

Integración del estudiante en el sistema universitario

La tutoría

 **Rafael Sanz Oro**

Profesor Titular de Universidad
Universidad de Granada



1. La educación universitaria en el contexto actual

El modelo de educación superior que ha permanecido relativamente estable durante más de cien años y al que estamos ya acostumbrados, está fuertemente cuestionado y forzado a adaptarse a un entorno donde los cambios se producen cada vez con más rapidez (Beede y Burnett, 1999). Como resultado, nos encontramos con que a la universidad le resulta cada vez más complejo generar nuevas estrategias y servicios que satisfagan las necesidades de sus estudiantes.

Durante siglos, los estudiantes han acudido a las universidades para adquirir un mayor conocimiento, explorar nuevas teorías, descubrir nuevos conceptos, adquirir nuevas habilidades y, probablemente, seguirá siendo así en el futuro. Sin embargo, hay notables diferencias entre el ayer y el hoy. La economía global, las nuevas tecnologías y las facilidades en los desplazamientos, por ejemplo, ofrecen a los estudiantes muchas más oportunidades de aprendizaje que antes.

¿Cómo deben responder las instituciones educativas? Tenemos que aceptar el cambio como un reto actual y pasar de una enseñanza pasiva a una enseñanza que comprenda, responda y rebase las necesidades de nuestros estudiantes. Tendremos que pasar, como sostiene Klenk (1999), de “vernos como monopolios regionales o nacionales de capital intelectual a vigorosos competidores para usuarios en un mercado global” (p. 183). Hay que transformar una enseñanza tradicional que “se enfrenta a los estudiantes” y dotar a las organizaciones de estrategias y servicios basados en los usuarios que hagan más viable nuestras instituciones.

Transformación significa la idea de replantear las cosas que hacemos en nuestros centros con los estudiantes. Es moverse de la enseñanza al aprendizaje, de ver a los estudiantes como una audiencia pasiva a una audiencia colaboradora. La transformación hace referencia a las siguientes cuestiones:

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

1.1. Composición demográfica cambiante de los estudiantes actuales

Es evidente que la diversidad en la composición de nuestros alumnos universitarios ha cambiado sustancialmente en los últimos 30 años (Upcraft y Stephens, 2000). Alumnos de diversas razas y étnias (en algunos centros y titulaciones alto porcentaje de alumnado extranjero), género (incremento notable de la incorporación de la mujer a los estudios universitarios, sobre todo en titulaciones tradicionalmente masculinas), estudiantes a tiempo parcial (por razones laborales o de otra índole), edad (estudiantes que se incorporan a edades más tardías o que desean adquirir una formación que en su momento no pudieron, es decir, la concepción de la universidad como un centro de formación permanente), origen de los estudiantes (movilidad en función de la titulación y el prestigio de los centros), alumnado con diversas discapacidades, opciones sexuales, estudiantes internacionales.

Hay otros cambios que también se están produciendo entre nuestro alumnado universitario (Upcraft y Stephens, 2000). Así, nos encontramos con:

a) Actitudes y valores cambiantes.

Comparados con los estudiantes de finales de los sesenta, los estudiantes de hoy son más conservadores; menos interesados en desarrollar una filosofía de vida dotada de un sentido más profundo; más interesados en hacer dinero; más preocupados en obtener un puesto de trabajo al finalizar sus estudios universitarios; más interesados en el campo de los negocios, la informática y la ingeniería; y menos interesados en las humanidades, las artes y las ciencias sociales.

b) Dinámicas familiares cambiantes.

Implicación de las situaciones familiares en los tipos de estudiantes que tenemos en las instituciones de educación superior (familias divorciadas, experiencia de vida con un solo padre, alumnos que a su vez están divorciados o son padres-madres solteros, situaciones de violencia familiar, abusos sexuales y problemas de drogas, etc...). Estas situaciones provocan determinados desajustes que inciden notablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

c) Cambios en la salud física y mental.

Hace 30 años, en aquellos centros donde se ofertaban Servicios de Orientación, los principales problemas de los estudiantes estaban relacionados con la experiencia académica universitaria, como indecisiones vocacionales, dificultades académicas y problemas de relación; es decir, estudiantes “normales” con problemas “normales”. En los momentos actuales, el cuadro es distinto. Hay un aumento de trastornos emocionales, violencia, ansiedad, depresión, drogas, trastornos alimentarios, etc... que influyen y, en muchos casos, deterioran la salud física de los estudiantes.

d) Cambios en la preparación académica.

Disfunción de los niveles de preparación de la educación secundaria y su incidencia en el rendimiento universitario. Es ya un discurso clásico la queja del profesorado universitario respecto a la mala preparación de sus estudiantes hasta el punto de diseñar materias curriculares destinadas a lograr el “nivel requerido” en determinadas titulaciones.

e) Cambios en las fuentes de financiación.

Ayudas económicas diversas que reciben los estudiantes y aumento en los tipos de becas (programas nacionales, autonómicos, locales-propios de cada universidad, programas de fomento de la movilidad estudiantil, etc...). Por otra parte, aumentan los estudiantes que trabajan y estudian. En estos momentos el tema de la financiación de las universidades está en la agenda de discusión en todos los foros universitarios. Es previsible que tenga repercusiones en los costos de la enseñanza y esto se traduzca en un notable aumento en la aportación económica de las familias.

1.2. Marco legal de la tutoría y la orientación

La educación superior en Europa ha adoptado sistemas muy diferentes para responder a las necesidades de orientación de los estudiantes que acogen. En concreto, Gellert (1993) señala que las universidades inglesas tradicionalmente han mostrado un mayor interés por fomentar el desarrollo personal de sus estudiantes mientras que en las universidades germánicas ha existido una mayor tradición en el conocimiento y la investigación y el sistema francés ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo profesional. Esta diversidad de concepciones constituye uno de los motivos principales por el que la implantación de las ideas de orientación y tutoría son tan divergentes y adoptan sistemas diferentes de unos países a otros.

En España, al igual que en la mayoría de países europeos, los servicios de Orientación Psicopedagógica (de marcado carácter psicologista) y la tutoría comienzan a potenciarse en las universidades como consecuencia de las concepciones señaladas anteriormente y de la necesidad de dotar de contenido a la acción tutorial del profesorado como función complementaria a su tarea docente.

Así se refleja en diversos documentos y textos legales. En Educación Primaria y Secundaria es la LOGSE quien fija el modelo organizativo a seguir (por primera vez se crean a partir de 1992 los Departamentos de Orientación en los I.E.S.). En el nivel universitario se crea un equipo que elabora el *Informe Universidad 2000* (Bricall, 2000) que en el apartado 4 contempla la figura del profesor asesor o tutor del estudiante como un recurso para que este pueda recibir una asistencia más personalizada en la búsqueda de su itinerario curricular y en su aprendizaje. Así, en el apartado 4 – dentro de los Sistemas de Apoyo a la Enseñanza – entresacamos algunos párrafos:

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

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

55. *Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante, es decir: Asesoramiento previo al ingreso a la Universidad [...], Preparación y desarrollo de las habilidades educativas [...], Planificación de los estudios [...], Apoyos especiales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes. Asesoramiento y apoyo al desenvolvimiento formativo de los estudiantes [...], Participación en la evaluación de los estudiantes, y orientación Profesional [...]*
56. *En ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones. Tampoco los asesores han de ser considerados asesores psicológicos ni han de tratar temas emocionales que se aparten del comportamiento normal del estudiante.*

Por su parte la LOU (Ley Orgánica de Universidades) incorpora en el artículo 1, dentro de las funciones de la Universidad, una idea básica (*lifelong learning*) contemplada en los distintos documentos declaratorios de la Convergencia Europea y en el artículo 46 relativo a los Derechos y deberes de los estudiantes destaca la función tutorial.

Artº 1. 2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

[...]

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Artº. 46. Derechos y deberes de los estudiantes.

2. En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrán derecho a:

[...]

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

[...]

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

Como resultado de estas tendencias en España y el resto de universidades europeas, Watts y Esbroeck (2000) realizaron un estudio comparado sobre los servicios de Orientación en la Educación Superior de los países de la Unión Europea. En dicho estudio detectaron que dichos servicios habían aumentado en importancia los últimos años y que las transformaciones iban en una cuádruple dirección.

- a. Una mayor atención en los momentos previos a la entrada en la universidad como medio para facilitar la toma de decisiones del alumnado y su mayor ajuste vocacional. Tarea importante realizada en España por la colaboración establecida entre los Departamentos de Orientación de los IES y la mayoría de Universidades aunque llevada a cabo con desigual fortuna.
- b. Una atención cada vez mayor a los estudiantes en el momento de su ingreso en la Universidad como medio de reducir los cambios y abandonos académicos y que permita una decisión estable y un aprendizaje efectivo. No hay universidad o facultad que se precie que no tenga ya institucionalizadas unas jornadas de bienvenida a los estudiantes. Sin embargo, cuanto de escapate, improvisación y ausencia de norte se observa en muchos casos.
- c. Un aumento en la prestación de servicios de orientación durante la etapa de estudios universitarios para evitar los índices de abandono o cambio de estudios por problemas personales o de aprendizaje que permita al alumnado una correcta elección del itinerario curricular más acorde a sus posibilidades e intereses en el diseño de su carrera y su futura empleabilidad. En las universidades españolas se está tratando de responder a este reto de ayuda a los estudiantes potenciando la acción tutorial del profesorado. La tutoría constituye el instrumento educativo “natural” por la cercanía existente entre profesor y alumno.
- d. Prestación de servicios de orientación en la salida de los estudios facilitando la transición hacia el mercado de trabajo que justifique de alguna manera la inversión pública que se ha hecho. Las universidades españolas están abordando este tema cada vez con más seriedad. Existen Unidades de Empleo y Prácticas en Empresas que facilitan esa transición. Qué duda cabe que la tutoría constituye un caudal de información y mediación de mucho valor.

De las consideraciones legales y profesionales que hemos abordado, se desprende que la tarea de orientación a través de la tutoría universitaria, es contemplada desde una perspectiva política como un instrumento importante tanto para la eficiencia como para la equidad de la educación superior e igualmente para reconciliar ambas con la autonomía de los individuos (Watts et al., 1994).

1.3. Marco de intervención de la tutoría y la orientación

Siendo el desarrollo del conocimiento y de la ciencia uno de los objetivos más importantes de la universidad, la naturaleza compleja de la sociedad y la composición diversa de los estudiantes nos conduce, en estos momentos, a una nueva consideración de los procesos y resultados del aprendizaje. En una sociedad postmoderna, sostienen Baxter y Terenzini (1999), la educación superior tiene que fomentar entre sus estudiantes el sentido de la responsabilidad ética y moral que les permita enfrentarse a los problemas complejos del mundo actual y del futuro. Habilidades como pensamiento crítico y reflexivo, obtener y evaluar evidencias, y hacer juicios razonados son también

objetivos de aprendizaje en un mundo de múltiples perspectivas y de verdades interdependientes. La ciudadanía y la responsabilidad cívica requieren el aprendizaje de complejas habilidades no sólo cognitivas sino también afectivas. Si reconocemos que los estudiantes son participantes activos – no recipientes pasivos – de su propio aprendizaje, que abordan este proceso de muy diversas formas y que su desarrollo académico es producto de sus experiencias no sólo “dentro” sino también “fuera” de las clases, la conexión del proceso educativo con dichas experiencias constituye el eje central del aprendizaje (Stage, 1996; Terenzini, et al., 1995).

Por otra parte, enseñar a los estudiantes en la búsqueda activa del conocimiento, en la evaluación de la información y, como consecuencia, a tomar las correspondientes decisiones requiere modelar estos procesos y practicarlos. Las tendencias actuales en la educación superior sugieren que el profesorado está adoptando un nuevo rol en sus clases no ya como instructor sino como facilitador del aprendizaje (Barr y Tagg, 1995). Desde esta perspectiva, los estudiantes – con la ayuda de profesores, tutores y compañeros – descubren y aprenden por sí mismos, se convierten en miembros de comunidades de aprendizaje donde hacen descubrimientos y solucionan problemas. Estudiantes y profesores construyen juntos el apasionado mundo del conocimiento.

La colaboración, el compromiso activo y la inclusión o aceptación son aspectos fundamentales que caracterizan estas nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Profesores y estudiantes colaboran juntos al igual que lo hacen los estudiantes con sus propios compañeros. Esta colaboración tiene lugar en comunidades de aprendizaje donde unos aprenden de otros y trabajan en torno a metas comunes. El compromiso activo implica compartir las experiencias aprendidas, integrar nuevas perspectivas en el pensamiento de cada cual y aplicar esos nuevos conocimientos en la propia vida. Estas formas de enseñanza son inclusivas porque invitan a una puesta en común voluntaria de las experiencias mutuas en el proceso de aprendizaje. Qué duda cabe que esta forma de concebir la enseñanza universitaria no está referida a la utilización de métodos particulares sino más bien a la forma en que los profesores-educadores conciben el conocimiento, la autoridad y la capacidad del estudiante que aprende. Estas tendencias se mueven hacia una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje y la razón de ser del profesor como tutor universitario (Hutchings, 1997).

2. Existen unas necesidades que demandan unas respuestas

La evolución de la educación superior no ha estado exenta de los cambios profundos sucedidos en los contextos sociales. Así, en los últimos 30-40 años se ha pasado en Europa de una universidad de minorías que atendía a un 5% de jóvenes a una universidad de masas que en la mayoría de países europeos cubre entre el 20% y el 30% de una población cada vez más diversa (Williams, 1996; Watts y Esbroeck, 2000). Esta situación genera un alumnado universitario que según Rodríguez Espinar et al. (2004, pp. 55-56) 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.

Los cambios afectan también a la institución. Así, diversos trabajos (Castellano, 1995; Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Rodrigues Dias, 2002; Rodríguez Espinar, 1997 y 2004) reflejan las características del nuevo escenario universitario y sus consecuencias en la educación superior.

Cuadro 1

Características del nuevo escenario de la educación universitaria

Características	Consecuencias en la educación universitaria
La educación a lo largo de la vida como un imperativo social que va a permitir al individuo una construcción continuada de sus conocimientos y competencias.	<p>Presencia en las aulas de un porcentaje apreciado de alumnado maduro. Esto supone que habrá que atender sus necesidades y conocer las teorías del aprendizaje adulto.</p> <p>El trabajo del alumnado no se reduce a las tareas de aula sino que se extiende a cualquier actividad de carácter formativo.</p> <p>La educación debe acompañar al sujeto en las diferentes transiciones académicas por las que ha de pasar a lo largo de su proceso formativo.</p> <p>Fomentar en el alumnado la actitud para estar en constante formación.</p> <p>El alumnado necesitará tiempo y dinero para su estudio.</p>
La necesidad de la actualización de conocimientos profesionales en un mundo en constante transformación.	<p>Nuevos planteamientos curriculares: flexibilidad y adaptabilidad.</p> <p>Necesidad de desarrollar las competencias profesionales de forma permanente.</p> <p>Necesidad de innovar y de adaptarse al cambio.</p>
La versatilidad laboral y la necesidad de una mayor formación va a promover la rotación de los períodos de trabajo y de formación.	<p>Formación dirigida a un alumnado con experiencia profesional.</p> <p>Diversificar las trayectorias académicas.</p> <p>Trayectorias educativas menos lineales, alternando períodos formativos con períodos de trabajo.</p> <p>Impredecibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación.</p>
La ruptura de fronteras en la formación (Espacio Europeo de Educación Superior).	<p>Universalidad y multiculturalidad de la educación.</p> <p>Organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado.</p> <p>Movilidad del alumnado y del profesorado.</p> <p>Acreditación de las titulaciones.</p>

FUENTE: Rodríguez Espinar, et al. (2004, pp. 54-55)

3. Implicaciones que tienen estos cambios para la práctica de la orientación y tutoría universitaria

Claramente, a la luz de los cambios descritos anteriormente, la tutoría tiene múltiples roles y funciones que desempeñar. Así, nuestros roles están cambiando en la medida en que cambian también las características y, por tanto, las necesidades de nuestros estudiantes.

Tendremos que implicarnos más en las siguientes cuestiones:

a. Conocer a nuestros estudiantes.

Parece algo obvio, pero los estudiantes de hoy no son como los estudiantes de ayer ni como los del mañana. Los perfiles internacionales y nacionales pueden no parecerse a los perfiles locales. Las instituciones, pues, tienen que fomentar que los tutores estén bien informados sobre las tendencias en las matrículas, ajustes demográficos y las características cambiantes de los estudiantes. Por ejemplo, es muy recomendable que las universidades publiquen perfiles anuales de sus estudiantes comparándolos con generaciones anteriores. Los perfiles de las clases deberían incluir algunas de las características y demografías reseñadas anteriormente.

Después de tantos años ¿Qué sabemos sobre nuestros estudiantes? A menudo, oímos expresiones como: “Nosotros no utilizamos encuestas ni análisis de grupos para saber lo que necesitan nuestros estudiantes. Sabemos lo que ellos quieren”. O bien: “Tenemos el horario en nuestro despacho y los estudiantes no hacen uso de la tutoría”. A veces, como evaluadores finales de nuestro trabajo, les preguntamos qué es importante para ellos, qué servicios esperan recibir de nosotros y, en cualquier caso, si lo estamos haciendo bien o no. Ellos esperan que les ayudemos a obtener el conocimiento y las competencias necesarias para generar sus oportunidades profesionales de futuro. Si preguntamos a nuestros estudiantes qué es importante para ellos y determinamos qué no se está haciendo a su plena satisfacción, llegaremos a la conclusión de poder determinar qué programas y servicios tenemos que ofrecerles. No es, pues, la frase: “Si nosotros respondemos, ellos acudirán a la tutoría”; más bien, es “si nosotros les preguntamos y respondemos intencionalmente a lo que necesitan, ellos acudirán a la tutoría”.

b) Crear entornos de aprendizaje.

Helfgot y Culp (1995), describen una organización de aprendizaje como aquella “... capaz de controlar, modificar, mejorar o abandonar sobre la marcha, los programas que está llevando a cabo; crear nuevos servicios para satisfacer las necesidades de los usuarios; cuestionar

premisas y valores; investigar las conexiones existentes entre la visión que se tiene del trabajo que se está haciendo y los valores y la actividad de aprendizaje del día a día” (p.45). En tales entornos, las dimensiones cognitivas y afectivas son vistas por el profesorado tutor como partes de un proceso; “construcción del conocimiento, adquisición de significado y conciencia del yo son partes integradas en el desarrollo del ser humano” (King y Baxter, 1996, p. 163).

Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a reconocer que su aprendizaje “en la clase” está relacionado con sus vidas “fuera de las clases”. Dedicar un tiempo a dialogar con los estudiantes sobre lo que aprenden y cómo lo hacen (Whitt, 1994), así como ayudarles a hacer conexiones, integrar y aplicar lo que están aprendiendo a su vida o mundo real (Schroeder y Hurst, 1996), son formas de implicarse en su aprendizaje.

c) *Inculcar valores.*

El documento *The Student Learning Imperative* (ACPA, 1996) recoge varios apartados sobre la educación superior en los que sostiene que a través del aprendizaje los estudiantes universitarios adoptarán un sistema de valores basados en el proceso de su experiencia educativa dentro y fuera del campus. De forma destacada, un estudiante universitario tendrá “un sentido coherente de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad cívica (ACPA, 1996). Adoptar un sistema de valores no tiene nada que ver con un sistema rígido de creencias, sino más bien “un movimiento hacia el fomento de la responsabilidad personal y de los demás y la habilidad para regirse por principios éticos” (Chickering y Reisser, 1993, p. 236). En otras palabras, un movimiento hacia la integridad.

En los temas que hay múltiples perspectivas y respuestas diversas, los tutores pueden ayudar a los estudiantes a comprender que los juicios de valor tienen que hacerse no sólo para discernir qué es lo correcto sino también para comprender que más de una perspectiva puede ser correcta.

d) *Fomentar el desarrollo comunitario.*

La experiencia universitaria abarca tanto la vida dentro como fuera del recinto universitario. El campus es una comunidad donde los estudiantes van a clase, hablan con sus profesores y con sus compañeros, practican deportes, participan en actividades culturales, Los estudiantes tienen que aprender a vivir dentro de esa comunidad. Mediante el contacto con otros estudiantes aprenden y desarrollan su personalidad. Aprenden a vivir dentro de un contexto social que va más allá de su círculo de amistades o familiar. Como profesionales tenemos que estar preparados para ayudarles a verse a sí mismos dentro de un contexto nuevo y más amplio en contenidos y acción (Satage, Watson y Terrell, 1999).

e) *Conocer los recursos de nuestra institución y cómo acceder a ellos.*

A menudo los profesores tutores no pueden responder de manera directa a todas las necesidades que tienen los estudiantes; son limitados en sus habilidades para responder a todos los asuntos no estrictamente académicos. Sin embargo los tutores tienen que ser habilidosos diagnosticadores para remitir a sus estudiantes a otros servicios de la institución que puedan responder mejor a dichas necesidades. Esto implica que los tutores deben conocer dichos servicios. No sólo entregar al alumno un número telefónico de un determinado servicio y remitirlo sin más, sino que los tutores actuales necesitan conocer bien dichos servicios, el personal que trabaja en ellos y la necesidad del estudiante que deben atender o el tipo de servicio de información y ayuda que es requerida.

f) *Defender la creación de los recursos humanos y materiales que sean necesarios.*

Conocer los recursos de la institución y cómo acceder a ellos supone que la institución tiene los recursos apropiados para ayudar a los estudiantes. Sin embargo, desgraciadamente, algunos recursos institucionales no responden a los perfiles cambiantes de nuestros estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes adultos pueden ser desviados a programas de orientación donde se asume que todos los estudiantes vienen de los centros de secundaria y se dedican plenamente al estudio. Este tipo de estudiantes necesitan programas o servicios que cubran sus necesidades específicas como transporte, cuidado de los niños, estudio a tiempo parcial, trabajo, familia, responsabilidades universitarias...

g) *Establecer programas de formación de tutores que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes.*

En ocasiones, el profesorado universitario se queja o se lamenta que no comprende a sus estudiantes. Algunos creen que los estudiantes de hoy no consideran que la asistencia a clase es importante, no hacen las tareas asignadas o no prestan atención en clase. Con estudiantes diversos y necesidades diversas, los programas de formación tienen que ayudar a los tutores a desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para enfrentarse con garantías de éxito en sus tareas tutoriales (Coriat y Sanz, 2005).

La falta de formación puede ser explicada por el hecho de que para ejercer la enseñanza no se requiere habilidad especial alguna. El profesorado, en general, es seleccionado no por su experiencia o preparación profesional para ejercer la docencia sino por sus conocimientos en la disciplina y su currículum investigador. No constituye ninguna sorpresa que en la mayoría de países europeos los niveles de exigencia para ejercer la tutoría en los niveles no universitarios

sea de cierto nivel y, paradójicamente, la universidad, que es donde se preparan estos profesionales, no lo exija para sus propios profesores. Esto explica por qué los esfuerzos para mejorar la profesionalización en tutoría y orientación dentro de la educación superior estén divorciados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, el profesorado, tradicionalmente, no ha percibido la tutoría y la orientación como parte de su rol como docentes.

h) Establecer relaciones de colaboración entre profesores tutores.

Es importante que los profesores tutores ayuden a los estudiantes diseñando acciones que faciliten las oportunidades de aprender sobre sí mismos, sobre las relaciones con los demás, el contexto donde se encuentran y el mundo del conocimiento. Para ello deben establecer relaciones de colaboración que les permita diseñar, ejecutar y evaluar Planes de Acción Tutorial cuyo objetivo fundamental es dotar de contenido intencional a la tutoría mediante la fijación de metas y objetivos a alcanzar a través de la realización de diversas estrategias. Igualmente deberán fijar sus relaciones con los posibles Servicios de Orientación existentes en la Universidad y/o Centros donde desempeñan sus funciones los integrantes de dicho P.A.T.

i) Reconsiderar las políticas y las prácticas profesionales.

En estos momentos la tutoría es una actividad burocrática. El compromiso del profesorado se reduce a un número de horas “colgado” en nuestro horario y centrado en el alumnado de la asignatura que impartimos. Si somos capaces de explicar las metas y objetivos, los contenidos, la metodología docente, las estrategias de evaluación y la bibliografía de nuestro Proyecto Docente, es decir, si tenemos un Plan Docente que ofrecer al alumnado, ¿Por qué no se incluye a la tutoría dentro de ese Plan? Habrá, pues que reconsiderar nuestras estrategias como profesionales en la educación superior. Hay unas cuestiones básicas que merecen nuestra atención: ¿Nuestras políticas y prácticas profesionales inciden positivamente en nuestros estudiantes? ¿Ven los estudiantes el ejercicio de la tutoría como algo normal y habitual y, por tanto, aumenta su uso y participación? ¿Qué y cómo debemos hacer para favorecer esta situación?

j) Estar alerta a los problemas personales que puedan inhibir el aprendizaje.

Los estudiantes con problemas personales son más propensos a obtener un bajo rendimiento y un alto índice de abandono que los estudiantes con un desarrollo evolutivo sano (Pascarella y Terenzini, 1991). Hace 30 años, se remitía a estos estudiantes a servicios especializados (Servicios de Orientación) dentro o fuera de la institución hasta que resolvieran sus problemas personales. Hoy en día, la mayoría de instituciones asumen alguna responsabilidad de ayuda cuando se encuentran con estudiantes en esas situaciones. No estamos sugiriendo que los

tutores se conviertan en psicoterapeutas o trabajadores sociales, sino, simplemente, que estar alerta a los problemas personales que pueden obstaculizar el éxito académico de nuestros estudiantes es una parte esencial de ser un tutor efectivo para los estudiantes de hoy en día.

El fracaso a la hora de responder satisfactoriamente a los retos que acabamos de describir limitará las competencias de nuestros estudiantes para lograr sus metas educativas y disminuirá, por ello, la calidad ofrecida por nuestras instituciones universitarias.

4. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior

Uno de los objetivos de la Educación Superior en los países de la Unión Europea (UE) es la creación de un Espacio Europeo común. La finalidad que se persigue es la creación de un sistema educativo de calidad y el aumento de la competitividad a nivel internacional, facilitando la movilidad de estudiantes y docentes. Todo ello, mediante una estructura de titulaciones y créditos armónica, enfocada a equilibrar los conceptos de enseñanza-aprendizaje (el profesor es el que enseña y el estudiante el que aprende) y a facilitar la inserción profesional de los estudiantes.

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

Sin embargo, es a partir de la Declaración de la Sorbona (1998), elaborada por iniciativa de los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido cuando se plantea por primera vez la necesidad de promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. A esta declaración le sigue la de Bolonia (1999) suscrita ya por 29 países y una sucesión de declaraciones en diversas conferencias y cumbres europeas (Salamanca y Praga, 2001; Barcelona, 2002; Berlín, 2003; Bergen, 2005) donde se incrementa la idea de lograr una “armonización” de ese espacio europeo, fijando incluso la fecha de finalización en el año 2010.

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

- a. Una enseñanza científica y técnica de calidad.
- b. Fomento de competencias transversales.
- c. Desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida ó aprendizaje permanente.¹

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

1^a) *Implantación de los créditos ECTS*. Supone una nueva organización de la labor docente. Hay que sustituir los Programas actuales de las Asignaturas (centrados en el profesor) por “Guías Docentes” (centradas en el alumno). Esto implica la búsqueda de nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de pasar de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo que persigue el “aprendizaje autónomo del alumno”.

2^a) *Necesidad de adoptar un sistema de titulaciones comparables y compatibles en el marco de la Unión Europea*. Esto conlleva, a su vez, la necesidad de definir los “perfiles académicos y profesionales” de dichas titulaciones y, como consecuencia, la adquisición de las “competencias” que pueden o deben desarrollar los poseedores de una titulación.

En ambos casos la acción de orientación y tutoría del profesor juega un papel decisivo en el proceso educativo de los universitarios. El proyecto Sócrates-Erasmus titulado *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) considera que el desarrollo de las competencias en los nuevos programas educativos abre un debate apasionante en las universidades europeas. Dos son las direcciones que por su incidencia especial en el campo de la orientación y tutoría vamos a comentar: a) la búsqueda de un nuevo modelo de educación universitaria; b) la búsqueda de la calidad, del acceso al empleo y de una ciudadanía europea.

a) La búsqueda de un nuevo modelo de educación universitaria.

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

¹ Concepto (lifelong learning) que se añade en el Comunicado de Praga (2001) a los seis objetivos de la Declaración de Bolonia (1999) y de cuya importancia se hace eco el Comunicado de Berlín (2003) al afirmar que esta acción tiene que ser un componente integral de la educación superior.

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

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

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

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

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

Entre los temas principales que se abordaron en la Convención de Salamanca (2001), preparatoria de la reunión de Praga del mismo año, figura la consideración de que el Espacio Europeo de Educación Superior tiene que desarrollarse en torno a unos valores académicos fundamentales y cumplir a la vez las expectativas de todas las partes interesadas y, en particular, dar pruebas de buena calidad. Para ello, se requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currícula y libre elección del estudiante. Comprende la función docente e investigadora pero también la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como la prestación de otros

servicios además de los educativos. La calidad no basta con que se dé, hay que poder demostrarla y garantizarla para que la reconozcan y aprecien los estudiantes, los responsables y toda la sociedad.

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

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

Estas tendencias demandan del profesorado que reelaboren o transformen, de alguna manera, la visión actual sobre su papel en el proceso educativo de los estudiantes. La heterogeneidad de los futuros estudiantes universitarios requerirá que así sea. En esa visión se tiene que incluir una comprensión de quiénes son nuestros estudiantes, cómo aprenden, su nivel de preparación, sus itinerarios curriculares, sus metas de empleabilidad, su desarrollo personal, ... Ese replanteamiento tiene también que extenderse a nuestras creencias sobre los roles y responsabilidades de los profesores y estudiantes, cómo podemos ser facilitadores del proceso de enseñanza/aprendizaje y cómo podemos adentrarnos en el apasionado mundo de la creación de comunidades de aprendizaje (Zhao y Kuh, 2004). Igualmente, eliminar la dicotomía existente entre la tarea de profesor y tutor. Ambas son tareas que están indisolublemente unidas. Nuestro reto estará en dotar de contenido intencional a la tutoría al igual que hacemos con las materias que impartimos. Esto implica asumir el rol de educador de los docentes.

5. Nuestra respuesta: Integración del estudiante en el sistema universitario

El ejercicio profesional de la orientación y la tutoría en la Universidad constituye una de las estrategias de apoyo más eficaces para satisfacer las necesidades de los estudiantes. En Noviembre de 2002 se celebró en la Universidad Politécnica de Madrid un Seminario titulado “La Tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad” (con participación de todas las universidades españolas) en el que se comprobó que la tutoría es percibida como un elemento estratégico para la mejora de la calidad educativa universitaria (Michavila y García, 2003)².

Todas las experiencias que allí se abordaron tenían un denominador común. En todas ellas se trataba de superar la concepción de tutoría burocrática (centrada sólo en resolver dudas de asignatura) para pasar a una tutoría de carácter orientador e intencional que buscara facilitar el desarrollo cognitivo, personal y profesional de nuestro alumnado. En definitiva, y desde una visión macro, “... parece que esta apuesta por la tutoría podría encuadrarse en un cambio de paradigma de la universidad, que estaría tratando, también por esta vía, de superar un modelo instructivo-profesionalizante basado en la mera transmisión de contenidos para instalarse en un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional y en la interacción profesor-alumno.” (p. 174).

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

² Desde 2001 la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, dirigida por el profesor Michavila, y la Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid, vienen publicando una serie de libros cuyas temáticas abordan el complejo mundo actual de las universidades y su profesorado (Michavila, García y Rodríguez, 2001; Michavila y Martínez, 2002; Michavila y Zamorano, 2002; Michavila y Martínez, 2004).

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

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

En unos entornos de calidad donde impera el trabajo en equipo, el punto de partida es atender a la totalidad del desarrollo del estudiante. Por tanto, las necesidades deben atender todos los aspectos educativos que contribuyen a un mayor *aprendizaje* del alumno y estos quedan cubiertos en la medida que abarcan las tres dimensiones que venimos insistiendo a lo largo de este trabajo. Son las dimensiones académicas o intelectuales propias de la titulación, las dimensiones personales y sociales necesarias para el desarrollo de la vida diaria y, por último, las dimensiones profesionales que le permiten trazarse o diseñarse un proyecto de vida independiente (Sanz Oro, 1991, 2001).

5.1. El Programa de Formación de Tutores de la Universidad de Granada

Como se comprobó en el trabajo pionero de la profesora Castellano (1995), los estudiantes de la Universidad de Granada desean de la institución universitaria una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados, más maduros, con mayor preparación profesional y que posean la capacidad de enfrentarse a las situaciones personales y profesionales que la vida les pueda plantear en el futuro.

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

Para recuperar esas funciones se necesita un cambio de visión de la actividad profesional del profesor y una nueva metodología de trabajo que, antes que remediar necesidades puntuales, supone, a partir de dichas necesidades, planificar y llevar a cabo la actividad de tutoría (Sanz Oro, 1998). La Universidad de Granada, basándose en experiencias previas de años anteriores, ha diseñado un Programa de Formación de Tutores cuyas características describimos a continuación.

5.2. Características y objetivos del Programa

Como consecuencia de las evaluaciones de diversas Titulaciones efectuadas en 2001, se detectó la necesidad de dotar de un mayor protagonismo y contenido a la acción tutorial. Como respuesta, el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente propuso a la Junta de Gobierno la realización de unas *Jornadas sobre Tutoría y Orientación* (Noviembre, 2001) dirigidas al profesorado de nuestra Universidad para iniciar un debate a partir de cual diseñar futuras acciones.

Los resultados fueron publicados por la Universidad de Granada (Coriat, 2002) y asumidos institucionalmente por el profesor Luis Rico (Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación Docente).

Fruto de las Jornadas y en cumplimiento de los compromisos adquiridos, el Vicerrectorado organizó un Curso Experimental de Tutoría y Orientación dirigido a todo el profesorado. Se matricularon 130 profesores de los que se seleccionaron 30 pertenecientes a las titulaciones de Empresariales y Odontología. Se impartieron seis sesiones de cuatro horas de duración a lo largo de los meses de Octubre y Noviembre de 2002.

Como consecuencia de las dos experiencias ya reseñadas y de los datos de evaluación obtenidos, el Vicerrectorado acometió la tarea del Diseño, Ejecución y Evaluación de un Programa de Formación de Tutores. Decimos que es un Programa porque va dirigido a todo el profesorado de la Universidad de Granada y representa un plan de acción intencional para introducir la tutoría como una actividad de orientación dotada de contenido en la acción docente del profesorado.

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

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

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- a. Dotar de significado y contenido a la acción tutorial en la universidad.
- b. Diagnosticar necesidades de los estudiantes en las áreas académicas, personales, sociales y profesionales. Respuestas desde la acción tutorial.
- c. Clarificar las competencias, roles y funciones del profesor tutor en el ámbito de la tutoría y orientación.
- d. Mejorar, en lo posible, la ayuda a los estudiantes en su integración académica, inserción laboral y conocimiento del mercado de trabajo.
- e. Responder a los retos futuros que plantea el ejercicio profesional de la tutoría en su titulación.
- f. Elaborar un Plan de Acción Tutorial (P.A.T.).

2ª) Con los **Proyectos de Innovación en Tutorías** se abre una vía institucional de realización de un PAT en un marco real de trabajo. Para ello, los Proyectos incluyen una financiación renovable en el marco de una convocatoria del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, enmarcada en el Plan de Calidad (para acceso a las bases de la convocatoria, consultar en:

http://www.ugr.es/%7Evic_plan/convocatorias/innovacion_tutorias.html)

3ª) El **Servicio de Información sobre Tutoría y Orientación**, ahora en sus inicios, tiene dos objetivos, de los que sólo se ha trabajado el primero, hasta el momento. Se trata de dar a conocer (1) las acciones e iniciativas sobre Tutoría y Orientación realizadas en nuestra Universidad, así como (2) las experiencias conocidas en otras Universidades. Se puede consultar en: http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/

5.3. Organización de los cursos del Programa

Todos los cursos tienen la misma estructura y, en la medida que sea posible, acogen a un máximo de 30 profesores de una misma titulación o Centro. La formación se estructura en tres fases: individual (en red), presencial y práctica.

Cuadro 2
Estructura de los cursos

Red UGR		Presencial				Práctica
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7
Tutoría y Orientación	Plan de Acción Tutorial	Tutoría y Orientación	Plan de Acción Tutorial	Prácticas de Tutoría	Formación y Empleabilidad	Elaborar un P.A. T.

La fase **individual** consta de los Módulos 1 y 2 que son dos textos escritos, situados en la página web del Programa. Ambos son de libre acceso y están a disposición de todo el personal de la Universidad a través del Acceso Identificado de la página web de la Universidad (<http://www.ugr.es>). Quienes se hayan matriculado podrán consultar las dudas a los respectivos autores mediante el correo electrónico.

La fase **presencial**, mediante inscripción previa del profesorado, consta de cuatro módulos de 3 horas de duración cada uno. Están a cargo de diferentes ponentes. En general se pretende que sean fuentes de análisis y discusión y dote al profesorado de los recursos necesarios para que puedan diseñar un Plan de Acción Tutorial.

La fase **práctica** (módulo 7) la conforman un grupo de profesores de la misma titulación, en número no inferior a 5, que se constituyen en equipo para elaborar un Plan de Acción Tutorial. Tienen el asesoramiento necesario para llevar a cabo este trabajo.

Una vez finalizado el curso y entregado el P.A.T. se otorga al profesorado una acreditación de 60 horas lectivas. Si desean poner en marcha dicho PAT se pueden acoger a la convocatoria de Proyectos de Innovación en Tutorías para su reconocimiento por parte de la Universidad y su correspondiente dotación económica.³

En total se organizaron 15 Cursos en el año 2003.

5.4. Los Planes de Acción Tutorial (Módulo 7)

Aunque los módulos presenciales terminaron en noviembre de 2003 y, según la convocatoria, los profesores interesados contaban con 3 meses para presentar su trabajo correspondiente al módulo 7, se tomó el 31 de marzo de 2004 como fecha de “cierre” para la presentación de Planes de Acción Tutorial. Hasta esa fecha se recibieron 40 Planes de Acción Tutorial, que se distribuyen como indica la siguiente tabla.

³ El lector/a puede acudir al texto de Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.) (2005), para obtener más detalles sobre la organización y los contenidos de cada uno de los 7 Módulos.

Cuadro 3
Planes de Acción Tutorial

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

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

1. Fundamentación del PAT.
2. Adecuación al tipo de alumnado.
3. Diseño del PAT.
4. Temporalización.
5. Evaluación del PAT.
6. Utilización de material (Anexos).
7. Viabilidad del PAT.

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

De los 40 PATs presentados, 5 se dirigen a varias titulaciones impartidas en un Centro (o a todas), 22 se dirigen a una titulación completa y el resto (13) enfoca el interés en aspectos puntuales, como alumnos de primer curso, alumnos de quinto curso, alumnos ERASMUS o alumnos con asignaturas de planes extinguidos.⁴

5.5. La evaluación del Programa

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

En la página web de los Cursos se ha ido publicando, entre 15 y 30 días después del término de cada Curso, las transcripciones de las respuestas. Estas transcripciones fueron estudiadas por los organizadores, con objeto de detectar desajustes importantes y mejorar algunos puntos, siempre que fuera posible⁵.

⁴ La Parte II del libro de Coriat y Sanz (2005) reproduce una amplia selección de PATs que, a juicio de los editores, abarca toda la problemática abordada por el profesorado. (La totalidad de los PATs está editada en un CD que acompaña al libro).

⁵ Las transcripciones de las respuestas a los cuestionarios de evaluación (por Curso) están publicadas en la página web de cada Curso: http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/; una vez pulsado el botón de entrar, seleccione, sucesivamente, "Actividades", "Programa de Formación de Tutores – 2003", "Iniciados/Terminados" y, ya en esa página, elija el vínculo de Evaluación del Curso que desee. Para ver el análisis conjunto de los datos obtenidos, consultar el texto de Coriat y Sanz (2005).

Bibliografía

1. 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.
2. Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords.) (2002), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe.
3. American College Personnel Association (ACPA) (1996), *The student learning imperative: Implications for student affairs*, Washington, DC.: Autor
4. Barr, R.B. y Tagg, J. (1995), From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education, *Change*, Noviembre/December, 13-25.
5. Baxter, M. y Terenzini, P. (1999), Learning and teaching in the 21st century: Trends and implications for practice, en Johnson, C.S. y Cheatham, H.E. (Eds.), *Higher education trends for the next century: A research agenda for student success*, [On-line], Available: <http://www.acpa.nche.edu/seniorscholars/trends.htm>
6. Beede, M. y Burnett, D. (Eds.) (1999), *Planning for student services: Best practices for the 21st century*, Michigan: Society for College and University Planning.
7. Bolívar, A. (2003), *Diseño de planes de estudio de las titulaciones*, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad de Granada.
8. Bricall, J. (Coord.) (2000), *Informe Universidad 2000*, Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores.
9. Castellano, F. (1995), *La orientación educativa en la Universidad de Granada*, Granada, Universidad de Granada.
10. Chickering, A.W. y Reisser, L. (1993), *Education and identity*, San Francisco: Jossey-Bass.
11. Coriat, M. (Ed.) (2002), *Jornadas sobre tutoría y orientación*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
12. Coriat, M. y Sanz, R. (2005), "Orientación y tutoría universitaria", en *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
13. Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.) (2005), *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
14. Gellert, C. (ed.) (1993), *Higher Education in Europe*, London: Jessica Kingsley.
15. González, J. y Wagenaar, R. (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*, Bilbao, Universidad de Deusto (<http://www.relint.deusto.es/TUNNINGProject/index.htm>)
16. Helfgot, S.R. y Culp, M.M. (1995), Promoting student success in the community college, en Helfgot, S.R. y Culp, M.M. (Eds.), *New directions for student services: Promoting student success in the community college*, San Francisco: Jossey Bass.
17. Hutchings, P. (1997), Building a new culture of teaching and learning, *About Campus*, November/December, 4-8.
18. King, P.M. y Baxter, M.B. (1996), A developmental perspective on learning, *Journal of College Student Development*, 37 (2), 163-173.
19. Klenk, S.W. (1999), Customer-based transformation, en Beede, M. y Burnett, D. (Eds.), *Planning for student services: Best practices for the 21st century*, Michigan: Society for College and University Planning.

20. Michavila, F. y García, J. (Eds.)(2003), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* , Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
21. Michavila, F. y Martínez, J. (Eds.)(2002), *El carácter transversal en la educación universitaria* , Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
22. Michavila, F. y Martínez, J. (Eds.)(2004), *La profesión de profesor de universidad* , Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
23. Michavila, F. y Zamorano, S. (Eds.)(2002), *Acreditación de las enseñanzas universitarias: Un futuro de cambio* , Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
24. Michavila, F., García, J. y Rodríguez, R. (Eds.)(2001), *Innovaciones en la organización y gestión de las universidades* , Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
25. Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991), *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research* , San Francisco, Jossey-Bass.
26. Rodrigues Dias, M.A. (Coord.)(2002), *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI* , Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
27. 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.
28. Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción* , Barcelona, Ediciones Octaedro.
29. Sanz Oro, R. (1991), "La orientación en la educación postobligatoria: La orientación educativa en la Universidad", *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional* , Madrid, MIDE y AEOEP, pp. 111-119
30. Sanz Oro, R. (1998), *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*, Madrid, Pirámide.
31. Sanz Oro, R. (2001), *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*, Madrid, Pirámide.
32. Satage, F.; Watson, L. Y Terrell, M. (Eds.) (1999), *Enhancing student learning. Setting the campus context*, American College Personnel Association.
33. Schroeder, C.C., y Hurst, J.C. (1996), Designing learning environments that integrate curricular and concurricular experiences, *Journal of College Student Development* , 37 (2), 174-181.
34. Stage, F. (1996), Setting the context: Psychological theories of learning, *Journal of College Student Development* , 37 (2), 227-235.
35. Terenzini, P.T.; Springer, L.; Pascarella, E.T. y Nora, A. (1995), Influences affecting the development of students' critical thinking skills, *Research in Higher Education* , 36, 23-39.

36. Upcraft, M.L. y Stephens, P.S. (2000), Academic advising and today's changing students, en Gordon, V.N. y Habley, W.R. (Eds.), *Academic Advising. A comprehensive handbook*, San Francisco: Jossey-Bass.
37. Watts, A.G. y Esbroeck, R.V. (2000), New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Unión, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173-187.
38. Watts, A.G.; Guichard, J.; Plant, P. y Rodríguez, M.L. (1994), *Educational and Vocational Guidance in the European Community*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
39. Whitt, E.J. (1994), Encouraging adult learning involvement, *NASPA Journal*, 31 (4), 309-318.
40. Williams, G. (1996), *Resources for Higher Education in OECD Countries*, London: Centre for Higher Education Studies, University of London Institute of Education.
41. Zhao, C.M. y Kuh, G.D. (2004), ADDING VALUE: Learning communities and student engagement, *Research in Higher Education*, 45 (2), 115-138.

