y la terciaria es sólo reactiva.

3. *Principio evolutivo*. Este principio implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano. Supone considerar al individuo en un continuo crecimiento y la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dentro de este proceso, en algunos «momentos críticos» la orientación ha de ser particularmente intensa.

La orientación educativa evolutiva implica ayuda a las personas para su desenvolvimiento desde un problema ya existente. Se trata de un enfoque optimizante y de fortalecimiento con el fin de que el sujeto se desarrolle a lo largo de su vida y alcance niveles más altos de efectividad.

4. *Principio ecológico*. El carácter ecológico de la orientación se sitúa dentro del interaccionismo. El interaccionismo plantea que el individuo se construye en la interacción social y que no es posible entender el yo sin el otro y viceversa ya que las personas interactúan constantemente a partir de los significados, esenciales en la constitución del individuo y el sentido social, éste opera en el individuo en la capacidad de resolución de problemas y la construcción de la conducta.

La evaluación desde este principio involucra actividades como la identificación de factores microecológicos del individuo (componentes de varios contextos ambientales), la administración de un inventario de tareas de cada ambiente social dentro de la microecología del individuo, la evaluación de la competencia del individuo en la ejecución de una tarea o actividad, la evaluación de las características que juzgan desviado dentro de cada entorno social, la evaluación del individuo en cada entorno social, etc.

De acuerdo con Rodríguez Espinar (1993), los principios que fundamentan el concepto y las funciones de la orientación son los siguientes:

1. *Principio de prevención*. La orientación es esencialmente preactiva, debe anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo de una personalidad integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades. La prevención pretende reducir el riesgo de la totalidad de los miembros de un sistema, poniendo el énfasis en el grupo o comunidad, modificando los contextos ambientales y dotando a los sujetos de las adecuadas

competencias vitales para que puedan afrontar con éxito las situaciones de crisis. Para ello debe poner especial énfasis en:

- a) Los momentos de transición del estudiante en sus diferentes etapas educativas.
- b) Conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del estudiante con el fin de detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de las dificultades.
- c) Ir más allá de lo que es el marco escolar.

2. *Principio de desarrollo.* La orientación ha de concebirse, al igual que la educación, como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Así, facilitar el desarrollo personal, la clarificación de valores o el desarrollo para la toma de decisiones son objetivos dentro de la orientación.

El principio de desarrollo se basa en la idea de que a lo largo de su vida la persona pasa por una serie de estadios cada vez más complejos que son los que fundamentan y dan sentido a sus actuaciones y le permiten interpretar e integrar experiencias y conocimientos nuevos y cada vez más amplios. En esta línea, la orientación y todo el proceso de aprendizaje deberán promover ese desarrollo integral del potencial de cada persona.

Hay dos enfoques del desarrollo. Desde un enfoque madurativo, el desarrollo se produce por el paso de las distintas etapas evolutivas, aquí la orientación educativa debe preparar a los sujetos para que adquieran las competencias necesarias para enfrentarse de forma eficaz a cada una de esas etapas evolutivas. Desde un enfoque constructivista, el desarrollo se produce por una interacción continua entre persona y ambiente, por lo que la orientación debe facilitar situaciones de aprendizaje de forma intencionada para que la persona se desarrolle.

Las bases teóricas de los enfoques evolutivos fundamentan la función del orientador como un auténtico educador. Los tres grandes objetivos de la orientación se concretan en facilitar el desarrollo personal, clarificar los valores y el desarrollo para la toma de decisiones.

2. *Principio de intervención social.* El principio de intervención social, basado en el enfoque sistémico-ecológico de las Ciencias Humanas, pone de manifiesto la importancia que tiene para la orientación y para el aprendizaje escolar tener presente el contexto socioeducativo en el que se desarrollan los individuos. Según este principio la orientación no sólo ha de tener en cuenta el contexto en que se realiza, sino también la posibilidad de intervenir sobre el propio contexto. La actividad orientadora estará dirigida a la modificación

de aspectos concretos del contexto. Así mismo, la orientación, desde esta perspectiva, tratará de ayudar al alumno a concienciarse sobre los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos.

Como resumen se pueden establecer los siguientes principios de la orientación:

- La orientación debe dirigirse a todos los alumnos.
- La orientación debe ser continua y sistemática a lo largo de todo el proceso educativo. Ha de dirigirse a personas de todas las edades.
- La orientación educativa es una tarea interdisciplinar que implica a todos los miembros de la comunidad educativa.
- La orientación debe atender a todas las necesidades del alumno –de personalidad, afectivas, intelectuales, etc.– y abarcar todos los aspectos de su desarrollo.
- La orientación ha de ser comprensiva con las diferencias individuales.
- Es una parte del proceso principal del proceso total de la educación.

FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN

Se entiende por función el papel que en una estructura (por ejemplo, la Universidad) desempeña una persona en relación a un determinado puesto de trabajo. Vamos a realizar un breve recorrido sobre las funciones atribuidas a la orientación educativa, a través de diversos autores.

Adame (1998) propone de modo orientativo una serie de funciones recogidas en la siguiente relación:

- Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
- Diagnóstico psicopedagógico, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.
- Programas de intervención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional, de prevención.
- Consulta, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.
- Evaluación, de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas, autoevaluación.

- Investigación, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Rodríguez Moreno (1995) propone las siguientes funciones de la orientación:

- Función de ayuda encaminada a la consecución de la adaptación, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, en su caso.
- Función educativa y evolutiva dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.
- Función asesora y diagnosticadora, centrada en aspectos referentes a la personalidad del orientado.
- Función informativa sobre la situación personal y del entorno.

Martínez y Valdivia (1998) establecen diversas funciones entre las que destacan los siguientes factores: asesoramiento abierto para la animación personal y escolar; conocimiento y dominio de técnicas de orientación, dominio de tests generales y de diagnóstico; orientación curricular e intervención en problemas de aprendizaje.

El tutor es una necesidad para el estudiante universitario. Esta necesidad se hace más perentoria en los momentos considerados de transición, es decir, el paso de una situación conocida a otra desconocida. En la situación actual, durante la carrera universitaria de ciclo largo se pueden establecer tres momentos de transición: al entrar en la Universidad, en la elección de una especialidad y en el momento de la finalización de la carrera (Gallego, 1997). Teniendo en cuenta esos momentos, hay dos funciones comunes: el tutor deberá velar por el correcto desarrollo cognitivo, profesional y personal del alumno; el tutor es el profesional de referencia para los estudiantes.

Durante el primer momento destacan estas funciones:

- Facilitar técnicas de estudio y de gestión de tiempo.
- Facilitar el funcionamiento de la Universidad.
- Ayudar a los alumnos a identificar sus posibles dificultades en el estudio y a la búsqueda de las mejores soluciones.
- Ayudar a sus alumnos a confirmar su carrera.
- Promover la asistencia y participación de los estudiantes a las diversas actividades.
- Iniciar o continuar el proyecto profesional del alumno.

- Formar el hábito de trabajo en equipo.

En un segundo momento:

- Ayudar en la toma de decisiones referida a la elección de la especialidad.
- Velar por el progresivo desarrollo del proyecto profesional del alumno.
- Desarrollar competencias de relación interpersonal en los estudiantes.

En el tercer momento:

- Estimular la continuación de estudios de tercer ciclo.
- Orientar al alumno hacia un campo concreto.
- Facilitar la conversión en términos de competencias profesionales los aprendizajes académicos.
- Facilitar las técnicas de búsqueda de trabajo necesarias para la inserción laboral.
- Consolidar y ampliar los conocimientos básicos de la profesión.

Como resumen se puede establecer que las principales funciones que el tutor universitario debe llevar a cabo son las siguientes:

- a) *Función de ayuda.* Hemos de intentar que el estudiante consiga su adaptación a lo largo del desarrollo evolutivo de su vida. Se trata de prevenir desajustes y poner medidas correctivas y evitar fracasos.
- b) *Función informativa.* El objetivo de esta función del tutor es contribuir a la difusión de la información entre los estudiantes y, sobre todo, de los recursos para acceder a las fuentes de información que les puedan ser de utilidad en sus estudios.
- c) *Diagnosticadora.* Tiene como misión la recopilación de los datos necesarios para la orientación de la persona: cómo adquiere los conocimientos, cómo estructura los datos, cuáles son sus actitudes, cómo desarrolla y emplea sus posibilidades, etc.
- d) *Función de seguimiento académico y de intervención formativa.* El objetivo de esta función del tutor es efectuar un seguimiento del rendimiento del estudiante, colaborar en la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante con carencias académicas y en la optimización de los modelos de aprendizaje del resto de alumnos y estimular el rendimiento y la participación en actividades relacionadas con su formación en el caso de estudiantes de excelencia.

- e) *Función de orientación*. Se trata de que el tutor colabore con el estudiante a planificar mejor su itinerario curricular e informarle de las posibilidades que tiene al acabar los estudios, tanto de formación continuada (maestrías, doctorados y otras titulaciones), como de las salidas profesionales.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA ACCIÓN TUTORIAL

Como venimos manteniendo se considera la orientación como un elemento inherente a la propia educación y, por tanto, parte integrante de la propuesta curricular, entendida ésta como la oferta educativa dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y desarrollo del alumnado. La orientación contribuye al logro de una educación integral en la medida en que se aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación que hacen posible la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

La orientación educativa y la acción tutorial se encuentran estrechamente ligadas, de tal manera que la orientación y la tutoría deben formar parte de la función docente y, por definición, del tutor.

La orientación educativa coincide con la tutoría, aunque abarca un ámbito más amplio y más especializado. Es decir, la tutoría puede considerarse como una parte de la actividad orientadora que es todo el proceso educativo. La orientación educativa se refiere a los distintos itinerarios de las personas y a las opciones que han de tomar respecto a caminos alternativos.

La acción tutorial, entendida como actividad inherente a la función docente, no es una acción aislada que se realiza en momentos puntuales y en tiempos y espacios predeterminados, sino una acción colectiva y coordinada que implica a todo el profesorado de un centro, aunque de manera especial, a los tutores. Se encuentra estrechamente ligada con la orientación educativa, pues desde perspectivas tanto teóricas como legales se defiende la idea de que la orientación y la tutoría deben formar parte de la función docente.

La tutoría se puede entender como un conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos orientándolos para conseguir su maduración y autonomía y ayudarlos a tomar decisiones. Es una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio en la que el alumno recibe una atención individual y grupal, considerándose como una acción personalizada. En el ámbito de la Universidad, la tutoría tiene que entenderse como un elemento dinamizador para que todos

los subsistemas de la organización educativa de la Universidad apoyen al estudiante para conseguir que éste sea el agente activo de su aprendizaje. La tutoría universitaria debe asumir cambios como una nueva forma de planificar el tiempo, plantearse objetivos más amplios, estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un complemento al trabajo en el aula, se lleva a cabo en espacios diversos y está desempeñada por diferentes agentes.

La tutoría universitaria queda justificada por los siguientes argumentos:

- c) Necesidad de atender a la heterogeneidad, cada día más significativa, del alumnado. Esto hace que aumenten las necesidades de información, de orientación curricular y profesional y de mejoras en el aprendizaje.
- b) Necesidad de facilitar la orientación curricular ligada a las salidas profesionales y al acceso a otros estudios.
- c) Necesidad de orientar a los estudiantes para un mejor aprovechamiento del aprendizaje, así como el apoyo a los alumnos que presentan problemas en sus estudios.
- d) Necesidad de contribuir a la mejora de la imagen pública de la Universidad, vincular los estudiantes con la institución y ofrecer opciones que faciliten el aprendizaje durante toda la vida.

Los *niveles* de tutoría se pueden concretar en los siguientes:

1. *Tutorías académicas*. Son inherentes al rol de profesor, son las que cada docente realiza en su asignatura con su grupo de alumnos. En estas tutorías los profesores supervisan el trabajo, orientan, resuelven dudas, aconsejan bibliografía, revisan trabajos y pruebas, etc., pero siempre dentro del ámbito de la propia asignatura. En definitiva, son las que desde hace años se vienen desarrollando en la Universidad.
2. *Tutorías personales de apoyo y seguimiento*. La tutoría deja de ser un componente sustantivo de la acción docente y pasa a ser un componente complementario y distinto de dicha función. El profesor tutor tiene a su cargo un grupo reducido de estudiantes, que no deben ser alumnos de su asignatura, y se convierte en formador y orientador del estudiante.

OBJETIVOS DE LA TUTORÍA

Desde la tutoría se realiza una labor de acompañamiento permanente y orientación al alumno durante el aprendizaje. La tutoría es una parte

fundamental de la formación educativa, que permite el establecimiento de una relación individual con el alumno, por lo tanto, implica un proceso individualizado de educación. La tutoría crea un espacio entre el docente y el alumno a fin de que este último sea atendido, escuchado y orientado en relación a diferentes aspectos de su vida personal, poniendo especial atención en sus necesidades afectivas. La finalidad de la tutoría es promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno como persona, orientándolo a utilizar sus potencialidades y habilidades en pro de la construcción de un proyecto de vida. La tutoría se plantea los siguientes objetivos para el estudiante:

- a) *Que aprenda a conocerse a sí mismo.* Es necesario que el estudiante se detenga, piense y reflexione acerca de cómo actúa, siente y reacciona al relacionarse con los demás y el mundo, explicar por qué esto es así, y tratar de aceptarse a sí mismo. Sólo el reconocimiento y aceptación de lo que él es, le permitirá implementar los cambios necesarios en su vida personal, familiar, escolar y social y continuar así la construcción positiva de su persona.
- b) *Que el estudiante valore sus cualidades y capacidades.* Es decir, que el alumno logre valorar juntamente con sus cualidades sus esfuerzos que realiza por cambiar o modificar aquello que no le satisface, y lo que es capaz de realizar. Para ello, el alumno debe tener un sentimiento de adaptación y de bienestar basado en la confianza y la seguridad en sí mismos a partir de la cual construya su identidad y autonomía.
- c) *Que adquiera una visión de la sociedad en la que vive.* Esto le permite asumir su realidad y actuar en función de ella. Por lo tanto, tiene que tomar conciencia de que le corresponde asumir un rol activo en la conducción de su vida, es decir, ser consciente de la necesidad de establecer metas personales para la construcción de su proyecto de vida en función de las características de la sociedad en la que vive.
- d) *Que aprenda a vivir en sociedad.* El alumno debe adecuarse y adaptarse a las normas y reglas de convivencia propias de sociedades democráticas. Asimismo ha de saber enfrentarse a los problemas que se derivan de una sociedad cada día más compleja, dinámica y plural, a fin de desarrollar la capacidad de saber vivir juntos.
- e) *Que integre e implique al estudiante en la vida académica.* Esto supone favorecer en el estudiante el sentimiento de pertenencia a una comunidad, comprometerse con su proyecto académico, enriquecer su experiencia universitaria, trabajar cooperativamente, participar en la vida política y organizativa universitaria, fomentar la realización de

los alumnos de actividades adicionales, comunicarse y relacionarse con el profesorado, etc.

- f) *Que logre un adecuado manejo de sus emociones.* El desarrollo emocional es un aprendizaje en el que el individuo adquiere la habilidad de responder de una manera emocionalmente correcta, dependiendo de las situaciones y de las personas que lo rodean y que, por ende, puede enfrentarse a los retos y dificultades que se le presenten en ese momento de la vida. El éxito del individuo y su satisfacción personal están muy relacionados por el adecuado manejo de las emociones.
- g) *Que aprenda a construir su proyecto académico, profesional y personal.* Esto implica la satisfacción y éxito académico, mejorar el ambiente y condiciones de aprendizaje, ubicar (contextualizar) la asignatura en el ámbito académico y profesional que les motive a aprender, favorecer el aprendizaje al hacerlo más significativo y coherente, reflexionar sobre la situación presente, el futuro que se desea y los medios que se necesitan, ser consciente de las necesidades de aprendizaje, aumentar la motivación e interés por las diferentes materias, entender por qué estudia lo que estudia, etc.

CARACTERÍSTICAS DEL TUTOR UNIVERSITARIO

Ha estado muy presente la idea de que el buen profesor universitario es aquel que impartía 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. Este planteamiento reflejaba bien el paradigma más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje. Este modelo ha empezado a cambiar, pues en la actualidad, a cualquier profesor universitario se le exigen tres competencias: a) transmitir el conocimiento y desarrollar destrezas sobre una determinada área de conocimiento (*función instructiva*), b) contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (*función investigadora*), y c) estimular la formación de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (*función tutorial*) (Lázaro, 2003).

García Nieto y otros (2005) sintetizan las principales cualidades personales deseables en un tutor:

- a) *Persona equilibrada, sana y madura.* Se refiere a aquellas cualidades personales que favorecen juicios, criterios y actitudes positivas y

coherentes, ante el subjetivismo y explosión pasional que caracteriza a la juventud.

- b) *Sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles.* El joven ve el mundo y lo enjuicia desde una perspectiva muy particular. El tutor debe saber situarse en la perspectiva del joven si desea comprenderlo. Es preciso ser sensible a sus problemas, inquietudes y preferencias.
- c) *Conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines.* En este caso, es preciso que el tutor disponga de los siguientes conocimientos: psicología de las edades para poder comprender el momento evolutivo por el que atraviesan sus alumnos; sociología de la juventud y de la familia para poder comprender mejor los procesos cognitivos y la influencia en el joven del ámbito en el que vive; filosofía de la educación y metodología didáctica, para ser eficaz en el modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes; sistema universitario (titulaciones, especialidades, itinerarios, etc.) para poder informar adecuadamente.
- d) *Conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos.* Es recomendable que el tutor sepa conocer y analizar las claves que repercuten, favoreciendo o dificultando, la evolución y madurez de un grupo.
- e) *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.
- f) *Conocimiento y dominio de tecnologías de la información y comunicación,* a fin de promover y favorecer la integración de las TIC en la actividad tutorial.

En el rol del tutor universitario entran otras muchas características en las que están implicados aspectos de muy diversa índole. Simplificando se podrían reducir a las siguientes:

- a) *Tener una personalidad o perfil humano adecuado,* que incluye las características como: facilidad de comunicación, madurez, empatía y responsabilidad; una actitud positiva hacia la función tutorial y el conocimiento y la asunción de las finalidades previstas; una facilidad para la relación personal con estudiantes y profesores, y habilidad para comprender al estudiante; personalidad equilibrada; poseer

una filosofía del hombre, pues para orientar debe saber lo que el estudiante es y hacia donde camina; asertividad, creatividad, empatía, auto-conocimiento; mantener una actuación responsable atendiendo sus compromisos con toda puntualidad y en un ambiente de respeto y confidencialidad, etc.

- b) *Poseer unos conocimientos y preparación específica*, que incluye un conocimiento amplio de la realidad de la titulación en la cual es docente, de la Universidad y del ámbito profesional para el que forma a los estudiantes; la voluntad y los recursos para orientar los procesos de desarrollo de los estudiantes en los aspectos curriculares, profesionales y personales; saber brindar ayuda al alumno; métodos para facilitar su proceso de aprendizaje; dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones, del modelo y objetivos del plan de estudio.
- c) *Dominar y saber aplicar unas técnicas adecuadas*, que incluye la dirección de aprendizaje autodirigido de los estudiantes; conocimientos sobre evaluación; 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; técnicas de trabajo intelectual, etc.

TÉCNICAS TUTORIALES

Para que el tutor pueda desempeñar las funciones que el proceso de la tutoría le exige es indispensable que, entre diferentes condiciones que deben satisfacerse, emplee diversas técnicas e instrumentos para conocer, comprender las características de los alumnos, y poder orientar adecuadamente su intervención a lo largo del proceso académico.

Podemos agrupar las principales técnicas tutoriales de la siguiente forma:

1. *La observación*. Es una técnica que consiste en observar atentamente un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es muy adecuada tanto para los procesos evaluativos y diagnósticos como para la investigación. Entre las modalidades de observación destacan:

La observación sistemática se caracteriza porque es específica y cuidadosamente definida, se especifica el tipo de datos a recoger y

porque generalmente es cuantificable. Dentro de esta modalidad destaca *la lista de control* que consiste en un listado de rasgos, operaciones o secuencias de acción que el observador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de auténtica observación.

La *observación no sistemática o abierta* es como una forma no controlada de observar, en la que el observador sólo parte de ideas muy generales sobre lo que quiere observar, sin predefinir las conductas o categorías en las que va a centrar su observación. Los registros de observación no sistematizados más utilizados son las *notas de campo*, que consiste en apuntes o breves notas que se toman durante la observación para facilitar el recuerdo de lo observado. Los *registros anecdóticos* o *registros de incidentes* se refieren a hechos significativos y reales de una conducta que llaman la atención por no producir de forma habitual. Son útiles para conocer y comprender mejor a los alumnos. Asimismo, también se incluye como registro observacional *el diario*, que se utiliza para registrar hechos y conductas de otras personas que se producen en una situación determinada, pero también para narrar las propias vivencias y sentimientos que esos hechos provocan en el observador.

El *test sociométrico* también puede ser considerado como una técnica de observación grupal para determinar el grado en que un alumno es aceptado por sus compañeros de clase, así como la estructura de relaciones en el grupo clase.

Las *escalas de valoración o estimación* que sirven para registrar no sólo la presencia o ausencia de un rasgo, sino el grado de intensidad con la que el observador percibe la presencia de dicho rasgo.

2. *Técnicas de encuesta.*

El *cuestionario* consiste en una serie de preguntas a través de las cuales se pretende obtener información sobre algún tema relacionado con la vida del estudiante. Su finalidad reside en tener una visión acerca de la situación personal, familiar y académica a partir de su propia opinión. El *cuestionario de forma cerrada* tiene forma restringida ya que los sujetos dan respuestas breves (sí o no), o bien tratan de señalar entre varias respuestas sugeridas una de ellas. En el *cuestionario de forma abierta* se solicita al estudiante una respuesta libre. En este caso las respuestas son más largas y, por lo tanto, difíciles de valorar e interpretar.

La *entrevista*, en el ámbito de la evaluación psicopedagógica, consiste en recoger información relevante sobre aspectos académicos, personales y familiares del estudiante para clarificar problemas a fin de valorar opciones y establecer un plan de acción.

3. *Técnicas de grupo*. Van dirigidas a favorecer los procesos de creación, consolidación y mantenimiento de un grupo. Se persigue incrementar la participación de todos en las tareas de aprendizaje, mejorar la interacción entre los alumnos. Entre las principales técnicas de grupo destacan:

Torbellino de ideas. Esta técnica consiste en estimular, a partir de un concepto o problema, para que los alumnos expresen ideas originales, novedosas, mediante el mecanismo de libre asociación de ideas.

Phillips 66. Es una técnica que no requiere preparación previa y puede tratarse en cualquier grupo y para analizar cualquier tema. Permite la participación de todos los miembros y que éstos puedan confrontar puntos de vista y lograr un esclarecimiento mutuo de las ideas. La clave de su nombre radica en el autor que propone la técnica que debe desarrollarse en un grupo de seis personas, en una discusión de seis minutos.

Mesa redonda. Esta técnica se utiliza para mostrar ante un auditorio los acuerdos y divergencias que pueden tener distintas personas sobre un tema. Los integrantes de la mesa redonda no pueden ser menos de tres. Cada uno hace uso de la palabra durante un breve lapso que el coordinador moderará, cediendo la palabra a los otros participantes de la mesa redonda en forma sucesiva. Asimismo, irá tomando notas durante las exposiciones. Terminadas las exposiciones, el coordinador resume brevemente las ideas aportadas por cada uno, señalando las diferencias más notorias que se hayan planteado. A continuación propone al auditorio hacer preguntas sobre lo expuesto, a los integrantes de la mesa redonda.

La técnica de *role-playing* es especialmente apta para detectar distorsiones, errores y confusiones en la comprensión de la información, análisis, comportamientos en situaciones críticas (por ejemplo en selección de personal, estilos de liderazgos, toma de decisión). Además, a través del análisis de lo vivencial se pueden modificar actitudes, sin contar que estimula la creatividad de los miembros del grupo.

4. *Otras técnicas*. En este apartado recogemos otras técnicas para recoger información que no tienen base en común, por lo que no se pueden

agrupar en un mismo patrón, pero que aportan nuevas posibilidades para la labor del tutor.

El *portafolio*. Es una carpeta de uso individual, elaborada por el alumno, donde registra sus trabajos realizados día a día. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y al tutor ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

La *historia de vida*. Se entiende por historia de vida el relato biográfico, obtenido por el tutor mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de un estudiante en el que se recojan tanto los acontecimientos, como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. La historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos en sus experiencias. La historia de vida desde su aparición aparece plasmada bajo tres modalidades como son: la biografía, la autobiografía y el relato o narración de vida.

Los grupos de discusión. Son los conocidos como grupo reducido de personas, no menor de 5 ni mayor de 20 personas, los cuales se reúnen para intercambiar ideas, sobre un tema de manera informal, considerado como un intercambio que se da en los individuos “cara a cara”, donde todas estas personas o individuos poseen un interés común para discutir un tema en particular y resolver un problema o adquirir una información específica, todo esto bajo un clima de espontaneidad, libertad de acción, buen humor, guiado sólo por las reglas generales que rigen el proceso, las cuales son punto clave para diferenciar esta técnica de una charla o una simple conversación.

REFERENCIAS

- Adame, T. (1996). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Parxis, 41-54.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Anthony, Q.A. y Jansen, M.A. (1984): Predicting the Vocational Capacity of the Chronically Mental III: Research and Policy Implications, *American Psychologist*, 39 (5), 537-544.

- Ayala, A. (1998). *La Función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (Coords.). (1996). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 331-351.
- Carkhuff, R.R. (1969). *Helping and Human Relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ivey, A., y Simek-Dowing, L. (1980). *Counseling and Psychotherapy: Skills, Theories and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Gairín, J. y otros (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, V.18 (1). 66-77.
- Gallego, S. (1997). Las funciones del tutor universitario, La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum, *VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional*. Valencia, 289-292.
- García Hoz, V. (1988). La Orientación quehacer pedagógico, *Revista de Educación*, 270, 209-220.
- García Nieto, N. y otros (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea, *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Ivey A. (1980): *Counseling and psychotherapy: skills, theorie and practice*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Jones, A.J. (1964). *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lázaro, Á. (2003). Competencias tutoriales en la universidad, en F. Michavilla y J. García Delgado (Eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, 107-128.
- Martínez Beltrán, S.M. (1980): *El educador y su función orientadora*. Madrid: Inst. Pontificio San Pío XIT. Millar.
- Molina, D.L. (2004). *Revista Iberoamericana de Educación*, Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación, 33 (6). <http://www.rieoei.org/oe01.htm>
- Nérici, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.

-
- Repetto, E., Rus, V., y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Pérez Boullosa, A. (1986): *La orientación educativa*. Valencia: Promolibro.
- Repetto, E. (1987). *Teoría y procesos de orientación*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (Coord). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (Coord.) (1995): *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Valdivia, M^a C. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en R. Bisquerra (Coord) *Justificación del modelo teórico del MEC*. Barcelona: Praxis,141-148.
- Super,D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.

Capítulo IV

UN MODELO DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA
PARA LA UNIVERSIDAD

ANTONIO PANTOJA VALLEJO

UN MODELO DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA PARA LA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

A pesar de que los procesos de orientación y tutoría se inscriben en la vida universitaria desde hace ya muchos años, no es menos cierto que han sido las cuestiones académicas, la transmisión de conocimientos y la formación científica las que han abarcado casi la totalidad de la formación del alumnado universitario. Ahora que se aboga por una enseñanza de calidad en la que ha de prevalecer la innovación y la creatividad de todos los agentes implicados en el acto educativo es cuando se inicia el interés de la universidad por la acción tutorial. Bien es cierto que la palabra no es nueva. La tutoría, entendida como la atención prestada por cada profesor a sus alumnos para aclarar conceptos o resolver cualquier cuestión relacionada con las asignaturas, cuenta ya con bastantes años de existencia. No obstante, el concepto de tutor y de tutoría al que ya hemos aludido en este libro nada tiene que ver con este planteamiento, el cual no hay que eliminar, sino completar con un nuevo modelo de atención al alumnado.

Por otro lado, el aislamiento del contexto universitario con respecto a los movimientos de renovación en el resto de las etapas que componen el sistema educativo ha provocado un brutal estancamiento de los modelos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Así, prevalece entre el profesorado la imitación y la transmisión de modelos de enseñanza tradicionales que a su vez fueron recibidos de las generaciones anteriores de docentes.

Está claro que esta situación no puede permanecer por más tiempo, de manera especial debido a los fuertes cambios sociales provocados por la aparición de la denominada Sociedad de la Información (Castells, 1997), que precisa nuevas formas de enseñar y de aprender capaces de dar respuesta a las necesidades que han ido surgiendo en los últimos años.

Por otro lado, la universidad está recibiendo en muy pocos años una avalancha de alumnado que en otro tiempo no podía estudiar debido a razones muy diversas como eran, entre otras, la lejanía de los lugares de residencia

y el encarecimiento de los estudios universitarios. La llegada de la “tercera revolución educativa” como la denomina el profesor Esteve (2004) ha conseguido salvar estos obstáculos, aunque a su vez ha provocado la aparición de nuevos problemas, especialmente en los niveles no universitarios obligatorios.

Sea como fuere, la tutoría se convierte en una necesidad para el sistema universitario necesitado de introducir cambios en sus estructuras y en su forma de concebir el acto educativo, y toma como referente el proceso seguido por el alumno hasta llegar a la universidad. Además de facilitar un aprendizaje más eficaz, la tutoría promueve sistemas de evaluación continua, pero de manera especial, este nuevo concepto de tutoría lo que permite es una orientación personalizada de cada alumno. Los roles tradicionales de docente y discente se diluyen en nuevas relaciones de amistad y confianza mutuas, que llevan a una mejor comprensión de todo el hecho educativo.

Tal planteamiento se basa no sólo en el cambio de rol del profesor, sino en la misma naturaleza del alumno universitario de este nuevo siglo, un alumno que está dejando su tradicional papel de sujeto pasivo para avanzar hacia un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que valora más el trabajo realizado a diario, la validez e interés del aprendizaje y el hecho de haber aprendido.

LA LEGISLACIÓN VIGENTE COMO PUNTO DE PARTIDA

Las universidades españolas citan de manera explícita la acción tutorial en sus respectivos documentos oficiales. Tomando como ejemplo la Universidad de Jaén, encontramos una referencia clave a la tutoría en los vigentes estatutos aprobados por el claustro universitario el 18 de diciembre de 2002:

“Artículo 120. Derechos de los estudiantes:

- e) Ser orientados en sus estudios mediante un sistema de tutorías eficaz y operativo”.

Este apartado deriva directamente de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (BOE 307 de 24 de diciembre de 2001) cuando en el artículo 46 expone los derechos y deberes de los alumnos en los términos siguientes¹:

“c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.

¹ Este apartado no ha sido modificado por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

e) *El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine*”.

Una de las novedades recogidas en uno de los borradores de la LOU, desaparecida en el texto definitivo de la ley y no contemplado tampoco en la modificación de 12 de abril de 2007, era la creación de una nueva figura unipersonal: *Tutores de Titulación*. Esta novedad suponía, desde nuestro punto de vista, una apuesta por llevar la acción tutorial a las Facultades y dejaba en manos de las propias universidades arbitrar medidas concretas para favorecer una personalización del proceso a través de los tutores. Se producía así un acercamiento a la función tutorial en el sentido humanístico del mismo, como orientador o guía que ayuda y aconseja al alumnado a lo largo de un ciclo vital. Este concepto rompe por completo el actual carácter burocrático y administrativo que presenta la tutoría. En algunas universidades como la de Jaén esta figura se mantiene y, puesto que es posible crearla en cada universidad al caer dentro del área de su competencia, se tomará en consideración en la propuesta que se realiza más adelante.

Finalmente, es preciso recordar en esta introducción, el doble carácter que tiene la figura del profesor universitario: docente y tutorial. Estos dos componentes, el científico propio de su disciplina y el orientador propio de la naturaleza humana de las relaciones que se establecen en el acto educativo, definen cuál es el concepto de educación que trasciende nuestros argumentos. Todo profesor es tutor, aunque no todos los alumnos a los que imparte clase sean sus tutelados. Educar y orientar se conciben como procesos unidos en uno solo.

Si a todo lo anterior añadimos la necesidad cada día más acuciante de dar respuesta a través de la formación universitaria a los cuatro pilares de la educación señalados por Delors (1996), aprender a saber, a ser, a hacer y a vivir juntos, llegamos a la conclusión de que, cuanto menos, es preciso una reflexión generalizada del mundo universitario en torno al papel del docente en el proceso de orientación del alumnado.

MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA UNIVERSIDAD

En el ámbito universitario tienen aplicación los mismos modelos de intervención utilizados en los niveles no universitarios. Esto es programas, *counseling*, consulta y tecnológico.

El **modelo de programas** fue introducido con fuerza por la LOGSE y desde entonces se viene implantando de forma progresiva en los centros educativos.

Presupone un trabajo cooperativo para que sea efectivo y llegar a la totalidad del alumnado y no sólo a los que más lo necesiten. Es decir, depende de un diagnóstico previo del contexto en el que se enmarca el programa y una implementación adaptada a las necesidades y metas de la población a la que va dirigido.

Sus principales características son (Sanz, 1990; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Vélaz de Medrano, 1998):

- a) La orientación está contextualizada en el centro educativo.
- b) Se centra en las necesidades del grupo clase, desde el momento en que la unidad de intervención es el aula, por lo que podemos decir que se dirige a todos los alumnos.
- c) Es una intervención en la que participan todos los agentes educativos, incluido el orientador, teniendo claramente delimitadas sus funciones.
- d) Se estructura por objetivos a lo largo de un continuum temporal y permite un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- e) El sujeto es considerado como un agente activo de su proceso de orientación.
- f) Se da la posibilidad de colaboración, por parte de otros profesionales, organismos y entidades, en todas o alguna de las fases del diseño e implementación del programa.

La implicación del personal docente en la implantación del programa es un aspecto fundamental en este modelo (Álvarez González y otros, 1998: 95), pero en el ámbito universitario cobra una relevancia especial debido a la escasa tradición existente en compartir experiencias o llevar a cabo acciones cooperativas.

Para poner en marcha el modelo de programas en Centros o Facultades universitarios se deberán cumplir unas mínimas condiciones, tales como:

1. Un compromiso entre orientador y equipo directivo (decanal) para llevar a cabo programas que lleguen a todos los estudiantes y no sólo a los que tienen problemas (Sanz, 2001).
2. Ir sustituyendo de forma paulatina actividades tradicionales por otras más relevantes.
3. Formación del personal docente que posibilite la aplicación de las técnicas incluidas en el programa.
4. La existencia en el centro de un especialista que asesore, dinamice, dé soporte técnico y los recursos para la planificación, ejecución y evaluación del programa (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

5. Dedicar el tiempo necesario para que el programa funcione, lo cual supone reuniones de coordinación y de puestas en común.

El diseño, la dirección y la evaluación de los programas estarán a cargo de un orientador con formación psicopedagógica, integrado en el Departamento de Orientación de cada Facultad (en el que caso de que exista) y contará con la colaboración de los agentes implicados en el mismo.

El **modelo de consulta** en el ámbito de la Universidad hace referencia a las actividades desarrolladas por un profesional de la orientación a través de las cuales proporciona asistencia especializada a cualquier docente universitario o grupo que la precise y demande. Es decir, se lleva a cabo entre dos profesionales con diferentes grados de especialización y de responsabilidad.

Las características más destacadas del modelo son su forma de intervención indirecta, junto con la relación triádica (consultor, consultante, cliente) que se establece (Jiménez y otros, 1998).

La clave del proceso de consulta está en el planteamiento y solución de problemas, atendiendo a dos objetivos:

1. Ayudar a los consultantes a adquirir conocimientos y habilidades para solucionar un problema que les concierne.
2. Ayudar a los consultantes a poner en práctica lo que han aprendido para que puedan ayudar al tercer elemento: el cliente.

De forma global podemos afirmar que el modelo de consulta presenta en el contexto universitario las siguientes notas definitorias:

- a) El consultor es un especialista que interviene de forma indirecta.
- b) Existe un consultor que asesora a un mediador, que, a su vez, interviene directamente con el cliente.
- c) La figura del consultor suele ser en educación un orientador, pero no es descartable que pueda ser ocupada por un tutor, un profesor u otro agente educativo.
- d) La relación de consulta se produce entre iguales, es decir, se trata de dos profesionales que se respetan y se aceptan, desempeñando cada uno su papel (consultor-consultante).
- e) La relación de consulta no sólo se puede establecer con personas individualmente, sino también con aquellas que representen a servicios, recursos y programas.
- f) La función de consulta puede ser afrontada desde la perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo, desde el momento en que

la relación no se centra sobre el problema, sino en cómo mejorar los contextos y las condiciones para que éste no se produzca.

- g) El cliente –el alumno en el campo educativo– es el destinatario de la intervención.
- h) Uno de los objetivos prioritarios de la función de consulta es el de formar y capacitar al profesorado para que sea uno de los agentes principales de la intervención.

En la Universidad el especialista en orientación director del Departamento de Orientación de cada Facultad (en el que caso de que exista), será el consultor.

El **modelo de *counseling*** se caracteriza por perseguir un tipo de intervención directa e individualizada, que impregna el acto orientador de un carácter eminentemente remedial, clínico o terapéutico. Esto lleva a intentar proponer soluciones puntuales y satisfacer necesidades. Recae el peso de este modelo en la figura del psicopedagogo, pasando a ser el tutor un agente que actúa bajo la supervisión del especialista (Álvarez Pérez, 2002). Es decir, estamos ante un modelo directivo en el que el orientador es el principal protagonista, estando el profesor en un plano secundario de colaboración.

El modelo de *counseling* se puede llevar a cabo de forma individual y en pequeño grupo, siendo esta última posibilidad muy apreciada por los orientadores y alumnos. Su principal atractivo para estudiantes de primer año de estudios universitarios estriba en permitirles compartir intereses y preocupaciones comunes en la nueva andadura. Se puede llevar a cabo aplicando técnicas de dinámica de grupos (Myrick, 1993).

Siguiendo a Blum (1990) encontramos algunas de las posibilidades del *counseling* en pequeño grupo, que bien podrían servir para favorecer la adaptación y la integración en el mundo universitario a los estudiantes de nuevo ingreso:

1. Hablar sobre sus preocupaciones o problemas.
2. Expresar sus sentimientos personales en pequeño grupo junto a otros estudiantes en los que pueden confiar.
3. Comprender cómo son percibidos por otros estudiantes y por una persona mayor (orientador).

La principal técnica empleada por este modelo es la entrevista y el orientador se convierte en un experto en la misma. Precisamente es el desarrollo de esta técnica en un despacho o en otro contexto lejano del habitual lo que

hace que el acto orientador se desvirtúe. Por esto hay que insistir en su carácter puntual, relegado a los casos en los que existan problemas difíciles de corregir a través de otras opciones.

Finalmente nos ocupamos del **modelo tecnológico**, al que hemos dedicado una atención preferente en los últimos años, definiéndolo en términos globales (Pantoja, 2004) y en su desarrollo universitario (Pantoja y Campoy, 2001). Sin lugar a dudas, la Universidad posee tanto en su naturaleza como en su estructura y organización una serie de características que hacen que este modelo emergente sea de una implementación más fácil que en otras etapas educativas. Los mismos planteamientos de la LOU en su apartado VII de la exposición de motivos avalan este argumento.

La primera aclaración necesaria es advertir que con el mero hecho de utilizar en la labor orientadora las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) (algo imprescindible en la actualidad) no se puede decir que se esté llevando a cabo el modelo tecnológico. Para que tal acción alcance este rango habrá de seguir una secuencia y cumplir unos requisitos mucho más complejos.

Como nota complementaria convenimos con Rodríguez Espinar y otros (1993) en la idea de que este modelo, hoy por hoy, no puede ser exclusivo y en un futuro, cuando esté desarrollado plenamente, siempre precisará del especialista para llevar a efecto determinadas funciones. Además, es un modelo que funciona sobre la estructura de alguno de los demás, precisamente por el carácter aplicado y transversal de las NTIC.

Como principales notas definitorias del MT destacamos (Pantoja, 2004):

- Sitúa la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores.
- Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador.
- Confiere autonomía a los implicados.
- Permite un gran número de posibilidades de desarrollo de la acción orientadora.
- Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de orientación.

Las ventajas que el modelo tecnológico presenta son las siguientes (Pantoja, 2004):

- Favorece la motivación de los estudiantes al encontrar más atractiva la acción orientadora.

- Mejora la comprensión de conceptos.
- Amplía los horizontes del contexto donde se enmarca la orientación al permitir que ésta llegue a cualquier punto del exterior: conocimiento de profesiones, empresas, estudios universitarios, empleo, etc.
- Facilita el trabajo al presentar la información de una forma no lineal y permitir saltar de unos contenidos a otros en función de las necesidades personales.
- Permite una adaptación bastante precisa a los intereses personales y al ritmo de trabajo de cada alumno.
- Se adapta a la orientación individual al favorecer en los alumnos respuestas individualizadas a sus demandas.
- Favorece las intervenciones grupales:
 - Mejora el contexto social.
 - Amplía la esfera de relaciones.
 - Facilita el sentimiento de grupo cohesionado.
 - Integra los comentarios y opiniones de los compañeros.
 - Permite la transmisión de valores.
- El proceso orientador se enriquece al facilitar los recursos tecnológicos que los estudiantes aprendan de sus errores en los procesos de simulación y modelado que se producen.

Las contribuciones de las NTIC a la orientación están favoreciendo que todos los procesos descritos párrafos atrás se puedan llevar a cabo con una mayor flexibilidad y adaptabilidad a los contextos y a los usuarios. Como inconvenientes dignos de ser reseñados (menores en la Universidad que en otros contextos) destacan: el ajuste del rol tradicional del orientador y del tutor, así como de sus funciones, a los retos provenientes del uso de NTIC en la orientación de los estudiantes; hacer concordar el modelo tecnológico con el resto de los modelos; establecer los vínculos de acción con los estudiantes a través de la *e-orientación* (Campoy y Pantoja, 2003).

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

No nos referiremos en este apartado a cuestiones teóricas desarrolladas en capítulos anteriores, sino a la forma en la que la tutoría se integra dentro de un modelo de orientación y a las relaciones que establecen a través de la misma.

El punto de partida es romper la tradicional idea de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, insuficiente para albergar la gran riqueza y variedad de intercambios entre profesor-alumno (Zabalza, 2003). Al menos, esto es lo deseable y lo éticamente apropiado en una educación basada en las relaciones humanas y no en un fluir unidireccional de información. Los componentes humanos de este modelo de enseñanza-aprendizaje propician la gama de relaciones interpersonales que dan fundamento a la función tutorial de todo docente.

Diversas barreras pueden frenar o coartar la correcta relación entre tutor y alumno, como por ejemplo:

- *Formación magistrocéntrica del profesorado universitario.* La idea central de la transmisión de conocimiento en la que el principal portador del mismo es el docente se traslada de generación en generación de profesores, haciendo que el alumnado sea un sujeto pasivo.
- *Elevadas ratios, especialmente en los primeros cursos.* Esta dificultad tradicional afecta a todo el sistema universitario, pero mucho más a la tutoría, a la que difícilmente se puede pedir unos mínimos de calidad. Bajar las ratios es una necesidad que cada día parece adquirir más conciencia entre los administradores educativos, especialmente a nivel europeo.
- *Escasa atención al clima de aula.* Hasta hace poco este concepto se asociaba más a niveles no universitarios, sin embargo hoy en día todo el movimiento existente en torno a posibilitar una tutoría real en la Universidad lo ha puesto de manifiesto. El estilo del profesor (directivo, integrador, ...) facilitará o enturbiará las relaciones con sus alumnos.

Para que la relación entre tutor y alumno sea la correcta habrán de darse en el primero unas cualidades mínimas, unas condiciones que casi nunca son exigidas cuando se accede a la función docente. No obstante, es difícil diseñar un perfil de tutor que se adapte fielmente a las necesidades de cualquier Universidad, por tanto la mejor apuesta será posibilitar que cada tutor tome conciencia de cuáles son sus funciones. Tal vez porque hasta la fecha nadie nos enseña cuando accedemos al puesto de profesor universitario, lo cierto es que la mayoría de las tareas tutoriales las aprendemos por nuestra cuenta y, finalmente, le damos poca importancia y se relegan a un papel secundario. A este respecto algunas universidades han iniciado programas de formación y capacitación del profesorado en la acción tutorial, como, por ejemplo, la

Universidad de Barcelona, la de Cádiz o la de Deusto (Vidal y otros, 2002), a las que se añade a partir de septiembre de 2003 la Universidad de Jaén. Pero realmente es una labor que dista mucho de estar generalizada. Como afirma Zabalza (2003) “un buen funcionamiento del sistema de tutorías requiere una cierta ‘cultura’ institucional en la que las tutorías jueguen un papel relevante, tanto para profesores como para alumnos”. Y no se trata de abogar por reducciones horarias de los tutores o de mejoras salariales, esto son cuestiones que deberá solventar el propio sistema universitario. Lo importante es crear esa conciencia colectiva de que cada profesor es tutor.

Abordado el tema de la formación del profesorado, queda otra cuestión que también tendrá su impacto en la relación con el alumnado, esto es, la forma de emprender las tutorías. Si tomamos como referente las enseñanzas no universitarias, obtenemos una idea experimentada del quehacer del tutor, que representa ante todos sus tutelados al resto de profesores. En tal caso, la acción tutorial adopta diversas formas, atendiendo al modelo de orientación elegido en cada momento, pero de manera global podrá ser individual, en pequeño grupo o de todo el grupo (bien entendido que todo el grupo no coincide con el grupo clase que siempre será más amplio, al menos mientras se mantengan en las universidades las actuales ratios).

Dos cuestiones parecen claras para finalizar este apartado (Del Rincón, 2005: 15):

- Las acciones tutoriales ofrecen un enorme potencial que debe aprovechar la propia universidad.
- Para que esto ocurra es necesario que se elabore un plan debidamente organizado y coordinado de actuaciones tutoriales.

EL ALUMNO-TUTOR

Desde nuestro punto de vista, en el mundo universitario la figura del profesor-tutor queda un tanto corta y desprotegida ante la avalancha de necesidades de un alumnado adulto que tiene ante sí situaciones nuevas y complejas de todo tipo (personales, afectivas, sociales, etc.), a las que se añade el inminente acceso al mundo del trabajo.

Además, el tutor se enfrenta a ratios muy altas que no sólo habrá que bajar en los próximos años si se implanta una auténtica tutoría personalizada y cercana a los intereses académicos, personales y profesionales de cada alumno, sino que precisará de ayuda y colaboración en un plano de igualdad. Esta es la labor que podrán desempeñar los alumnos-tutores.

A este tema se han referido diversos autores (ver, por ejemplo, Lázaro y Asensi, 1987; Álvarez Pérez, 2002; Lázaro, 2002; Álvarez Pérez y González, 2003; Rodríguez Espinar y otros, 2004) que han visto en la misma una alternativa metodológica capaz de dar una respuesta más precisa a las necesidades de un alumnado que se enfrenta a retos muy diversos y exigentes en su etapa de vida universitaria.

Esta modalidad de tutoría recibe diversos nombres según los contextos. Así en el contexto anglosajón se habla de *peer tutoring* o *cross age tutoring* (Bell, 1978; Taylor, 1992; Mouse y Schmidt, 1994) y engloba a todas las actividades tutoriales en las que las personas implicadas tengan estatus similares.

Algunas universidades, como es el caso de la Politécnica de Valencia, llevan ya varios años impulsando programas de Alumnos-Tutores (Vidal y otros, 2002).

En términos generales podemos afirmar que un alumno-tutor tiene como actividad principal ayudar a los compañeros que tenga encomendados, a mejorar su aprendizaje y ofrecerles pautas para su adaptación a la Universidad. Para esto se basa tanto en su experiencia personal como en la formación que a tal efecto haya recibido.

El alumno-tutor tiene unas funciones muy definidas en el “periodo inicial”, es decir, los primeros meses de vida universitaria:

- Complementar la labor del profesor-tutor y cumplir las tareas que éste le asigne.
- Informar, asesorar y aconsejar, según los casos, sobre aspectos burocráticos y administrativos, biblioteca y hemeroteca, organización estructura universitaria, actividades lúdico-deportivo-culturales, tiempo libre, etc.
- Apoyar las cuestiones relacionadas con los estudios: elección de asignaturas optativas y de libre configuración, características de los estudios elegidos, técnicas de trabajo, etc.
- Asesorar en cuestiones relativas a habilidades sociales y comunicativas.

Algunas de las ventajas que presenta la intervención entre iguales son (Álvarez Pérez, 2002):

- Crea un clima favorable capaz de estimular el aprendizaje.
- Aumenta el nivel de competencia instructiva de todos los implicados.

- Incrementa el nivel de colaboración.
- Favorece la autoestima.
- Fortalece la capacidad de liderazgo de los compañeros tutores.

Desde nuestro punto de vista, la labor de los alumnos-tutores es especialmente significativa en el primer año de estudios del estudiante tutelado, pasando a un plano más secundario en los años sucesivos. Una opción interesante para hacer frente a la avalancha de información y la masificación es crear redes de alumnos-tutores (Lázaro, 2002) en cada Universidad. En cualquier caso, debe existir una estrecha colaboración entre profesores-tutores y alumnos-tutores a fin de evitar solapamientos e incongruencias en los discursos y las acciones de ambos. Una adecuada captación y selección de los alumnos-tutores es imprescindible para facilitar la creación de equipos tutoriales sólidos.

UN MODELO DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA PARA LA UNIVERSIDAD

Los modelos reseñados en el apartado anterior han de coexistir con el modelo de tutoría que se adopte dentro de la universidad como dos círculos concéntricos, uno dentro del otro. Básicamente destacan tres modelos, relacionados directamente con los arquetipos de universidad científico-educativa, educativo y profesional, señalados por Rodríguez Espinar y otros (2004):

- *Académico*: Se encuentra dentro de la tradición alemana y se centra en el desarrollo académico de los estudiantes, quedando relegadas casi todas las acciones a este tema. El profesor se limita a enseñar y a informar sobre aspectos académicos de su asignatura.
- *De desarrollo personal*: Más en el espectro de la tradición anglosajona tiene su interés en la atención al bienestar y desarrollo personal de los alumnos e incluye la orientación académica, profesional y personal. Dedicar más esfuerzo a una formación generalista, poco relacionada con el mundo laboral.
- *De desarrollo profesional*: Es un modelo en el que prevalece la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral, de forma que la actividad docente está en permanente contacto con el entorno organizacional.

Estos modelos servirán de base a cada universidad para diseñar una propuesta adaptada a sus necesidades, que se organizará a través de un Servicio

de Orientación externo a los centros con un carácter centralizado, aglutinador de los Departamentos de Orientación y con representación de cada uno de ellos. Tiene conexión con organismos y entidades externas.

Los conceptos claves siguientes son la base del modelo de orientación, que se añaden a otras propuestas anteriores (Campoy y Pantoja, 2000a y b; Álvarez Pérez, 2002; Pantoja, 2005):

- **Servicio:** Puesto que adopta un modelo externo con personal especializado que trabaja en la propia universidad, pero no dentro de los propios centros y titulaciones.
- **Universitario:** Dedicado a los estudiantes que cursan estudios en la universidad, pero con dedicación a sus transiciones pre y post.
- **Personalizado:** Adaptado a las características y exigencias de cada alumno, con un carácter presencial y telemático al mismo tiempo.
- **Orientación:** Dedicado a que cada alumno se conozca mejor a sí mismo, que tenga una atención a lo largo de todo el ciclo universitario, a su relación con los demás, vinculado al mundo de la empresa, etc.

Por este motivo, el modelo recibe el nombre de Servicio Universitario Personalizado de Orientación (**SUPO**)², aunque tal vez lo de menos sea el nombre, sino el cómo se configura, organiza y los servicios que presta. En la figura 4.1 se presentan los distintos servicios de los que consta, los niveles de intervención y la interrelación que existe entre todos ellos. Es, de cualquier modo, muy flexible y proclive a reestructuraciones y acomodaciones derivadas de la naturaleza y experiencia de cada universidad y, al mismo tiempo, adaptable a las nuevas realidades que se comienzan a configurar en las mismas (interculturalidad, titulaciones *on-line*, integración de minusválidos, nuevos yacimientos de empleo, etc.). Tiene una estructura presencial a través de un equipo psicopedagógico específico, pero también cuenta con una versión telemática de gran potencia.

² En otra parte apostamos por Servicio de Orientación Educativa, Personal y Profesional (SOEPP) (Campoy y Pantoja, 2000a y b). Otras universidades lo citan como SOPA (La Laguna) o SOU (Salamanca).

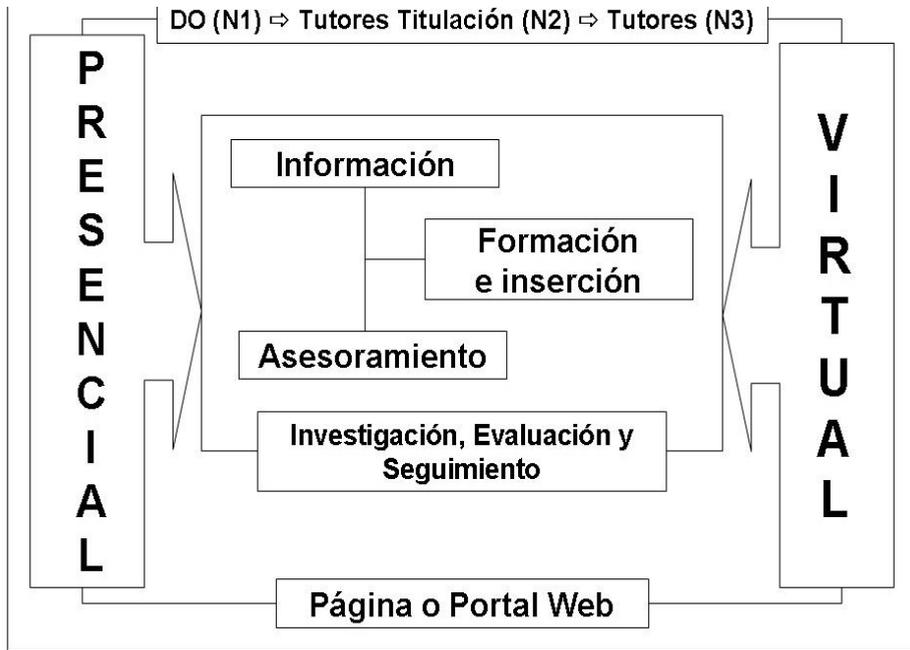


Figura 4.1. *Modelo SUPO.*

El organigrama del SUPO expuesto en la figura 4.1 consta de los siguientes servicios:

- *Información:* Recoge, selecciona, crea y pone al servicio del estudiante información académico-profesional, personal e informatizada, que favorezca procesos de autoafirmación, autoexploración y de toma de decisiones vocacionales.
- *Asesoramiento:* Conectado al Servicio de Información, tiene por objetivo ayudar al estudiante mediante un asesoramiento individual o grupal en temas de carácter personal, académico y profesional.
- *Formación e Inserción:* Deriva de las necesidades detectadas en los servicios anteriores. Persigue informar a los estudiantes sobre el mercado de trabajo, formar a los alumnos en las habilidades básicas para la toma de decisiones vocacionales, la búsqueda de empleo y el ajuste entre intereses, capacidades y necesidades en relación al puesto de trabajo. Tratará en última instancia de promover el acceso al primer empleo de los titulados, por lo que potenciará la vinculación de la Universidad con el mundo laboral (INEM, sindicatos, empresas, etc.).

- *Investigación, Evaluación y Seguimiento*: Tiene por objetivo seguir detectando necesidades, analizar la evolución de las mismas, retroalimentar los servicios existentes y evaluar su gestión. En definitiva, irá reajustando el sistema en función de las nuevas demandas de la sociedad, en un ciclo de intervención, retroalimentación y mejora.

El servicio se descentraliza al tener sus propias unidades de trabajo dentro de los propios centros a través de los *Departamentos de Orientación* (Nivel 1 - N1), integrados por los diferentes Tutores de Titulación, una representación de los profesores-tutores y el coordinador de los alumnos-tutores, así como personal especializado en orientación. De entre éstos últimos saldrá su responsable. Está conectado con el SUPO de manera permanente.

Los *Tutores de Titulación* (Nivel 2 - N2) son, como ha sido dicho anteriormente, profesores encargados de coordinar una titulación concreta dentro de los estudios ofertados por cada Facultad y tienen unas tareas variables en función de cada universidad.

Finalmente, se encuentran los *Tutores* (Nivel 3 - N3), que son profesores-tutores a los que ayudan alumnos-tutores y sobre los que recae la responsabilidad de llevar a cabo la atención individual y grupal de los alumnos que tienen encomendados. En determinados casos necesitarán asesoramiento del personal especializado integrado en el Departamento de Orientación.

A nivel de toda la Universidad existirá un *Equipo de Coordinación Tutorial (ECT)* encargado de facilitar la interacción entre Departamentos de Orientación y coordinar sus actuaciones, buscando puntos de encuentro mediante acciones planificadas comunes. De igual forma, establecerá líneas de acción conjunta entre Departamentos de Orientación y el SUPO.

Además, el SUPO integrará a servicios que muchas universidades tienen dispersos y, en muchas ocasiones, desconectados entre sí, como por ejemplo Prácticas de Empresa y Orientación Laboral, u otros provenientes de la propia Comunidad Autónoma, tal es el caso del servicio Andalucía Orienta y Univertecna, disponibles en todas las universidades andaluzas.

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA VIRTUAL EN EL SUPO

Tal y como se aprecia en la figura 4.1, el SUPO incorpora en su estructura una orientación *virtual*, vital hoy dado el impacto de la Sociedad de la Información en el mundo universitario, no sólo por las posibilidades que tiene en la organización del aprendizaje y en la generación y transmisión del

conocimiento –así queda recogido en la LOU– sino también por la eficacia que puede imbuir a la orientación y la acción tutorial (Pantoja, 2004).

Si bien existe una sobreexplotación de la denominada tutoría virtual derivada de la proliferación de los cursos *on-line* y de las carreras a distancia, no es menos cierto que la alternancia estudio-trabajo está creando una nueva generación de alumnado carente de tiempo para estar en un contacto personal y directo con el tutor. En estos y otros muchos casos la tutoría a distancia puede rentabilizar al máximo la función tutorial.

Sin lugar a dudas, los cambios generados por la Sociedad de la Información vienen de la mano de las NTIC –todavía nuevas para una inmensa parte de la población– y en este escenario la Universidad ocupa un papel privilegiado por la dotación de recursos con los que cuenta. En tal sentido, Castells (1997: 31) afirma que «tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas». Estas herramientas son ya parte indisoluble de la actividad universitaria, aunque todavía las aulas docentes multimedia sean en la mayoría de las universidades ciencia ficción.

Volviendo al tema que nos ocupa, el uso de la red en las instituciones universitarias puede hacer válido el principio ampliamente argumentado por Delors y otros (1996) de educar a lo largo de la vida, lo que incrementaría el carácter social de la Universidad. Así, el tutor, además de estar más unido a sus alumnos tutelados, facilitaría el contacto de éstos con agentes educativos, sociales, industriales y económicos, lo cual significa abrir la Universidad al contexto que la rodea y mejorar las relaciones con el mundo del trabajo.

Delgado y otros (2004) se han referido a los cambios que el trabajo del profesor universitario está teniendo en los últimos años debido a la influencia de las NTIC. Se trata de un proceso lento pero sostenido en el que se comienzan a adaptar los materiales didácticos, la metodología de aula, las prácticas de las asignaturas y, cómo no, la forma de relacionarse el alumnado con el mundo digital y telemático.

Una de las barreras principales en este largo camino es la falta de formación tanto de profesores como de alumnos, la consecución real de “cultura digital”, algo todavía lejano si observamos el retraso con el que se desarrollan programas europeos y autonómicos en los niveles no universitarios, como por ejemplo, *e-learning* (Rodríguez Roselló, 2001).

En otro lugar (Campoy y Pantoja, 2003) hemos defendido la *e-orientación* como modo de hacer frente a los retos interculturales que se están produciendo en los últimos años en nuestro país para acomodar la intervención psicopedagógica

a las demandas de la Sociedad de la Información, de tal modo que los procesos digitales serán un componente esencial en la tutoría y la orientación del alumnado, al mismo tiempo que los servicios de orientación se harán cada vez más potentes de la mano de las NTIC.

A grandes rasgos podemos afirmar que las redes digitales como Internet son canales virtuales que llevan la orientación y la acción tutorial más allá del despacho del tutor universitario y de las aulas donde imparte docencia, y permiten mejoras cualitativas en la formación integral de sus alumnos, al mismo tiempo que facilitan la atención a la diversidad.

Entre los aspectos que puede incorporar el SUPO destacan:

- Acceso registrado y personalizado al sistema informático.
- Opción para realizar orientación o tutoría telemática.
- Acceso a gran cantidad de información (académica, ocio y tiempo libre, etc.).
- Acceso a bases de datos y recursos.
- Autoconsulta.
- Atención a las transiciones del alumnado universitario: Bachillerato-Universidad y Universidad-Mundo del Trabajo.
- Zonas específicas para colaborar y compartir experiencias (tutores y/o alumnos) y para establecer lazos de amistad.
- Atención al fracaso académico universitario.
- Coordinación entre servicios de orientación y personal responsable en cada titulación (por ejemplo, los Tutores de Titulación).
- Conexión entre universidad y familias, una asignatura a menudo olvidada.
- Atención a los procesos de atención a la diversidad e interculturalidad.
- Formación continua: cursos, jornadas, seminarios, etc.

Todas las anteriores opciones se aglutinan en torno a los servicios que presta el SUPO (figura 4.1), convertido en un modelo tecnológico (Pantoja, 2004), en este caso con la ventaja añadida de la inmediatez en la actualización de los datos que ofrece el medio informático y la capacidad de transmisión de los mismos a través de las redes telemáticas. El propio Servicio de evaluación y seguimiento que incorpora el SUPO hará que el espacio Web esté permanentemente abierto a las demandas de la propia comunidad universitaria.

ORGANIZACIÓN DE LA TUTORÍA

La tutoría se organiza de forma independiente al SUPO, pero bajo su supervisión y coordinación. Dependerá de las características de cada facultad y titulación en su adaptación al perfil del estudiante. Incluye como dimensiones de intervención la intelectual cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional (Rodríguez Espinar y otros, 2004). De la misma forma tendrá varios niveles de intervención como pueden ser la académica, referida a la materia de estudio; la personal, dirigida a cuestiones más particulares del estudiante, que en algunos casos pueden desbordar el conocimiento y formación del profesor-tutor y precisar atención especializada dentro del mismo SUO; y la de transición dentro de la propia universidad en cuanto al plan de estudios, adaptación a la vida universitaria, conocimiento del entorno, etc.

Este último nivel es de gran importancia porque lleva a una acomodación de la tutoría al periodo en el que se encuentre el alumno en la universidad: inicial, intermedio y final. Esta sencilla clasificación, que puede subdividirse en función de las necesidades, favorece una concentración de esfuerzos en torno a las cuestiones vitales de cada periodo y al mismo tiempo permite una continuidad a lo largo de todo el ciclo universitario en el caso de cambio de tutor. Precisamente éste podrá desarrollar de manera más eficaz sus funciones al estructurarlas en torno a los tres periodos (Gallego, 1997; Álvarez Pérez, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003) (cuadro 1).

PERIODOS	FUNCIONES
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> a. Facilitar la integración del alumnado en el entorno y en el grupo. b. Conocer el entorno sociofamiliar del estudiante, sus motivaciones y sus proyectos de futuro. c. Desarrollar competencias de relación interpersonal entre los estudiantes. d. Informar al alumnado de la estructura, funcionamiento y organización del Centro y de la Universidad. e. Promover la participación del alumnado en las actividades desarrolladas dentro y fuera de la Universidad. f. Orientar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje en las distintas disciplinas, aportando estrategias y pautas de aplicación de tipo general. g. Recoger información del resto de profesorado implicado en la formación del alumnado tutelado. h. Ayudar al entendimiento de los programas y materiales docentes.

Intermedio	<ul style="list-style-type: none"> a. Ayudar a la toma de decisiones referida a la elección de materias optativas y de libre configuración. b. Promover en el alumnado la realización del proyecto profesional. c. Orientar al alumno para que desarrolle su currículum vitae y dotarlo de contenido.
Final	<ul style="list-style-type: none"> a. Favorecer la aparición de situaciones (simulaciones, casos reales, contextos concretos de trabajo, etc.) que provoquen que el alumnado asuma las competencias profesionales que son propias de la carrera estudiada. b. Facilitar técnicas de búsqueda de trabajo necesarias para su inserción laboral. c. Orientar sobre complementos de formación que mejoren las posibilidades de encontrar trabajo. d. Informar acerca de los estudios que se pueden emprender una vez terminada la carrera.

Cuadro 1. Periodos de estancia del alumno en la universidad y funciones del tutor.

Tomando en consideración la estructura ya diseñada para el SUPO y los periodos analizados anteriormente, la actividad tutorial queda organizada de la forma en que se refleja en la figura 4.2.

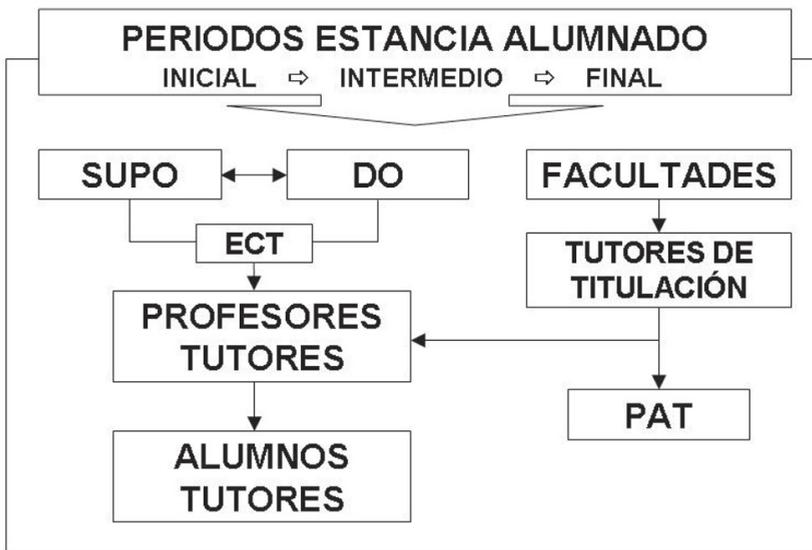


Figura 4.2. Organización de la tutoría en la Universidad.

Varias cuestiones claves marcarán todo el proceso de organización. En primer lugar destaca el número de alumnos tutelados asignados a cada profesor-tutor y a cada alumno-tutor, que no debería ser superior a diez en ambos casos. El sistema de incentivos dependerá de cada Universidad, pero bien podría ser la asignación de varios créditos anuales. Estos créditos no tienen relación con los ya existentes para realizar tareas de atención al alumnado en cada una de las materias impartidas. En el caso de los alumnos-tutores, éstos obtendrán una convalidación de créditos en sus respectivos planes de estudios.

Por último está la interrogante de si el profesor-tutor acompaña a sus alumnos tutelados a lo largo de toda su vida universitaria o no. Desde nuestro punto de vista, la rentabilidad y la calidad de la tutoría dependen de que exista una continuidad en la misma, sólo así se podrá conseguir dar respuesta a las necesidades del alumnado a lo largo de los periodos de estancia en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. y otros (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Pérez, P.R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P.R. y González, M.C. (2003). La tutoría de iguales en la enseñanza superior: un estudio realizado en la Universidad de la Laguna. En L. Buendía y otros (coords.), *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 55-61). Granada: Grupo Editorial Universitario. Edición en CD.
- Bartolomé, A.R. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó.
- Bell, A. (1978). *An experiment in education made at de Male Asylum of Madras*. London.
- Blum, D.J. (1990). *Group counseling for secondary schools*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000a). *La orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén/ Cajasur.

- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000b). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 77-106.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2003). Propuesta de “e-orientación” para una educación intercultural. *Comunicar*, 20, 37-43.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Comellas, M.J. (Coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria en la convergencia europea*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Delgado, J.A. (coord.) y otros (2005). *Líneas básicas de intervención en tutoría universitaria*. Granada: Ediciones Método.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Esteve, J.M. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gallego, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. En AEOP (comp.), *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum* (pp. 289-292). Valencia: AEOP.
- Jiménez, R.A. y otros (1998). El modelo de consulta. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 103-130). Barcelona: Praxis.
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial en la función docente universitaria. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-281). Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Moust, J.C. y Schmidt, H.G. (1994). Effects on staff and student tutors on student achievement. *Higher Education*, 28, 471-482.
- Myrick, R. (1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Pantoja, A. (2000-2002). La acción tutorial en la formación inicial del profesorado de enseñanzas no universitarias. *Guadalbullón*, 10, 159-181.

- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17 (1), 67-82.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L.M. Villar (dir.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 95-128). Sevilla: Kronos.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) y otros (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) y otros (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Taylor, C. (1992). *Strategic indicators for higher education*. Princeton, NJ: Peterson's.
- Valverde, O. (coord.) (2002). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vélez de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas e intervención*. Archidona: Aljibe.
- Vidal, J. y otros (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PARTE II:
PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL
EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Capítulo V

LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN
Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (L.A.D.E)

OLGA SENISE BARRIO
(coord.)

LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (L.A.D.E)

PARTICIPANTES:

- Aranda Ogáyar, Manuel
- Bernal Jurado, Enrique
- Gómez Fernández Aguado, Pilar
- Hernández Ortiz, M^a Jesús
- Márquez García, Alfonso Miguel
- Martínez Moreno, Juan
- Moral Pajares, Encarnación
- Ruiz Jiménez, Carmen
- Vallejo Martos, Manuel Carlos

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La inquietud que apoya la elaboración de un PAT para esta titulación se basa en tres aspectos fundamentales:

- a. Nuestro convencimiento de que la acción tutorial es inherente a la actividad del docente universitario.
- b. La realización en fechas recientes de la evaluación de esta titulación, habiéndose puesto de manifiesto una serie de carencias en estos temas.
- c. La existencia de una iniciativa anterior en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas que fue pionera y exitosa, aunque basada en la buena voluntad de los tutores, carentes en muchos casos de formación, información, materiales básicos y, más aún, remuneración o reconocimiento por el desempeño de esta tarea.

Respecto al segundo aspecto destacado, la evaluación de esta titulación, en el documento relativo al Informe del Comité Interno de Evaluación se recoge,

refiriéndose a las tutorías académicas, que el grado de utilización de las tutorías es mínimo, según indican los alumnos, aunque los profesores responden que es de tipo medio. Además, la naturaleza de las mismas se circunscribe, de forma casi exclusiva, a la solución de algunas dudas en fechas próximas al examen correspondiente. Sin embargo, y aunque no se constatan problemas o quejas de los alumnos con las tutorías y de que en una universidad joven y pequeña como la nuestra, el trato con los alumnos es más estrecho, la importancia de las tutorías en el contexto actual del proceso de enseñanza-aprendizaje nos hace sugerir alguna línea de actuación en materia de supervisión.

Asimismo, más adelante, este informe recoge que las tasas de rendimiento en el primer ciclo son inferiores a las obtenidas en el segundo ciclo. Estas cifras se consideran indicativas de la dificultad de adaptación de los alumnos de nuevo ingreso a la universidad y ponen de manifiesto la necesidad de arbitrar mecanismos para facilitar o guiar a este colectivo de alumnos en sus primeros años en la Universidad. Conscientes de este problema, en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas se ha puesto en marcha un programa de tutorización, pionero en la Universidad de Jaén que, en esencia, consiste en que algunos profesores realizan un seguimiento más estrecho de un conjunto de alumnos de nuevo ingreso, mediante reuniones periódicas. Sin embargo, este programa precisa ser potenciado, pues ni todos los profesores ni todos los alumnos están dispuestos a integrarse en el programa. En este sentido, se precisa incrementar la formación de los profesores en la actividad de tutorización –técnicas de estudio, salidas profesionales, concursos, becas, etc.– y establecer algún tipo de motivación para que esta actividad pueda ser asimilada por un mayor número de profesores y/o de forma más intensa. Este hecho hace que ésta constituya una propuesta de mejora de esta titulación.

Así, los tutores requieren desarrollar una serie de competencias específicas (Comellas, 2002) derivadas de una visión más amplia del hecho educativo (abrir horizontes, no ser exclusivamente profesor de una asignatura), comprensión del contexto en que se sitúa el alumno, y comprensión y flexibilidad de los recursos educativos (utilizar bien estos recursos y enseñar a utilizarlos a los alumnos).

Por ello, el resultado de este trabajo constituye un material inicial que puede ser útil a los tutores de esta titulación y que completa su formación. La elaboración de este material debe contemplarse, por tanto, como una guía abierta que constituye un posible plan de actuación, basado en el convencimiento de que es más fácil cumplir aquello que ha sido previamente planificado, que es necesario planificar por la heterogeneidad del alumnado,

que esta planificación fomenta la colaboración con otros compañeros y que lo que se planifica se puede evaluar.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

Contextualización de la titulación de LADE

La Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) se implanta en la Universidad de Jaén en 1995, sustituyendo a la antigua Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales, titulación que se impartía en esta ciudad desde 1990. A fin de intentar paliar parte de las deficiencias del Plan de Estudios de 1995, se aprobó el Plan de 2002, publicado en el B.O.E. de 18/07/2002.

Desde un punto de vista funcional y salvando las competencias que la legislación reserva a los departamentos en materia de docencia e investigación y, de otro lado, la centralización de funciones y decisiones imperantes en nuestra joven universidad en torno al Equipo Rectoral que repercuten directamente sobre todas las titulaciones, la organización de la enseñanza de esta titulación se encomienda a la Facultad de CC. Sociales y Jurídicas y más concretamente, al Decano, Vicedecano y tutor de esta titulación.

Análisis y valoración de objetivos

Los objetivos propuestos para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas fueron:

- Proporcionar una formación de calidad, aportando conocimientos generales que permitan a los alumnos adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral y conocimientos específicos a través de seminarios, conferencias, encuentros con empresas, prácticas profesionales que ayuden a profundizar en aspectos concretos de las distintas disciplinas.
- Desarrollar habilidades y capacidades para la gestión y dirección de organizaciones a través de aptitudes que aumenten la capacidad de síntesis, de liderazgo y faciliten el trabajo en equipo, transmitiendo adecuados valores éticos para el desarrollo de su actividad profesional.
- Concienciar a los alumnos actuales y egresados de la necesidad de apostar por la formación continuada como vía para hacer frente a la rápida obsolescencia laboral que cada vez más impone la sociedad de la información y el conocimiento.

- Facilitar el acceso al mercado laboral del alumnado tanto a través del fomento de la actividad empresarial por cuenta propia como a partir de la creación de vínculos con empresas e instituciones.
- Motivar y facilitar el acceso del alumnado a actividades complementarias de naturaleza cultural, deportiva, etc., que permitan una formación integral del mismo.
- Potenciar la investigación realizada por el profesorado de este centro, al objeto de velar por la existencia de una estrecha relación entre docencia e investigación.

Implantación de la titulación de Administración y Dirección de Empresas. Oferta de plazas, demanda y matrícula

Con la implantación del nuevo plan de estudios de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas de 2002, el alumno dispone de más posibilidades de elección por el incremento de optatividad y materias de libre configuración. En líneas generales, existe un exceso de oferta de plazas en la titulación –del mismo modo que en el resto de titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas–, situación que se repite desde la implantación del antiguo plan de estudios en 1995. Durante el curso 2005/2006 se ofertaron un total de 170 plazas, ascendiendo el número de alumnos de nuevo ingreso a 139 (81,8 por ciento). Consecuencia de ello, para acceder a la titulación sólo se requiere tener superada la selectividad.

Durante el curso 2005/2006 el total de alumnos en LADE era de 56, lo que suponía en torno al 11 por ciento del total de alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y el 3 por ciento del total de la Universidad de Jaén. Dos aspectos cabe destacar en relación a lo anterior: (1) el número de alumnos en primera matrícula ha descendido durante los últimos años y (2) aproximadamente, sólo la cuarta parte de las solicitudes para cursar la titulación son de primera opción; sin embargo, en consonancia con el exceso de oferta, prácticamente todas las solicitudes de primera opción son admitidas, con porcentajes superiores al 90 por 100.

Curso Académico	Alumnos
95/96	168
99/00	191
05/06	139

Tabla nº 1. Alumnos matriculados por primera vez en primer curso en Administración y Dirección de Empresas (de nuevo ingreso en la Universidad)

La práctica de matricularse en diferentes cursos impide estimar el número de alumnos por curso o, en otras palabras, las cifras varían ostensiblemente en función del criterio adoptado. Tomando como base la asignación del estudiante al curso más elevado en el que se matricula, la distribución aproximada de alumnos por curso se muestra en la tabla 2, donde resaltamos la mayor concentración del alumnado en el primer ciclo.

Años	Alumnos
Primer curso	140
Segundo curso	190
Tercer curso	124
Cuarto curso	115

Tabla n° 2. Alumnos matriculados por primera vez en primer curso en Administración y Dirección de Empresas (de nuevo ingreso en la Universidad)

Estructura del plan de estudios

En líneas generales, el plan de estudios consta de 69 asignaturas de carácter troncal, obligatorio y optativo, con un total de 343,5 créditos ofertados para cursar 305,5, que constituye el límite de créditos de la titulación. La asignatura media consta de 4,97 créditos, siendo todas ellas de 4,5 ó 6 créditos.

Los créditos se distribuyen en 4 cursos en la siguiente proporción: en primer curso 76, en segundo 75,5, en tercero 78,5 y en cuarto 74. A partir del tercer curso se puede elegir libremente las asignaturas optativas, si bien, existe la posibilidad de seguir tres itinerarios de especialización que permiten obtener un título de experto, al margen del título de LADE. Estos itinerarios son tres: Marketing y Comercio Exterior; Contabilidad, Finanzas y Economía del Sector Público; y Dirección General.

Otro aspecto importante es el referente a los datos sobre abandono. Las cifras sobre abandono son muy elevadas, alcanzando para el curso 2002-2003 un total del 21,37 por ciento de los alumnos y para el curso 2003-2004 de un 15,69 por ciento. Con relación a la duración media de los estudios, para el curso 2004-2005 fue de 5,12 años, frente a los cuatro previstos en el plan de estudios, valor que ha ido empeorando durante los últimos cursos.

Un aspecto destacable contemplado en el plan de estudios es la realización de prácticas en empresas o instituciones públicas o privadas que pueden ser convalidadas por créditos de libre configuración. En el curso 04/05 se han otorgado becas para la realización de prácticas a 124 alumnos de esta titulación. Considerando que las prácticas se realizan en los últimos cursos de la titulación,

cabe concluir que tienen una fuerte implantación en el colectivo de alumnos. Sin embargo, el número de alumnos que realizan prácticas se ha ido reduciendo a lo largo de los dos últimos años; situación que viene explicada porque muchos alumnos repiten o realizan prácticas más de una vez.

Por último, en la tabla 3 se presenta la estructura del plan de estudios de esta titulación.

Primer ciclo	Troncales	Obligatorias	Optativas	Libre Configuración
Primer curso	61,5	4,5	0	10
Segundo curso	60	10,5	0	5

Segundo ciclo	Troncales	Obligatorias	Optativas	Libre Configuración
Tercer curso	52,5	0	18	8
Cuarto curso	9	0	57	8

Tabla nº 3. Distribución de créditos por curso

Detección de necesidades

Este apartado de detección de necesidades lo hemos centrado fundamentalmente en el análisis de las necesidades de tutoría y orientación que tienen los alumnos de cada uno de los cursos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. No obstante, y considerando en sentido amplio las necesidades que se plantean a la hora de implantar un Plan de Acción Tutorial de este tipo, sería necesario realizar, al menos, una breve consideración sobre necesidades relacionadas con otros colectivos implicados.

En este sentido, en primer lugar, el desarrollo de la actividad de tutorización exige la disponibilidad de un conjunto de personas dispuestas a responsabilizarse de esta actividad y requiere de una formación específica por parte de estos tutores. De esta manera, no es fácil encontrar un amplio número de profesores dispuesto a asumir la labor de tutorizar alumnos, al ser una labor exenta de reconocimiento de ningún tipo y que vendría a incrementar la carga de trabajo del profesor. Más aún, el desarrollo de esta labor exige una preparación y formación previas del profesor que complica en mayor medida su disponibilidad a la colaboración.

En segundo lugar, se hace necesaria una estrecha colaboración y coordinación entre el personal de administración y servicios que desarrolla su actividad en la Secretaría del Centro, así como en algunos otros Servicios

Administrativos de la Universidad de Jaén, debido a los requerimientos de información que genera el desarrollo de un Plan de Acción Tutorial.

Por último, también cabría destacar la necesaria implicación en este proyecto del equipo de gobierno de esta Universidad, de manera que se articulen las medidas oportunas para impulsar y estimular propuestas de este tipo y solventar ciertos problemas que puedan aparecer, como el relativo a la falta de reconocimiento de la labor del profesorado implicado en tareas de tutorización.

A continuación nos centramos en el análisis de las necesidades detectadas en los alumnos, para lo cual, nos hemos dirigido a los cuatro cursos de la titulación, para conseguir recoger las diferencias existentes.

Detección de necesidades en alumnos de primer curso

La base para el desarrollo de una estrategia de acción tutorial son las necesidades e intereses del alumno en su trayectoria académica, a partir de la información que debe ser suministrada por el propio alumno. Al iniciar este proyecto no contábamos con ningún estudio previo sobre las necesidades de los estudiantes de primer curso en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas. Por este motivo se procedió a realizarles una encuesta (véase el anexo 1) al objeto de evaluar los siguientes aspectos: Conocimiento sobre la estructura y el funcionamiento de la Universidad de Jaén, conocimiento e interés sobre su Titulación y planificación de sus estudios. Antes de realizar la encuesta se les informó sobre la finalidad y objetivos que se pretenden con el Plan de Acción Tutorial. Los alumnos mostraron un gran interés sobre el proyecto, obteniéndose un alto índice de respuesta (un total de 130 alumnos realizaron voluntariamente la encuesta). A continuación, recogemos las principales carencias detectadas.

El alumno de primer curso de LADE se ubica en una institución nueva, distinta a la que hasta entonces conocía que, en general, le da mayor grado de autonomía para la cual no está preparado. Los problemas que se les pueden presentar son: desconocimiento de la institución (la estructura organizativa de la universidad, cuáles son los órganos de gobierno que podemos identificar en dicha estructura, y las funciones y competencias de cada uno). A excepción de la tramitación de la matrícula, no sabe qué procedimientos se siguen en otras ocasiones ni qué órganos tienen qué competencias. Es más, confunde los órganos de la estructura organizativa con los servicios que prestan. Además de no conocer muchos de los servicios de que pueden hacer uso y especialmente

las posibilidades disponibles en la red. En este caso, la frecuencia se sitúa en los servicios de biblioteca, cafetería y reprografía.

Centrándonos en el ámbito propio del alumno y de su titulación, son susceptibles de señalar algunos aspectos. El alumno ante cualquier problema que se le presenta está totalmente desorientado y no sabe a quién recurrir. En general, su reacción suele ser pedir consejo o ayuda a otros compañeros de clase, de cursos superiores, a hermanos mayores (si los tienen), o bien al profesor que le presta más confianza. A este respecto debemos señalar el escaso-nulo empleo que hacen de las tutorías. A estos aspectos se les une, en ocasiones, un abandono del domicilio familiar con todo lo que esto supone de ausencia del contexto habitual y, consiguientemente, de necesidad de adaptarse al nuevo hábitat.

El alumno se debe enfrentar a nuevas técnicas de trabajo intelectual, nuevas fuentes de consulta y, sobre todo, ausencia de un plan de aprendizaje tan guiado como en etapas anteriores. Percibimos importantes carencias en relación al empleo de técnicas de estudio. El alumno no sabe qué técnicas de estudio emplear y tampoco elegir la más adecuada según el caso. Lo que manifiesta la ausencia de estrategias para la toma de decisiones. En general, a la hora de estudiar se percibe una importante falta de planificación. Los alumnos de primer curso no planifican su estudio, no organizan su tiempo de estudio y tampoco organizan las convocatorias para los exámenes. Muestran importantes problemas a la hora de estudiar entre los cuales destaca especialmente la falta de motivación, problemas de concentración (sobre todo en función del lugar en que estudian), y dificultad para comprender la materia.

Muchos de los alumnos que han participado en este proyecto han elegido esta carrera con un desconocimiento significativo de la misma. Desconocen el contenido, las alternativas o itinerarios y las salidas profesionales a las que pueden optar. Manifiestan mayoritariamente que es la proyección profesional futura la que les ha movido a tal elección, cuando en muchos de los casos esta información les llega de terceros y por canales poco fiables. En segundo lugar, su elección se sustenta en la vocación o también en que les atrae y les gusta.

A raíz de los argumentos señalados establecemos tres líneas de acción fundamentales:

1. Conocimiento y participación en el espacio académico
2. Conocimiento y construcción de un itinerario académico personal
3. Adquisición de estrategias y mecanismos para la mejora del aprendizaje

Detección de necesidades en alumnos de segundo curso

Para diagnosticar las necesidades del alumnado de segundo curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, con el objetivo de cubrir parte de estas necesidades a partir de un programa de tutorización, hemos realizado un cuestionario a los estudiantes (véase el anexo 1), en los que se les planteaba una serie de preguntas, a partir de las cuales, pudiésemos conocer la necesidad de información y su inquietud alrededor de algunos temas académicos, profesionales o sociales que podían ser de su interés.

A continuación analizamos los datos del cuestionario, reflejando tres aspectos importantes, ¿Cuál es el nivel de información de los alumnos? ¿Qué uso hacen de las instalaciones? Y ¿Cuáles son los principales aspectos en los que muestran interés?

Al querer indagar en las necesidades del alumno estimamos conveniente saber, en primer lugar, cuál era su nivel de información y cuáles eran sus principales carencias en esta materia. Este grupo de alumnos considera que la menor información la tienen en materia de organización y funcionamiento de la Universidad y participación de los alumnos en la gestión. En este sentido, la posibilidad de colaboración con Departamentos, el conocimiento del defensor universitario, las asociaciones de estudiantes, las funciones y actividades del Consejo de estudiantes, las actividades de voluntariado son las cuestiones de las cuales tienen menos información.

El segundo aspecto a analizar en el cuestionario se refería a la utilización de los servicios e instalaciones que la Universidad oferta a la comunidad universitaria. Los alumnos manifiestan que los servicios menos utilizados son los comedores, las instalaciones deportivas y la hemeroteca. Los servicios más utilizados son la biblioteca y salas de estudio, el campus virtual y la plataforma de docencia virtual. Tiene una utilización media la cafetería o los ordenadores de libre acceso.

Nos parece interesante destacar que un 37% declara que el uso de Internet para estudiar es escaso y un porcentaje parecido utilizan poco las tutorías o la bibliografía recomendada para las asignaturas.

Estos alumnos se han mostrado muy interesados en recibir información de los itinerarios de la carrera, asignaturas optativas y de libre configuración, por participar en prácticas en empresas o solicitar becas y ayudas.

Menos interesante les resulta participar en programas de estudios en otras Universidades como (Sócrates-Erasmus o SICUE-Séneca) o colaborar con departamentos o recibir información sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Declaran poco interés por participar en la gestión universitaria, en asociaciones de estudiantes, en actividades de voluntariado, en actividades culturales o deportivas.

Detección de necesidades en alumnos de tercer curso

En cuanto al nivel de información que manifiestan tener, reconocen tener una escasa información sobre cuestiones como las prácticas en empresas, la colaboración con departamentos, la participación en programas de voluntariado, y el Espacio Europeo de Educación Superior. Su información la consideran media-baja en cuestiones relacionadas con la oferta cultural y deportiva de la Universidad. Asimismo, los alumnos consideran suficiente la información que tienen sobre becas y ayudas, aunque un 10.3 % considera escasa esta información; y en cambio, es bastante baja la información sobre bolsa de alojamiento y residencia.

En los aspectos relativos al interés que manifiestan por disponer de mayor información, el mayor interés se centra en las prácticas de empresas, en las becas y ayudas y en los itinerarios, asignaturas optativas y asignaturas de libre configuración. Su interés es medio o medio-bajo por participar en la oferta cultural de la Universidad, por utilizar las instalaciones deportivas y por el Espacio Europeo de Educación Superior. Por último, lo que menos interés les suscita es la colaboración con departamentos, y el voluntariado.

Detección de necesidades en alumnos de cuarto curso

Como complemento para averiguar la opinión que tienen los alumnos de cuarto curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas del curso académico 2005/2006, con relación a tres cuestiones capitales que ahora señalaremos, hemos elaborado una encuesta con tres bloques de preguntas más otra referente a su perfil personal (véase el anexo 1). La primera se refería a las acciones que emprendería una vez acabados sus estudios en la Universidad. La segunda sobre el grado de conocimiento con relación a veinticuatro aspectos, previamente definidos. La tercera versaba sobre si a los alumnos y alumnas les gustaría tener más información sobre las cuestiones tratadas en la anterior pregunta. Por último, preguntamos a los alumnos sobre cuestiones relativas a su perfil personal.

Con relación a las acciones que van a emprender una vez acaben sus estudios de licenciatura en la Universidad de Jaén, quisiéramos destacar algunas cuestiones. En primer lugar, la mayoría de los alumnos no van

a seguir formándose una vez que acaben sus estudios. En segundo lugar, también nos llama la atención que la mayoría de los mismos intentarán buscar empleo inmediatamente después de que acaben sus estudios universitarios de licenciatura; es lo primero que desean hacer. En cuanto al autoempleo, hay una pequeña minoría que se decanta por ello, al igual que en caso de las oposiciones. Este resultado parece confirmar la escasa vocación de los futuros licenciados por el empleo propio. También existe un número significativo de alumnos que seguirán formándose y buscarán empleo al mismo tiempo, aunque como decíamos anteriormente, no es una mayoría.

Vamos a resumir los aspectos que más nos han llamado la atención con relación al grado de conocimiento que tienen los alumnos y alumnas de la Licenciatura sobre las cuestiones planteadas, destacando las principales carencias detectadas.

Lo que dicen conocer menos son los Programas de Doctorado Españoles y Europeos. Seguidamente (conocen algo más, pero también muy poco), los Programas Máster de Escuelas de Negocios Internacionales y los Programas de prácticas Faro y Argo. Conocen algo más que lo anterior, los Programas de Doctorado de la Universidad de Jaén; los programas máster de otras universidades distintas de la de Jaén y la Unidad de Orientación para el Empleo de Universitarias (el Programa conocido como Univertecna).

Hemos de destacar los aspectos sobre los que más interés suscita su conocimiento. Estos son los relacionados directamente con el empleo, es decir; las técnicas de búsqueda de empleo, los lugares para buscar empleo, la Unidad de Empleo de la Universidad de Jaén, el Servicio Andaluz de Empleo (SAE), la Unidad de Orientación Profesional Andalucía Orienta, otros servicios de colocación, la Unidad de Orientación para el Empleo de Universitarias (UNIVERTECNA) y, por último, el Servicio Andaluz de Empleo (SAE). En cuanto a los aspectos sobre los que menos desearían tener más información los alumnos y alumnas son los programas de doctorado de universidades españolas y europeas.

Necesidades y carencias detectadas en los alumnos por los profesores

Además de recoger en los apartados anteriores, las necesidades y carencias de información que manifiestan los estudiantes, hemos querido completar esta información preguntando a los profesores sobre estas cuestiones. Por esto, tratando de obtener información sobre las carencias que presentan los alumnos en LADE, en su etapa universitaria, que permita concretar las actuaciones a

desarrollar en el Plan de Acción Tutorial de la titulación, se pidió a los profesores que en el curso 2005/06 imparten docencia en esta titulación, un total de 69, que contestasen por correo electrónico una encuesta (véase el anexo 1). Ante todo, se pretendía valorar en qué medida este colectivo percibe deficiencias entre los discentes.

El cuestionario se estructuró en seis bloques de preguntas sobre interés del alumnado, fijación de objetivos, relación con el profesor, disponibilidad de información, deficiencias formativas e implicación del entorno familiar. En las respuestas se utilizó una escala tipo Likert que permite diferenciar entre 1 (muy poca carencia) y 5 (mucho carencia).

El tratamiento y análisis de la información de campo obtenida permite advertir, en primer lugar, un escaso grado de interés por parte del alumnado por el estudio, en general, e incluso por adquirir conocimientos en aquellas materias específicas que conforman su titulación. De acuerdo con la opinión de los profesores, los estudiantes de LADE plantean su etapa universitaria como una fase previa a su inserción en el mercado laboral, una vía para obtener un requisito que le exige el mercado de trabajo para optar a una colocación laboral que le asegure una renta, que le permita la satisfacción de sus necesidades y un cierto grado de independencia. Por tanto, el periodo universitario se entiende, en la mayoría de los casos, como una etapa previa al desarrollo profesional. Una opción realista, pero muy limitada, dadas las amplias y variadas oportunidades formativas que, hoy por hoy, brinda la universidad.

La actitud pasiva del alumnado se corresponde, según se desprende de la encuesta, que sea un porcentaje muy reducido de discentes los que han establecido objetivos laborales concretos y cuentan con metas profesionales a medio y largo plazo. Por el contrario, son mayoría los que carecen de esta opción y sólo se han planteado logros a corto plazo, referidos a cuestiones académicas. La reducida imbricación y compromiso del estudiante con su futuro profesional se corresponde, asimismo, con su pobre motivación por ampliar su formación, participando en actividades extraacadémicas organizadas por la Facultad o por los distintos departamentos responsables de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios y que se concretan en seminarios, conferencias, cursos de especialización, etc. Esta actitud influye, además, negativamente en el proceso de elección de las asignaturas optativas, que conforman los distintos itinerarios que puede seguir el estudiante. De hecho, no son objetivos académicos, formativos y profesionales los que avalan su decisión y, en la mayoría de los casos, es la dificultad de las materias tratadas en cada uno de los posibles itinerarios, según la experiencia contrastada por alumnos de cursos superiores o repetidores, lo que condiciona su decisión.

En línea con lo anterior, cabe resaltar, el reducido grado de aprovechamiento de las tutorías y, por tanto, de las oportunidades que las mismas ofrecen en distintas materias: posibilidad de ampliar su formación a través de trabajos, resolución de dudas de manera personalizada, la oportunidad de iniciar una actividad investigadora, etc. Esta forma de proceder justifica, además, un distanciamiento entre el profesor y el alumno que impide el desarrollo de un flujo de información constante entre el docente y el discente, que permite un efecto *feedback* constante que habría de favorecer un proceso de adaptación del docente a las necesidades del alumno y de éste a la metodología y proceso pedagógico del docente.

Destinatarios

De acuerdo con el análisis de las necesidades, realizado y recogido en el apartado anterior, con el Plan de Acción Tutorial realizado en la Universidad de Jaén para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, se pretende atender a los alumnos de todos los cursos de la mencionada titulación. No obstante, somos conscientes de la necesidad de que este plan se implante de manera paulatina, comenzando en el primer curso académico de su implantación destinándose en exclusiva a los alumnos del primer curso de la Licenciatura.

Asimismo, el desarrollo del plan, que comentamos en los apartados siguientes, se ha estructurado considerando que los alumnos que participan en el Plan de Acción Tutorial y se encuentran en segundo curso, han pasado previamente por las actividades diseñadas en el Plan para los alumnos de primer curso y así para todos los años. Esto es, se trata de empezar con los alumnos en el primer curso con actividades de orientación en el inicio de su vida universitaria, para posteriormente seguir “acompañándolos” y asesorándolos en los sucesivos cursos, hasta la preparación para la incorporación al mundo laboral.

Temporalización

Dedicamos el presente epígrafe a la planificación general de los grandes bloques de actividades a desarrollar con los alumnos tutorizados, así como de las necesarias reuniones entre los profesores implicados en el Plan de Acción Tutorial.

Comenzando con las **reuniones entre los profesores-tutores**, consideramos necesarias, como mínimo, tres reuniones distribuidas a lo largo del curso académico como sigue:

- Una primera reunión, antes del comienzo del curso, y antes de la asignación de tutores a los alumnos, sería necesaria para conocer qué compañeros van a estar implicados en la tarea de la tutorización, así como para tratar temas generales sobre esta tarea y comprobar el nivel de formación previo de cada uno de los implicados, así como su nivel de conocimiento acerca del PAT propuesto para la titulación.

- Una segunda reunión, después de que cada tutor haya contactado con los alumnos que se le han asignado, con el propósito de unificar criterios y líneas de actuación, intercambiar impresiones y compartir información que pueda ayudar a los futuros encuentros.

- La tercera reunión entre tutores debe realizarse al finalizar el curso académico, para ver los resultados obtenidos en la evaluación realizada por cada tutor y a partir de la puesta en común de esta información, poder evaluar los resultados obtenidos con el Plan en el periodo considerado.

En cuanto a la planificación de los grandes **bloques de actividades a realizar con los alumnos**, la programación temporal por cursos sería la que plasmamos a continuación.

Mes/Semana	Actividades
Primer cuatrimestre	
Octubre/2 ^a	• (A1) Reunión de los tutores con los alumnos
Octubre/3 ^a	• (A2) Toma de contacto con el entorno universitario
Noviembre/4 ^a	• (A3) Técnicas de estudio
Segundo cuatrimestre	
Febrero/4 ^a	• (A4) Reunión de los tutores con los alumnos
Marzo/2 ^a	• (A5) Técnicas de trabajo en la universidad
Abril/3 ^a	• (A6) Itinerario académico
Mayo/3 ^a	• (A7) Reunión de los tutores con los alumnos

Planificación temporal de las actividades en el primer curso de LADE

Mes/Semana	Actividades
Primer cuatrimestre	
Setiembre/3 ^a .	• (B1) Entrevista individual para la planificación de la acción tutorial y la actividad universitaria del alumno en el segundo año
Octubre/ 2 ^a	• (B2) Reforzamiento del aprendizaje y detección de nuevas necesidades
Noviembre/4 ^a	• (B3) Mejora del conocimiento de las organización universitaria y de sus principales servicios

Segundo cuatrimestre	
Marzo/ 2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (B4) Entrevista grupal para motivar al alumno y afianzarle en el desarrollo de su carrera universitaria
Mayo/3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (B5) Entrevista individual para planificar el calendario de exámenes de junio y septiembre y evaluar la opinión del alumnado sobre el desarrollo del PAT

Planificación temporal de las actividades en el segundo curso de LADE

Mes/Semana	Actividades
Primer cuatrimestre	
Octubre/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (B6) Entrevista individual para evaluar la trayectoria académica del alumno tutorizado: planteamiento de metas y objetivos del presente curso académico, análisis de la optatividad y libre configuración atendiendo a su perfil curricular y objetivos profesionales
Enero/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (B7) Jornada de difusión sobre el sistema de becas (ERASMUS, colaboración con Dptos, iniciación investigación,...) y prácticas en empresas de la UJA
Enero/Marzo	<ul style="list-style-type: none"> (B8) Entrevista individual a demanda de aquellos alumnos que precisen un apoyo específico
Segundo cuatrimestre	
Abril/4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (B9) Conferencia de un empresario para fomentar el carácter emprendedor
Junio/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> B(10) Entrevista individual para evaluar la percepción de los alumnos sobre el desarrollo del curso académico y evaluación del PAT

Planificación temporal de las actividades en el tercer curso de LADE

Mes/Semanas	Actividades
Primer cuatrimestre	
Octubre/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C1) Primera reunión de los alumnos con los tutores
Noviembre/2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C2) Conferencia sobre como buscar empleo
Diciembre/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C3) Mesa redonda sobre MASTER y Programas de doctorado
Enero/3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C4) Primera visita a empresa
Segundo cuatrimestre	
Marzo/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C5) Segunda reunión de los alumnos con los tutores
Abril/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C6) Segunda visita a empresa
Abril/3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C7) Taller sobre empleo en las Administraciones Públicas
Mayo/1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C8) Elaboración de un libro-cd de currículum de la promoción
Junio/2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> (C9) Tercera reunión de los alumnos con los tutores

Planificación temporal de las actividades en el cuarto curso de LADE

DISEÑO Y DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Objetivos Generales

La tutorización persigue (o debe perseguir) un triple objetivo, todo ello bajo la óptica principal (no exclusiva) de mejorar el rendimiento académico del alumno; en segundo lugar, implicar al alumno en la universidad; y, en tercer lugar, ayudar al alumno a orientar su futuro profesional. Además, también tiene efectos sobre el profesor-tutor. Mejorar el rendimiento académico del alumno supone:

- Conseguir o ayudar a que los estudiantes terminen la carrera en los plazos previstos.
- Definición o especialización curricular.
- Estudios de lenguas, así como incentivar la utilización de los intercambios Sócrates-Erasmus y Séneca-Sicue.
- Fomentar la realización de trabajos para incentivar la investigación en los más jóvenes.
- Resolver/humanizar los problemas subjetivos.
- Fomentar la participación en cursos vinculados con su orientación profesional futura.
- Dirigir su formación hacia la consecución de determinadas becas.

Implicar al alumno en la universidad permite, cuando se está estudiando, gozar o favorecerse de las ofertas culturales (exposiciones, teatros, conciertos de música, debates, etc.) que la universidad ofrece. La tutorización debe mejorar la identificación del alumno con su Facultad y su Universidad. A través de este vínculo el alumno debe asumir el valor añadido que el estudio en nuestro centro supone en su formación frente a otros centros.

La orientación profesional futura del alumno pasa por ofrecerle al alumno su propia experiencia, que por muy limitada que sea siempre será superior a la del estudiante, así como su propia visión del mercado laboral y de la sociedad.

Las tutorías representan también un enriquecimiento en la formación del profesorado como educadores e impulsores del aprendizaje del estudiante, al tiempo que amplía el conocimiento de los planes de estudio y el contenido concreto de las asignaturas que se imparten, así como el funcionamiento particular y general de la universidad.

Áreas o ámbitos de Contenido

La tutoría que se pretende implantar con este plan trata de superar el concepto reduccionista de la tutoría burocrático-académica (resolución de dudas) e intentar una tutoría de finalidad orientadora amplia, que incluya aspectos tan diversos como la matriculación y elección de itinerarios curriculares, metodología de estudio, búsqueda del primer empleo, posibilidad de continuación de los estudios tras la obtención de un primer título o incluso acciones tendentes al desarrollo personal y humano de los alumnos.

Todos estos aspectos antes relacionados, a la hora de diseñar el plan de acción tutorial los podemos agrupar en tres importantes dimensiones: Desarrollo académico, desarrollo personal y social y proyecto profesional.

Desarrollo Académico

El desarrollo académico del alumno será la primera de las áreas de actuación dentro de la actividad tutorial. En este ámbito se hace preciso la intervención en los aspectos siguientes:

- El expediente académico. El análisis periódico de los resultados académicos ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico del alumno.
- Programa formativo. Nos parece interesante la reflexión sobre el desarrollo de los conocimientos científicos-técnicos de cada una de las etapas del proceso de aprendizaje del alumno, analizando su adecuación al perfil profesional que los alumnos quieren conseguir y la posible mejora dentro del período de formación del estudiante.
- Valoración de las competencias adquiridas. En cada área de conocimiento curricular es preciso valorar, además del contenido, una serie de competencias que ayudan a definir el perfil profesional de los estudiantes. En este sentido, se valorará entre otros los siguientes aspectos: conocimientos prácticos, trabajo en equipo, capacidad de toma de decisiones, posibilidad de aprender a investigar, capacidad de liderazgo, capacidad de resolución de problemas, etc.

Desarrollo Personal y Social

El plan de acción tutorial deberá programar actividades en donde el alumno reflexione sobre sí mismo, en una doble vertiente, autoconocimiento y conocimiento de los demás. El conocimiento de sí mismo le ayuda a saber cuales son sus habilidades y competencias más destacadas, sus cualidades

personales, los puntos fuertes y débiles para afrontar los estudios universitarios elegidos.

El desarrollo de capacidades sociales, tan importantes para el ejercicio profesional, se sustentarán en torno al conocimiento de los otros y la percepción que tienen los otros de uno mismo. La acción tutorial debe colaborar en la obtención de este conocimiento.

El Proyecto Profesional

La última área de actuación de la acción tutorial la centramos en la práctica profesional. El alumno debe ir, a lo largo de su carrera universitaria, conformando su proyecto profesional y la tutoría debe de ayudarle en este proceso.

Los contenidos sobre los que debe girar la reflexión de la práctica profesional serán los siguientes:

- Preparación para la práctica profesional.
- Conocimientos de las competencias profesionales y de carácter personal que implica el ejercicio profesional.
- Fuentes de referencia para el ejercicio profesional.
- Elecciones curriculares necesarias para su proyecto profesional.
- Experiencias universitarias decisivas para enriquecer el proyecto profesional.

Actividades

Las actividades que se realizarán en el Plan de Acción Tutorial de LADE clasificadas por cursos académicos son las que aparecen a continuación. Para facilitar el desarrollo de las actividades se ha diseñado una ficha que recoge la siguiente información (véase en los anexos): curso, cuatrimestre, mes, semana, duración, objetivos, desarrollo, evaluación, recursos, responsable de la actividad y observaciones.

Actividades para el primer curso de LADE:

- A1: Reunión de los tutores con los alumnos (véase anexo 1).
- A2: Toma de contacto con el entorno universitario (véase anexo 1).
- A3: Técnicas de estudio (véase anexo 1).
- A4: Reunión de los tutores con los alumnos (véase anexo 1).

- A5: Técnicas de trabajo en la universidad (véase anexo 1).
- A6: Itinerario académico (véase anexo 1).
- A7: Reunión de los tutores con los alumnos (véase anexo 1).

Actividades para el segundo curso de LADE:

- B1: Entrevista individual para la planificación de la acción tutorial y la actividad universitaria del alumno en el segundo año (véase anexo 1).
- B2: Reforzamiento del aprendizaje y detección de nuevas necesidades del grupo (véase anexo 1).
- B3: Mejora del conocimiento de las organización universitaria y de sus principales servicios (véase anexo 1).
- B4: Entrevista grupal para motivar al alumno y afianzarle en el desarrollo de su carrera universitaria (véase anexo 1).
- B5: Entrevista individual para planificar el calendario de exámenes de junio y septiembre y evaluar la opinión del alumnado sobre el desarrollo del PAT (véase anexo 1).

Actividades para el tercer curso de LADE:

- B6: Entrevista individual para evaluar la trayectoria académica del alumno tutorizado: planteamiento de metas y objetivos del presente curso académico, análisis de la optatividad y libre configuración atendiendo a su perfil curricular y objetivos profesionales (véase anexo 1).
- B7: Jornada de difusión sobre el sistema de becas (ERASMUS, colaboración con Dptos., iniciación investigación,...) y prácticas en empresas de la UJA (véase anexo 1).
- B8: Entrevista individual a demanda de aquellos alumnos que precisen un apoyo específico (véase anexo 1).
- B9: Conferencia de un empresario para fomentar el carácter emprendedor de los alumnos (véase anexo 1).
- B10: Entrevista individual para evaluar la percepción de los alumnos sobre el desarrollo del curso académico y evaluación del PAT (véase anexo 1).

Actividades para el cuarto curso de LADE:

- C1: Primera reunión de los alumnos con los tutores (véase anexo 1).
- C2: Conferencia sobre como buscar empleo (véase anexo 1).
- C3: Mesa redonda sobre MASTER y Programas de doctorado (véase anexo 1).
- C4: Primera visita a empresa (véase anexo 1).
- C5: Segunda reunión de los alumnos con los tutores (véase anexo 1).
- C6: Segunda visita a empresa (véase anexo 1).
- C7: Taller sobre empleo en las Administraciones Públicas (véase anexo 1).
- C8: Elaboración de un libro-cd de currículum de los licenciados de la promoción (véase anexo 1).
- C9: Tercera reunión de los alumnos con los tutores (véase anexo 1).

EVALUACIÓN DEL PAT

La finalidad del PAT es poner a disposición de los miembros de la comunidad universitaria una estrategia adecuada para la acción tutorial que promueva la participación, estimule el diálogo y favorezca el desarrollo de una dinámica de trabajo que propicie el aprovechamiento eficiente de los amplios y variados recursos que la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas pone a disposición del estudiante de LADE. Para ello, el PAT debe incluir un proceso de autoevaluación que permita detectar fortalezas y debilidades con el objetivo de garantizar un proceso de *feed-back* continuo que garantice su constante mejora y continua adaptación a las nuevas condiciones que se puedan producir. En la realización de dicha evaluación se distinguen tres etapas: informe, ejecución y análisis, que pasamos a comentar.

Informe de Evaluación

A lo largo del desarrollo del Plan se deben recopilar evidencias que constaten las actitudes que han caracterizado a los diferentes actores participantes: el propio alumnado, el profesor tutor y las instituciones implicadas. Estas aportaciones serán útiles tanto para valorar la efectividad del PAT como para fundamentar un proceso de reflexión y mejora del mismo.

Ante todo, la evaluación exige la recogida de datos y de opiniones de todos los implicados, tanto de forma directa: los alumnos y profesores, como del resto

de docentes de la Facultad, el equipo decanal, asociaciones de alumnos, etc., que permitirán dar respuesta a diferentes interrogantes que en los distintos ámbitos se puedan plantear y poder concretar cuestiones diversas como las que se especifican a continuación:

- Entre el alumnado resulta apropiado conocer, por ejemplo, ¿hasta qué punto han sido útiles las tutorías?, el grado de participación de este colectivo, las posibles deficiencias que se han podido detectar o los temas, que en su opinión se deben tratar.
- La información relativa al profesor tutor debe permitir conocer el número de alumnos que se ha autorizado por docente, las acciones llevadas a cabo en el curso, si se ha producido alguna incidencia destacable, cómo este colectivo valora los resultados de los encuentros, grado de satisfacción del profesor, etc.
- Entre las instituciones se debe valorar el grado de implicación de las mismas en el proyecto, los esfuerzos materiales realizados para dotar de recursos el desarrollo del Plan, las dificultades y complejidades de tipo administrativo y burocrático que conlleva su aplicación, etc.

Ejecución de la Evaluación

El proceso de evaluación exige, por lo tanto, la obtención de información adecuada y fiable sobre la efectividad del mismo, lo que exige de la realización de entrevistas y encuestas por parte de profesores y coordinadores a fin de contar con datos que faciliten una valoración apropiada de la opinión de los distintos implicados en la acción tutorial.

Por un lado, cada tutor pasará una encuesta a sus alumnos de la que se deduzca la impresión de los mismos sobre las tutorías, las acciones que se deben mejorar y las que deben mantenerse tal y como se han desarrollado. Por otro, los profesores y responsables institucionales deberán precisar su actuación respondiendo a distintas cuestiones planteadas por los coordinadores. Posteriormente, coordinadores y tutores deben poner en común sus opiniones y participar de un proceso de discusión que permita constatar experiencias, conocer pautas de comportamiento y llegar a conclusiones concretas sobre la ejecución del PAT.

Análisis de Evaluación: Conclusiones

La realización de un informe a partir de la información aportada por los distintos implicados justificará la conveniencia de continuar con las medidas

aplicadas o, en su caso, planteará la conveniencia de modificar las que se consideren oportunas.

Al finalizar el período de Realización del Plan (fin de curso), se ha de elaborar una memoria de conclusiones en la que se detallen las actividades ejecutadas y los resultados logrados a partir del proceso de evaluación seguido. Por tanto, dicha memoria debe incluir, en primer lugar, los informes de cada uno de los tutores y coordinadores del PAT en los que se haga constar el número de reuniones convocadas, los temas tratados en cada una y los acuerdos adoptados. En segundo término, el informe final debe incluir los principales resultados y conclusiones que avalen las distintas propuestas de mejora.

Dicha memoria ha de enviarse al Decanato de la Facultad y a los Vicerrectorados implicados, los cuales darán publicidad del mismo al objeto de que sea conocida y puedan plantearse sugerencias por parte de los diferentes miembros de la comunidad universitaria que mejoren futuras ediciones del PAT.

Capítulo VI

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL PARA
LA TITULACIÓN DE QUÍMICA

ANTONIO MARCHAL INGRAIN
(coord.)

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL PARA LA TITULACIÓN DE QUÍMICA

PARTICIPANTES:

- Altarejos Caballero, Joaquín
- Álvarez Merino, Miguel Ángel
- Arranz Mascarós, Paloma
- Castro Galiano, Eulogio
- Cobo Domingo, Justo
- Fernández de Córdoba, M^a Luisa
- García Gallarín, Celeste
- Godino Salido, M^a Luz
- Gutiérrez Valero, M^a Dolores
- Hueso Ureña, Francisco
- Illán Cabeza, Nuria
- Jiménez Pulido, Sonia
- Linares Palomino, Pablo
- López de la Torre, M^a Dolores
- López Garzón, Rafael
- López González, Juan Jesús
- López Ramón, Victoria
- Melguizo Guijarro, Manuel
- Moreno Carretero, Miguel
- Moya López, Alberto
- Moya Vilar, Manuel
- Noguerras Montiel, Manuel
- Ortega Barrales, Pilar
- Quijano López, M^a Luisa
- Ramos Martos, Natividad
- Román Rayo, Manuel
- Romero Pulido, Inmaculada
- Ruiz Medina, Antonio

- Ruiz Ramos, Encarnación
- Salido Ruiz, Sofía
- Sánchez Rodrigo, Adolfo

INTRODUCCIÓN

La propuesta de Plan de Acción Tutorial –PAT– para la Titulación de Química que aquí se formula tiene su origen en la iniciativa de un grupo de profesores del Departamento de Química Inorgánica y Orgánica de la Universidad de Jaén de participar en un proyecto de formación del profesorado promovido por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas –UCUA– en 2003.

Son muchas las novedades a las que se enfrenta el estudiante a su llegada a la Universidad. Acostumbrados a un grupo reducido de amigos y profesores del instituto local, la Universidad les abre la posibilidad inquietante de salir por primera vez de casa, de conocer nuevos compañeros y amigos, de adaptarse a nuevas formas de enseñanza, estudio y organización, de relacionarse con gente de diversas nacionalidades y profesión.

Por todo esto, conscientes de que todas estas novedades no son fáciles de asimilar y avalados por los informes de evaluación de la Titulación de Química de la Universidad de Jaén (VVAA, 2000), en los que se detectan importantes deficiencias en el proceso formativo de los estudiantes de la Titulación (desorientación académica y administrativa, escaso uso de tutorías y recursos, prolongado tiempo de permanencia en la titulación, etc.), se consideró interesante y especialmente formativo ofrecer ayuda a los alumnos en la forma de un servicio de atención personalizado.

Para concretar una propuesta de actuación, se tomó como base el módulo 12 de la Guía de Formación del Profesorado Universitario elaborada por la UCUA y que se centra en las Tutorías (VVAA, 2003).

De acuerdo con las directrices contenidas en este módulo de la Guía, los profesores participantes en el Proyecto¹ con los coordinadores interno y externo (este último del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Jaén), decidieron constituir grupos de trabajo para desarrollar

¹ Cuando se inició el Proyecto, cuatro de los profesores participantes, Catedráticos de Universidad, acumulaban una experiencia docente universitaria de entre treinta y veintidós años; otros nueve, Profesores Titulares de Universidad, acumulaban una experiencia docente universitaria de entre veintidós y un mínimo de siete años y los cinco restantes, Profesores Contratados de diversas categorías, acumulaban una experiencia docente universitaria que variaba entre cinco y tres años.

cada uno de los puntos de tutorización recogidos en la citada propuesta 12 de la Guía, a saber:

- Acciones de tutoría para detectar problemas o dificultades de aprendizaje.
- Acciones de tutoría para establecer necesidades colectivas de orientación.
- Acciones de tutoría a través de la red.
- Planificación de una oferta propia de tutoría.
- Recopilación de material de trabajo adicional.

A partir de las propuestas realizadas por cada grupo de trabajo se elaboró un programa guía de tutoría en el que se establecían las directrices generales del Plan de Acción Tutorial para los alumnos de 1º y 2º cursos de la Titulación en Química de la Universidad de Jaén.

Para elaborar este programa guía se contó con la documentación existente sobre experiencias análogas puestas en práctica por grupos de otras universidades: Cádiz (Álvarez, 2002), Barcelona (PAT, 2004), Alcalá de Henares (PAT, 2004), Granada (2004), Politécnica de Valencia (García, 2003), así como el intercambio de información particular aportada por profesorado de otras universidades con experiencia en este campo.

Una vez puesto en marcha el programa, un problema a destacar en su desarrollo fue la falta de experiencia de la mayor parte de los profesores implicados en el Proyecto. Prácticamente ninguno de ellos acumulaba experiencia de participación en anteriores programas de mejora de la formación docente del profesorado, salvo en el caso de dos profesoras que habían estado vinculadas anteriormente a la docencia de Química en Enseñanzas Medias.

Fue necesario, por tanto, empezar de cero tomando como base experiencias de otros grupos. Esto, lógicamente, obligó a una evaluación continua de todas las actividades que se iban a realizar, lo cual, aunque siempre es deseable, aquí se hizo totalmente imprescindible.

Tras el primer año de funcionamiento, la experiencia acumulada así como la participación del profesorado en cursos de perfeccionamiento docente convocados por el Secretariado de Innovación Docente de la Universidad² ha

² En este sentido caben destacar los cursos: “La Acción Tutorial en la Universidad”, “La Motivación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, “Técnicas de Grupos en la Docencia Universitaria”, “Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior”, “El Portafolios como Estrategia Evaluativo”, “La Biblioteca Universitaria como Herramienta de Innovación Docente”.

venido a cubrir en gran medida la laguna formativa que sobre las tutorías y otros aspectos relacionados con la calidad docente poseían los profesores participantes en el proyecto.

Otro problema a destacar fue, y sigue siendo, la dificultad para conseguir que los estudiantes respondan a la propuesta del Proyecto. Esto no puede atribuirse a una supuesta falta de información del alumno sino más bien, al carácter novel de la experiencia de cuya eficacia no tienen aún noticia los estudiantes.

Ante el cuarto año de funcionamiento, la experiencia adquirida y el interés mostrado por el colectivo de Profesores-tutores participantes ha permitido mejorar notablemente el funcionamiento del programa. Se han incluido nuevas actividades atractivas para los alumnos (Curso de Pregrado en Química, Visitas guiadas, Seminarios sobre el uso de la biblioteca, Charlas sobre empleo) y se ha renovado el material de apoyo para los profesores. Cabe esperar ahora, que estas acciones vayan calando en los estudiantes y que su efectividad y el “boca a boca” contribuya a seguir apostando por ellas en el futuro, eso sí, con el siempre estimable apoyo de la institución.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

Contextualización de la titulación de Química

Los estudios de la Licenciatura en Química de la Universidad de Jaén, junto con los de la Licenciatura en Biología, Ciencias Ambientales –CCAA– y la Diplomatura en Estadística corren a cargo de la Facultad de Ciencias Experimentales y se imparten en el Campus Universitario de Las Lagunillas.³

El número de estudiantes matriculados en estas titulaciones en el curso 2005/2006 fue de 518 (L. Biología), 484 (CCAA), 224 (L. Química) y 23 (D. Estadística) respectivamente, constituyendo tan solo el 9 % de todos los alumnos matriculados en la Universidad (14236).⁴

La demanda de matrícula en los primeros cursos ha experimentado una importante disminución en los últimos años, pasando de los 30 alumnos matriculados en el curso 2003/2004 a los 18 alumnos actuales en la Titulación de

³ La Universidad de Jaén fue creada en 1993 tomando como núcleo una serie de Centros que existían previamente y que pertenecían a la Universidad de Granada. Cuenta con una oferta de 35 titulaciones, de las que 23 son de ciclo corto, 2 son de segundo ciclo y las restantes de primero y segundo ciclo.

⁴ Datos recogidos en la Memoria Académica del Curso 2005-2006.

Química. Este número, por supuesto, es inferior al número de plazas ofertadas por la Universidad (75) y como consecuencia la nota de corte para el ingreso no es en absoluto exigente.

El bajo número de alumnos matriculados determina que la mayoría elijan la Titulación en primera opción. Todos acceden a través de la selectividad.

La actual Titulación de Licenciado en Química es el resultado de la evolución en el tiempo de los estudios del primer curso de la Licenciatura en Ciencias Químicas, que se comenzaron a impartir en el antiguo Colegio Universitario de Jaén, el curso 1971-72. Posteriormente los estudios se extendieron al segundo curso en el periodo de 1974 a 1978, al tercero, en el periodo de 1978 a 1989, y a toda la titulación a partir de este último año hasta la actualidad. Por lo tanto, la Licenciatura en Química era una Titulación ya consolidada cuando se creó la Universidad de Jaén, en 1993.

A partir de 1995, y como consecuencia de la aplicación del Decreto de Reforma de Planes de Estudios promulgado ese año por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Titulación, que hasta entonces se impartía en cinco cursos académicos, en la Universidad de Jaén, pasó a impartirse en cuatro por decisión de los órganos de gobierno de la misma.

El perfil básico de la Titulación viene determinado por los contenidos de las asignaturas troncales (53 % de los créditos) que proporcionan a los estudiantes los principios básicos teóricos y experimentales de la Química. Esta formación se completa con asignaturas Obligatorias (5% de la totalidad de los créditos), Optativas (32 %) y de Libre Configuración (10 %). El número total de créditos de Optatividad y de Libre Configuración, 42 %, permiten al estudiante un relativo margen de maniobra a la hora de diseñar su currículum, eligiendo entre dos posibles itinerarios (no claramente definidos en el Plan de Estudios): Química de las Grasas y Química Fundamental.

Además, la titulación de Licenciado en Química de la Universidad de Jaén tiene reconocida oficialmente la adecuación de sus enseñanzas al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos que permite intercambiar estudiantes a través de diversos Programas de Movilidad Internacional, con la garantía de convalidación de créditos. Este proceso está en funcionamiento y, si bien el número de alumnos que se reciben es más bien escaso, existe un interés creciente por parte de los estudiantes de la Titulación por completar sus estudios y perfeccionar un segundo idioma en alguna de las 15 Universidades, Europeas (11) y Norteamericanas (4), con las que existen acuerdos.⁵

⁵ EEUU: University of Texas (Austin, Texas), Pfeiffer University (Missenheimer, North Carolina), University of Southern Mississippi (Hattiesburg, Mississippi), University of Alabama

En la Titulación participa profesorado de todos los Departamentos de la Facultad de Ciencias Experimentales, el 65 % con el grado de doctor. El resto del profesorado se encuentra realizando su Tesis Doctoral en algún Departamento y mantiene algún tipo de vinculación contractual o beca con el mismo.

Las asignaturas teóricas son impartidas en su totalidad por profesores con el grado de doctor y sólo en algunos casos, las asignaturas experimentales son impartidas por profesorado con la Tesis Doctoral en desarrollo.

En cualquier caso, todos deben compaginar su labor docente, poco reconocida, con la investigación y en algunos casos incluso con cargos administrativos y de gestión, lo que limita una dedicación plena y en exclusiva a cualquiera de estos ámbitos.

Después de 12 años de funcionamiento, los principales problemas a los que se enfrenta el Plan de Estudios son:

- La pérdida de créditos de algunas asignaturas, como consecuencia de la reducción de la Licenciatura de cinco a cuatro cursos académicos, lo que ha obligado a la adaptación, no del todo lograda, de los contenidos de las asignaturas al nuevo número de créditos.
- Casi nula coordinación de las enseñanzas tanto a nivel departamental como interdepartamental.
- El alumno cursa un número excesivo de asignaturas por año, lo que le lleva a adaptarse a un elevado número de profesores, realizar un número excesivo de exámenes y ausentarse de clase por coincidencia de horarios.
- El excesivo número de horas de clase teórico/prácticas, limita considerablemente el tiempo disponible para trabajar fuera del aula.
- No se contempla la posibilidad de limitar el acceso a asignaturas avanzadas o prácticas.
- No se establecen itinerarios curriculares.
- No se contempla un espacio horario para actividades extra-aularias (seminarios, conferencias, charlas, tutorías, etc.).

Todo lo anterior se traduce en bajos rendimientos y en un elevado tiempo de permanencia del estudiante en la Titulación.

(Birmingham, Alabama), Institut National FRANCIA: Polytechnique de Toulouse, Université Claude Bernard Lyon I, Université Cergy-Pontoise, Université Montesquie-Bordeux. HUNGRÍA: Universidad de Budapest. ITALIA: Università degli Studi di Firenze. POLONIA: Universidad de Lublin. PORTUGAL: Universidade Nova de Lisboa (Caparica); REINO UNIDO: University of Aberdeen. SUIZA: Université de Neuchâtel.

Con estos antecedentes, y ante la necesidad imperiosa de abordar un cambio en profundidad del Plan de Estudios, en el curso 2005/2006 se pone en marcha, a modo de experiencia piloto en el primer curso de la titulación, la enseñanza mediante el Sistema de Créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) con la intención de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países europeos.

Detección de necesidades

La puesta en marcha de la enseñanza universitaria mediante el Sistema de Créditos ECTS va a suponer un importante esfuerzo tanto por parte del alumnado como del profesorado para adaptarse a los nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje, más flexibles y centrados en el estudiante. Aún así, puesto que buena parte de las necesidades de los alumnos de la titulación de Química están asociadas con las deficiencias detectadas en el Plan de Estudios, deberemos actuar sobre éste, en el marco de la convergencia europea, para subsanar los principales problemas de la titulación, a saber, bajos rendimientos y excesivo tiempo de permanencia en la titulación.

Mientras se aborda la revisión del Plan de Estudios, las principales necesidades a cubrir por un estudiante universitario, independientemente de la titulación, son:

- Adaptarse a una nueva realidad, la Universidad como centro integral de formación profesional y personal.
- Adaptarse a nuevas formas de enseñanza, estudio y organización.
- Adaptarse a convivir y relacionarse con personas de diferentes edades, condición y profesión.

Para afrontar estas necesidades la Universidad está promoviendo desde hace varios años Jornadas de recepción a los estudiantes,⁶ Cursos sobre técnicas de estudio, cómo combatir el estrés o Internet⁷ y propuestas tan interesantes como el Programa Univertecna de Andalucía Orienta o el de Prácticas de empresa para estudiantes de cursos avanzados. Por otro lado, desde hace cuatro años, la Universidad también se está preocupando por la formación

⁶ Estas Jornadas están organizadas por el Vicerrectorado de Estudiantes y en ellas, conjuntamente con los equipos decanales de cada Titulación, se informa al estudiante del sistema organizativo general y de cada Titulación en particular. En dicha jornada el alumno recibe una Guía-Agenda con información actualizada de los Servicios más representativos de la Universidad.

⁷ Estas últimas en colaboración con el Instituto Andaluz de la Juventud.

del profesorado ofreciéndole la oportunidad de realizar cursos y proyectos de innovación docente.

Sólo falta ahora que el profesorado se anime a poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos y que ayude al estudiante a conocer, mediante un sistema eficiente, todas las posibilidades y recursos que le ofrece la Universidad. En este sentido, un Programa de Atención Personalizado como el que proponemos puede definir el camino a seguir.

Destinatarios

Este Programa de Atención Personalizada está especialmente destinado a los alumnos, aunque para su ejecución es fundamental tener en cuenta tanto a los profesores como a la Facultad en su conjunto.

A) Alumnos

Se consideran participantes del Programa de Atención Personalizado todos los alumnos que accedan por primera vez a la Universidad de Jaén y se matriculen en algún curso de la Titulación de Química, todos aquellos alumnos que fueron tutorizados el curso anterior y aquéllos que, aún no siéndolo, manifiesten al coordinador del programa su deseo de incorporarse al mismo.

B) Profesores

Respecto al Profesorado, en la actualidad participan en el Programa de Atención Personalizada de la Titulación profesores de los Departamentos de Química Inorgánica y Orgánica, Química Física y Analítica e Ingeniería Química, Ambiental y de los Materiales. Todos los profesores imparten docencia en la Licenciatura de Química y participan voluntariamente en el Programa.

El número de profesores participantes es suficiente para atender a todos los alumnos de nuevo ingreso en la Titulación, sin embargo, habida cuenta que de momento es una actividad voluntaria y que el número de alumnos a tutorizar se va acumulando con los años, siempre será bienvenida la incorporación de nuevos miembros al grupo.

En este sentido, en el mes de Mayo/Septiembre se pedirá a los profesores que se ratifiquen en su interés por seguir participando en el programa y se dará a conocer el mismo al resto del profesorado con objeto de invitarlo a participar.

C) Facultad

Consideramos que el Programa de Atención Personalizada debería depender organizativa y estructuralmente del Consejo de Estudios de la Titulación, y el Sr. Decano tendría que ser su máximo responsable. El Consejo de Estudios tendría que aprobar el formato final que debería adoptar la tutoría, y después tendría que informar a la Junta de Facultad o Escuela.

Mientras se dan los pasos para que esto sea así, el Programa de Atención Personalizada se organiza y estructura voluntariamente desde el Grupo de Acción Tutorial nacido en el seno del Proyecto UCUA. Aún así, la labor de tutorización se llevará a cabo de manera coordinada con las autoridades académicas, tanto a nivel de Facultad como de Universidad, contándose además en aspectos puntuales con la colaboración del personal de administración y servicios.

Para una mejor ejecución del Plan, éste ha de disponer de una persona que coordine al conjunto de Profesores-Tutores. El coordinador, profesor formado en orientación y tutoría universitaria, ostentará la representación del equipo de Profesores y, por tanto, será el nexo de unión para las relaciones con otros estamentos universitarios: Facultad, Departamentos, Vicerrectorado, Asociaciones de estudiantes, etc.

El coordinador convocará reuniones periódicas, marcándose como objetivo principal la puesta en común de situaciones del día a día y la obtención de un consenso para la elaboración de criterios comunes. En estas reuniones se discutirá el desarrollo del Plan, se trazarán acciones concretas para el futuro inmediato y se corregirán los desajustes que se produzcan en la relación con los alumnos, con otros profesores o con la parte administrativa.

Las situaciones poco frecuentes o difíciles de tratar, se trasladarán a los organismos universitarios competentes, según el caso: Vicerrectorado de estudiantes, Oficina de empleo, etc. También serán funciones del coordinador el dinamizar los equipos de tutores (captación, formación, seguimiento y valoración), proporcionar los recursos y las estrategias de acción para que los profesores tutores desarrollen sus funciones, evaluar el PAT con vistas a su optimización y por último informar a los responsables institucionales de su funcionamiento.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT)

Objetivos generales

1) Facilitar el proceso de integración de los alumnos en el sistema universitario y en la Facultad de Ciencias Experimentales en concreto.

2) Guiar a los alumnos tutelados en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento académico.

3) Orientar al alumno en su trayectoria curricular y profesional.

Áreas o ámbitos de contenido

En función del curso en el que esté un alumno las necesidades de orientación serán diferentes de manera que en los primeros cursos los alumnos necesitarán una mayor orientación en técnicas de estudio y en los últimos cursos, más información acerca de los ámbitos profesionales para los que se están preparando. La ayuda para comprender mejor los conceptos que se traten en la materia es necesaria a lo largo de toda la carrera.

Actividades

Periodo inicial

Objetivo 1	Facilitar la integración del alumno en el entorno y en el grupo	Anexo II Ficha
Actividad 1	<i>Jornada de Recepción de estudiantes y Presentación del PAT</i>	1
Actividad 2	<i>Visita Guiada instalaciones del Campus</i>	2
Actividad 3	<i>Jornadas de convivencia Profesor-Alumno</i>	3

Objetivo 2	Orientación académica y curricular del estudiante tutelado	Anexo II Ficha
Actividad 1-5	<i>Atención Personalizada de las necesidades formativas, informativas y orientación del grupo de estudiantes tutelados</i>	4-8
Actividad 6	<i>Evaluación de las necesidades de los estudiantes mediante la elaboración de encuestas</i>	9

Periodo intermedio

Objetivo	Orientación académica y curricular del estudiante tutelado	Anexo II Ficha
Actividad 1	<i>Atención Personalizada de las necesidades formativas, informativas y orientación del grupo de estudiantes tutelados</i>	6-8
Actividad 2	<i>Valoración de las necesidades de los estudiantes mediante la elaboración de encuestas</i>	9

Actividad 3	<i>Charla-Coloquio “Programas de Intercambio Interuniversitario. Los Estudiantes Erasmus Opinan”</i>	10
--------------------	--	----

Periodo final

Objetivo 1	Orientación académica y curricular del estudiante tutelado	Anexo II Ficha
Actividad 1	<i>Atención Personalizada de las necesidades formativas, informativas y orientación del grupo de estudiantes tutelados</i>	6-8
Actividad 2	<i>Evaluación de las necesidades de los estudiantes mediante la elaboración de encuestas</i>	9

Objetivo 2	Orientación profesional del estudiante tutelado	Anexo II Ficha
Actividad 1	<i>Charla-Coloquio “Salidas Profesionales del Químico tras la Licenciatura. Los Estudiantes opinan”</i>	11
Actividad 2	<i>Jornadas de Divulgación Científica</i>	12
Actividad 3	<i>Cursos de Actualización Científica</i>	13

Temporalización

A modo de resumen, en el siguiente cronograma aparecen las diferentes actividades que se pretenden llevar a cabo desde el PAT junto con otros momentos importantes en la vida académica del estudiante y del Profesor-Tutor.

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Febrero	Marzo
Curso Pregrado Química	Visita Guiada	Jornadas Divulgación Científica	UNIVER-TECNA	E X A M E N E S	Matrícula
1ª Reunión Tutores	1ª Entrevista	Semana de la Ciencia	2ª Entrevista		3ª Entrevista
Jornada de Recepción	Curso Pregrado Matemáticas	Ciclo Conferencias S.Alberto	2ª Reunión Tutores		3ª Reunión Tutores
Asignación de Tutores	Cursos Usuarios Biblioteca	Unijoven	Jornada de Convivencia		
Curso Formación Tutores			Charla-Coloquio Erasmus		

Abril	Mayo	Junio	Julio	Septiembre
Curso de Actualización Científica	Foro Empleo	EXÁMENES	Matrícula	Jornadas Innovación Docente
Día del Libro Jornada Convivencia	4ª Entrevista	4ª Reunión Tutores	Información Cursos Pregrado	EXAMENES
Charla-Coloquio Salidas Profesionales		Selectividad		5ª Entrevista
Proyectos y Cursos de Innovación Docente				Matrícula

Necesidades del PAT

Los recursos necesarios para la puesta en marcha de cada unas de las actividades propuestas en el PAT requieren del apoyo incuestionable de la Facultad de Ciencias Experimentales, desde sus distintos ámbitos:

- En primer lugar, la puesta en marcha del PAT implica un esfuerzo desde el **equipo decanal** para aportar, desde sus competencias, los recursos necesarios que faciliten la realización de la labor tutorial (colaborar en charlas, elaborar horarios flexibles, etc.).
- La centralización de la información del alumnado es importante para un mayor seguimiento de los alumnos tutorizados. Desde este punto de vista, la **Secretaría** de la Facultad también ha de desempeñar un papel importante de apoyo en todo momento como fuente de información de los tutores.
- La **Conserjería** también debería colaborar en este Plan de Acción Tutorial como fuente de información, en la medida de lo posible, para el alumnado tutorizado. Además, pueden realizar otras labores de apoyo como reparto y recogida de boletines de inscripción para los alumnos, casillero del PAT, etc.
- Otra necesidad fundamental para atender ciertas necesidades de los estudiantes que escapan a la labor del Profesor como Tutor sería la creación de un **Gabinete Psicopedagógico de la Universidad**.
- Sería necesario encontrar fórmulas que incentivarán la participación tanto del profesorado como del alumnado en las diferentes actividades.
- Obviamente, toda esta función tutorial ha de tener un respaldo económico. No se pueden desempeñar estas actividades sin incurrir en algunos gastos necesarios aunque mínimos, tales como fotocopias, papel, dietas, etc. No podemos exigir que estos gastos repercutan en

los distintos departamentos representados en este Plan de Acción Tutorial. Por lo tanto, la elaboración de un **Presupuesto de gastos del PAT** debería de ser un punto importante a tener en cuenta en la aplicación del mismo.

IMPLEMENTACIÓN DEL PAT

Una vez elaborado el PAT, llega el momento de ponerlo en marcha informando a la comunidad universitaria en un primer momento y poniendo en práctica cada una de las actividades anteriormente mencionadas de forma coordinada. A continuación, se comenta de forma explícita el proceso de desarrollo del PAT.

Información del PAT

Si damos por hecho que, en la actualidad, tanto profesores como alumnos de esta Facultad no estamos familiarizados con la idea de realizar tutorías destinadas a atender las necesidades del alumnado, no ya en el conocimiento y comprensión de una materia, sino en la integración del individuo en la vida universitaria, resulta del todo imprescindible una primera fase de información.

La Comunidad Universitaria, en su conjunto, ha de conocer las actividades que se van a desarrollar. La etapa de información se iniciará nada más concluir la redacción del Plan, tendrá sus momentos más intensos en la información al resto de profesorado (mes de Mayo aproximadamente) y, sobre todo, cuando se ponga en conocimiento de los alumnos (Junio: *web* institucional; Septiembre: Jornada de acogida). Así pues, tendremos que informar del mismo a:

- 1) Ilma. Sra. Decana de la Facultad de Ciencias Experimentales y a su equipo de gobierno. Una vez elaborado el Plan se les dará a conocer por escrito y se les solicitará su implicación en varias acciones concretas. Entendemos que, una vez presentado el Plan en el Decanato, el Sr. Decano debería informar a todos los profesores de la Facultad sobre la propuesta de Acción Tutorial a realizar.
- 2) Todos los profesores de la Facultad. Se les informará debidamente de las acciones que se pretenden llevar a cabo desde el PAT, los objetivos y los métodos para conseguirlos y se les invitaría a participar como profesores-tutores en el próximo curso.
- 3) Los miembros de la Junta de Centro. Si bien el Plan está, en principio, destinado a alumnos de primero, los alumnos de otros cursos deben

conocer de su existencia e incluso utilizarlo. La mejor forma de presentarlo a estos alumnos es a través de sus representantes en la Junta de Centro.

- 4) Los Vicerrectorados de Estudiantes y de Ordenación Académica porque deben, no sólo conocerlo, sino ofrecer ayuda administrativa, informar directamente a los alumnos e invitarles a participar, incentivar al profesorado para que se comprometa con el PAT, seguir su desarrollo y evaluarlo.
- 5) Los alumnos directamente implicados. El coordinador del Programa lo presentará a los estudiantes de nuevo ingreso en la Jornada de Recepción de estudiantes. El resto de estudiantes serán informados de la continuidad del Programa mediante comunicación directa del Profesor-Tutor que los tutorizó el año anterior.
- 6) Toda persona que pudiera estar interesada. Se realizará básicamente a través de la página *web* de la Facultad.

Desarrollo del PAT

Una vez finalizada la etapa de información, se inicia la siguiente etapa cuyo punto de partida será la selección de alumnos que van a ser tutorizados.

Selección de alumnos:

El número medio de alumnos matriculados en los últimos años en la Titulación de Química, aproximadamente 20, junto con el de profesores participantes permite ofrecer el PAT a todos los alumnos de nuevo ingreso así como todos aquéllos de la Titulación en Química que fueron tutorizados el curso anterior o, aun no siéndolo, manifiesten al coordinador del PAT su deseo de incorporarse en el mismo.

No se establecen por tanto criterios de selección de alumnos, de momento, quedando supeditado a su voluntad el hacer uso o no del servicio de atención personalizada que le brinda la Facultad previo aviso al tutor asignado.

Criterios de reparto alumno-profesor:

Coincidiendo con la Jornada de acogida de alumnos de nuevo ingreso que organiza el Rectorado y después de la intervención del Sra. Decana de la Facultad y la Tutora de la Titulación, el Coordinador del Programa lo presentará y acto seguido asignará Profesor-Tutor a cada alumno, distribuido en el aula

de forma arbitraria, mediante la entrega de una ficha con los datos personales del tutor, horarios de atención tutorial, y citación para el primer encuentro. (*Anexo II: Ficha 1*).

Puesto que el número de alumnos se irá acumulando en años sucesivos, en la asignación se procurará que a cada profesor le corresponda el mismo número de alumnos total, cinco como máximo.

Por último, no se observa inconveniente en que un alumno sea tutorizado, previa petición de éste, por un profesor de su entorno familiar o conocido.

Acciones tutoriales:

El modelo de Acción Tutorial que se propone se basa en el seguimiento del alumno por parte del tutor mediante diversas entrevistas con el mismo, bien en grupo, bien individuales, por lo que una vez establecidos los criterios para la selección y reparto de los alumnos entre los tutores, éstos deberán iniciar su labor tutorial citándolos para mantener con ellos la primera reunión.

Con objeto de favorecer la asistencia a la primera reunión, ésta se hará coincidir con la visita a las principales instalaciones del Campus (*Anexo II: Ficha 2*).

En la primera reunión, que deberá desarrollarse en un espacio amplio y confortable, el tutor animará a todo el grupo de alumnos tutelados a seguir de forma continua y a lo largo del curso el Programa de Tutorías. (*Anexo II: Ficha 4 y 6*).

En esta primera entrevista en grupo, los alumnos rellenarán una ficha donde quedará recogida información de especial valía para su seguimiento por parte del profesor-tutor como sus datos personales, antecedentes, inquietudes y perspectivas tanto académicas como profesionales.

Antes de finalizar la reunión, el profesor-tutor fijará con sus alumnos la fecha de las próximas reuniones acordándose por ambas partes la forma más conveniente de confirmación de asistencia a las mismas (*sms*, correo-e, etc.).

En las entrevistas sucesivas, ya individuales, se realizará un seguimiento académico de cada alumno siempre con la intención de hacerle reflexionar sobre los aspectos más importantes que pueden condicionar su rendimiento, tales como las horas que dedica al estudio, la asistencia a clase, la conveniencia de la ampliación de sus conocimientos mediante fuentes bibliográficas, etc.

Estas reuniones tendrán una duración de 30-40 minutos y se llevarán a cabo coincidiendo con cinco momentos claves de la vida universitaria: en los primeros días de su llegada a la Universidad (Septiembre), en el momento

previo a los exámenes (Diciembre/Enero), tras los primeros resultados (Marzo), antes de los exámenes de segundo cuatrimestre (Mayo) y finalmente, ante el inicio de un nuevo período de matrícula (Julio/Septiembre).

Por supuesto, independientemente de las reuniones preprogramadas, el alumno siempre podrá acordar con su profesor-tutor cuantas reuniones estime oportuno.

Al final de cada entrevista individual el profesor-tutor reflejará en la ficha tutorial del alumno: día, hora, impresión de la actitud del alumno, resumen de conversación, cuestiones surgidas, anotación de la entrevista siguiente.

Para el seguimiento de las entrevistas se propone seguir las pautas que se exponen en cada una de las fichas elaboradas al efecto (*Anexo II, Recursos Fichas 4-8*). Además, con el modelo de ficha, se suministrará a los profesores tutores toda la información relativa al Centro que pueda ser de utilidad para desempeñar su labor tutorial. Esta información conformará la parte principal del Cuaderno del Tutor que se entregará a los profesores-tutores al inicio del curso.

Considerando las cinco entrevistas básicas con los alumnos, las cuatro reuniones de coordinación, la elaboración de informes y la participación en actividades diversas, se estima que el número de horas que cada profesor-tutor debe dedicar a la atención personalizada de un alumno es de 25 h.

Evaluación del PAT: Conclusiones.

La valoración y ajustes necesarios del programa se realizará de forma continua a través de las reuniones de seguimiento que mantenga el coordinador con todos los tutores. Asimismo, al finalizar el curso, cada Profesor-Tutor rellenará una encuesta valorando el PAT y redactará un informe de la labor tutorial realizada. Ambos documentos junto con la encuesta de valoración del PAT realizada por sus alumnos de forma anónima será remitida al Coordinador de la Titulación a través de correo ordinario. (*Anexo II, Recursos: Cuestionarios*).

Recibidos todos los informes y encuestas, el coordinador redactará la memoria anual de Acción Tutorial de la Titulación en el que quedarán explicitados los siguientes puntos:

- a) Número de alumnos tutelados.
- b) Problemas más frecuentes presentados por los alumnos.
- c) Dificultades encontradas en las tutorías (formación, comunicación, confianza, etc.)
- d) Valoración de las sesiones de seguimiento llevadas a cabo con los otros profesores-tutores.

- e) Valoración del programa en General. Sugerencias y grado de satisfacción.

Una vez finalizada la memoria será remitida al Decanato con objeto de que la valore y transmita las observaciones que estime oportunas al coordinador del Programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Saura, J.A.; García Basallote, M.; García Moreno, M.V.; Concepción García Vázquez, C.; De Ory Arriaga, I. “*Proyecto Brújula-Programa Tutor: Experiencia de Orientación en la Facultad de Ciencias de la UCA*” Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (2002), 13(2):255-260.
- Universidad de Barcelona. Documento Marco sobre la Tutoría (2004). Disponible en Web: <<http://www.ub.es/tutorsub/>> [Última consulta: 14 de mayo de 2008]
- Universidad de Alcalá Henares. Plan Tutorial de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (04/05). Disponible en Web: <<http://www2.uah.es/euee/material%20a%20colgar/Plan%20Acc%20Tutorial.pdf>> [Última consulta: 13 de febrero de 2007].
- Universidad de Granada. Plan Acción Tutorial 1º LADE. Disponible en Web: <http://www.ugr.es/~cbustos/PAT/index_PAT.htm> [Última consulta: 13 de febrero de 2007].
- Universidad Politécnica de Valencia. Programa de Acción Tutorial Universitaria UPV. Disponible en Web http://www.fiv.upv.es/Estudis/ACCION_TUTORIAL/index_c.htm [Última consulta: 13 de febrero de 2007].
- García Félix, E.; Cáceres González, P.; Rodríguez Monzones, C. (2003) “*Materiales de Apoyo para Realizar la Función Tutorial: Cuaderno del Profesor-Tutor de la UPV*” En: Tutoría Universitaria. Álvarez Pérez, Pedro; Jiménez Betancort, H. Comps. Universidad de la Laguna.
- García Félix, E.; Fernández March, A.; Serra Carbonell, B. (2003) “*La formación integral de los alumnos a través de los profesores tutores: experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia*” En Tutoría Universitaria, Álvarez Pérez, Pedro; Jiménez Betancort, H. coord. Universidad de la Laguna.
- VVAA. (2000). *Informe Evaluación de la Titulación de Química*. Universidad de Jaén.
- VVAA. (2003). *Materiales de Formación del Profesorado Universitario. Guía III*. Sevilla: UCUA.

Capítulo VII

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DE
LA TITULACIÓN DE BIOLOGÍA

MAGDALENA MARTÍNEZ CAÑAMERO
(coord.)

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DE LA TITULACIÓN DE BIOLOGÍA

PARTICIPANTES:

- Esteban Ruiz, Francisco J.
- Ortega Morente, Elena
- Peragón Sánchez, Juan
- Ruiz Valenzuela, Luis

INTRODUCCIÓN

La Titulación de Licenciado en Biología está actualmente inmersa en el proceso de Evaluación (UCUA, convocatoria de 2004). Una vez terminada la elaboración del Informe de Autoevaluación (septiembre 05), y con las reservas propias de los cambios que puedan incorporarse en el Informe Final, podemos afirmar que se han detectado una serie de necesidades que afectan a todos los estamentos relacionados con la Titulación. Una de estas necesidades fue, explícitamente, la puesta en marcha de un Proyecto de Tutorización Personalizada. En base a esta necesidad y a otras detectadas en los alumnos, se diseña el presente Plan de Acción Tutorial de la Licenciatura de Biología.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

Contextualización de la titulación de Biología

La titulación de Biología en España acaba de cumplir 50 años, ya que nació en 1952 (BOE de 29 de agosto de 1953) al dividirse los antiguos estudios de Ciencias Naturales en Ciencias Biológicas y Ciencias Geológicas.

En Jaén, los estudios de Biología comenzaron a impartirse en el año 1979 en el aún Colegio Universitario, dependiente de la Universidad de Granada. Entonces sólo se impartía el primer ciclo de los estudios, que incluía tres cursos y dependía de la Facultad de Ciencias de la mencionada Universidad. Posteriormente, en 1989, el Colegio Universitario se transformó en las

Facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas y la de Ciencias Experimentales, por lo que estos tres cursos pasaron a adscribirse a esta última.

En 1993, año de creación de la Universidad de Jaén, se completa la Licenciatura en Biología con un plan de estudios de cuatro años que fue elaborado según las directrices generales establecidas en el Real Decreto 387/1991, de 22 marzo de 1991 (B.O.E. 26/3/1991) y aprobado según resolución de 10 de enero de 1997, de la Universidad de Jaén. Posteriormente el Plan fue modificado (resolución de 30 de octubre de 2000, BOE de 24 de noviembre de 2000) para adaptarlo al cambio general vigente en los estudios universitarios. Se trata de un plan de 300 créditos con un primer ciclo exclusivamente troncal a excepción de una asignatura obligatoria de 9 créditos y un segundo ciclo con alta troncalidad también (63% de los créditos totales) aunque esto no impide una alta oferta de optativas que se vertebran en dos itinerarios: Biología Molecular y Celular y Gestión de Espacios Naturales. En este último itinerario, la oferta de optatividad dobla los créditos necesarios.

La titulación, como se ha mencionado, depende de la Facultad de Ciencias Experimentales. Dada la estructura del campus de Las Lagunillas, en el que se comparten recursos y no existe diferenciación física entre unas titulaciones y otras, la ubicación de la titulación de Biología se extiende a todo el campus en sí. Sin embargo, la inmensa mayoría del profesorado se encuentra en el edificio B-3 (Edificio de Ciencias Experimentales y de la Salud) donde también están los laboratorios de investigación. Las clases teóricas, dependiendo de los años, se suelen impartir en los edificios B-4, B-5 y A-4. En general, todos los edificios son modernos y funcionales, que cumplen todas las normas de salubridad y facilidad de acceso requeridas. Las clases prácticas de laboratorio se imparten en el edificio A-2, un edificio inaugurado hace menos de cinco años, por lo que el material es moderno y nuevo. Cada área que imparte docencia en la titulación dispone de un laboratorio, y algunas disponen de dos. La media es de 11,85 alumnos por puesto de trabajo en los laboratorios, incluyendo otras titulaciones que también los utilizan.

La estructura de la plantilla del profesorado tiene un perfil idóneo para los objetivos del programa formativo. El porcentaje de profesores con dedicación a tiempo completo es bastante elevado, del 88,5%. Existe un 71,91% de PDI funcionario, un 88,89% de PDI doctor y un 71,91% de PDI funcionario doctor. El porcentaje de profesores de esta titulación, para el curso 03-04 estuvo encabezado por un 57% de Profesores Titulares de Universidad, seguido de un 16 % de Catedráticos de Universidad, un 17% de docentes Asociados y un 4% de Ayudantes de Universidad. En general, el profesorado es joven, pero con

buena formación. Al ser una Universidad joven, el profesorado en su mayoría ha hecho el doctorado fuera o tiene formación postdoctoral en el extranjero. La formación pedagógica del profesorado es alta. El nivel de formación investigadora es bueno.

Los alumnos que acceden a esta titulación, en su mayoría, han realizado la Prueba de Acceso a la Universidad. Ocasionalmente hay algún alumno con acceso específico para mayores de 25 años. Son, por tanto, alumnos jóvenes que provienen del bachiller. Hay alrededor de un 50% de preinscripciones en primera opción y, posteriormente, la proporción de alumnos de nuevo ingreso que se matriculan en primera opción oscila entre el 75% en el curso 2002-2003, al 62,32% en el 2004-2005, lo que nos indica que la titulación es fundamentalmente vocacional, como también lo demuestran las encuestas realizadas a los alumnos. No hay prueba de acceso a la titulación. De la nota media de acceso en los alumnos de nuevo ingreso, que va de 5,78 a 6,2, podría deducirse que la formación académica es suficiente. Además, la nota media del 20% de los alumnos con mejor expediente está por encima del 7. Sin embargo, los profesores puntúan con un 2,55 el nivel académico de los estudiantes para impartir su asignatura, aunque la mayoría, el 45% de ellos, los evalúan con un 3 y un 9% con un 4. Creemos que esto es debido en buena parte a falta de base en matemáticas que los alumnos no han cursado durante el bachillerato (muchos provienen de la opción biosanitaria) y que son muy importantes para una gran cantidad de asignaturas.

Finalmente, los biólogos son los únicos profesionales que por derecho propio son especialistas de la vida. Utilizan técnicas y conocimientos basados en disciplinas muy diversas y antiguas, pero siempre encaminadas a profundizar en el conocimiento global de este planeta como un ente vivo. Sin embargo, esto es un concepto muy ambiguo. ¿Qué es lo que realmente va a saber hacer un biólogo una vez acabados los estudios? Por la propia naturaleza del objeto de estudio, va a poder cubrir un abanico muy amplio. De esta manera, la vida se puede estudiar desde distintos niveles muy diferentes entre sí: a nivel más elemental, moléculas sobre las que se construye todo el proceso vital; y células, como la unidad básica de casi cualquier organismo vivo. Un segundo nivel sería el de los propios organismos vivos, y por último, un tercer nivel que engloba a los otros dos, el de los sistemas. De esta manera, uno de los valores de la profesión de biólogo es su gran plasticidad, ya que los titulados deben graduarse con una formación que les permita enfrentarse al estudio de cualquier campo de la vida. A pesar de esta plasticidad, se intenta dotar a los graduados de capacidades que les faculten para insertarse en el mercado laboral de forma directa. Cabe

recordar que la titulación de biología tiene en España estatus de profesión regulada (R. D. 1754/1998, de 31 de julio; BOE de 7 de agosto de 1998), y es plenamente aceptada y demandada por la sociedad y los empresarios.

Detección de necesidades

Una vez estudiado el Informe de Autoevaluación, en especial los puntos débiles y el Plan de Mejora, se han seleccionado aquellas necesidades directamente relacionadas con el alumnado. Éstas se concretan en los siguientes 10 puntos débiles.

- Desorientación del alumnado en cuanto a las metas y objetivos de la Titulación, así como sobre las competencias genéricas, transversales y específicas del perfil profesional.
- Necesidad de detección de lagunas de formación del alumnado, con objeto de organizar posteriormente cursos cero.
- Desorientación del alumnado frente a cuándo y cómo elegir las asignaturas optativas del segundo ciclo.
- Desorientación frente a actividades académicas alternativas, principalmente las becas Erasmus-Sócrates, las prácticas en empresas y las becas de colaboración con Departamentos.
- Falta de utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).
- Falta de conocimiento sobre la satisfacción del alumnado con los servicios de la Titulación
- Falta de conocimiento sobre el nivel global con el que se egresan los estudiantes de la Titulación.
- Desorientación frente al mercado laboral.
- Falta de información sobre el nivel cuantitativo y cualitativo de inserción laboral de nuestros egresados.
- Finalmente, necesidad de una tutorización personalizada al alumnado.

Destinatarios

Los destinatarios de este programa son los alumnos de la Titulación de Biología. En principio, el plan se aplicaría a los alumnos de nuevo ingreso de primer año, pero en años posteriores se espera que pueda ampliarse progresivamente hasta completar los cuatro años que establece el Plan de Estudios.

Ya se ha comentado anteriormente el perfil de los alumnos que acceden a la titulación de Biología. Después de varios años con una demanda muy alta, compuesta por alumnos de primera opción y un alto porcentaje de alumnos provenientes de otros excedentes, actualmente la titulación se mantiene con un número de alumnos más bajo pero con mayor proporción de alumnos de primera opción.

El primer ciclo de la Titulación de Biología es totalmente troncal, a excepción de una asignatura obligatoria. Por ello, los alumnos de primer curso van a necesitar principalmente orientación frente a la titulación y a la Universidad. Los de segundo, si bien aún necesitan información en estos aspectos, se caracterizan por una mayor necesidad de guía a la hora de elegir itinerario y asignaturas optativas para el año siguiente. No es difícil encontrar alumnos (a veces en alto número) que deciden cursar primero todas las troncales del segundo ciclo, dejando para después las optativas, haciendo caso omiso de las recomendaciones de la Facultad en este sentido.

El tercer año de estudios es probablemente el más crítico de toda la carrera, ya que los alumnos se encuentran por primera vez con una gran proporción de optatividad difícil de compaginar, principalmente en los meses centrales de cada cuatrimestre del itinerario de Gestión de Espacios Naturales. La elección de asignaturas y cómo se afrontan éstas va a determinar en gran medida la tasa de retraso de alumno a la hora de graduarse. Finalmente, los alumnos de cuarto curso y posteriores van a estar especialmente interesados en las salidas profesionales del biólogo. Casi todos ellos afirman que terminan la carrera sin saber realmente qué son capaces de hacer.

En este sentido y para todos ellos, es importante que entren en contacto desde un primer momento con las metas y objetivos de la titulación, ya que la gran mayoría las desconocen, al contrario de lo que sería esperable de una mayoría de alumnos de primera opción.

Temporalización

El Plan de Acción Tutorial aquí desarrollado se implantó, con carácter experimental durante el curso académico 2006/2007, para continuar su desarrollo en cursos posteriores si así se estima conveniente, como resultado del análisis de la evaluación de esta actividad por parte del alumnado.

Este plan de acción tutorial pretende ser un proceso de formación continuo, y que a su vez se encuentre perfectamente planificado con el fin de responder en cada momento a las necesidades propias del alumnado. Es por ello que se

plantea una intervención diferencial según el estadio en el que se encuentra el universitario:

- Periodo inicial, que fundamentalmente facilite la integración del alumno en su entorno universitario y en el grupo de clase. La labor del Tutor es especialmente importante en el primer año para mentalizar al estudiante de las diferencias entre la Enseñanza Media y la Superior y estimular su participación activa en el proceso educativo de la Licenciatura.
- Periodo intermedio, que se enfocará principalmente a que el alumno sea capaz de tomar decisiones acordes con su proyecto profesional.
- Periodo final, al concluir la licenciatura en el que se pretende una verdadera orientación y apoyo para la búsqueda de empleo, orientando en la toma de decisiones sobre los itinerarios a seguir con vistas a una formación más especializada y a una posterior actividad profesional.

DISEÑO DEL PAT

Objetivos generales

Los objetivos generales del Plan de acción tutorial en la titulación de Biología son:

- Facilitar la integración de los estudiantes en el sistema universitario, en general, mediante la mejora del conocimiento que los alumnos tienen de la Universidad, así como de las instalaciones y servicios que pueden utilizar.
- Detectar las necesidades de los estudiantes y las carencias de información que puedan presentar cuando ingresan en la titulación de Biología, e intentar desarrollar un plan de acciones concretas para intentar resolver dichas carencias.
- Implicar a los tutores en el desarrollo académico del alumno mediante acciones personalizadas.
- Favorecer la comunicación entre profesorado y estudiantes.
- Realizar un seguimiento personal del alumno y colaborar en el desarrollo de sus habilidades interpersonales y en la adquisición de competencias profesionales.
- Orientar a los alumnos en el diseño de su perfil curricular de pregrado y postgrado, y de acuerdo con las posibles salidas profesionales.

- Crear un sistema de registro e información que, por un lado, permita el seguimiento de los egresados y, por otro, pueda ayudar a readaptar y mejorar el PAT sobre la base de las conclusiones que se vayan obteniendo a lo largo de su desarrollo continuo.

Áreas o ámbitos de contenido

Durante los estudios es importante que el alumnado reflexione, a nivel personal y en grupo, sobre su trayectoria en la Universidad en aspectos relacionados con su proceso de formación, tanto curricular como extracurricular y tome conciencia de sus procesos de aprendizaje, ver si éstos son los adecuados al tipo de estudios elegido. Es por ello que debemos crear una herramienta para que desde la propia Universidad podamos, junto con los alumnos, conseguir la finalidad mencionada.

Los aspectos que el PAT se propone desarrollar se concretarían en tres dimensiones:

- El desarrollo académico donde se sugiere al alumnado que haga una reflexión sobre su expediente académico, valorar una serie de aspectos sobre las asignaturas cursadas como puede ser: el desarrollo de nuevos conocimientos científicos-técnicos, adquirir conocimientos prácticos, aprender a trabajar en grupo, aprender a investigar, resolución de conflictos, etc.) y el programa formativo en su globalidad.
- El desarrollo personal y social que incluye el conocimiento de sí mismo y de los demás.
- El proyecto profesional para que el alumno reflexione sobre: su preparación para la práctica profesional, sus fuentes de referencia, sus escenarios profesionales, sus elecciones curriculares con su correspondiente especialización y su ritmo de progreso.

Recursos previstos

Recursos humanos

- Comisión de Orientación de la titulación de Biología, que será la encargada de coordinar el Plan de Acción Tutorial. Estará compuesta por:
 - Tutor de Titulación de la titulación de Biología.
 - Representación de los profesores tutores.
 - Coordinador de los alumnos tutores.

- Personal especializado en orientación (psicopedagogo, pedagogo o psicólogo).
- Profesores/as tutores/as. Listado de los profesores concretos encargados de la atención individual y grupal de los alumnos tutelados.
- Alumnos/as tutores/as. Listado de alumnos concretos de últimos cursos que tutelen alumnos de los primeros años, formando junto con los profesores tutores equipos tutoriales. De entre los alumnos tutores se elegirá un alumno coordinador.
- Decanato de la Facultad de Ciencias Experimentales. <http://www.ujaen.es/centros/facexp/academica/index.html>
- Vicerrectorado de Estudiantes, para la organización de cursos sobre las nuevas tecnologías. <http://www.ujaen.es/centros/facexp/academica/index.html>
- Asociaciones de estudiantes NEOS. <http://www.ujaen.es/serv/vicest/asociaciones/aatt.htm>.
- Unidad de empleo. <http://www.ujaen.es/serv/uempleo/inicio/>

Recursos materiales

- Necesidades de infraestructuras:
 - Seminarios para realizar las reuniones y trabajos de grupo planificados.
 - 1 despacho individual para cada profesor tutor.
- Necesidades de material inventariable:
 - Ordenadores portátiles para cada profesor tutor.
 - Cañones de proyección de vídeo.
 - Acceso a aulas de informática.
- Necesidades de organización docente:
 - Reducción de créditos de docencia a los profesores tutores.
 - Reconocimiento de créditos a los alumnos tutores.
- Otras necesidades:
 - 1 tablón de anuncios para dedicarlo a los aspectos de la tutoría
 - Documentación diversa sobre la institución universitaria.
 - Material fungible de oficina.

Actividades

En los anexos adjuntos se presentan, en base al cronograma, las actividades a desarrollar durante los tres periodos que abarca el plan de acción tutorial.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (Alumnos tutelados)

PERIODO DE ACTIVIDADES	INICIAL	INTERMEDIO		FINAL
	<i>1º Curso</i>	<i>2º Curso</i>	<i>3º Curso</i>	<i>4º Curso</i>
<i>Septiembre</i>		A5	A9	
<i>Octubre</i>	A1	A6		A12
<i>Noviembre</i>				
<i>Diciembre</i>	A2	A7		A13
<i>Enero</i>			A10	
<i>Febrero</i>				
<i>Marzo</i>	A3			A14
<i>Abril</i>				A15
<i>Mayo</i>	A4	A8	A11	A16
<i>Junio</i>				

EJECUCIÓN DEL PAT

Informe de evaluación

La implantación del Plan de Acción Tutorial inicialmente se establece como un ejercicio de innovación docente y académica, por lo que resulta necesario que se desarrolle un proceso evaluador que nos permita comprobar si debe mantenerse esa oferta de apoyo tal y como se ha generado, y si es necesario obtener y analizar más información sobre sus diferentes contenidos e incluso desarrollar una nueva oferta. Los principales aspectos que debe incluir el informe de evaluación del PAT son:

- El diseño del PAT, incluyendo el conjunto de objetivos previstos, las actuaciones realizadas, los contenidos desarrollados, los materiales

diseñados y la metodología de trabajo que se ha seguido con los alumnos.

- Las variaciones con respecto al proceso de aplicación que se ha seguido, lo que permitirá comprobar qué dificultades se han encontrado, qué demandas se han producido por parte de los estudiantes, qué niveles de participación, interés y colaboración han desarrollado profesor y alumnos, así como posibles incidencias y modificaciones que hayan tenido lugar.
- Los resultados obtenidos a través de la medición del nivel de satisfacción de estudiantes y profesores.

Ejecución de la evaluación

Consistirá en la recogida de datos y de opiniones de los estudiantes y profesores implicados tanto a largo del PAT como al final del proceso. Cada tutor pasará el cuestionario de opinión para los estudiantes y la encuesta de satisfacción de la titulación; además, el profesorado participante realizará el cuestionario de opinión para los tutores (ver Anexo III).

Tras la recogida de datos, la comisión de orientación del PAT de Biología convocará una reunión en la que se elaborará el informe en los términos que se indican en el apartado anterior, con el fin de recoger las distintas opiniones sobre la conveniencia de continuar con las actuaciones y, en su caso, modificar las que se consideren oportunas.

Análisis de la evaluación: conclusiones

Las conclusiones a alcanzar deben surgir de una revisión crítica de todo el proceso, con el principal objetivo de subsanar los defectos detectados curso a curso.

El contenido del informe de evaluación se divulgará a través de su envío al profesorado de la Titulación de Biología, al Decanato de la Facultad de Ciencias y a los Vicerrectorados implicados. También se expondrá en la página *web* del PAT de Biología. Se invitará a todos los miembros de la Comunidad Universitaria interesados a realizar cualquier sugerencia en beneficio de un mejor funcionamiento del PAT y, por supuesto, a participar de forma activa en el mismo.

Capítulo VIII

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN
LA TITULACIÓN DE MAESTRO

MARÍA JOSÉ JUSTICIA GALIANO
(coord.)

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO

PARTICIPANTES:

- Ocaña del Moral, María Teresa
- Quesada Armenteros, Antonio
- Quijano López, Rocío
- Rivera Balboa, Blas

INTRODUCCIÓN

La acción tutorial constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Es una actividad procesual que se inicia desde el mismo momento en que el alumno se incorpora al centro, y que se desarrolla a lo largo de su permanencia en el mismo y, lo más importante, sus efectos deben perdurar, con bastante probabilidad, durante toda su vida. La acción tutorial para el universitario promueve la adquisición de competencias profesionales que son debidas al desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes,...

Si bien toda la comunidad educativa debe estar implicada en la acción tutorial, existen diferentes niveles de responsabilidad en su desarrollo:

- El equipo “directivo” –comisión formada por Vicerrectores, Directores de Secretariado y equipo Decanal– facilitará las condiciones para que, desde la filosofía que impregna el proyecto formativo de la Universidad, se desarrolle y concrete el plan de acción tutorial.
- El equipo de orientación –propio de cada Facultad y Titulación– deberá aportar los elementos técnicos y humanos para cualificar y facilitar la acción de cada tutor, debe ser el hilo conductor para poder desarrollar, de forma consecutiva, todos los pasos de la autorización.
- Por último, el equipo docente tiene un papel importantísimo tanto como tutores como colaboradores. De ellos se elegirán los tutores directos de los discentes.

Esto implica que la acción tutorial hay que entenderla como una labor de equipo donde el tutor es el orientador de un grupo de alumnos, pero no el único responsable de realizar tal acción.

Por lo tanto, la tutoría puede entenderse como una acción docente particular, realizada por profesores tutores y, apoyada por toda la comunidad universitaria, cuyo fin es el de participar en la formación integral del estudiante tanto en su proyección social como profesional.

Esto nos lleva a considerar la tutoría universitaria como una actividad que se ocupa del seguimiento del desarrollo académico, personal y social de los estudiantes y de su orientación profesional, bajo una perspectiva integradora y globalizadora de la formación del individuo.

En nuestro caso, creemos conveniente la adopción de un modelo de tutoría basado en la intervención educativa, es decir, que se ocupe de los aspectos académicos de los estudiantes, de la mejora de su rendimiento, de la ampliación de sus expectativas y de su orientación profesional, personal, necesidades académicas... En definitiva, este módulo funcionaría como agente activo del aprendizaje, incluyendo en esa intervención al propio asesorado (estudiante).

Por lo tanto, consideramos que algunos de los objetivos fundamentales de la acción tutorial son:

1. Establecer un marco global de actuación que responda a las necesidades emergentes de los estudiantes a lo largo de su formación académica, y que les permita incidir activamente en su futuro personal, académico y profesional.
2. Proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como las estrategias y recursos para el aprendizaje, como por ejemplo, el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la exploración de recursos formativos extracurriculares, atendiendo a los planteamientos que se desprenden del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.
3. Llevar a cabo el seguimiento académico personalizado de los estudiantes, y asistirlos en la búsqueda de una configuración óptima de su currículum formativo y dirigido hacia su profesionalización.

El **Plan de Acción Tutorial** debe cumplir las siguientes **funciones** básicas:

1. Función de **información** al alumno: el tutor se encargará de mantener informado al alumno de cuantos aspectos organizativos,

institucionales o referidos a recursos sean necesarios para dar respuesta a las diferentes necesidades del alumno y para cumplir con las dimensiones de la acción tutorial universitaria.

2. Función de **mediación** entre los alumnos y otros servicios, recursos o instancias de la universidad de Jaén.
3. Función de **seguimiento y orientación académica**: el tutor deberá encargarse de seguir la trayectoria académica del alumno a lo largo de su trayectoria universitaria, propiciando la puesta en marcha de intervenciones preventivas o correctoras cuando sea el caso, estableciendo espacios para que el alumno reflexione sobre su trayectoria y las decisiones que deba ir tomando a lo largo de su carrera.
4. Función **formativa**: nos referimos aquí al desarrollo de determinadas actuaciones de carácter formativo que tendrán que ir ligadas al diseño de los nuevos planes de estudio y a las particularidades de cada titulación y momento de la carrera.
5. Función de **atención a las necesidades de carácter personal** de los alumnos: ya hemos determinado anteriormente al tutor como el “rostro” de la institución, como la persona que establece el contacto personal con el alumno. El Plan de Acción Tutorial debe asegurar que el alumno sepa que existe una persona que va a atender sus necesidades de carácter más personal y que son las que normalmente, marcan el desarrollo de la trayectoria universitaria. Se trata de atender a la persona que “hay detrás” del alumno.
6. Función de **coordinación horizontal**: tal como aparece en el Proyecto Educativo de la Universidad el tutor tiene un papel importante en el desarrollo de la coordinación referida al curso y grupo.
7. Función de **ayuda en la transición al empleo**: la tutoría debe ofrecer al alumno espacios donde pueda pensar y reflexionar acerca de su futuro profesional. Debe ayudar a que el alumno prepare su **Proyecto Profesional** de forma que sea él mismo el que conduzca la transición de la Universidad al mundo laboral, analizando su potencial profesional y estableciendo medidas para incrementar y dirigirlo hacia donde su preparación y vocación le puedan ser más útiles.

El presente Plan de Acción Tutorial está diseñado para las diferentes especialidades de la Titulación de Maestro, que se imparten en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Éste

surge tras las inquietudes personales de un grupo de profesores que, tras haber realizado el curso “La Acción Tutorial en la Universidad” organizado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado dentro de los programas propios de formación permanente y actualización del profesorado, se plantean la necesidad de diseñar un plan de actuación directa sobre el alumno universitario.

Nuestro plan de acción tutorial inicialmente determina las necesidades que presentan los destinatarios (docentes y discentes de la Titulación de Maestro) del mismo, dentro de un contexto como es el de la Universidad de Jaén. A su vez, señalamos los objetivos que consideramos fundamentales para desarrollar en el discente universitario cuyo futuro profesional es el de la docencia, relacionados con unos ámbitos de actuación en concreto. Dichos ámbitos se deben trabajar en unos tiempos determinados y con unas actividades bien estructuradas. Estas actividades se presentan en un formato de ficha adecuado para clarificar el proceso y para que, además, se puedan aplicar en los distintos momentos del periodo de permanencia del estudiante en la universidad. Finalmente, estimamos que un trabajo de este calibre debe ir refrendado por una evaluación del proyecto, tanto del material elaborado como de su ejecución al completo; de esta manera obtendremos una fuente de información inestimable que nos aportará datos para mejorar, en la medida de lo posible, el Plan de Acción Tutorial para la Titulación de Maestro en nuestra Universidad.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

En el diseño de un plan de acción tutorial es necesario saber el contexto en el que nos encontramos y los destinatarios del mismo ya que, dependiendo de ellos, la actuación ha de estar enfocada hacia unos aspectos u otros, esto es lo que vamos a presentar a continuación.

Contextualización

Evolución histórica de la titulación

A partir de la clausura, en 1824, de la Universidad de Baeza, se gesta la creación de dos centros universitarios en la capital de Jaén, en función de la demanda social. En 1843 se inician los estudios en la Escuela Normal y en el Instituto de Segunda Enseñanza, en ese momento, contractualmente, no tiene la Escuela Normal un calificativo de centro universitario. En 1913 se crea la Normal Superior de Maestros. Estos centros, si bien impartían enseñanzas

consideradas como de carácter superior, no tenían legalmente el carácter universitario.

En torno a los años setenta, la coyuntura demográfica y un modelo político que favorecía la dispersión universitaria por medio de la fundación de Colegios Universitarios, crearon un ambiente propicio para que el Seminario de Actividades Universitarias, organizado en 1969 dentro del Instituto de Estudios Giennenses, recuperara el proyecto universitario para Jaén. En abril de 1970, la Diputación de Jaén habilitó los fondos necesarios para la instauración de un Colegio Universitario; en la capital, la evolución histórica universitaria es peculiar, ya que en 1971 se solicita al Ministerio de Educación y Ciencia la creación de un Colegio Universitario, dicha petición se tiene en consideración y se concede, pero no es hasta 1975 cuando se adscribe éste a la Universidad de Granada. Durante este último intervalo de tiempo, en 1972 la Escuela Normal se convierte en Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.

Aunque, en el Colegio Universitario de Jaén, se produce una escisión de los estudios en dos grandes Facultades –la de Ciencias Experimentales y la de Humanidades–, la Escuela del Profesorado de E.G.B. sigue manteniendo su independencia como tal hasta que, finalmente, en mayo de 1992 se creó la Comisión Técnico-Académica del Campus Universitario de Jaén, que guiaría los pasos hacia la creación definitiva de la Universidad de Jaén. Es, en ese momento, cuando la Escuela se incorpora como una titulación más de la Facultad que se denominará, de ahora en adelante, como Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La Universidad de Jaén nació tras la promulgación por parte de la Junta de Andalucía de la Ley 5/93 de 1 de Julio, publicada en el B.O.J.A. n° 72 del día 6 de Julio y en el B.O.E. n° 203 del 25 de agosto del mismo año. La creación de la Universidad de Jaén se enmarca en la Ley 1/1992, de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario de Andalucía, que tiene como principal objetivo *“aunar los esfuerzos de todas las Universidades de esta Comunidad para atender, desde el más escrupuloso respeto al principio de autonomía universitaria, a la renovación de las nuevas titulaciones más acordes con la necesidad creada a finales del siglo XX de formar científicos y profesionales adaptados a la nueva situación histórica mundial y, más en particular, europea, y a la vez a la distribución de éstas según las diferentes realidades, en materia de recursos económicos y culturales, de Andalucía”*. A partir de ese momento, la Universidad de Jaén queda totalmente integrada en el Sistema Universitario Español y en disposición de ejercer plenamente la autonomía reconocida por el artículo 27.10 de la Constitución Española de 1978.

Al recapitular sobre la Titulación de Maestro en sus diversas especialidades nos encontramos con una historia que se remonta a casi doscientos años de trayectoria, y que nació como respuesta a una necesidad social en el siglo XIX.

Planes de estudio

En la actualidad, la Universidad de Jaén tiene en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación las siguientes titulaciones: Diplomado en los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Infantil, Diplomado en los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Primaria, Diplomado en los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Física, Diplomado en los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Musical y Diplomado en los estudios de Maestro en la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés y Francés).

Los Planes de estudios de las especialidades de Diplomado en los estudios de maestro en Educación Infantil, Primaria, Física y Lengua Extranjera fueron aprobados por la Universidad de Jaén en 1994 (Resolución de 3 de febrero de 1995, B.O.E. nº 52 del 2 de marzo); éstos se modificaron ya que provenían del plan de estudios del año 1978. Posteriormente, han sido modificados siguiendo las directrices generales expuestas en el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre (B.O.E. nº 202, de 23 de agosto de 2000), con la finalidad de hacer más racional la carga lectiva en cada curso. Esta adaptación ha supuesto que algunas asignaturas se fundiesen en una sola pasando a ser de carácter anual y otras han llegado, incluso, a extinguirse.

El plan de estudios de la titulación de Diplomado de Maestro en la Especialidad de Educación Musical se aprobó posteriormente, en el año 1999; es la especialidad más reciente, si bien ya está ampliamente introducida en distintas universidades españolas. Sus directrices generales están definidas en la Resolución de 16 de julio de 1999, publicado en el B.O.E. nº 190 de 10 de agosto. En la Universidad de Jaén esta titulación comenzó a impartirse en el curso 1999/2000 de acuerdo con la Resolución referida.

En la actualidad, estos estudios están participando en experiencias piloto para permitir, de forma paulatina, la inmersión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, mediante el sistema de transferencia de créditos, pretende modificar las guías docentes de las disciplinas.

Creemos conveniente la inclusión de este apunte en el que de manera resumida indicaremos las características generales del denominado E.C.T.S.

(Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). En la guía del usuario del E.C.T.S. elaborada por la Comisión Europea con fecha de 31 de marzo de 1998 se indica que su importancia viene avalada por una creciente cooperación internacional entre universidades, que sin duda en los próximos años intensificará la movilidad de los estudiantes europeos por las diferentes universidades que configuran la Comunidad Económica Europea. Dada la pretensión de este sistema, si nuestros alumnos están mejor preparados profesional y personalmente ayudados por la tutorización universitaria, podrán ser más competitivos cuando escojan algún tipo de movilidad en el espacio europeo.

El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza en beneficio de los estudiantes y de los centros de enseñanza superior. Lo que sin duda permitirá a los estudiantes obtener una mejor formación global, en relación al campo profesional al que se dirijan sus estudios.

El E.C.T.S. constituye un instrumento a favor de la transparencia, destinado a establecer las condiciones necesarias para la aproximación entre centros y ampliar la gama de opciones que se ofrecen a los estudiantes. Su aplicación en los centros facilita el reconocimiento de los resultados académicos de los estudiantes gracias a la utilización de sistemas de ponderación que puedan ser entendidos por todos –créditos y calificaciones– y permite un mejor conocimiento de los sistemas nacionales de enseñanza superior.

El E.C.T.S. se basa en tres elementos básicos: a) la información sobre los programas de estudios y resultados de los estudiantes, b) el acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes y c) la utilización de créditos E.C.T.S., valores que representan el trabajo efectivo del estudiante.

Estos tres elementos básicos se hacen operativos por medio de tres documentos clave: a) El catálogo informativo, b) El formulario de candidatura/contrato de estudios y c) La certificación académica.

Pero el aspecto esencial del E.T.C.S. es la participación de estudiantes, profesores y centros que desean que los estudios en el extranjero se reconozcan como parte integrante de los programas de estudios. Hay un reconocimiento académico pleno de que el período de estudios en el extranjero (incluidos los exámenes y otras formas de evaluación) equivale efectivamente a un período de estudios comparable en el centro de origen, a pesar de las posibles diferencias de contenido de los programas.

Ubicación física del docente y discente

La Diplomatura en Magisterio en la Universidad de Jaén imparte sus clases en el campus de las Lagunillas (Jaén), en los siguientes edificios:

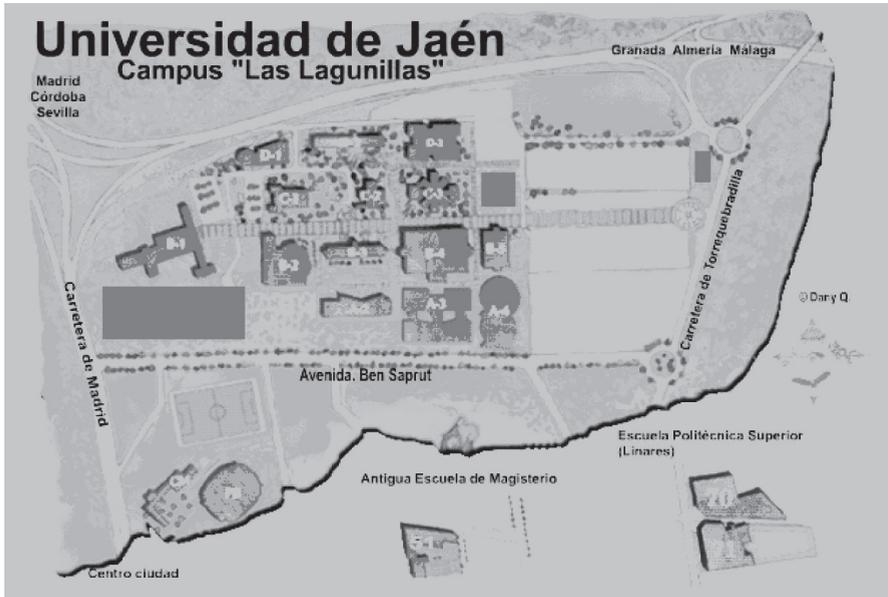


Figura 1.
Plano de la Universidad de Jaén
Fuente: www.ujaen.es

- Edificio B-4, aulario “Flores de Lemus”, en el que se hallan:
 - Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
 - Aulas de informática.
 - Aulas de idiomas.
 - Aulas.
 - Reprografía.
- Edificio B-5, aulario “Coello de Portugal y Quesada”, en el que se hallan:
 - Secretaría de la Escuela Politécnica Superior.
 - Secretaría de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 - Aulas de informática.

- Aulas.
- Reprografía.
- Edificio A-4, aulario “Cesario Rodríguez Aguilera”, en el que se hallan:
 - Aulas de informática.
 - Aulas de dibujo.
 - Aulas.
 - Reprografía.
- Edificio A-2, “Laboratorios Docentes y Servicios Técnicos de Investigación” en el que se encuentran los laboratorios específicos para Didáctica de las Ciencias.
- Pabellón deportivo que se utiliza, entre otras actividades, para la docencia práctica de asignaturas de la especialidad de Educación Física.

Por otra parte tenemos que los departamentos –excepto el de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal– están ubicados en el edificio D-2, de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Características de los alumnos

La totalidad del alumnado matriculado en el curso 2.005/06 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Jaén, en las cinco especialidades de Magisterio, es de 1.771 estudiantes. La Tabla 1 muestra el número de alumnos que hay en cada una de las especialidades de la Titulación de Maestro.

ESPECIALIDAD	Nº DE ALUMNOS
EDUCACIÓN FÍSICA	463
EDUCACIÓN INFANTIL	414
EDUCACIÓN MUSICAL	145
EDUCACIÓN PRIMARIA	453
LENGUA EXTRANJERA	296
TOTAL	1.771

Tabla 1.

Alumnos matriculados en la Titulación de Maestro (curso académico 2005/06).

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Dirección Estratégica.
Secretariado de Información y Análisis. Universidad de Jaén.

En todo proceso educativo se hace necesario conocer el punto de partida o la situación inicial de los educandos pues, de lo contrario, podemos cometer el error de programar unos objetivos y unas actividades que no respondan a los intereses y a las necesidades de los mismos.

Son muy numerosos los estudios en los que se analizan las características psicosociales y la formación previa con que acceden a sus estudios los alumnos de Magisterio (Gimeno y Fernández, 1980; Escudero y Lacarta, 1984; Lorenzo et al., 1984; Varela y Ortega, 1984; Albuérne et al., 1986; Corominas, 1988; Aja et al., 1996).

A partir de estos trabajos podemos concluir que el perfil sociológico del alumno tipo que accede a los estudios de Magisterio tiene las siguientes características:

- a) Procede mayoritariamente del medio rural.
- b) Pertenece a las clases socioeconómicas baja y media-baja (con padres que, en su mayoría, sólo han cursado estudios primarios).
- c) Acceden normalmente a través de las pruebas de selectividad salvo en la especialidad de Educación Infantil en la que se detecta un elevado porcentaje de la Formación Profesional (ramas de Puericultura y Jardín de Infancia o, incluso, de Peluquería).

Según los datos facilitados por el Secretariado de Información y Análisis de la Universidad de Jaén (Tabla 2), los alumnos de primer curso de las distintas especialidades acceden principalmente a través de las pruebas de selectividad. Sin embargo, cabe destacar el elevado número de alumnos procedente de Formación Profesional en las especialidades de Educación Infantil y Educación Física, así como de otras titulaciones universitarias en la especialidad de Lengua Extranjera.

Titulación	Vía de Acceso	Nº Nuevos Ingresos
MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA	Titulados Universitarios	9
	Otros	3
	P.A.U.	96
	F.P.	30
MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL	F.P.	35
	P.A.U.	82
	Titulados Universitarios	6
	Otros	3

Titulación	Vía de Acceso	Nº Nuevos Ingresos
MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACION MUSICAL	C.O.U.	1
	F.P.	2
	P.A.U.	47
	Otros	1
MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACION PRIMARIA	Titulados Universitarios	9
	Otros	1
	P.A.U.	110
	C.O.U.	1
	F.P.	14
MAESTRO ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA	Titulados Universitarios	15
	Otros	3
	P.A.U.	90
	F.P.	3
	C.O.U.	0

Tabla 2.

Nº alumnos de nuevo ingreso en cada una de las especialidades de Magisterio, segregados por vía de acceso, para el curso académico 2005-2006.

Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Dirección Estratégica.
Secretariado de Información y Análisis. Universidad de Jaén.

- d) Han cursado bachilleratos “humanísticos”.
- e) Por otra parte dicho alumnado presenta una abrumadora mayoría femenina –de un 98 a un 99 % en el caso de la especialidad de Educación Infantil–, al contrario de los que ocurre en otras especialidades como Educación Física.
- f) En cuanto a la duración media de la carrera, según los datos facilitados por el Secretariado de Información y Análisis de la Universidad de Jaén (Tabla 3), la permanencia media de nuestros alumnos en su carrera, viene a ser de unos cuatro años.

ESPECIALIDAD	AÑOS
EDUCACIÓN FÍSICA	4,41
EDUCACIÓN INFANTIL	3,79
EDUCACIÓN MUSICAL	4,00
EDUCACIÓN PRIMARIA	4,59
LENGUA EXTRANJERA	4,42

Tabla 3.

Duración media de estudios en la Diplomatura Maestro.
Fuente: Vicerrectorado de Calidad y Dirección Estratégica.
Secretariado de Información y Análisis. Universidad de Jaén.

Respecto a los motivos que les llevan a escoger estos estudios, aunque una elevada proporción de alumnos señala factores “vocacionales” (Corominas, 1988), la realidad es que muchos de ellos se matriculan en Magisterio “por exclusión”, es decir, porque no alcanzan la nota requerida para cursar la titulación que realmente desean, porque consideran que carecen de recursos económicos para hacer otra cosa o no tienen una idea definida sobre lo que desean estudiar. En consecuencia con ello, sus expectativas futuras son diversas: utilizar la diplomatura como “trampolín” para acceder a otros estudios de segundo ciclo (sobre todo en el caso de tener concedida alguna beca de estudios), obtener un título que les permita acceder a un trabajo o mejorar profesionalmente en el que vienen desempeñando, etc. Aunque no debemos descartar el hecho de que algunos estudiantes tengan auténtica vocación de docentes, sobre todo en las especialidades de Educación Infantil y Educación Musical. Así, en varios análisis sociológicos sobre la profesión docente (Ortega y Velasco, 1991; Zubieta y Susinos, 1992; González y González, 1993; González Sanmamed, 1995), en los que se analizan las motivaciones para la elección de esta carrera y los atractivos que despierta entre quienes la ejercen, se señalan al respecto motivaciones de carácter intrínseco y los aspectos atractivos que provocan satisfacción, derivan del trato con los niños y adolescentes, el entusiasmo por enseñar y la contribución al desarrollo integral del alumnado.

En cuanto a su formación previa cuando acceden a los estudios de Magisterio, son también numerosos los trabajos que han abordado esta cuestión (Mellado y otros, 1985; Gallegos, 1991; Aja et al., 1996; Escudero, 1999; Álvarez, 2002), encontrando que poseen, por lo general, deficiencias en los ámbitos científico, didáctico y profesional, que podemos resumir así:

- EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO se ha detectado que los alumnos que acceden a la Diplomatura de Magisterio presentan una gran heterogeneidad en cuanto a su formación científica, si bien se detectan, en general, una serie de carencias en su formación previa en biología (García y Sánchez, 1988; Banet y Núñez, 1989 y 1990; Tilló et al., 1989, Mondelo et al., 1997 y 1999), geología (Pro y Jaén, 1990; Gallegos, 1991 y 1992; Colomer et al., 1993; Lillo, 1992 y 1994), conceptos medioambientales (Álvarez et al., 1997; Álvarez y Fernández, 1998; Aguaded, Wamba y Jiménez, 1999), física (Mellado et al., 1985; Perales et al., 1989; Hernández, 1993) y química (Varcacel y Sánchez, 1990; Martín, 1994), presentando concepciones previas erróneas que interfieren notablemente con las concepciones a aprender y, que dada su consistencia y dificultad de erradicación (Driver, Guesne y

Tibberghien, 1985; Engel-Clough y Driver, 1986), se corre el riesgo de que puedan transmitirse a sus futuros alumnos.

De forma resumida, podemos señalar:

- Deficiencias importantes en la formación científica, debidas a falta de información e ideas erróneas que dificultan la acción didáctica, adoptándose mayoritariamente formulaciones literales de los “textos” más comúnmente utilizados.
 - Dificultades en la transferencia del aprendizaje a situaciones “prácticas” de la vida cotidiana.
 - Se pone de manifiesto la pobreza de la terminología que utilizan los estudiantes, no exenta de cierta incapacidad para relacionarlos tanto en su expresión por escrito como verbalmente.
 - Escasa formación experimental pues, aunque suelen tener destrezas de tipo manipulativo, encuentran grandes dificultades para otras habilidades propias del trabajo científico, como la emisión de hipótesis, identificación de problemas, tratamiento de los datos (Álvarez et al., 1999), discusión y falta de creatividad, entre otras.
 - Manifiestan poco espíritu crítico ante los resultados.
 - Alta motivación inicial positiva ante novedades metodológicas de contenidos, de recursos, etc., lo que contrasta fuertemente con las deficiencias detectadas en el ámbito didáctico (a lo que haremos referencia seguidamente).
- EN EL ÁMBITO DIDÁCTICO es fácil apreciar, dado que en su mayoría han recibido un proceso de enseñanza centrado casi exclusivamente en la transmisión y asimilación de conocimientos (con una información de contenidos planificada en base al seguimiento del libro de texto utilizado), que presentan importantes distorsiones, consecuencia de las ideas de su formación “tradicional”.

Así, por ejemplo, cuando a estos alumnos de cursos superiores se les pide que diseñen una unidad didáctica:

- Centran sus diseños educativos en los contenidos y en el libro de texto, a pesar de que manifiestan rechazo a la enseñanza “tradicional”.
- Muestran gran preocupación por la transmisión de contenidos conceptuales, con olvido de los procesos.

- No suelen contemplar las actitudes a las que no consideran, por lo general, objeto de formación y evaluación.
- La mayoría contempla la exploración de las ideas previas como primer elemento didáctico de su diseño metodológico, pero sin justificar su función y su relación con el resto de elementos didácticos.
- Cuando citan recursos didácticos los que aparecen con mayor frecuencia son medios audiovisuales, itinerarios y salidas extraescolares y diversos materiales alternativos a los “clásicos” (pizarra, libro de texto, etc.), pero sin concretar cómo y en qué momento han de ser utilizados. Otros recursos didácticos, tales como revisiones bibliográficas y puestas en común son escasamente citados.
- Manifiestan un interés que se podría calificar de excesivo por motivar “a los alumnos”, para lo que suelen recurrir a la tecnología educativa y el uso del laboratorio, que “utilizan” de forma descontextualizada.
- En la mayor parte de los casos, las actividades programadas consisten en una secuencia continua de presentación de acontecimientos, donde las preguntas juegan un papel fundamental.
- La evaluación aparece muy poco citada en sus propuestas didácticas a pesar de ser un elemento curricular importante; el término y el proceso evaluativo lo mal interpretan y lo asocian con un hecho “desagradable”. Tal vez sea debido a este tipo de relación que tienen con la evaluación, el que no sea contemplada por su parte como un elemento más del proceso de enseñanza.

Como conclusión, podemos señalar que, en general, los alumnos de Magisterio, incluso los de cursos superiores, tienen concepciones inadecuadas sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje escolar.

En gran parte, todo ello no es sino el reflejo de carencias importantes en conocimientos psicopedagógicos –como la contextualización distorsionada de tópicos relativos a motivación, uso del laboratorio escolar como centro de aprendizaje, interdisciplinariedad y globalización, la importancia del método frente a los contenidos, el libro de texto, la evaluación, etc.– y, sobre todo, del pensamiento docente espontáneo (Furió et al., 1992).

- EN EL ÁMBITO PROFESIONAL, entre el alumnado de los cursos segundo y tercero, se detectan:
 - Conocimientos profesionales teóricos sobre cuestiones de organización y funcionamiento general de un centro de Primaria, que les han sido aportados por materias tales como Didáctica General, Organización Escolar, etc., ya cursadas anteriormente.
 - Conocimientos profesionales prácticos tardíos, adquiridos en el Prácticum –que se realiza en el tercer curso de la Diplomatura, a través del cual toman contacto con el aula y adquieren conocimientos, aunque sean superficiales, acerca del alumnado de Educación Infantil y de Primaria y de programas y proyectos relacionados con las Ciencias Experimentales.

Así pues, los alumnos de cada una de las especialidades de Magisterio poseen características peculiares en cuanto al número de alumnos, motivaciones en intereses de cara a su futuro profesional y, por tanto, las necesidades que van a configurar la forma de actuación por parte del profesorado.

Características del profesorado

A partir de los datos facilitados por el Servicio de Personal y Organización Docente se ha elaborado el perfil del profesorado perteneciente a los departamentos que configuran la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación¹. También se recogen los datos para aquellos profesores que, según la fuente anteriormente citada, impartieron docencia en alguna de las especialidades de Magisterio. Podemos señalar que el 56 % del profesorado perteneciente a esta Facultad es personal docente funcionario. Este porcentaje es ligeramente inferior, (50%) para el caso del profesorado con docencia en Magisterio, repartiéndose entre las siguientes categorías: 1% Catedráticos de Universidad, 17% de Catedráticos de Escuela Universitaria, 14 % de Titulares de Universidad y 18 % de Titulares de Escuela Universitaria. El resto son profesores que pertenecen a otras categorías de docencia no permanentes.

En la figura número 2, observamos que la media de edad del profesorado de la Facultad es de 42 años; por intervalos de edad, la fracción comprendida entre los 30-44 años, es la mayor, representando el 58 % del total, mientras que la fracción comprendida entre los 35-39 años corresponde a un 24 %.

¹ Personal Docente e Investigador con destino en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante el curso académico 2005/2006.

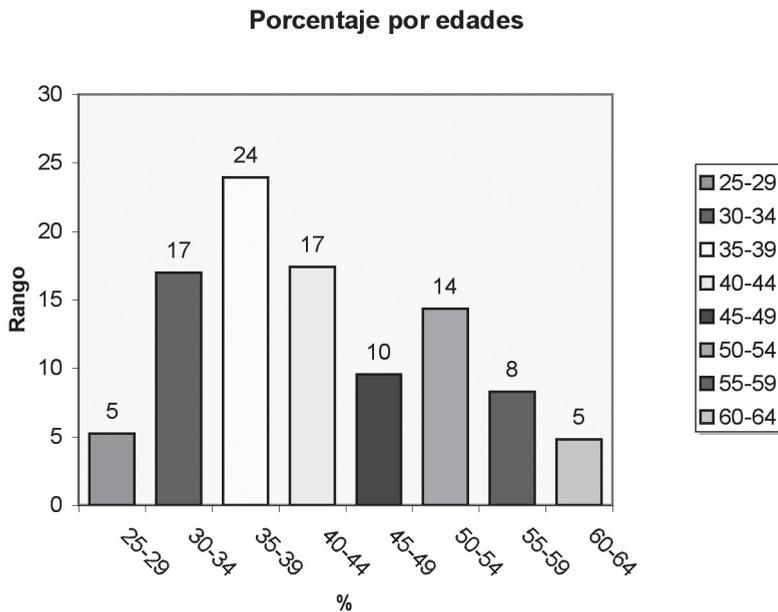


Figura 2.
Distribución por edades del profesorado en la Titulación de Maestro.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la experiencia del profesorado², en la figura número 3, en la que se reflejan los datos relativos al profesorado con docencia en la titulación de Magisterio, podemos observar que el 23% de la población representa al grupo que posee entre 5 y 10 años de experiencia. El grupo con más de 20 años de experiencia representa el 33%. Este perfil prácticamente coincide sin diferencias significativas con el porcentaje del profesorado de la Facultad.

Por todo ello consideramos que el perfil del profesorado es lo suficientemente heterogéneo y a la vez idóneo para abordar el plan de acción tutorial.

² Obtenido a partir del dato de antigüedad reconocida por la Universidad de Jaén.

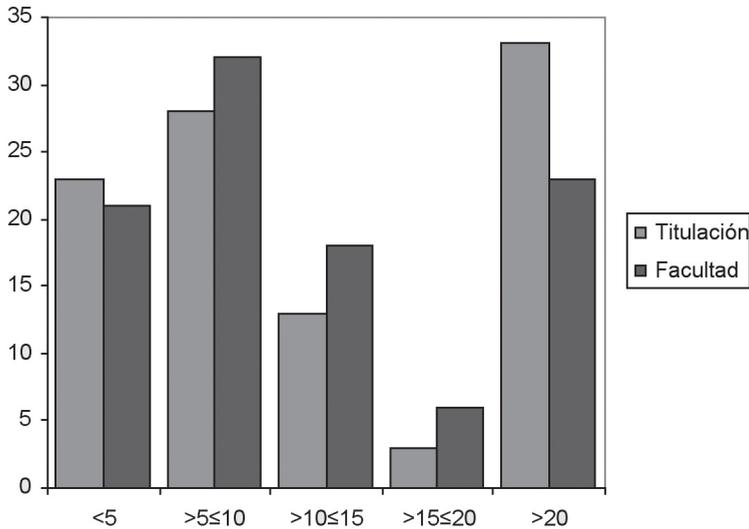


Figura 3.
Años de experiencia del Profesorado.
Fuente: elaboración propia.

Filosofía y fines de la titulación

La formación de los alumnos que cursan los estudios de Magisterio se orienta, principalmente, al campo profesional de la enseñanza. De hecho los planes de estudio están configurados para tal fin. El diseñado, en la actualidad, es un claro exponente de esta realidad. Se sigue apostando por la formación de un profesional con una gran base general, maestro generalista, aunque con conocimientos específicos que le permitan afrontar la enseñanza de una disciplina concreta. El porcentaje de créditos genéricos sigue siendo elevado y, por el contrario, el porcentaje de créditos específicos es bajo.

No obstante, la importante evolución social experimentada en España en los últimos años ha supuesto que el concepto actual de Maestro Especialista, su desarrollo y las actividades que conlleva, haya experimentado una importante evolución, de acuerdo a la trascendencia social que ha alcanzado, y al mayor protagonismo que ha adquirido en el sistema educativo. Algunos autores, como Martínez y Saulea (1999), destacan la importancia de potenciar una comunidad investigadora colaborativa sobre los problemas derivados de las disonancias entre educación y empleo.

El maestro en formación ha de comprender que la educación es una forma de vida que le enseña la forma de actuar y de pensar, en definitiva la forma de

ser. La realidad educativa es una triple estimación, como afirma Capitán, A. (2002:7), de “*vivencia humana, proceso histórico-cultural, comunidad de valores, convivencia social*” que facilita la visión holística del panorama sociocultural en el contexto temporal. El docente ha de realizar las funciones de tutor, instructor, formador, consejero,...; este compendio de competencias se traduce en el aprendizaje de aptitudes y actitudes hacia la enseñanza que el estudiante de la Titulación de Maestro ha adquirido en su periodo de instrucción y que, sin lugar a dudas, coincide con el de permanencia en la universidad.

Esta nueva realidad demanda un nuevo perfil profesional que atienda las necesidades sociales. La universidad, que no debe ser ajena a este hecho, debe prever la formación de profesionales con orientación hacia las nuevas tendencias de práctica y, aunque la base formativa de los maestros especialistas (Primaria, Infantil...) debe seguir siendo la enseñanza, deben tenerse en cuenta otras posibilidades de aplicación y desarrollo profesional, que pueden mejorarse mediante un Plan de Acción Tutorial específico para la Titulación de Maestro.

Detección de necesidades

Necesidades de los alumnos

Conocer las necesidades de nuestros alumnos es el pilar básico para poder desarrollar Nuestro Plan de Acción Tutorial. Con esta finalidad, hemos elaborado un cuestionario de Análisis de Necesidades, el cual ha sido contestado por alumnos de los tres cursos de la Diplomatura de Maestro de la especialidad de Educación Física. Los datos recogidos ponen de manifiesto las distintas necesidades que nuestros alumnos presentan a lo largo de su periodo de formación en la universidad. En este periodo de formación podemos señalar tres momentos importantes, coincidentes con los tres cursos de la Diplomatura de Magisterio:

A. Periodo inicial (Primer curso)

De manera general, las necesidades que manifiestan nuestros alumnos de primer curso hacen referencia a dos aspectos fundamentales: información y atención. Información en cuanto a la estructura institucional, características fundamentales de la titulación, elecciones de cara a la matrícula, becas, entre otras. En cuanto a la atención, los alumnos señalan la necesidad de contar con alguien (tutor) que les atienda de manera personal y directa.

B. Periodo intermedio (Segundo curso)

Los alumnos de segundo curso también manifiestan la necesidad de ser guiados y orientados. Cuando se les pregunta por las funciones que debe tener un tutor personal señalan como más importantes: asesorar, ayudar, informar, guiar, orientar en cuestiones académicas y personales, resolver dudas, incluso ser consejero.

C. Periodo final (Tercer curso)

La principal necesidad que suelen manifestar los alumnos en este periodo suele ser la de información, consejo y orientación ante la inminente salida al mercado laboral. Los alumnos necesitan tener información sobre las distintas salidas profesionales, técnicas de búsqueda de empleo, o la posibilidad de continuar con su formación.

Necesidades del profesorado

Consideramos que la primera necesidad del profesorado es la de contar con el apoyo de la institución universitaria.

Por su importancia en este proceso, no podemos dejar de resaltar que el papel del tutor de nuestro Plan de Acción Tutorial es el de guía del proceso de tutorización, en el que tiene asignadas, básicamente, tres funciones: la función informativa, la función de seguimiento académico y de intervención formativa, y la función de orientación.

a) Con respecto a la función informativa, el tutor de los estudios de maestro debe contribuir a la difusión de la información entre los estudiantes y, sobre todo, de los recursos para acceder a las fuentes de información que les puedan ser de utilidad en sus estudios. Esta función tiene una doble vertiente, por un lado, el tutor es un transmisor de información, aun cuando en ocasiones se limitará a remitir al estudiante fuentes de información concretas; por el otro lado, actúa también como receptor privilegiado de la información que le suministran los estudiantes. Es importante que en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se tengan previstos unos mecanismos para canalizar toda la información de que dispone.

b) En cuanto a la función de seguimiento académico y de intervención formativa, el tutor de la Diplomatura de Maestro tiene que estar preparado para atender adecuadamente a la diversidad de estudiantes que configuran el alumnado de dicha titulación y, en consecuencia, tiene que adoptar propuestas de intervención según sus características individuales. El objetivo de esta función del tutor es efectuar un seguimiento del rendimiento del estudiante,

colaborar en la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante con carencias académicas y en la optimización de los modelos de aprendizaje del estudiante sin carencias y, finalmente, estimular el rendimiento y la participación en actividades relacionadas con su formación en el caso de estudiantes de excelencia.

c) En relación con la función de orientación, el tutor de magisterio ha de colaborar con el estudiante para que este último planifique mejor su itinerario curricular y esté informado de las posibilidades que tiene al acabar los estudios, tanto de formación continuada (maestrías, doctorados y otras titulaciones), como de las salidas profesionales.

Para el desarrollo de estas funciones es necesaria la formación y preparación de los profesores-tutores, con objeto de que conozcan y dispongan de la distinta información necesaria para dar respuesta las necesidades de los alumnos. Finalmente, consideramos necesario el reconocimiento por parte de la institución universitaria de la labor del profesor tutor.

Destinatarios

El Plan de Acción Tutorial está dirigido no sólo a los discentes, sino también a los docentes que, en su día, serán a su vez tutores. No excluimos al resto del personal universitario, es evidente que cuando llegue el momento de actuación de estos últimos, ejercerán su trabajo perfectamente en la medida que les concierna la acción de tutorización universitaria. De forma clara los que adquieren un papel en primera persona dentro de esta acción son los docentes-tutores y los discentes, por ello el material que presentamos está dirigido a ellos.

Alumnos de la Titulación de Maestro

El Plan de Acción Tutorial está dirigido al alumnado de la Diplomatura de Maestro. Durante su primer año, irá destinado principalmente a la acogida y orientación del alumnado de primer curso. Y, en sucesivos años, se llevará a cabo el posterior seguimiento y acompañamiento de los alumnos/as a lo largo de su permanencia en la universidad, la cual continuará en su figura de egresado.

Dado el alto número de alumnos matriculados en primer curso en las distintas especialidades de Magisterio, y el escaso número de profesores implicados con el que se cuenta en un principio, se hace necesario realizar una selección de los estudiantes. La selección se realizará entre aquellos discentes que manifiesten su deseo y compromiso de participar, no superando el número de cinco aprendices por tutor-profesor.

Profesores de la Titulación de Maestro

Está previsto que el Plan de Acción Tutorial pueda ponerse en marcha en los próximos cursos académicos con un grupo de profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que han realizado el curso organizado por el programa de formación permanente y actualización del profesorado de la Universidad de Jaén “La Acción Tutorial en la Universidad”, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento que imparte docencia en Magisterio y que voluntariamente han decidido participar en este proyecto. Quedando, por supuesto, abierta la posibilidad de que otros compañeros quieran adherirse al mismo.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL PAT

Una parte imprescindible para la correcta puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial, es desarrollar las estrategias a seguir, junto con sus recursos y herramientas correspondientes. Como plan que articula un conjunto de acciones y procesos de apoyo y asesoramiento para los estudiantes, tiene que ser flexible y debe incluir decisiones, tanto en la dimensión académica del estudiante, como en la profesional y la personal. Concretamente debe contemplar: la adaptación a la universidad, la elección de asignaturas y configuración del propio currículo, el fomento del autoconocimiento, pensar sobre sí mismo y los demás (autocontrol), proporcionar medios para abordar situaciones de la vida real, la mejora del rendimiento académico, desarrollar habilidades cognitivas y destrezas de estudio, la orientación académica respecto a las dificultades en la materia y la orientación profesional, facilitar información sobre la demanda laboral, la transición a la vida laboral activa y los itinerarios laborales, etc.

Estas estrategias se pueden agrupar en torno a los tres momentos diferenciados en la actuación tutorial: al inicio de los estudios, durante el transcurso de los estudios universitarios y la finalización de los mismos; pero es una evidencia el hecho de que estas estrategias deben estar agrupadas y sustentadas en unos objetivos a conseguir durante la tutorización universitaria. Estos objetivos son los que procedemos a indicar inicialmente en el apartado siguiente.

Objetivos generales

Los objetivos han de responder a las necesidades de los discentes universitarios, en base a lo mencionado podríamos resumir en doce puntos los objetivos básicos de nuestro Plan de Acción Tutorial, a saber:

1. Ayudar al desarrollo integral de los alumnos, realizando un seguimiento personalizado durante el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de las tutorías.
2. Educar en valores y normas, así como ayudar al discente a formar una imagen ajustada de sí mismo, tener un grado de autoestima y actitudes que muestren seguridad y acciones emprendedoras.
3. Potenciar el trabajo en equipo y el desarrollo de actitudes participativas.
4. Facilitar el proceso de integración de los aprendices en la Universidad.
5. Facilitar la integración de los estudiantes en el grupo y fomentar su participación.
6. Favorecer la interacción entre profesores y alumnos. Se tratará de coordinar el desarrollo de programaciones, los procesos de evaluación y las interacciones que se produzcan en el aula durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
7. Desarrollar habilidades que posibiliten una mejor interacción social.
8. Mejorar el rendimiento académico mediante la utilización de Técnicas de Trabajo Intelectual.
9. Coordinar la información relativa a sus alumnos (elaboración y dinamización de canales de información, cumplimentación de documentos, etc...).
10. Informar convenientemente al discente sobre itinerarios académicos y profesionales.
11. Orientar al alumno a lo largo de su trayectoria curricular dentro de la titulación que cursa.
12. Evaluar las necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria en la universidad con el fin de dar una respuesta adecuada a las mismas a través del Plan de Acción Tutorial.

Áreas o ámbitos de contenido

Si pretendemos ayudar al desarrollo integral de los alumnos es necesario abarcar los siguientes ámbitos:

- I. **ÁMBITO ACADÉMICO:** Se orientará en la elección del itinerario académico, adquisición de técnicas de estudio, aprendizaje grupal, conocer técnicas para enfrentarse a los exámenes, conocimiento de la institución universitaria, etc.

- II. **ÁMBITO PERSONAL:** Se proporcionará al discente asesoramiento psicológico, ayudándole a conocer sus aptitudes, valores e intereses, enfrentarse a situaciones estresantes, tomar decisiones, saber resolver problemas, etc.
- III. **ÁMBITO PROFESIONAL:** Se orientará al alumno en cuanto a las alternativas y posibilidades de que dispone de cara a su salida al mundo laboral.

Recursos previstos

La secretaría de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación proveerá a cada alumno de nuevo ingreso de una ficha en la que se reseñará la información personal y académica correspondiente. Esta ficha se entregará al tutor en la primera reunión que se realice. Tendrá el siguiente formato:

FICHA PARA EL TUTOR	
Diplomatura de Magisterio - UJA	
1ª REUNION (GRUPO) (AL COMIENZO DE LAS CLASES)	FECHA:
A) DATOS PERSONALES DEL ALUMNO:	
NOMBRE:	D.N.I. :
APELLIDOS:	FECHA:
LUGAR NACIMIENTO:	E-MAIL:
DIRECCIÓN DURANTE EL CURSO:	
TELÉFONO:	
B) DATOS ACADÉMICOS DEL ALUMNO:	
<ul style="list-style-type: none"> • ESTUDIOS PREVIOS: • CENTRO PROCEDENCIA: • FECHA DE FINALIZACIÓN: • FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (IDIOMA, INFORMÁTICA, ETC.): • ÁREAS CON MAYOR RENDIMIENTO: • ÁREAS CON MAYOR DIFICULTAD: • OTROS: 	

NOTA: INFORMACIÓN ACADÉMICA DE LA CARRERA.

En esta primera reunión el profesor-tutor realizará una exposición de todos los aspectos académicos que son de interés para el alumno.

Se valdrá de la guía de la Titulación de Diplomatura en Magisterio que podrá encontrarse <http://www.ujaen.es/>

Recursos humanos:

- Profesorado.
- Personal de la unidad de empleo.
- Personal de biblioteca.
- Vicerrectorado de estudiantes.
- Decanato.

Recursos materiales:

- Aulas especiales adaptadas para el trabajo grupal.
- Seminario para la coordinación de los profesores tutores.
- Medios audiovisuales: ordenadores portátiles, cañones.
- Material fungible: diverso material (folios, bolígrafos, fichas, etc.).
- Espacios en Campus Virtual.
- Página Web del Plan de Acción Tutorial que sirva como vía de comunicación entre todos los implicados en el proyecto.

Temporalización

El calendario de trabajo incluye los siguientes puntos:

1. Fecha y objetivos de las reuniones de coordinación de tutores.
2. Fecha y objetivos de las reuniones de los tutores con los estudiantes.
3. Número de horas de atención semanal de los tutores a los discentes.
4. Modalidades de atención a los alumnos:
 - presencial,
 - virtual,
 - individual,
 - colectiva,
 - en grupos reducidos,
 - etc.

Al final de curso, cada tutor elaborará un breve informe, según el formato proporcionado en la ficha del alumno, que recoja la trayectoria de éste durante

el año y las posibles recomendaciones de futuro. Este informe se entregará tanto al discente como al grupo coordinador de la acción tutorial de la Facultad.

CUATRI-MESTRE	MES	ACTIVIDAD	TIPO DE SESIÓN			
			PLENA-RIA	INDI-VI-DUAL	GRUPOS REDUCI-DOS	
1º	Septiembre	A	Coordinación de tutores para tener homogeneidad de actuaciones			X
		B	Recepción de alumnos inicial	X		
		C	Distribución de alumnos entre los tutores		X	X
		D	Presentación individual de cada tutor a su grupo de alumnos	X	X	X
	Septiembre	E	Itinerario académico del curso por especialidades	X	X	X
	Septiembre- Octubre	F	Recepción de alumnos en un período de 15 días		X	X
	Octubre- Noviembre	G	Hábitos y técnicas de estudio	X		X
2º	Febrero (tam- bién en julio)	H	Coordinación de tutores			X
	Febrero	I	Reunión del coordinador de tutores con los profesores de titulación para recabar información sobre los programas de las asignaturas y su organización			X
	Febrero-Julio	J	Autoevaluación del alumno para reflexionar sobre el aprovechamiento del tiempo y cómo se ha rendido y evolucionado a nivel académico y personal	X	X	X
	Julio	K	Coordinación con tutores para organizar el siguiente año			X
		L	Autoevaluación tutores		X	X

Tabla 4.

Temporalización de las actividades del Plan de Acción Tutorial para los destinatarios de la Titulación de Maestro. Fuente: elaboración propia.

Además de estas fechas señaladas por meses y cuatrimestres, se concretarán los días específicos de actuación y reunión en los que se realizarán las actividades en cada uno de los cursos académicos.

Actividades

En la primera reunión de cada tutor con sus alumnos, distribuirá y explicará el cronograma de trabajo del Plan de Acción Tutorial, haciendo especial hincapié en que las sesiones en él representadas pueden ser presenciales o no, y en grupo. Además, se les facilitará una ficha que han de cumplimentar y entregársela al tutor.

Al inicio de cada una de estas reuniones, el tutor presentará los temas que en principio se van a tratar, dejando la opción de que los alumnos expresen si quieren abordar adicionalmente algún tema en concreto. Estas reuniones son, fundamentalmente, de carácter informativo pero es importante que en ellas se establezca un clima de confianza y de diálogo entre los grupos implicados en el proceso (docente-discente).

Posteriormente, se explicará a los estudiantes que ésta no es la única forma de tutoría que pueden utilizar y que pueden comunicarse con el tutor de manera individual cuando lo crean conveniente, tanto por correo electrónico, como por teléfono y, por supuesto, presencialmente previa cita.

En el ANEXO 4, se encuentran las fichas de las actividades propuestas para cada sesión de este Plan de Acción Tutorial.

Las actividades son las que a continuación detallamos:

I ACTIVIDADES ACADÉMICAS

- I.1. Presentación del PAT y sus objetivos.
- I.2. Orientación, información y presentación de espacios y recursos físicos del Campus.
- I.3. Orientación e información de la estructura organizativa y administrativa de la UJA.
- I.4. Información de los derechos y deberes de los alumnos (Reglamentos, estatutos, etc.).
- I.5. Información sobre el currículum del curso de la titulación (1º, 2º, 3º) (horarios,...).
- I.6. Planificación curricular personal.
- I.7. Técnicas, hábitos de estudio y enfoques de aprendizaje.
- I.8. Información sobre becas.
- I.9. Problemas personales de desplazamiento para practicum.
- I.10. Presentación del calendario de atención al alumno por parte del tutor.

II ACTIVIDADES EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL

- II.1. Orientación de problemas personales y, en caso de necesidad, orientación y derivación hacia personal especializado.
- II.2. Actividad de autoconocimiento (intelectual, social, etc.).
- II.3. Actividad para ayuda y favorecer la madurez personal.
- II.4. Informar sobre actividades extraacadémicas (culturales, deportivas, grupo de teatro, etc.).

III ACTIVIDADES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

- III.1. Actividades en las que se plantean entrevistas de trabajo.
- III.2. Búsqueda de material para oposiciones. Técnicas de preparación para oposiciones.
- III.3. Diseño de itinerarios profesionales.
- III.4. Conocer la unidad de empleo.
- III.5. Comunicación de las salidas profesionales.
- III.6. Elaborar un currículum.

ACTIVIDADES PARA EL TUTOR-DOCENTE		
A, H, I, K, L.		
A=H. TODAS LAS ACTIVIDADES, ES DECIR, DISCUSIÓN DE ELLAS		
ACTIVIDADES PARA EL DISCENTE		
CURSO	GRUPO DE ACTIVIDADES	SUBGRUPO DE ACTIVIDADES
1º	B	I.1, I.2, I.3, I.4
2º		I.1,II.4
3º		I.1,I.9, II.4
1º	C	JUSTO ANTES DE FERIA. DESPUÉS DE
2º		LA FERIA LOCAL REESTRUCTURA-
3º		CIÓN DE GRUPOS
1º	D	I.10, II.5
2º		I.10
3º		I.10
1º	E	I.5, I.8
2º		I.5, I.8, III.3, III.5, III.6
3º		
1º	F	TODAS
2º		
3º		

1º	G	I.7
3º		III.2, III.7
1º	A=H=K; SÓLO HAY QUE CONSIDERAR LA “J” E “L”	SESIÓN PLENARIA CON CUESTIONES ABIERTAS. SESIÓN DE GRUPOS REDUCIDOS CON CUESTIONARIO CERRADO
2º		
3º		
PARA LOS TRES CURSOS	NOVIEMBRE	CUESTIONARIO PARA TRABAJAR Y DEBATIR EN GRUPOS REDUCIDOS II.1, II.2, II.3
3º	A PRINCIPIO DE MAYO Y POR LA TARDE (POR EL PRACTICUM)	III.1 Y III.5

Tabla 5.
Relación de actividades del PAT, para los alumnos y los profesores.
Fuente: elaboración propia.

Las actividades propuestas anteriormente en cada uno de los distintos ámbitos de contenido se clasifican en este apartado según los siguientes periodos. En nuestro caso se ha asociado cada uno de los periodos con un curso académico.

Periodo inicial

- Presentación del Plan de Acción Tutorial y sus objetivos.
- Orientación, información y presentación de espacios y recursos físicos del Campus.
- Orientación e información de la estructura organizativa y administrativa de la Universidad de Jaén.
- Presentación del calendario de atención al alumno por parte del tutor.
- Información de los derechos y deberes de los alumnos (Reglamentos, estatutos, etc.).
- Información sobre el currículum del curso de la titulación (1º, 2º, 3º) horarios, ...
- Información sobre becas.
- Técnicas y hábitos de estudio.
- Orientación de problemas personales y, en caso de necesidad, orientación y derivación hacia personal especializado.

Periodo intermedio

- Presentación del Plan de Acción Tutorial y sus objetivos.
- Presentación del calendario de atención al alumno por parte del tutor.
- Información sobre el currículum del curso de la titulación (1º, 2º, 3º), (horarios,...).
- Planificación curricular personal.
- Técnicas y hábitos de estudio.
- Información sobre becas.
- Orientación de problemas personales y, en caso de necesidad, orientación y derivación hacia personal especializado.
- Actividad de autoconocimiento (intelectual, social, etc.).
- Actividad para ayudar y favorecer la madurez personal (plantear situaciones reales e hipotéticas y establecer un debate).
- Informar sobre actividades extraacadémicas (culturales, deportivas, grupo de teatro, etc.).

Periodo final

- Presentación del Plan de Acción Tutorial y sus objetivos.
- Presentación del calendario de atención al alumno por parte del tutor.
- Información sobre el currículum del curso de la titulación (3º), horarios,...
- Información sobre becas.
- Problemas personales de desplazamiento para practicum.
- Orientación de problemas personales y, en caso de necesidad, orientación y derivación hacia personal especializado.
- Informar sobre actividades extraacadémicas (culturales, deportivas, grupo de teatro, etc.).
- Actividades en las que se plantean entrevistas de trabajo.
- Búsqueda de material para oposiciones. Técnicas de preparación para oposiciones.
- Diseño de itinerarios profesionales.

- Conocer la unidad de empleo.
- Comunicación de las salidas profesionales.
- Elaborar un currículum.

EVALUACIÓN DEL PAT

La labor pretendida con este Plan de Acción Tutorial no estaría completa sin un adecuado feed-back, en el que se valoren elementos como:

- El grado de contribución del Plan de Acción Tutorial a los objetivos propuestos.
- La adecuación de los objetivos y actividades del Plan de Acción Tutorial a las necesidades e intereses del alumnado y del profesorado.
- La valoración por parte de los tutores del Plan de Acción Tutorial de la acción tutorial como programa de mejora de la práctica educativa, tanto aspectos positivos como negativos, indicando los aspectos a mejorar en próximos años.
- La valoración de los alumnos del Plan de Acción Tutorial, tanto aspectos positivos como negativos, indicando los aspectos a mejorar.

Fases de la evaluación

a) Evaluación diagnóstica inicial

En el marco de una evaluación formativa es necesario realizar una evaluación inicial de todos aquellos aspectos que pueden condicionar la implementación del Plan de Acción Tutorial, especialmente referido a la Facultad, titulación, características del alumnado, etc.

Los instrumentos que se podrían utilizar son cuestionarios, dinámica y técnicas de grupo, registro de observaciones, entrevistas, etc.

b) Evaluación formativa (durante todo el proceso)

Su función principal es la de ajustar y orientar el Plan de Acción Tutorial. Se trata de detectar los puntos fuertes así como las deficiencias a lo largo del desarrollo de dicho plan con la finalidad de introducir mejoras o potenciar aquellos aspectos que estén funcionando bien.

Los instrumentos que podemos utilizar son variados: diarios, entrevistas individuales y grupales, técnicas de autoevaluación para el profesor y el estudiante, técnicas y dinámicas de grupo, informes de evaluación, etc.

c) Evaluación final y sumativa

Trata de verificar el grado en que se han cumplido los objetivos del Plan de Acción Tutorial. Para ello evaluaremos: conocimientos adquiridos, nivel de dominio de competencias y habilidades, capacidad de los alumnos de relacionar y aplicar los contenidos del plan con las actividades diarias, grado de satisfacción por la aplicación y resultados del plan por parte del profesorado y alumnado, etc.

Para evaluar esta fase se pueden aplicar: cuestionarios abiertos, grupos de discusión, entrevistas, informe final, etc.

Finalmente, se emitirá un informe de evaluación del Plan de Acción Tutorial en el que se incluirán los objetivos alcanzados, así como los que no se han conseguido en su totalidad. Esta actividad se podrá realizar en sesión conjunta con los tutores de la titulación.

Informe de evaluación

El informe será elaborado por una comisión creada a tal efecto dentro del marco de actuación del Plan de Acción Tutorial. Esta comisión estará constituida por una representación significativa de los dos grandes grupos (tutores y alumnos) participantes en el Plan de Acción Tutorial³. La filosofía de trabajo de los miembros de la comisión se centrará en los principios de transparencia, participación, consenso, enfoque integral y global.

El informe estará constituido en tres secciones bien diferenciadas, a saber:

1. En la primera sección, se recogen los resultados de los cuestionarios de evaluación (cualitativos y cuantitativos), dirigidos tanto al profesorado tutor como al alumnado, así como la interpretación de los mismos.
2. En la segunda sección del informe, y a partir de los datos obtenidos, se describirán aquellos puntos fuertes y débiles que se han detectado en los distintos ámbitos de aplicación del Plan de Acción Tutorial.
3. La tercera sección del documento incluiría las propuestas de mejora para las sucesivas y próximas etapas de aplicación del Plan de Acción Tutorial.

³ El número y porcentaje de representación serán definidos una vez se conozcan con exactitud el número de alumnos y profesores involucrados en el Plan de Acción Tutorial.

Una vez elaborado el informe por la comisión, la difusión de este documento ha de ser lo mas amplia posible hacia todos los sectores implicados en el Plan de Acción Tutorial así como a la comunidad universitaria en general.

Ejecución de la evaluación

El Plan de Acción Tutorial será evaluado anualmente una vez realizadas las actividades propuestas. En esta evaluación (coincidiendo con los autores Hernandez V y Torres, J (2005)) debe tenerse en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- El grado de satisfacción del alumno relativo tanto a la actuación de los tutores como a las actividades propuestas y realizadas.
- La valoración del equipo de tutores acerca de la adecuación del diseño del plan y las problemáticas de su implementación.
- La percepción del profesorado sobre la organización y el contenido de las actuaciones y sobre los efectos que observan se están produciendo entre el alumnado.
- La definición de indicadores concretos del impacto de las actuaciones: de esta forma se podrá ir avanzando en la obtención de datos que justifiquen más allá de las percepciones personales la efectividad o no de las actuaciones programadas y desarrolladas.
- Otras (a definir).

Se pretende, por tanto, realizar una evaluación pormenorizada del Plan de Acción Tutorial, que sería llevada acabo por cada uno de los profesores tutores con el ulterior objetivo de obtener una visión global del mismo que permita su mejora en actuaciones sucesivas.

Análisis de la evaluación: conclusiones

Para finalizar, comentar que este Plan de Acción Tutorial supone una acción de mediación, la cual implica un conjunto de acciones que tienen como finalidad realizar una mejora de la calidad, entendida ésta en los siguientes términos:

- Un intento de dar coherencia a la propuesta curricular que se le ofrece al estudiante.
- Profundizar en el conocimiento de los alumnos y de los propios tutores.

- Favorecer un mayor nivel de integración de los alumnos en su grupo, de forma que se favorezca un buen clima de aprendizaje y desarrollo profesional y personal.

Al final del proceso podremos estar satisfechos si el estudiante universitario en nuestro Plan de Acción Tutorial ha conseguido los siguientes puntos:

- a. Que su asistencia haya tenido un carácter participativo, de esfuerzo e implicación en las sesiones de tutoría.
- b. Rigor, calidad, elaboración personal y en grupo, aplicación profesional en los trabajos y actividades prácticas que se propongan.
- c. Dominio de los contenidos de la materia mostrando capacidad para extrapolar de ellos aplicaciones profesionales, fundamentadas científicamente.
- d. Tener capacidad para sintetizar, analizar, criticar y construir el propio conocimiento y pensamiento a partir de toda la información procedente de las fuentes facilitadas por el profesor y procedentes de la búsqueda personal.
- e. Dominio de las técnicas y estrategias de trabajo propias de la materia.

A MODO DE REFLEXIÓN

Bajo la perspectiva que hemos seguido en las páginas precedentes, debemos comentar que nuestro Plan de Acción Tutorial es el instrumento que tenemos para desarrollar, de manera concreta, la función de tutoría y orientación –personal, académica y profesional– con los discentes de la Titulación de Maestro.

Por lo tanto, todo este proceso debe ir precedido de una reflexión en la que se tenga en cuenta el contexto real en donde están nuestros alumnos (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén) y de las particularidades de éstos, ya que lo programado se ha de llevar a cabo para intentar conseguir unos egresados mejor formados y preparados para la vida laboral que les espera en la sociedad actual.

Dicha reflexión no se podría llevar a cabo si no existiese un compromiso y un rigor profesional que, en todo momento, ha mostrado nuestro equipo de trabajo y esperamos transmitir a nuestros colaboradores –docentes y discentes–.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, S.; Wamba, A.M. y Jiménez, R. (1999): *Las concepciones sobre la diversidad biológica en futuros maestros: concepto clave en Educación Ambiental*. En Martínez, C. y García, S. (Eds.): *La Didáctica de las Ciencias. Tendencias actuales. XIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Pp. 79-90). A Coruña: Servicio de Publicaciones de Universidad de A Coruña.
- Aja, J.M. y Otros (1996). *Protocol d'avaluació del títol d'educació primària*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Documento policopiado).
- Albuérne, F.; García, G. y Rodríguez, M. (1986): "Las Escuelas de Magisterio: análisis y alternativa". *Aula Abierta*, monografía 5. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Álvarez, P.; De La Fuente, E.I. y García, J. (1997): "Assesment of profile analysis in Environmental Education". *Bulletin of the International Statistical Institute*, LVII (2), 321-323.
- Álvarez, P. y Fernández, M.J. (1998): "Conocimientos y actitudes ambientales de maestros en formación (especialidad de Educación Física)". Comunicación presentada en las *IV Jornadas Andaluzas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física: Las Áreas Transversales*. Granada.
- Álvarez, P. y Rivarossa, A. (1999): *Resolución de problemas ambientales*. En F.J. Perales (Ed.), *Resolución de problemas en Ciencias Experimentales*. (Pp. 183-211). Madrid: Síntesis.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Banet, E. y Núñez, F. (1989): "Ideas de los alumnos sobre la digestión: aspectos anatómicos". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 30-37.
- Banet, E. y Núñez, F. (1990). "Ideas de los alumnos sobre la digestión: aspectos fisiológicos". *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), 35-44.
- B.O.E. (1984). *Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre. Ley de Reforma Universitaria 11/1983 de 25 de agosto. B.O.E. de 26 de Octubre*.
- B.O.E. (1986). *Real Decreto 1427/86, de 13 de junio. B.O.E. de 11 de julio*.
- B.O.E. (1987). *Real Decreto 1497/1987. B.O.E. de 14 de diciembre*.
- B.O.E. (1993). *Ley 5/93 de 1 de Julio, de creación de la Universidad de Jaén. B.O.E. n° 203 del 25 de Agosto*.
- B.O.E. (1995). *Resolución del 3 de febrero de 1995 por el que se hacen públicos los Planes de Estudios para la obtención del título de Maestro en las*

- especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física y Lengua Extranjera en la Universidad de Jaén. (B.O.E. n° 52 de 2 de marzo de 1995).*
- B.O.E. (1999). *Resolución de 16 de julio de 1999 por el que se hace público el Plan de Estudios para la obtención del título de Maestro en la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Jaén. (B.O.E. n° 190 de 10 de agosto de 1999).*
- B.O.E. (1998). *Real Decreto 779/1998. Modificación de Planes de Estudios Universitarios, de 30 de abril. B.O.E. de 1 de mayo de 1998.*
- B.O.E. (1998). *Resolución de 24 de julio de 1998. B.O.E. n° 195 de 15 de agosto.*
- B.O.E. (2000). *Resolución de 28 de julio de 2000, de la Universidad de Jaén, por la que se publican los planes de estudios para la obtención de diversos títulos. B.O.E. n° 202 de 23 de agosto de 2000.*
- B.O.E. (2001). *Resolución de 23 de Enero de 2001, de la Universidad de Jaén, por la que se convoca concurso público para la provisión de diversas plazas de Cuerpos Docentes Universitarios. B.O.E. n° 44, de 20 de Febrero de 2001.*
- B.O.E. (2001). *Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre. B.O.E. n° 307 de 24 de diciembre de 2001.*
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España.* Madrid. Pedagogía Alianza Editorial.
- Colomer, M.; Durán, H. y Gold, G. (1993): "Conocimientos de Geología en estudiantes de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria". *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1 (3): 175-179.
- Corominas, E. (1988): *Actitudes educativas en estudiantes de profesorado de EGB.* En A. Villa (Ed.): *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco.* Madrid: Narcea.
- Driver, R.; Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985): *Children's ideas in science.* Milton Keynes: Open University Press. (Trad. cast.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Madrid: Morata/MEC, 1989).
- Engel-Clough, E. & Driver, R. (1986): "A study of consistency in the use of students' conceptual frameworks across different task contexts". *Science Education*, 70 (4), 473-496.

- Escudero, J.M. (1999): "La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Escudero, T. y Lacarta, E. (1984): "Las actitudes científicas de los futuros maestros en relación con sus conocimientos". *Enseñanza de las Ciencias*, 2, 175-180.
- Furió, C.; Gil, D.; Pessoa, A.M. y Salcedo, L.E. (1992): "La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas específicas". *Investigación en la Escuela*, 16, 7-21.
- Gallegos, J.A. (1991): "La formación científica de los maestros". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, 59-70.
- Gallegos, J.A. (1992): *La percepción del tiempo geológico. Actas del VII Simposio de Enseñanza de la Geología*. (Pp. 185-202). Santiago de Compostela.
- García Estañ, R. y Sánchez Romero, M.J. (1988): *Algunas representaciones sobre reproducción y sexualidad de alumnos de Magisterio. Actas de IX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 671-674. Tarragona.
- Gimeno, J. y Fernández, M. (1980): *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: M.E.C.
- González Sanmamed, M. (1995): "Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización". *Adaxe*, 11, 65-75.
- González Blasco, P. y González Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.
- Hernández, L.M. (1993): "Tareas de planificación del módulo La Energía y los Recursos Energéticos en el marco de la formación del profesorado". *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), 247-254.
- Lillo, J. (1992): *Ideas de los alumnos de 3º de Magisterio sobre los conceptos de mineral y roca. Actas III Congreso Geológico de España*. Tomo I, pp. 422-430. Salamanca.
- Lillo, J. (1994): *Representaciones de los alumnos sobre los conceptos de fósil y fosilización. Actas del Simposio sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. (Vol. I, pp. 489-498). Santiago de Compostela: Círculo Ediciones.

- Lorenzo, M.; Sánchez, F. y Sánchez, M.C. (1984): *Los estudiantes de magisterio cincuenta años después*. En AA. VV.: *Cincuentenario de la Escuela Normal de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martín, R. (1994): *El conocimiento el cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas en los alumnos de Magisterio*. Tesis Doctoral (inédita). Sevilla: Dpto. de Didáctica de las Ciencias.
- Martínez, M^a. A. y Sauleda, N. (1999). *Participar en una comunidad investigadora para enseñar a participar en una comunidad de aprendizaje o de trabajo*. En Martínez, M^a. A. y Sauleda, N. (Coords.): *Política educativa y social para jóvenes en situación de riesgo*. Universidad de Alicante.
- Mellado, V. y Otros (1985): *Conocimientos de física en los alumnos que ingresan en la especialidad de ciencias en la E.U. de Magisterio*. Badajoz: I.C.E. de la Universidad de Extremadura.
- Mondelo, M.; García, S; Martínez, C. y Vega, P. (1997): "Criterios que utilizan los alumnos universitarios de primer ciclo para definir "ser vivo"". *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 399-408.
- Mondelo, M.; García, S; Martínez, C. y Vega, P. (1999): *Conocimientos de estudiantes universitarios de primer ciclo acerca de la célula como unidad de función*. En Martínez, C. y García, S. (Eds.): *La Didáctica de las Ciencias. Tendencias actuales. XIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Pp. 407-421). A Coruña: Servicio de Publicaciones de Universidad de A Coruña.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Perales, F.J.; Nievas, F. y Cervantes, A. (1989): "Misconceptions on Geometric Optics and their association with relevant educational variables". *International Journal of Science Education*, 11, 273-286.
- Pro, A. y Jaén, M. (1990): "Ideas de los alumnos de Magisterio respecto a los cambios que se producen en la superficie terrestre". Comunicación presentada al *IV Simposio sobre Enseñanza de la Geología*. Tenerife.
- Tilló, T.; Puigcerver, M. y García, P. (1989): *Estudi d'algunes concepcions de Biología en alumnes de Magisteri, especialitat de Ciències*. *Actes del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Naturals* (Tarragona). (Pp. 235-241). Vic: Eumo.
- Varcalcel, M.V. y Sánchez, G. (1990): "Ideas de los alumnos de diferentes niveles

- educativos sobre el proceso de disolución”. *Investigación en la Escuela*, 11. Pp.: 51-60.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito de Madrid*. Madrid: MEC.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones del profesorado*. Madrid: CIDE.

Capítulo IX

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN
LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA

BEATRIZ MONTES BERGES
(coord.)

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA

PARTICIPANTES:

- Álvarez Nieto, Carmen
- Esteban Ruiz, Francisco J.
- García Ramiro, Pedro A.
- López Medina, Isabel
- Morales Luque, Antonio J.
- Palomino Moral, Pedro
- Ruiz Padial, Elisabeth

INTRODUCCIÓN

La tutoría es un proceso de apoyo durante la formación de los estudiantes que se concreta en la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de ellos, buscando favorecer el aprendizaje, la formación integral y la inserción profesional de los futuros licenciados.

La misión de la tutoría, hasta hace relativamente poco tiempo, era casi exclusivamente la formación intelectual del alumnado. Sin embargo, en la actualidad surgen toda una serie de condicionantes que nos obligan a replantearnos los objetivos de la tutoría. El plan de acción Tutorial que se presenta aquí se contextualiza en la titulación de Enfermería, recogiendo las características fundamentales de estos estudios y perfil básico de los estudiantes destinatarios de este servicio.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

Contextualización de la titulación de Enfermería

En la evolución histórica de este Centro hay que distinguir varias etapas:

- Reconocimiento Oficial, el 24-04-1954, como Escuela de Enfermeras de la Excm. Diputación Provincial de Jaén.
- Transformación en Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios masculinos y femeninos dependiente de la Facultad de Medicina de Granada, debido a la autorización de la Escuela Masculina en 1955.
- Transformación en Escuela Universitaria de Enfermería, adscrita a la Universidad de Granada (O.M. de 30 de Mayo de 1.979, B.O.E. 23-7-79).
- Adscripción a la Universidad de Jaén (Convenio del 4-6-94).
- Integración en la Universidad de Jaén (Octubre de 1.995).
- Desde el curso 2004/05 al establecerse en la Universidad de Jaén la diplomatura en Fisioterapia, pasa a denominarse Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud.

El gobierno y administración de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Jaén se articula básicamente a través de los siguientes órganos:

- *Colegiados*: Junta de Escuela, Mesa Permanente de la Junta de Escuela, Comisiones: Ordenación Académica, Extensión Universitaria, Convenios, Permanente de Gobierno.
- *Unipersonales*: Dirección, Subdirecciones y Secretaría.

El resto de miembros que participan en las actividades del Centro son:

- *Docentes*: Profesorado integrado en distintos departamentos, aunque mayoritariamente del de Ciencias de la Salud (área de Enfermería).
- *Discentes*: Alumnos de la Diplomatura y cursos de posgraduados.
- *Personal de Administración*: Está compuesto por 2 Auxiliares administrativos. (1 Jefe de Secretaría y 1 Auxiliar).

La Escuela de Ciencias de la Salud, de quien depende la titulación de Enfermería, tiene fijadas sus dependencias administrativas y de dirección en el Campus Universitario de Jaén, concretamente en el edificio C-2 y las dependencias del profesorado se encuentran en su mayoría, áreas de biología experimental, ciencias de la salud y estadística e investigación operativa en el edificio B-3, aunque los profesores pertenecientes al departamento de psicología y didáctica tienen sus dependencias en el edificio D-2 y los de derecho en el D-3. Las prácticas clínicas se realizan en los centros hospitalarios de Jaén y provincia,

en los centros de salud del S.A.S. y en los centros asistenciales (Hospital de Crónicos y Residencia Santa Teresa) de la Diputación Provincial.

Fines y filosofía

Los profesionales de Enfermería desempeñan un importante papel en la sociedad y corresponde a la Escuela de Ciencias de la Salud la difícil e importante misión de formar adecuadamente a estos profesionales, con el fin de satisfacer las demandas de apoyo y ayuda que la sociedad les imponga, producto de la constante evolución a nivel social, científico y tecnológico que nos exige una adaptación permanente. Por esto, la configuración de nuevos profesionales deberá amoldarse a formarlos como hombres y mujeres más responsables y autónomos, con mayor capacidad de determinación en la toma de decisiones, con una visión integral de la vida y de los fenómenos que suceden, en un mundo de interdependencia e interacciones sociales, donde se requiere una alta cualificación profesional y humana.

La práctica y el desarrollo profesional de la Enfermería requiere de conocimientos, actitudes y habilidades que el alumno debe adquirir a lo largo del periodo de formación en la Universidad, siendo esencial que se genere una cultura crítica que motive y propicie la formación permanente y la autoformación.

Los fines de la titulación de Enfermería son:

1. Formar futuros profesionales de Enfermería con perfil generalista, con metodología de trabajo estructurada en el conocimiento científico y con entrenamiento práctico orientado para ejercer sus funciones en el campo comunitario y de los centros sanitarios del Sistema Nacional de Salud, en función de las necesidades sociales y sanitarias del país.
2. Establecer un programa de formación que desarrolle una capacidad crítica, creativa y de investigación.
3. Generar en el alumno aptitudes y actitudes que favorezcan la continuidad de la formación a lo largo de su vida profesional.
4. Desarrollar programas de postgrado y actividades que permitan a los profesionales que se relacionan con la Escuela actualizar, renovar y adquirir conocimientos que faciliten la adecuación de métodos y contenidos relacionados con el progreso de la Enfermería.
5. Establecer relaciones con otras instituciones académicas, culturales y científicas, despertando en el alumno el interés por la acción intersectorial.

6. Proyectar la Escuela a los centros sanitarios donde los alumnos realizan prácticas, estableciendo una relación fructífera para todos.

Para la consecución de estos objetivos, esta titulación desarrolla su enseñanza en un ciclo único, que dará derecho al estudiante, a la obtención del título de Diplomado en Enfermería (superadas las correspondientes pruebas), habilitándole para el ejercicio de la profesión.

Plan de estudios

DIPLOMATURA DE ENFERMERÍA

CÓDIGO DE TITULACIÓN: 6499

Plan de Estudios: 1996, adaptado a los R.D 614/1997 y 779/1998. Publicado en el B.O.E.: 04/02/97, Adaptación publicada en el B.O.E.: 15/12/99.

Distribución de los créditos del Plan de Estudios

Ciclo	Curso	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Libre Configuración	Trabajo Fin de Carrera	Totales
1.º	1.º	62,5	4,5	-	7,5	-	74,5
	2.º	63,5	4,5	4,5	8,5	-	81
	3.º	56	7	9	7,5	-	79,5
	Total	182	16	13,5	23,5	-	235

Tabla 1. Distribución de los créditos del Plan de Estudios

Número mínimo de créditos a matricular para alumnos/as que no solicitan beca:

-Para alumnos/as que se matriculen en primer curso por primera vez: 60 -Para el resto de cursos: no hay límite.

Número mínimo de créditos a matricular para alumnos/as que solicitan beca:

-Para alumnos/as que se matriculan en primer curso por primera vez: 67 -Para el resto de cursos: 70,5.

PLAN DE ESTUDIOS									
PRIMER CURSO									
CÓD.	ASIGNATURAS ANUALES	TIPO	CRÉD.	T	P	C(1)	EVALUACIÓN		
4066	ENFERMERÍA MÉDICO-QUIRÚRGICA I	T	11	4	2,5	4,5	24/02	16/06	20/09
4065	FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA	T	15,5	8,5	2,5	4,5	14/02	30/06	13/09
CÓD.	ASIGNATURAS 1 ^{er} CUATRIMESTRE	TIPO	CRÉD.	T	P	C(1)	EVALUACIÓN		
4067	ANATOMÍA HUMANA	T	7	6	1		07/02	07/07	11/09
4068	BIOQUÍMICA Y FISIOLÓGIA HUMANA	T	7	6	1		10/02	23/06	08/09
4028	CIENCIAS PSICOSOCIALES APLICADAS	T	6	4,5	1,5		20/06	20/06	14/09
4070	MICROBIOLOGÍA	T	4,5	3	1,5		03/02	04/07	15/09
CÓD.	ASIGNATURAS 2. ^o CUATRIMESTRE	TIPO	CRÉD.	T	P	C(1)	EVALUACIÓN		
4069	BIOESTADÍSTICA	T	4,5	3,5	1		17/02	27/06	06/09
4071	ENFERMERÍA COMUNITARIA I	T	7	5	2		09/02	05/07	04/09
4036	RELACIONES HUMANAS Y TERAPEÚTICAS EN ENFERMERÍA	OB.	4,5	3	1,5		21/02	13/06	18/09
SEGUNDO CURSO									
CÓD.	ASIGNATURAS ANUALES	TIPO	CRÉD.	T	P	C(1)	EVALUACIÓN		
4075	ENFERMERÍA COMUNITARIA II	T	6	4,5	1,5		30/01	22/06	11/09
4040	ENFERMERÍA MATERNO-INFANTIL	T	15,5	6	2,5	7	06/02	26/06	15/09
4042	ENFERMERÍA MÉDICO-QUIRÚRGICA II	T	31	12	5	14	13/02	03/07	07/09
CÓD.	ASIGNATURAS 1 ^{er} CUATRIMESTRE	TIPO	CRÉD.	T	P	C(1)	EVALUACIÓN		
4043	CUIDADOS ALTERNATIVOS EN ENFERMERÍA	OB.	4,5	3	1,5		09/02	29/06	19/09
4073	FARMACOLOGÍA	T	4,5	3,5	1		20/02	12/06	05/09
CÓD.	ASIGNATURAS 2. ^o CUATRIMESTRE	TIPO	CRÉD.	T	P	C(1)	EVALUACIÓN		
4037	LEGISLACIÓN Y ÉTICA PROFESIONAL	T	2	2	0		02/02	15/06	12/09
4074	NUTRICIÓN Y DIETÉTICA	T	4,5	3,5	1		08/02	19/06	14/09

Tabla 2. Plan de Estudios

Formas de acceso a la titulación

Bachillerato con selectividad. Vía preferente: ciencias de la salud.

F.P.II. Peluquería y estética, Química, Sanitaria, Servicio a la comunidad.

Ciclos formativos de formación profesional grado superior. Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Asesoría de Imagen Personal,

Estética, Química Ambiental, Plásticos y Cauchos, Industrias de Proceso de Pasta y Papel, Análisis y Control, Industria de Proceso Químico, Fabricación de Productos Farmacéuticos y Afines, Dietética, Higiene Bucodental, Anatomía Patológica y Citología, Laboratorio de Diagnóstico Clínico, Salud Ambiental, Prótesis Dentales, Ortoprotésica, Documentación Sanitaria, Radioterapia, Imagen para el Diagnóstico, Integración de la Lengua de los Signos, Educación Infantil, Integración Social, Animación Sociocultural.

Profesorado

En la docencia de la titulación están implicados siete departamentos:

- Biología experimental.
- Ciencias de la Salud.
- Derecho civil, derecho financiero y tributario.
- Derecho penal, filosofía del derecho, filosofía moral y filosofía.
- Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
- Estadística e investigación operativa.
- Psicología.

El profesorado mayoritario pertenece al departamento de ciencias de la salud y en el resto de departamentos, hay dos o tres profesores en cada uno, que imparten docencia en la titulación.

La mitad del profesorado es titular, un 5% contratados a tiempo parcial y el resto profesores asociados a tiempo completo. La media de años de docencia en el centro está en torno a 14 años, siendo la media de años de experiencia docente similar.

Alumnos

La titulación tiene en la actualidad en torno a 500 alumnos matriculados; en cada uno de los tres cursos existen dos grupos.

El número de alumnos por clase varía en los tres cursos, en primero hay en torno a cien alumnos y en segundo y tercero en torno a setenta y cinco.

La edad de los estudiantes que acceden a la titulación es de 18-19 años, si bien por la oferta a ingresar mediante otras opciones distintas a selectividad, existe un porcentaje (10%) de alumnos con edad superior.

Trabajan alrededor de un 5% de los alumnos, generalmente en temas asociados a la salud.

Detección de necesidades

La acción tutorial puede ser entendida como una actividad de carácter formativo que se ocupa del desarrollo académico de los estudiantes y de su orientación personal y profesional. Es por esto que las acciones del plan deben estar adaptadas para dar respuesta a las necesidades de nuestros estudiantes, necesidades diversas que han de conjugar para su ejecución efectiva tanto una acción global como una acción individualizada.

La universidad se encuentra, en este momento, sumida en un contexto de transformación hacia la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Por tanto, las acciones encuadradas en el Plan de Acción Tutorial deben considerar este proceso de reflexión y cambio que transformará la forma de entender la vida universitaria en su conjunto, titulaciones, materias, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación, etc. El Plan de Acción Tutorial puede ser un elemento favorecedor de esta nueva forma de concebir y de trabajar en la universidad. La incorporación del concepto de competencia en el lenguaje académico deja clara la existencia de una reorientación de la acción docente hacia resultados, donde la perspectiva del alumno y del aprendizaje es la prioritaria. El Plan de Acción Tutorial puede representar un espacio de apoyo al alumno para orientar sus esfuerzos hacia competencias que han sido definidas de forma global o general, como capacidad de acceder y utilizar la información, resolución de problemas, análisis y síntesis, o bien competencias específicas para los alumnos de cada titulación. En este sentido la titulación de Enfermería ha participado en la segunda fase del Proyecto Tuning y han sido definidas competencias específicas que pueden ser agrupadas en las siguientes categorías: a) Competencias asociadas con valores profesionales y el papel de la enfermera, b) Competencias asociadas con la práctica enfermera y la toma de decisiones clínicas, c) Capacidad para utilizar adecuadamente un abanico de habilidades, intervenciones y actividades para proporcionar cuidados óptimos, c) Conocimiento y competencias cognitivas, d) Competencias interpersonales y de comunicación (incluidas las tecnologías para la comunicación), d) Competencias de liderazgo, gestión y trabajo en equipo. Pensamos que las acciones desarrolladas a partir del Plan de Acción Tutorial deben considerar este nuevo marco de acción orientado a las competencias.

El proceso formativo de la Escuela requiere de la implicación de las diferentes estructuras universitarias, órganos de gobierno, dirección del centro, implicación de los departamentos y del profesorado. Las diferentes estructuras de gestión universitaria han de aportar al Plan de Acción Tutorial el soporte administrativo y de recursos suficientes para llevar a cabo este plan dentro de

parámetros de suficiencia y calidad. En este sentido, pensamos que la necesidad formativa del profesorado responsable de llevar a cabo las acciones del plan debe ser tenida en cuenta, pudiendo contar con apoyo formativo en cuestiones como la entrevista individual y grupal, dinámica de grupos, formación permanente sobre itinerarios curriculares de post-grado, inserción laboral de los estudiantes y todos los contenidos formativos que el profesor demande en relación a su acción tutorial.

En líneas generales todo el proceso formativo en la Escuela se ve facilitado por tres aspectos: a) una gran dedicación del profesorado y alumnos; b) una buena formación previa avalada por los buenos resultados académicos con altas notas de corte en la selectividad; c) y grandes expectativas de salida laboral hacia el mercado de trabajo.

Con una finalidad descriptiva vamos a sintetizar las necesidades que la acción tutorial puede cubrir en cuatro aspectos de la formación del alumnado:

Necesidades derivadas del Plan de Estudios.

- Generales: El plan de estudios, créditos, tipos de asignaturas. La optatividad. La información relativa a los cursos y las asignaturas. Los exámenes. La enseñanza a través de las TIC, utilidad para los estudiantes. Becas, intercambios, Erasmus. El Espacio Europeo de Educación Superior. Las competencias como marco para el proceso enseñanza-aprendizaje. El rol del profesor. El nuevo rol del alumno.
- Prácticum: El programa práctico en el currículum de enfermería por asignaturas. El programa de prácticas clínicas. Recomendaciones.

Necesidades de apoyo al desarrollo académico.

- Acciones de fomento de un papel activo del alumno en el aprendizaje.
- Acciones de fomento y desarrollo de competencias generales en el alumno.
- Acciones de orientación respecto de la organización del trabajo y de las actividades académicas.
- Orientación sobre los recursos de apoyo disponibles, bibliotecas, informática, software, etc.

- Orientación sobre afrontamiento de examen, etc.
- Los estudios de postgrado y la carrera profesional.

Apoyo al desarrollo personal.

- Acciones de orientación y apoyo ante problemas detectados en el estudiante. Servicios de Orientación al Estudiante en salud y atención psicopedagógica. Orientación o derivación ante problemas de salud, relaciones de pareja, familiares, control del estrés, etc.

Acciones de orientación laboral.

- Orientación sobre el mercado y la inserción laboral.
- Actividades formativas de orientación laboral, creación de empresas. Competencias para la inserción laboral, entrevistas, currículum.

Destinatarios

El PAT de la titulación de Enfermería se implantará, con carácter experimental, el próximo Curso Académico 2006-2007. En un primer momento, pretendemos implantarlo en el primer curso de la titulación, centrándonos en los objetivos de acogida y orientación del alumno recién llegado a la Institución Universitaria. Estos alumnos seguirían siendo tutorizados por el profesor/a-tutor/a asignado al comienzo, a lo largo de sus estudios, e incluso como egresados. En los cursos sucesivos 2007/2008 y 2008/2009, 2º y 3º curso de implantación de este Plan de Acción Tutorial, se ofrecería de nuevo esta oportunidad al alumnado de primer curso, de manera que en estos años se incorporarían más alumnos/as tutorizados. De esta manera, durante los tres primeros cursos de implantación de este plan, el número de alumnos/as tutorizados iría aumentando progresivamente, hasta que al cuarto curso se estabilizaría, manifestando entre cursos posteriores diferencias de alumnado tutorizado tan sólo debidas al interés expreso de éste.

Este planteamiento supone que el primer año, los profesores-tutores sólo tendrán alumnos/as de primero. El curso siguiente, esto es 2007/08, el profesor tendrá asignado los alumnos/as de 2º curso (a los que empezó a seguir en el año 2006/07) y algunos nuevos de 1º curso. En caso de alumnos repetidores de 1º es conveniente que sigan asignados al tutor/a y al profesor/a origen, por dos razones fundamentales: a) la facilitación de la integración de los/as alumnos/as en el grupo, b) el conocimiento más profundo del tutor/a acerca de este/a

alumno/a repetidor/a, c) la mejor rentabilidad del tiempo y la organización del alumno/a, que no repite actividades propias de cursos anteriores.

Temporalización

El plan de acción Tutorial aquí desarrollado se implantaría, con carácter experimental durante el curso académico 2006/2007, para continuar su desarrollo en cursos posteriores si así se estima conveniente, como resultado del análisis de la evaluación de esta actividad por parte del alumnado.

Este plan de acción tutorial pretende ser un proceso de formación **continuo**, y que a su vez se encuentre perfectamente **planificado** con el fin de responder en cada momento a las necesidades propias del alumnado. Es por ello que se plantea una intervención diferencial según el estadio en el que se encuentra el universitario:

- a) Periodo inicial, que fundamentalmente facilite la integración del alumno en su entorno universitario y en el grupo de clase. La labor del/de la tutor/a es especialmente importante en el primer año para mentalizar al estudiante de las diferencias entre la Enseñanza Media y la Superior y estimular su participación activa en el proceso educativo de la Diplomatura.
- b) Periodo intermedio, que se enfocará principalmente a que el/la alumno/a sea capaz de tomar decisiones acordes con su proyecto profesional.
- c) Periodo final, al concluir la titulación en el que se pretende una verdadera orientación y apoyo para la búsqueda de empleo, orientando en la toma de decisiones sobre los itinerarios a seguir con vistas a una formación más especializada y a una posterior actividad profesional.

Recursos Generales

Entre los recursos previstos para llevar a cabo este Plan de Acción Tutorial podemos contar con Recursos humanos y recursos materiales.

a. Recursos humanos

- Departamento de Orientación de la titulación de Enfermería. Este departamento será el encargado de diseñar el Plan de Acción Tutorial. Estará compuesto por:
 - o Tutor de Titulación de la titulación de Enfermería.

- Representación de los profesores tutores.
- Coordinador/a de los alumnos/as tutores.
- Personal especializado en orientación (psicopedagogo, pedagogo o psicólogo).
- Profesores/as tutores/as. Listado de los profesores concretos encargados de la atención individual y grupal de los alumnos/as tutelados. Los profesores-tutores que se hubieran incorporado posteriormente sin haber formado parte de la elaboración de este documento, serán debidamente formados mediante un seminario al principio de curso.
- Alumnos/as tutores/as. Listado de alumnos concretos de últimos cursos que tutelen alumnos de los primeros años, formando junto con los profesores-tutores equipos tutoriales. De entre los alumnos tutores se elegirá un/a alumno/a coordinador/a.
- Servicio de Orientación Educativa Personal y Profesional (SOEPP):
 - Servicio de Información.
 - Servicio de Asesoramiento.
 - Servicio de Formación e Inserción.
 - Servicio de Investigación, Evaluación y Seguimiento.
- Dirección de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. <http://www.ujaen.es/centros/euccs/>.
- Vicerrectorado de Estudiantes, para la organización de cursos sobre las nuevas tecnologías. <http://www.ujaen.es/serv/vicest/inicio/organigrama.htm>.
- Asociaciones de estudiantes EOS. <http://www.ujaen.es/serv/vicest/asociaciones/neos.htm>.
- Diferentes asociaciones de orientación y búsqueda de empleo (ANDALUCÍA ORIENTA; números teléfono: 953211923/95321841 <http://www.juntadeandalucia.es/empleo/orienta> Y UNIVERTECNIA <http://www.ujen.es/serv/uempleo>).

a. Recursos materiales

Necesidades de infraestructuras:

- 3 seminarios para realizar las reuniones y trabajos de grupo planificados.

- 1 despacho individual para cada profesor/a tutor/a.

Necesidades de material inventariable:

- 1 ordenador portátil para cada profesor/a tutor/a.
- 3 cañones de proyección de vídeo.
- 20 ordenadores con conexión a Internet en una sala.

Necesidades de organización docente:

- Reducción de créditos de docencia a los profesores tutores (4 créditos por profesor/a tutor/a).
- Reconocimiento de créditos a los alumnos/as tutores (4 créditos para Libre Configuración a cada alumno/a tutor/a).

Código	Asignaturas Anuales	Tipo	Créditos			Titulación	Ciclo
			Tot	Teo	Pr		
0914	Fundamentos de la Literatura Comparada	OP	12	6	6	L. de Filología Hispánica	1º
0915	Gramática Latina	OP	12	9	3	L. de Filología Hispánica	1º
0474	Lengua francesa II	OP	9	6	3	Licenciatura de Filología Inglesa	1º
Código	1º Cuatrimestre	Tipo	Créditos			Titulación	Ciclo
			Tot	Teo	Pr		
3120	Análisis de Datos Multivariantes I	OB	7.5	4.5	3	Diplomatura de Estadística	1º
0351	Arqueología de la Cultura Ibérica	OP	4	3	1	Licenciatura de Humanidades	1º
3128	Datos Cualitativos	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
3134	Estadística no Paramétrica	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
3220	Fundamentos de Organización Molecular y Celular	TR	4.5	3	1.5	Licenciatura de CC. Ambientales	1º
3124	Introducción a los Procesos Estocásticos	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
3136	Investigación Operativa III	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
0925	Latín Vulgar	OP	4.5	3	1.5	L. de Filología Hispánica	1º
0921	Literatura Hispanoárabe	OP	6	4.5	1.5	L. de Filología Hispánica	1º
1125	Metodología de la Evaluación de Programas y Centros	OP	4.5	3	1.5	Licenciatura de Psicopedagogía	2º
3119	Modelos Lineales	TR	7.5	4.5	3	Diplomatura de Estadística	1º
3957	Organografía Microscópica Animal y Vegetal	OP	8	6	2	Licenciatura de Biología	1º
Código	2º Cuatrimestre	Tipo	Créditos			Titulación	Ciclo
			Tot	Teo	Pr		
3123	Análisis de Datos Multivariantes II	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
3093	Desarrollo y Diferenciación Celular	OP	4.5	3	1.5	Licenciatura de Biología	2º
3108	Estadísticas Públicas	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
0352	Geografía de España	OP	3	4.5	1.5	Licenciatura de Humanidades	1º
0926	La cultura Árabo-Islámica en la Literatura Española	OP	2	3	1.5	L. de Filología Hispánica	1º

0927	La Literatura Francesa Comparada con la Española	OP	4.5	3	1.5	L.de Filología Hispánica	1º
0475	Literatura Francesa II	OP	6	4	2	Licenciatura Filología Inglesa	1º
0922	Literatura Griega Clásica y Helenística	OP	6	3	3	L. de Filología Hispánica	1º
0924	Literatura Latina Clásica	OP	6	4.5	1.5	L. de Filología Hispánica	1º
3127	Series Cronológicas	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º
2785	Teoría de Muestras y Aplicaciones a la Admón. Pública	OP	6	3	3	Dip. Gestión Admón. Pública	1º
3126	Tratamiento Estadístico de Encuestas	OP	6	3.5	2.5	Diplomatura de Estadística	1º

Tabla 3. Asignaturas ofertadas de Libre Configuración

Otras necesidades:

- 1 tablón de anuncios para dedicarlo a los aspectos de la tutoría.
- Folletos, documentos, vídeos y CD informativos sobre la institución universitaria.
- Material fungible (fichas, cuadernos, papel, cartuchos de tinta para impresora, CD, etc).

DISEÑO DEL PAT**Objetivos Generales**

Los objetivos generales del Plan de Acción Tutorial en la titulación de Enfermería son:

- Facilitar la integración de los estudiantes en el sistema universitario, en general, mediante la mejora del conocimiento que los alumnos tienen de la Universidad, así como de las instalaciones y servicios que pueden utilizar.
- Detectar las necesidades de los estudiantes y las carencias de información que puedan presentar cuando ingresan en la titulación de Enfermería, e intentar desarrollar un plan de acciones concretas para intentar resolver dichas carencias.
- Implicar a los tutores en el desarrollo académico del alumno mediante acciones personalizadas.
- Favorecer la comunicación entre profesorado y estudiantes.
- Realizar un seguimiento personal del alumno/a y colaborar en el desarrollo de sus habilidades interpersonales y en la adquisición de competencias profesionales.

- Orientar a los alumnos en el diseño de su perfil curricular de pregrado y postgrado, y de acuerdo con las posibles salidas profesionales.
- Crear un sistema de registro e información que, por un lado, permita el seguimiento de los egresados y, por otro, pueda ayudar a readaptar y mejorar el PAT sobre la base de las conclusiones que se vayan obteniendo a lo largo de su desarrollo continuo.

Áreas o ámbitos de contenido

Durante los estudios es importante que el alumnado reflexione, a nivel personal y en grupo, sobre su trayectoria en la Universidad en aspectos relacionados con su proceso de formación, tanto curricular como extracurricular y tome conciencia de sus procesos de aprendizaje, ver si éstos son los adecuados al tipo de estudios elegido. Es por ello que debemos crear una herramienta que desde la propia Universidad, podamos junto con los alumnos, conseguir la finalidad mencionada.

Los aspectos que el PAT se propone desarrollar se concretarían en tres dimensiones:

- El **desarrollo académico** donde se sugiere al alumnado que haga una reflexión sobre su expediente académico, valorar una serie de aspectos sobre las asignaturas cursadas como puede ser el desarrollo de nuevos conocimientos científicos-técnicos, adquirir conocimientos prácticos, aprender a trabajar en grupo, aprender a investigar, resolución de conflictos, etc.) y el programa formativo en su globalidad.
- El **desarrollo personal y social** que incluye el conocimiento de sí mismo y de los demás.
- El **proyecto profesional** para que el/la estudiante reflexione sobre: su preparación para la práctica profesional, sus fuentes de referencia, sus escenarios profesionales, sus elecciones curriculares con su correspondiente especialización, su ritmo de progreso, en nuestra titulación en particular las prácticas en el hospital que a lo largo de los tres años realizan.

Para la consecución de estos objetivos se usarán distintos métodos como el diálogo con el tutor y la discusión con otros estudiantes tutorizados por el mismo profesor-tutor, determinando si fuera preciso distintas herramientas para trabajar habilidades necesarias que pueden surgir de este trabajo en grupo.

Una vez terminado el cuatrimestre y, por lo tanto con una experiencia académica, sería conveniente realizar una reflexión sobre el expediente académico, las asignaturas cursadas y el programa formativo en su globalidad, así como observar los logros alcanzados y aquellos aspectos en los que el/la alumno/a necesita esforzarse para mejorar. Antes de finalizar el curso, es interesante realizar otra revisión acerca del trabajo que finalmente hemos conseguido y del que quedaría como objetivos (en orden de prioridad) para el próximo curso.

Desarrollo académico.

En este apartado es conveniente realizar una valoración de los siguientes aspectos:

A) El expediente académico.

El análisis de los resultados académicos obtenidos, y su propia autoevaluación para cada asignatura cursada, ayudará a comprender que el logro no se explica únicamente con los productos finales sino que es todo un proceso de aprendizaje lo que debemos valorar. Es importante que el/la alumno/a sea consciente del contraste existente entre su percepción y grado de satisfacción con la calificación obtenida.

B) Valoración de las competencias adquiridas en cada una de las asignaturas.

En toda asignatura, además del contenido, es necesario adquirir una serie de competencias que ayuden a definir el perfil profesional de sus estudios. Para ello, es importante valorar el grado de desarrollo de estas competencias en cada una de las asignaturas cursadas. Por ejemplo, valorar este desarrollo utilizando la siguiente escala de cinco rangos: nula - escasa - mediana - alta - muy alta.

C) Reflexión sobre el programa formativo.

Es importante una constante reflexión sobre el programa formativo, analizando si se adecúa a su proyecto profesional. A lo largo o al término de cada período lectivo, es necesario anotar aquello considerado como más significativo.

Se trata, por tanto, de comprobar cómo los/as estudiantes universitarios/as abordan su estudio y su aprendizaje y así poder diseñar programas de intervención específicos de acuerdo con el perfil de la titulación y las tareas o demandas específicas de los estudiantes. El enfoque que utilice el alumnado

deberá estar íntimamente relacionado con la estrategia de enseñanza que utiliza el profesorado.

Desarrollo personal y social.

Además del desarrollo académico debemos programar actividades para que el alumno/a reflexione sobre sí mismo, en una doble vertiente, a través de su propia visión y la de los demás.

A) Conocimiento de sí mismo.

Es importante en una etapa inicial una reflexión de cuáles son sus potencialidades, es decir, qué concepto tiene de él mismo, cuáles son sus habilidades y competencias más destacadas, cuáles son sus cualidades personales, cómo se relaciona con los demás... En definitiva, cuáles son sus principales cualidades positivas o negativas, puntos fuertes o débiles para afrontar los estudios universitarios elegidos.

B) Él/ella y los demás.

Una manera de conformar el conocimiento de sí mismo es reflexionando cómo percibe el/la alumno/a que lo ven los demás. De esta manera, habría que ayudar al alumnado a ser conscientes de que la percepción que tienen de sí mismos no tiene por qué corresponderse con la percepción que cree que los demás tienen de ellos. De igual forma, el conocimiento de las expectativas y creencias que los demás tiene sobre ellos, puede ser una herramienta muy valiosa para utilizar como feedback y potenciar el conocimiento de uno/a mismo/a.

El proyecto profesional.

Para comenzar a construir el proyecto profesional partiremos de sus características personales y de sus trayectorias educativas y sociolaborales. Es decir, para escoger el itinerario formativo el/la alumno/a debe responder a las siguientes preguntas:

¿Por qué he elegido estos estudios? ¿Cuáles son sus futuros escenarios profesionales? Y dentro de estos: ¿Qué requerimientos de carácter técnico-profesional y personales se exigen? ¿Qué tipo de preparación profesional y personal se requiere? ¿Cuál habrá de ser la dedicación al estudio para obtener un óptimo aprovechamiento? ¿Cómo afrontar las prácticas para que contribuya al desarrollo de competencias técnico-profesionales y de carácter personal? ¿A quién debe acudir para ponerse en contacto con experiencias que le ayuden a abrir perspectivas socio-profesionales?

A) La preparación para la práctica profesional.

En este apartado se analizan aspectos relacionados con el fin último del proyecto educativo que queremos desarrollar con el alumnado.

- Decisiones de especial significado que se han tomado en relación con la trayectoria laboral.
- Enseñanzas que su experiencia laboral haya podido aportar a su futuro ejercicio profesional.
- Analizar las prácticas como antesala de la práctica profesional:
 - Valoración de la oferta realizada por la Facultad.
 - El proceso de elección del tipo de prácticas.
 - Valoración de la acogida en el lugar de prácticas
 - La planificación del trabajo de las prácticas.
 - El desarrollo de la tarea
 - La supervisión interna y externa
 - La evaluación del trabajo realizado
 - Principales enseñanzas que han aportado las prácticas.
- Clarificación de los objetivos profesionales y analizar, si los hay, posibles cambios en los escenarios iniciales.

B) Fuentes de referencia.

A lo largo del periodo de formación, y de manera más intensa en los periodos de prácticas, acumular información profesional (personas, instituciones, asociaciones profesionales, centros de formación, revistas especializadas, páginas web, etc.) que han de constituir un referente de ayuda en su práctica profesional.

En este aspecto, todo aquello relacionado con la acumulación y sistematización de información dependerá no sólo la calidad de la información, sino de cómo organizarla para poder tener un rápido acceso a la misma.

C) Escenario(s) profesional(es).

Dado que el desarrollo profesional puede tener lugar en diferentes escenarios y/o contextos, averiguar en cuál o cuáles le gustaría desarrollar su labor profesional, inclusive a corto o medio plazo, ¿en qué ámbitos de trabajo le gustaría desarrollar su profesión?, y ¿qué funciones o tareas se ve asumiendo en cada uno de ellos?

D) Puntos fuertes y débiles.

Reflexionar sobre cuál es su potencial y cuáles pueden ser sus principales obstáculos que pueden impedir conseguir el objetivo.

E) Elecciones curriculares.

Es importante que reflexione sobre los diferentes itinerarios curriculares que puede elegir.

F) Ritmo de progreso hacia la meta propuesta.

Elegir el ritmo más adecuado en función de la disponibilidad de tiempo, de la implicación en el estudio y de otros factores previsibles que puedan alterar la planificación.

G) Las prácticas clínicas.

Las prácticas son un componente muy importante en su formación, debemos hacer ver al alumnado que necesitan una preparación previa para afrontar las mismas, en muchos casos al elegir la carrera no pensaron en la repercusión que este nuevo aspecto podía tener en sus vidas. De la misma manera, es necesario hacerles ver que las prácticas pueden influir de manera significativa en su vida profesional y personal, en su estado anímico y emocional.

H) Acontecimientos, situaciones, experiencias de especial significación.

Al margen de la reflexión en el curriculum, resulta conveniente que el alumnado reflexione entorno a una serie de aspectos que ha vivido o está viviendo y que pueden contribuir a delimitar su proyecto profesional. Algunos de estos aspectos podían hacer referencia a:

¿Qué otras actividades (conferencias, seminarios, charlas, etc.) oferta la Universidad?

¿Qué otras instituciones (asociaciones profesionales, centros de trabajo, etc.) pueden ayudarle a clarificar su proyecto profesional?

Cronograma

En el primer mes del curso de cada año:

a) Reunión con los alumnos/as para darles la bienvenida y para que conozcan los objetivos y contenidos del Plan de Acción Tutorial previsto para el curso, se estimulará la participación del alumnado en la programación de las distintas actividades y se recogerán sus aportaciones y sugerencias.

b) Los tutores recogerán información en una ficha de datos de tutoría a tal efecto sobre los alumnos/as del grupo acerca de su situación académica y personal. Informarán al resto de profesorado del grupo aquellas observaciones que resulten necesarias. Se pondrán los horarios de tutoría para los alumnos.

Al finalizar el curso elaboraremos un informe individualizado de cada alumno, y mantendremos una entrevista personal con cada uno de ellos.

A) PERIODO INICIAL

Estos objetivos estarán dedicados a los alumnos del primer año.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	FECHA
A (primer cuatrimestre)	1	Primeros de Octubre
	2, 5 y 6	Mes de Octubre
	3 y 4	Mes de Noviembre
	5	Noviembre-debates Diciembre-excursiones
B (primer cuatrimestre)	1	Primera quincena Octubre
	2	Primera quincena Octubre
C (segundo cuatrimestre)		Segundo Cuatrimestre
D	1 y 2	Mes de Marzo
	3	Primera Quincena Abril
	4 y 5	Desde segunda quincena de Abril- finales Mayo

B) PERIODO INTERMEDIO

Estos objetivos se realizarán durante el segundo curso de titulación.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	FECHA
A (primer cuatrimestre 2º curso)	1	20 Octubre
	2	25-29 Octubre
	3	1º-última semana cada mes
	4	2 Noviembre 18 Noviembre 10 Diciembre 17 Enero

B (segundo cuatrimestre 2º curso)	1	15 Abril 25 Mayo 15 Junio
	2	21 Marzo 8 Abril 12 Mayo
	3	1-4 Marzo 4-8 Abril A final de curso
C (primer cuatrimestre del 2º curso)	1 y 2	Octubre
	3 y 4	Noviembre
	5 y 6	Diciembre
	7 y 8	Enero
	9	Enero
D (segundo cuatrimestre del 2º curso)	1 ^a	15 Abril
	1b	15 Junio
	1c	reunión antes 15 junio
	2a	1 Junio
	2b	28 Abril

C) PERIODO FINAL

Estos objetivos serán realizados durante el último curso de la titulación (3º curso).

OBJETIVO	ACTIVIDAD	FECHA
A (primer trimestre del 3º curso)	1	Octubre
	2	Noviembre
	3	Diciembre
B (a lo largo del curso)	1	12 Enero
	2a	Marzo
	2b	Durante el curso
	3	Enero- Febrero
	4	Marzo
C (tercer trimestre del 3º curso)	1	Mayo
	2	A lo largo del trimestre
	3	Mayo

CRONOGRAMA**PRIMER CURSO**

ACTIVIDADES	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEBR	MAR	ABR	MAY
		A1, A2		A3	A4		A5		A6

SEGUNDO CURSO

ACTIVIDADES	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY
		A7	A8		A9		A10		A11

TERCER CURSO

ACTIVIDADES	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY
		A12		A13			A14		

Tabla 4. Cronograma

Actividades

Periodo inicial (ver fichas del anexo 5)

Periodo intermedio (ver fichas del anexo 5)

Periodo final (ver fichas del anexo 5)

ACTIVIDADES EN ÁMBITOS DE CONTENIDO**ÁMBITO ACADÉMICO**

ACTIVIDADES	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
	A1, A2, A3, A4, A5, A6	A7, A8, A9, A10, A11	

ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL

ACTIVIDADES	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
	A4, A5, A6	A7, A8, A10	A14

ÁMBITO PROFESIONAL			
<i>ACTIVIDADES</i>	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
		A8, A9	A12, A13, A14

Tabla 5. Actividades en ámbitos de contenido

4. EVALUACIÓN DEL PAT

Con la evaluación se pretende reflexionar sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambos casos y los aspectos que será necesario modificar en el Plan de Acción Tutorial para el siguiente curso.

Los objetivos de la Evaluación son:

- Determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos para los alumnos.
- Establecer la idoneidad de las actividades planificadas para la consecución de los objetivos.
- Determinar la adecuación y suficiencia de los recursos didácticos empleados.
- Dar carácter dinámico al Plan de Acción Tutorial, de modo que esté abierto a modificaciones a medida que se va poniendo en marcha y se van detectando posibles mejoras.

Informe de Evaluación

Se evaluarán los factores condicionantes en la puesta en marcha del Plan de Acción Tutorial.

- Adecuación de los contenidos a las necesidades de los destinatarios.
- Grado de participación / nivel de asistencia del alumnado a las actividades realizadas.
- Consecución de los objetivos propuestos.
- Efectividad de las actividades planificadas.
- Adecuación y suficiencia de los recursos disponibles.
- Evaluación general del Plan de Acción Tutorial.

Ejecución de la evaluación

La ejecución de la evaluación debe de permitir recoger la información necesaria para apoyar futuras decisiones sobre el PAT de cara a mejorar todos los elementos que lo componen, fundamentalmente, el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos, la idoneidad de las actividades desarrolladas y la adecuación de los recursos empleados.

En este sentido la evaluación supone una actividad básicamente indagadora y facilitadora de la mejora del plan mediante datos provenientes de todos los actores implicados en el mismo: alumnado y profesorado. Pensamos que la investigación educativa puede ser un buen elemento adicional facilitador de todo el proceso, especialmente en el marco de la investigación-acción, para proporcionar datos que permitan la toma de decisiones y la mejora continua sobre los diferentes elementos del plan, necesidades, acciones, etc.

Las técnicas que se utilizarán para recoger estos datos serán:

Técnicas de recogida de información en la evaluación PAT.	
	Informe de evaluación.
Sobre profesorado.	Cuestionarios sobre proceso, contenidos y resultados. Sesiones grupales de coordinación y evaluación.
Sobre alumnado.	Auto evaluación. Entrevista. Cuestionarios autocumplimentados de satisfacción sobre proceso, contenidos y resultados. Técnicas grupales (Técnica de Grupo Nominal, de Grupos de Discusión).

Tabla 6. Técnicas de recogida de datos

Análisis de evaluación: Conclusiones

A lo largo del desarrollo del Plan de Acción Tutorial hemos recopilado una serie de evidencias aportadas por el propio alumnado, por la institución (servicios de gestión académica, servicios de orientación, etc.) y evidentemente por el profesorado tutor/a, aportaciones útiles para la evaluación.

No obstante, no lo podemos finalizar sin dedicar un apartado a presentar un análisis de aspectos específicos sobre la recogida de información que hemos acometido a través de un cuestionario (ver anexos) que se pasará a los sujetos intervinientes en el proceso de la acción tutorial. Las respuestas dadas a

este cuestionario servirán para elaborar el informe final de evaluación de las tutorías.

De esta manera, nuestro objetivo final de mejorar PAT se nutrirá de las aportaciones derivadas fundamentalmente de dos fuentes:

1. Las ideas, comentarios y sugerencias de cambio, surgidas a lo largo de todo el curso académico, como un proceso de reflexión constante que permita ir reajustando dicho Plan a una adecuada ejecución del mismo a partir de encuentros periódicos con los agentes implicados.
2. Las respuestas acerca de la implicación y nivel de satisfacción de los agentes implicados desprendidas de los cuestionarios.

A partir de las conclusiones obtenidas de los dos puntos anteriores, se elaborará un informe final en el que deberán aparecer los puntos fuertes y débiles que se deriven de cada una de las evidencias. Asimismo, se deberá concretar las mejoras previstas a introducir en la planificación y gestión del PAT del curso siguiente.

Capítulo X

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA TITULACIÓN
DOBLE DE LA DIPLOMATURA DE ESTADÍSTICA E
INGENIERÍA TÉCNICA DE INFORMÁTICA DE
GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

CARMEN ORDÓÑEZ CAÑADA
(coord.)

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA TITULACIÓN DOBLE DE LA DIPLOMATURA DE ESTADÍSTICA E INGENIERÍA TÉCNICA DE INFORMÁTICA DE GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

PARTICIPANTES:

- Aguilera García, José Joaquín
- Cano Ortega, Antonio
- Castro López, Ildefonso
- García Muñoz, Miguel Ángel
- Jiménez Pérez, Juan Roberto
- Marcolini Bernardi, Marta
- Rodríguez Montealegre, Cristina
- Ruiz Ruiz, Juan Francisco
- Sánchez Gómez, Carmen

INTRODUCCIÓN

El proyecto de Plan de Acción Tutorial¹ nace a partir de la inquietud de un grupo de profesores de la Universidad de Jaén, que durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2005 realizaron un curso de formación titulado “La acción tutorial en la Universidad de Jaén”.

Los profesores que impartieron el curso, y ahora coordinadores de este proyecto, D. Tomás Campoy y D. Antonio Pantoja, canalizaron nuestras expectativas ante la necesidad de tutorización que habíamos observado en nuestros alumnos. Nos pusieron en contacto con profesores que habían realizado el curso en años anteriores y con otros compañeros de distintos departamentos que manifestaron su interés por trabajar en esta dirección.

Formamos grupos de trabajo afines a titulaciones y se decidió trabajar en proyectos que fueran viables, contemplando la posibilidad de tutorizar a

¹ En el documento: PAT

los/as alumnos/as de los estudios conjuntos de la Diplomatura de Estadística e Ingeniería Técnica de Informática de Gestión².

En el grupo correspondiente a la titulación doble es destacable una experiencia previa en tutorización de algunos profesores que lo integran. Esta experiencia se ha realizado en un grupo dentro del Proyecto Andaluz de formación del profesorado universitario del plan UCUA, en el que se ha trabajado durante los cursos 2003-04 y 2004-05 y titulado “Las tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad”.

El hecho de seleccionar estos estudios conjuntos para un PAT se debe a las siguientes motivaciones:

- a) Se prefería realizar un PAT con un número de alumnos pequeño, puesto que al ser una experiencia piloto era conveniente tener un entorno controlado sobre el que poder actuar.
- b) La idea de tener que establecer criterios de selección de alumnos en grupos numerosos no es adecuada, puesto que entendíamos que la oferta debería hacerse sobre todo el grupo de alumnos.
- c) Por otro lado, el número de profesores que participa en este proyecto es reducido (10 docentes) y varios de ellos comparten asignaturas en la doble y en la I. T. en Informática de Gestión. Debemos tener en cuenta esta situación si pretendemos la aplicación del PAT en todos los alumnos de la titulación.
- d) El PAT sobre los alumnos de la titulación doble nos permitirá obtener experiencias exportables a otro posible PAT en la titulación de I. T. en Informática de Gestión.
- e) La titulación doble tiene connotaciones especiales respecto a otras titulaciones, ya que en ella, los estudiantes comparten asignaturas con alumnos tanto de Estadística (con grupos muy reducidos) como de Informática (grupos extremadamente numerosos).

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

Contextualización

Evolución histórica

La Facultad de Ciencias Experimentales de la Universidad de Jaén se crea en el curso académico 1989/90, tras la desaparición del Colegio Universitario de

² En el documento: Titulación doble o estudios conjuntos

Jaén, al integrarse en el Campus Universitario dependiente de la Universidad de Granada. Hasta ese momento, en Jaén se impartía el primer ciclo de las Licenciaturas en Biología y Química, así como el primer curso de Matemáticas, Medicina y Escuelas Técnicas Superiores. Al crearse la Facultad, se completa la Licenciatura de Química y desaparecen las titulaciones de las que sólo se imparte el primer curso.

En el año 1993, año de creación de la Universidad de Jaén, se completa la Licenciatura en Biología, en el año 1995 comienza a impartirse la Diplomatura en Estadística y en el año 1998 la Licenciatura en Ciencias Ambientales. En el año 2004 comienza a impartirse el programa conjunto de Diplomado de Estadística e Ingeniero Técnico de Informática de Gestión. La Facultad de Ciencias Experimentales imparte en la actualidad los siguientes estudios:

Titulaciones

Licenciado en Biología

Licenciado en Ciencias Ambientales

Licenciado en Química

Diplomado en Estadística

Doble Titulación

Diplomado de Estadística e Ingeniero Técnico de Informática de Gestión

La Facultad de Ciencias Experimentales es el centro encargado de la organización, dirección y supervisión de las mencionadas enseñanzas, así como de los procesos académicos, administrativos y de gestión. La Junta de Facultad es el órgano colegiado de gobierno de la Facultad, estando entre sus funciones la de elegir al Decano, que es el órgano unipersonal de dirección y gestión ordinaria de la Facultad, cuya representación ostenta.

Planes de estudio

Esta titulación doble, denominada **Diplomatura de Estadística e Ingeniería Técnica de Informática de Gestión**, es de reciente creación: el presente curso 2005-06 supone el segundo año de su desarrollo tras su implantación. Se incluye dentro de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Experimentales con el código 8204; Planes de estudios: 2004 y 1997.

Los créditos están distribuidos a lo largo de 7 cuatrimestres correspondiendo 118.5 a materias de Estadística y 100.5 a las materias de Informática de Gestión, sumando en total 219 créditos. La titulación doble se ha organizado

de modo tal que la optatividad de cada título por separado se cubre con la troncalidad del otro título. Ello conlleva una duración mínima de los estudios de tres años y medio.

Ubicación física del profesorado

En el Plan de Acción Tutorial participan 10 profesores implicados en la docencia, o pertenecientes a los Departamentos que la imparten.

La mayor parte de los profesores que imparten clases en esta titulación se encuentran ubicados en distintos edificios: en el B3 los profesores de los departamentos de Estadística y de Matemáticas y en el A3 los profesores del departamento de Informática.

Características de los alumnos

Formas de acceso

Los alumnos pueden acceder a estos estudios a través de distintas vías:

- COU con Selectividad. Opciones preferentes: Científico-Tecnológico.
- Bachillerato Logse con Selectividad. Vías preferentes: Científico-Tecnológico.
- Los mayores de 25 años que superen el examen de ingreso a la Universidad. Vías preferentes: Científico-Tecnológico.
- F.P. II. Aquellos módulos que hayan sido homologados a los siguientes ciclos formativos de Grado Superior.
- Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior: Administración de Sistemas Informáticos, Administración y Finanzas, Comercio Internacional, Desarrollo de Aplicaciones Informáticas, Gestión Comercial y Marketing, Gestión del Transporte, Secretariado, Servicios al Consumidor.

También podrán acceder a los estudios conjuntos de ambas titulaciones aquellos estudiantes que puedan acreditar estar en posesión de los requisitos académicos necesarios para realizar ambas titulaciones.

Número de alumnos y aulas

La doble titulación tiene un número reducido de alumnos, en torno a los 20. Estos alumnos cursan asignaturas de Estadística y de I. T. en Informática de Gestión. En el actual curso académico 2005-06 comparten con dos alumnos

de Estadística las clases en un grupo de mañana en el aula 39 del edificio A4, y con unos 180 alumnos de la Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, comparten las clases con el grupo de mañana, que se ubica en el aula 1 del edificio A4. Las prácticas de ordenador las realizan en los laboratorios docentes de los edificios A3 y A4.

Entre los alumnos de esta titulación hay un porcentaje pequeño que proviene del plan antiguo de la titulación de Estadística y que quiere hacer compatibles sus estudios con la doble titulación; también hay alumnos de otras titulaciones, como por ejemplo, Licenciados en Matemáticas.

Por otro lado, se observa que en el curso 2005-06 ha habido un alto porcentaje de alumnos que eligieron esta titulación como primera opción: el 70%. Entre ellos cabe destacar alumnos con buenos expedientes.

Características del profesorado

Debido a la reciente creación de esta titulación doble y de las titulaciones involucradas, destaca un perfil de profesorado joven que influye positivamente sobre la integración de las nuevas tecnologías en su práctica docente habitual.

Filosofía y fines de la titulación

El atractivo principal de esta doble titulación radica precisamente en ofrecer a los matriculados en ella la posibilidad de conseguir dos títulos universitarios de grado medio en un período de 4 cursos académicos aproximadamente. Parece que la Diplomatura de Estadística por sí sola no resulta demasiado atrayente a las expectativas de los alumnos, como lo demuestra el escaso número de matriculados en los últimos años. Por otro lado, la gran demanda de estudiantes de Informática de Gestión hace que entre todos ellos exista un número considerable de alumnos interesados en asignaturas propiamente ligadas a las Matemáticas, generalmente con una buena capacidad de trabajo, que son los que intentan llevar las dos carreras simultáneamente.

Ambas titulaciones poseen finalidades diferenciadas por separado. Sin embargo, podemos encontrar puntos comunes: modelos de simulación, teoría de colas, algorítmicos probabilísticas,...; además del posible tratamiento informatizado y gestión de datos de encuestas y muestreos estadísticos.

Marcos de referencia y objetivos generales

Consideramos, fundamentalmente, dos **marcos de referencia**:

- 1) Pre-universitario
- 2) Universitario

En el primero las diferentes vías de acceso producen una gran heterogeneidad del alumnado, sobre todo, dependiendo de si proceden o no de las opciones y vías preferentes de acceso a la titulación. En el segundo cabe destacar la necesidad de orientación curricular. Dentro de los marcos de referencia, y teniendo en cuenta que los destinatarios del PAT son estudiantes de una titulación de reciente creación con características muy peculiares, enfocamos éste en tres ámbitos: el desarrollo personal y social, el académico y el profesional.

A grandes rasgos, los **objetivos generales** son los siguientes:

- Dar una orientación general al nuevo estudiante.
- Ofrecer orientación curricular.
- Informar sobre salidas profesionales.
- Evitar el fracaso académico.

Detección de necesidades

Son varios los estamentos y personas implicados en un PAT. Dentro de este apartado vamos a ir señalando las necesidades que hemos detectado en cada uno de ellos.

• Equipo de gobierno de la Universidad

En primer lugar, el desarrollo y aplicación de un PAT requiere un esfuerzo adicional por parte del equipo de la Universidad para proporcionar los recursos y estructura necesarios que faciliten esta labor.

• Secretaría del Centro

Debe proporcionar a los tutores toda la información académica y personal de los alumnos tutorizados.

• Profesorado

En gran parte el éxito del PAT recae sobre la figura del profesor. Para motivar e incentivar su implicación en este proceso surgen las siguientes necesidades:

- Formación del profesorado en temas relacionados con la acción tutorial en la Universidad.

- Conocimiento actualizado de los distintos tipos de información requeridos por los alumnos.
- Reestructuración de la labor docente del profesor para introducir las funciones propias del tutor.
- Reconocimiento institucional de la labor realizada: complementos autonómicos, acreditaciones, habilitaciones, etc.

• **Estudiantes**

A lo largo de su paso por la Universidad, los estudiantes tendrán una serie de necesidades que podrán ser cubiertas con la ayuda del tutor personal. Entre ellas destacamos las siguientes:

— *Al iniciar los estudios:*

- Información sobre el periodo y el proceso de matriculación.
- Informar al alumno acerca de que al finalizar sus estudios obtendrán no uno, sino dos títulos: Ingeniero Técnico en Informática de Gestión y Diplomado en Estadística.
- Información sobre todo tipo de becas, tanto públicas (Universidad, Junta de Andalucía, Ministerio de Educación) como privadas.
- Información sobre el plan de estudios y las distintas asignaturas, distinguiendo entre troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración.
- Localización de los espacios docentes: aulas de teoría y de prácticas.
- Búsqueda de alojamiento para los que no viven en la capital ni en un radio cercano.
- Información sobre el PAT.
- Información sobre los derechos y deberes del estudiante.
- Conocimiento sobre la figura y modo de acceso al defensor universitario.
- Información sobre tutorías académicas, localización de profesores: despachos y horarios de tutorías.
- Información general sobre convalidaciones tanto para alumnos que procedan de adaptaciones de planes de estudios como para otros titulados universitarios.
- Conocimiento de los recursos dentro de la Universidad: comedor, entidad bancaria, servicio de deportes, asociaciones estudiantiles, etc.

- Información acerca de los servicios relacionados con el apoyo al estudio: biblioteca y salas de estudio.
- Información sobre el Campus Virtual y la Plataforma virtual de apoyo a la docencia.
- Durante los estudios
 - Información sobre cómo realizar trabajos de asignaturas.
 - Información sobre los tipos de exámenes y formas de afrontarlos.
 - Fomentar la coordinación entre los delegados de alumnos que coinciden en una misma aula: Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Diplomatura en Estadística y Doble Titulación.
 - Posibilidades de movilidad o intercambio con otras universidades, tanto nacionales como extranjeras: becas Erasmus, Sócrates,...
 - Información para la confección del currículum vitae.
- En la recta final de los estudios
 - Información sobre becas de colaboración en departamentos.
 - Posibilidad de realizar prácticas en empresas. Información sobre las posibles alternativas y requisitos necesarios.
 - Información sobre las distintas salidas profesionales específicas de la titulación.
 - Técnicas de búsqueda de empleo.
 - Información sobre distintos organismos de ayuda a la búsqueda de empleo: SAE, bolsas de trabajo, Andalucía Orienta, Univertecna, ... etc.
 - Posibilidad de formación continua: Segundo Ciclo y Másteres.

Destinatarios

El PAT va dirigido a los profesores relacionados con esta titulación y a los alumnos que la integran.

• Profesorado

La parte mayoritaria de la docencia en la titulación doble corresponde a los departamentos de Estadística e Investigación Operativa, Informática y Matemáticas. Respecto de la ubicación del profesorado, la mayoría pertenece a la facultad de Ciencias Experimentales cuyas dependencias se encuentran en el edificio B3 y la E.P.S. de Jaén situada en el edificio A3, ambos en el Campus de Las Lagunillas.

La experiencia del profesorado en la titulación de Estadística se remonta al año de su implantación, 1994; y en la titulación, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión desde su inicio en 1992. Sin embargo, la experiencia docente del profesorado en la titulación doble es limitada, porque sólo lleva impartándose dos cursos.

No cabe señalar aspectos diferenciados respecto del sexo o el carácter de permanente o no de los docentes, en términos generales es un profesorado joven.

• *Estudiantes*

Respecto al sexo de los alumnos el porcentaje está equilibrado. En los dos cursos que se ha impartido estos estudios no hubo alumnos extranjeros (inmigrantes, de intercambio,...). Más de la mitad de los alumnos proceden de Jaén capital y también de otros lugares distintos de la provincia. Entre ellos algunos viven en pisos alquilados (fuera del domicilio familiar) y otros viven alejados del Campus universitario y se desplazan diariamente varios kilómetros.

Los alumnos, en su mayoría, están familiarizados con el uso cotidiano del ordenador. Suelen tener facilidad para adaptarse al trabajo con las herramientas informáticas y matemáticas. A diferencia de los alumnos de la I. T. I. de Gestión, los estudiantes de la doble titulación muestran mayor interés y capacidad para las Matemáticas y todo lo relativo a ellas.

La tipología de los alumnos es la siguiente:

— Al iniciar los estudios:

Generalmente los alumnos son de primera opción.

Respecto de la formación académica, observamos una gran heterogeneidad del alumnado dada la diversificación de las vías de acceso:

- a) COU/Selectividad. Suelen ser alumnos de mayor edad interesados en completar su formación, habitualmente trabajan y comparten el horario laboral con el de mañana de las clases presenciales, lo que dificulta el seguimiento de los contenidos.
- b) Bachillerato LOGSE/Selectividad. Son los alumnos más jóvenes, los más numerosos y los que más necesidades presentan. Los procedentes de otras opciones distintas de la preferente tienen grandes problemas de base en los contenidos relacionados con

las asignaturas de Matemáticas que en esta titulación son numerosas.

- c) FP2: Son alumnos con más experiencia práctica, por ejemplo en programación (en ocasiones puede ser contraproducente, por la adquisición de malos hábitos) y con grandes problemas en los contenidos de algunas asignaturas más teóricas.
- d) Mayores de 25 años. Desde la implantación de esta titulación, no ha habido ninguno, quizás por el hecho de la dificultad de los contenidos que precisan.
- e) Alumnos de segunda titulación, son alumnos que ya han completado sus estudios en otra titulación y quieren completar su formación. Son frecuentes los alumnos licenciados en Matemáticas a quienes les interesan los contenidos estadísticos y su aplicación informática.
- f) Adaptación de planes de estudios. Tras la implantación de la titulación doble, la mayoría de los estudiantes de la Diplomatura de Estadística, debido a las ventajas que la doble titulación presenta sobre esta última, deciden adaptarse a dichos planes de estudio. Encuentran dificultades en la convalidación de algunas asignaturas, por lo que cursan de nuevo algunos contenidos que previamente habían superado.
- g) Otros alumnos universitarios. Hasta el momento hemos detectado algunos estudiantes que por el atractivo de la doble titulación y por el número reducido de alumnos en los grupos, han preferido cambiar de titulación.

— Durante los estudios

Aproximadamente un 10% del alumnado abandona la carrera y opta por otros estudios.

No tienen que elegir asignaturas optativas. En la doble titulación la parte optativa y de libre configuración se ha sustituido por las asignaturas troncales y obligatorias de I. T. en Informática de Gestión.

La mayoría de ellos tienen asignaturas de primer curso pendientes y deben compatibilizar sus horarios entre las asignaturas de distintos cursos.

- En la recta final de los estudios

Todavía no se tiene experiencia (la titulación doble sólo lleva dos cursos). A pesar de ello nuestra labor docente en otras titulaciones con características comunes nos permite prever la siguiente casuística:

- a) La mayoría de los alumnos de tercero tienen asignaturas de cursos anteriores pendientes y, por ello, deberán compatibilizar sus horarios entre las asignaturas de los tres cursos.
- b) Algunos, más aventajados, querrán continuar sus estudios con otros de grado superior (Ingeniería Superior o Ingeniería Informática en Jaén o Licenciaturas en otras universidades).
- c) Los alumnos que terminan la carrera y quieren incorporarse al mundo laboral.
- d) Por último, cabe destacar un grupo importante de alumnos que no están ligados específicamente a ningún curso, que no asisten habitualmente a clase, con asignaturas sueltas de distintos cursos y que compatibiliza trabajo y estudios (les quedan pocos créditos para acabar la carrera).

DISEÑO DEL PAT

Objetivos generales

Detallamos los objetivos del PAT según los periodos siguientes:

Periodo inicial

- Dar una orientación general al nuevo estudiante que le facilite la integración al sistema universitario.
- Detectar las necesidades de los estudiantes y las carencias de información que puedan presentar cuando ingresan en la titulación doble, y desarrollar un plan de acciones concretas para resolver dichas carencias.
- Dar a conocer los fines, objetivos y actividades del PAT y favorecer la comunicación entre profesorado y estudiantes.

Periodo intermedio

- Tomar conciencia de las dificultades y problemáticas asociadas a la doble titulación. La búsqueda de soluciones nos lleva a una mayor coordinación a través de la evaluación y el análisis del trabajo invertido hasta el momento.
- Facilitar información sobre las distintas becas ofertadas para el alumnado.
- Iniciar al alumno en la realización del currículo académico.

Periodo final

- Dar a conocer las distintas alternativas de incorporación al mundo profesional o laboral.
- Informar sobre las posibilidades de complementación de la formación académica.

Áreas o ámbitos de contenido

Durante su trayectoria en la Universidad es importante que el alumnado reflexione, a nivel personal y en grupo, sobre aquellos aspectos relacionados con su proceso de formación, tanto curricular como extracurricular, y tome conciencia de sus procesos de aprendizaje, para ver si éstos son los adecuados al tipo de estudios elegido. Por este motivo se debe crear una herramienta desde la propia Universidad, a través de la cual se pueda conseguir, junto con los alumnos, la finalidad mencionada.

Los aspectos que el PAT se propone desarrollar se concretan en tres dimensiones:

Desarrollo académico

En él se sugiere al alumnado que haga una reflexión sobre su expediente académico y valore una serie de aspectos sobre las asignaturas cursadas.

Habrà que poner más énfasis en este aspecto por las características especiales de una doble titulación, ya que todas las asignaturas son troncales y no hay asignaturas optativas, por lo que se requiere un mayor esfuerzo por parte del alumno. Así, será necesario analizar si las asignaturas que tienen pendientes son de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión o de la Diplomatura de Estadística para que éstas no le supongan trabas a la hora de continuar. También, será necesario que valore otras cuestiones como pueden ser: el desarrollo de nuevos conocimientos científicos-técnicos, la adquisición de conocimientos prácticos, aprender a trabajar en grupo, aprender a investigar, la resolución de conflictos y el programa formativo en su globalidad.

Desarrollo personal y social

El desarrollo personal y social incluye el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Desarrollo profesional

Es el proyecto profesional para que el alumno reflexione sobre su preparación para la práctica profesional, sus fuentes de referencia, sus escenarios profesionales, sus elecciones curriculares con su correspondiente especialización y su ritmo de progreso.

Temporalización

Se relacionan a continuación las actividades que se proponen y su distribución temporal (para detalle de cada una de estas actividades consultar el archivo del CD *Estadística_e_Informática_Ax*, donde *x* es el número de actividad):

- **Actividad 1 (A1):** Coordinación de Tutores.
- **Actividad 2 (A2):** Información sobre el PAT y su implantación, dependencias de la Universidad, ubicación del Profesorado y Aulas de Informática.
- **Actividad 3 (A3):** Información sobre matriculación, becas, plan de estudios y convalidaciones.
- **Actividad 4 (A4):** Información sobre el Campus Virtual y la Plataforma de Docencia Virtual.
- **Actividad 5 (A5):** Apoyo al estudio: biblioteca, salas de estudios, horarios, etc.
- **Actividad 6 (A6):** Información sobre derechos y deberes del estudiante.
- **Actividad 7 (A7):** Coordinación de delegados de las titulaciones de I. T. en Informática de Gestión, de Estadística y de la doble titulación.
- **Actividad 8 (A8):** Evaluación de la trayectoria académica.
- **Actividad 9 (A9):** Información sobre movilidad de estudiantes.
- **Actividad 10 (A10):** Análisis y compatibilidad de horarios.
- **Actividad 11 (A11):** Iniciación a la elaboración del currículo.
- **Actividad 12 (A12):** Información sobre becas de colaboración.
- **Actividad 13 (A13):** Información sobre prácticas en empresas.
- **Actividad 14 (A14):** Información sobre formación continua.
- **Actividad 15 (A15):** Información sobre salidas profesionales.

Tabla 1. Relación de actividades

PRIMER CURSO:• **Primer cuatrimestre**

MES	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD		A1			A2	A3		A4	A5	A7	A6									

Tabla 2. Calendario de actividades del primer curso para el primer cuatrimestre.

• **Segundo cuatrimestre**

MES	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD						A8														

Tabla 3. Calendario de actividades del primer curso para el segundo cuatrimestre.

SEGUNDO CURSO:• **Primer cuatrimestre**

MES	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD		A1		A10	A8			A9		A7			A11							

Tabla 4. Calendario de actividades del segundo curso para el primer cuatrimestre.

• **Segundo cuatrimestre**

MES	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD				A10		A8														

Tabla 5. Calendario de actividades del segundo curso para el segundo cuatrimestre.

TERCER CURSO:• **Primer cuatrimestre**

MES	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD		A1		A10	A8		A12	A9		A7	A13	A13								

Tabla 6. Calendario de actividades del tercer curso para el primer cuatrimestre.

• **Segundo cuatrimestre**

MES	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD				A10		A8			A14											

Tabla 7. Calendario de actividades del tercer curso para el segundo cuatrimestre.

CUARTO CURSO:

• **Primer cuatrimestre**

MES	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			
SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD				A10	A8					A7		A13	A15							

Tabla 8. Calendario de actividades del cuarto curso.

Recursos generales necesarios

Para la realización de las actividades programadas se requieren, en cada uno de los periodos, los siguientes recursos materiales y personales:

Periodo Inicial

- Sala de reuniones.
- Despacho del profesor o un seminario.
- Sala de Informática con acceso a Internet.
- Recursos humanos:
 - Personal cualificado del Secretariado de Planes de Estudios.
 - Personal cualificado en el PAT.
 - Tutor de la Titulación.
 - Personal cualificado sobre Plataforma Virtual.
 - Personal cualificado de la Biblioteca.
 - Personal cualificado del Vicerrectorado de Estudiantes.
 - Personal cualificado del gabinete del Defensor Universitario.
- Información por parte del Rectorado:
 - Sobre las fechas de elección de delegados.
- Cursos:
 - Técnicas de estudio.
 - De preparación de exámenes.

Periodo Intermedio

- Despacho del profesor o un seminario.
- Sala de reuniones.
- Cursos:
 - Técnicas de estudio.
 - Preparación de exámenes.
 - Cursos de relajación.
- Recursos humanos:
 - Contacto con personal del Gabinete de Relaciones Internacionales, contacto con alumnos que hayan disfrutado de este tipo de becas en cursos anteriores.
 - Contacto con el distinto profesorado implicado para analizar la oferta de grupos de prácticas y sus horarios.
 - Personal cualificado específico para la elaboración de los distintos tipos de currículum.
- Información por parte de la Universidad:
 - Sobre las fechas de convocatoria y oferta de becas.
 - Sobre los horarios de las titulaciones. Prestando especial atención a los horarios de prácticas que suelen ser más tardíos.
 - Sobre las fechas de elección de delegados.

Periodo final

- Aula de Informática con acceso a Internet.
- Sala de reuniones.
- Recursos humanos:
 - Personal cualificado del Secretariado de Prácticas en Empresas y Orientación laboral.
 - Personal cualificado del Secretariado de Planes de estudio y Convergencia Europea.
 - Tutores de titulaciones de segundo y tercer ciclo.
 - Directores de los departamentos que imparten docencia en la titulación.
 - Antiguos alumnos que hayan realizado prácticas en empresas.
 - Antiguos alumnos becarios.
 - Antiguos alumnos que ya hayan terminado la titulación y estén desempeñando alguna labor profesional.

- P.A.S.
- Representante del Servicio Andaluz de Empleo (SAE).
- Representante del Colegio Profesional de Ingenieros Técnicos en Informática.
- Representante de la Cámara de Comercio.
- Algún representante de alguna empresa o institución en la que se desarrolle una importante labor estadística: INE, partidos políticos, empresas de publicidad, etc.
- Un asesor jurídico.

Actividades

A continuación se detalla el ámbito de actuación de las actividades en cada uno de los periodos en los que se realizarán:

Periodo inicial

Activ.	Descripción	Ámbito
A1	Coordinación de Tutores	Personal y Social
A2	Información sobre el PAT y su implantación, dependencias Universidad, ubicación Profesorado y Aulas Informática	Personal y Social
A3	Información sobre matriculación, becas, plan de estudios y convalidaciones	Académico
A4	Información sobre Campus Virtual y Plataforma Doc. virtual	Académico
A5	Apoyo al estudio: biblioteca, salas de estudio, horarios, etc.	Académico
A6	Información sobre derechos y deberes del estudiante	Personal y Social
A7	Coordinación de delegados de las titulaciones implicadas en el PAT	Personal y Social
A8	Evaluación de la trayectoria académica	Académico

Tabla 9. Actividades del periodo inicial.

Periodo intermedio

Activ.	Descripción	Ámbito
A1	Coordinación de Tutores	Personal y Social
A7	Coordinación de delegados de las titulaciones implicadas en el PAT	Personal y Social
A8	Evaluación de la trayectoria académica	Académico

Activ.	Descripción	Ámbito
A9	Información sobre movilidad de estudiantes	Académico
A10	Análisis y compatibilidad de horarios	Académico
A11	Iniciación a la elaboración del currículo	Personal y Social

Tabla 10. Actividades del periodo intermedio.

Periodo final

Activ.	Descripción	Ámbito
A1	Coordinación de Tutores	Personal y Social
A7	Coordinación de delegados de las titulaciones implicadas en el PAT	Personal y Social
A8	Evaluación de la trayectoria académica	Académico
A9	Información sobre movilidad de estudiantes	Académico
A10	Análisis y compatibilidad de horarios	Académico
A12	Información sobre becas de colaboración	Profesional
A13	Información sobre prácticas en empresas	Profesional
A14	Información sobre formación continua	Profesional
A15	Información sobre salidas profesionales	Profesional

Tabla 11. Actividades del periodo final.

EVALUACIÓN DEL PAT**Informe de evaluación**

Una de las tareas más importantes dentro del desarrollo del Plan de Acción Tutorial es la de la evaluación. Con ella se pretende analizar y valorar la consecución de los objetivos previamente establecidos en los distintos ámbitos: académico, personal y social y profesional.

En este proceso de evaluación no sólo deben intervenir los profesores y alumnos, sino que también es muy importante la evaluación del PAT a nivel institucional.

La evaluación del PAT se puede realizar a través de encuestas y a través de evidencias recogidas a lo largo del curso académico, tanto del propio alumnado como del resto de órganos universitarios implicados: profesorado, servicios de gestión académica, de orientación, etc.

Ejecución de la evaluación

La evaluación del PAT no se puede realizar de manera aislada al final de cada periodo. Durante todo el curso académico se debe hacer un seguimiento del

mismo, con el objetivo de ver si se cumple lo establecido previamente. En caso de que se detecten algunas deficiencias habrá que poner los medios necesarios para solucionarlas lo antes posible.

Tras la finalización de cada actividad se realizará un proceso de evaluación descrito en su correspondiente ficha (ver cuestionarios en el CD).

Además se considera necesario que al finalizar cada cuatrimestre se haga una evaluación en la que se valore de forma global la idoneidad de cada una de las actividades desarrolladas, en relación con el resto de actividades propuestas en ese mismo periodo. El objetivo es detectar posibles carencias tanto en contenidos como en distribución temporal.

Las evaluaciones se realizarán a través de los datos obtenidos mediante cuestionarios de opinión de los estudiantes y de los profesores participantes en el PAT.

Análisis de evaluación: conclusiones

Con toda la información recogida durante el proceso de evaluación se realizará un autoinforme final. En él se incluirán tanto los puntos fuertes como los puntos débiles que se hayan detectado, así como las propuestas de mejora en cada uno de los ámbitos de contenido del PAT.

El objetivo de este autoinforme es poder mejorar en la planificación, el diseño y la puesta en marcha del PAT para el curso siguiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (1996). La formación de orientadores y tutores. En M. Álvarez y E. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis (pp. 469-493).
- Álvarez Rojo, V. (Dir.) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000a). *La orientación en la Universidad de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén / Cajasur.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000b). *Orientación y calidad docente. Pautas y estrategias para el tutor*. Madrid: EOS.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Coriat, M. (Ed.) (2002). *Jornadas sobre Tutoría y Orientación en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Corominas, E. e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155-184.
- Myrick, R. & Myrick, L. (1990). *The teacher advisor program: An innovative approach to school guidance*. Ann Arbor, Mich.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, University of Michigan.
- Myrick, R. (1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Pantoja, A., Campoy, T.J. y Cañas, A. (2001). *Orientación y acción tutorial en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén / Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: Propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17 (1), 67-82.
- Rodríguez Espinar, S. (1992). Orientación y reforma: El reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-24.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona (EUB).
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

