



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**FACULTADE DE CC. DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA E MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN E DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**LA TUTORÍA EN EL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR: VISIÓN DEL
PROFESORADO**

NURIA PRIETO VIGO

A Coruña, 2015

La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: Visión del profesorado

Autora: Nuria Prieto Vigo

Tesis doctoral UDC / 2015

Directora: M^a Luisa Rodicio García

Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación e Diagnóstico en
Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Dna. M^a Luisa Rodicio García, profesora do Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación, como Directora da Tese de Doutoramento realizada por Dna. Nuria Prieto Vigo titulada *“La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: visión del profesorado”*.

FAI CONSTAR

Que o citado traballo de investigación reúne os requisitos académicos e científicos necesarios para proceder á súa lectura e defensa pública.

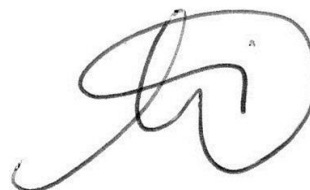
E para que así conste, dou o visto e praxe, en A Coruña a 2 de setembro de 2015.

Asdo. Dona M^a Luisa Rodicio García



Directora da Tese de Doutoramento

Asdo. Nuria Prieto Vigo



Autora da Tese de Doutoramento

AGRADECIMIENTOS

Me resulta muy difícil expresar en pocas palabras el agradecimiento que siento hacia aquellas personas que me han acompañado durante todos estos años de estudio y trabajo. En primer lugar porque nunca me he caracterizado por ser muy locuaz a la hora de expresar mis sentimientos, y en segundo lugar porque creo que siempre quedará alguien en el tintero que, de forma discreta y sin que me haya dado ni cuenta, ha tenido unas palabras de aliento en este duro camino. Pese a ello, no sería justo empezar este trabajo, sin nombrar a una serie de personas que han iluminado mi viaje durante todo este tiempo, que me han mantenido en pie y que no me han dejado rendirme pese a que más de una vez lo haya considerado. Espero no olvidarme de ninguna, y si así lo hago, pido perdón de antemano.

A mis padres, por darme la vida y dejarme cumplir mis sueños sin pedir nada a cambio. De vosotros he aprendido que el esfuerzo y la constancia tienen su recompensa. Os quiero tanto que no salen las palabras.

A mi hermana, por hacerme ver la otra cara de la moneda, cuando sólo soy capaz de ver la cruz. Eres la parte que me complementa y el impulso que necesito para no rendirme y poder llegar a la meta.

A mis amigas, Rocío, Lore, Marta y Pili, por compartir conmigo risas y llantos. Os quiero niñas.

A Marcos, por ser la barca que me mantiene a flote cuando me hundo. Gracias por soportar mis bajones.

A todos los profesores que, desinteresadamente, han colaborado y han hecho posible esta investigación, incluso a aquellos que me han negado su apoyo, porque de ellos también he aprendido a superar las piedras del camino.

Y por último y no por ello menos importante, a mi directora M^a Luisa Rodicio García, a mi amiga Liza, por ser la persona encargada de guiar mi camino en estos años de doctorado. Siempre te ríes cuando te llamo “mi mamá universitaria”, pero así lo siento, pues has ejercido como tal, dándome aliento y ayudándome a levantarme cuando estaba ya rozando el suelo. Si algo tengo más claro que los resultados de esta investigación, es que he llegado aquí gracias a ti. Gracias por estar ahí en todo momento, en lo bueno y en lo malo. Esta tesis va por ti.

A todos y todas, mis más sinceras... gracias, gracias, GRACIAS.

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una enorme revolución en la Universidad, un cambio tan drástico que ha hecho tambalear sus cimientos y, por supuesto, ha revivido la tutoría, retomándola como una función básica del profesorado a la que no debemos renunciar si queremos ofrecer una enseñanza de calidad.

Muchos estudios se han centrado en estos cambios, pero pocos han optado por la tutoría, a pesar de ser uno de los elementos claves del cambio y, los que lo han hecho, han recogido sólo la opinión del estudiante. Sin embargo la tutoría es cosa de dos, y en un caso como este, es de suma importancia el papel del tutor como principal agente del cambio. Así surge la necesidad de realizar un estudio donde se analicen, mediante cuestionarios y entrevistas, sus necesidades, miedos y opiniones, aspectos olvidados en la construcción de la nueva Universidade da Coruña. Los resultados recogen, sobre todo, una enorme falta de reconocimiento y apoyo que conlleva un creciente *burn out* del profesorado, pero también una alta motivación en su trabajo con el alumno, aunque la falta de asistencia siga siendo el principal problema de la tutoría universitaria.

RESUMO

O Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) supón unha enorme revolución na Universidade, un cambio tan drástico que fai tambalear os seus cimentos, e por suposto, revive á titoría, retomándoa como una función básica do profesorado á que non debemos renunciar se queremos ofrecer unha ensinanza de calidade.

Moitos estudos centráronse neste cambios, pero poucos optaron pola titoría, a pesares de ser un dos elementos claves do cambio e, os poucos que os fixeron, recolleron soamente a opinión do estudante. Sen embargo, a titoría é cousa de dous, e nun caso como este, é de suma importancia o papel do titor como principal axente do cambio. Así xurde a necesidade de realizar un estudo onde se analicen, mediante cuestionario e enquisas, as súas necesidades, medos e opinións, aspectos esquecidos na construción da nova Universidade da Coruña. Os resultados recollen, sobre todo, unha enorme falta de recoñecemento e apoio que leva un crecente *burn out* do profesorado, pero tamén unha forte motivación no seu traballo co alumno, aínda que a falta de asistencia siga sendo o principal problema da titoría universitaria.

ABSTRACT

O Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) supón unha enorme revolución na Universidade, un cambio tan drástico que fai tambalear os seus cimentos, e por suposto, revive á titoría, retomándoa como una función básica do profesorado á que non debemos renunciar se queremos ofrecer unha ensinanza de calidade.

Moitos estudos centráronse neste cambios, pero poucos optaron pola titoría, a pesares de ser un dos elementos claves do cambio e, os poucos que os fixeron, recolleron soamente a opinión do estudante. Sen embargo, a titoría é cousa de dous, e nun caso como este, é de suma importancia o papel do titor como principal axente do cambio. Así xurde a necesidade de realizar un estudo onde se analicen, mediante cuestionario e enquisas, as súas necesidades, medos e opinións, aspectos esquecidos na construción da nova Universidade da Coruña. Os resultados recollen, sobre todo, unha enorme falta de recoñecemento e apoio que leva un crecente *burn out* do profesorado, pero tamén unha forte motivación no seu traballo co alumno, aínda que a falta de asistencia siga sendo o principal problema da titoría universitaria.

INDICE

INTRODUCCIÓN	29
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
<u>Capítulo I. La Educación Superior en Europa. Evolución de la docencia y la tutoría desde la antigüedad hasta Bolonia</u>	41
1. Evolución histórica de la Enseñanza Universitaria: camino de partida y regreso	43
1.1. La Universidad en sus comienzos: de la tutoría como docencia a la docencia sin tutoría.....	44
1.2. La Universidad en el siglo XX: el resurgir de la tutoría.	46
1.3. La Universidad en el cambio de siglo: nuevos problemas, nuevos retos para la tutoría.....	49
2. La nueva Universidad del siglo XXI: Espacio Europeo de Educación Superior. Nuevos caminos para la docencia y la tutoría universitaria	58
2.1. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior. De Bolonia a Bucarest	58
2.2. La Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la enseñanza universitaria	64
2.3. El sistema universitario de Galicia en el EEES: el caso de la UDC.....	74
<u>Capítulo II. La tutoría en la Universidad: aproximación conceptual.....</u>	79
1. Necesidad de orientación y tutoría en la Universidad	82
2. ¿Qué entendemos por tutoría universitaria? Definición, características y funciones.....	92
3. Principios y modelos de intervención	99
4. Áreas o niveles de intervención	101
5. Modalidades de tutoría universitaria	105
6. Organización de la tutoría en la Universidad.....	120
7. Dificultades de la acción tutorial en la Universidad.....	130

Capítulo III. El tutor universitario: aproximación a la función tutorial del profesorado universitario 135

1. El profesor universitario: características de la función docente en la Universidad 139
2. El profesor-tutor universitario 156
3. Perfil del profesor-tutor universitario: tipos, características y competencias 160
4. Funciones del profesor-tutor universitario 169
5. Formación psicopedagógica del tutor universitario 177

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO 185

Capítulo IV. Introducción al estudio empírico: objetivos, metodología y muestra 187

1. Justificación y contextualización del estudio 189
2. Objetivos del estudio 191
3. Metodología del estudio 192
 - 3.1. Elección del método/filosofía inicial: evaluación de necesidades 192
 - 3.2. Elección de la metodología de investigación 194
 - 3.3. Fases del proceso de investigación 195
 - 3.3. Instrumentos de la investigación: el cuestionario y la entrevista 198
4. Características de la población y de la muestra 198

Capítulo V. Estudio cuantitativo: resultados e interpretación 201

1. Introducción 203
2. Instrumento de recogida de datos: el cuestionario 203
3. Muestra seleccionada 206
4. Pruebas utilizadas en la investigación 209
5. Análisis de datos 210
 - 5.1. Análisis de las dimensiones del cuestionario 210
 - 5.1.1. Grupo experiencial 211
 - 5.1.2. Grupo control 231
 - 5.1.3. Diferencias entre grupos 251
 - 5.2. Análisis de las preguntas abiertas del cuestionario 261
 - 5.3. En resumen 264

6. Interpretación y discusión de resultados	267
<u>Capítulo VI. Estudio cualitativo: resultados e interpretación</u>	287
1. Introducción	289
2. Instrumento de recogida de datos: la entrevista	289
3. Muestra seleccionada.....	292
4. Análisis de datos.....	294
4.1. Primera fase del estudio (curso 2008-2009).....	295
4.2. Segunda fase del estudio (curso 2012-2013).....	332
4.3. En resumen	342
5. Interpretación y discusión de resultados	344
<u>Capítulo VII. Integración de estudios: cuantitativo vs cualitativo</u>	355
<u>Capítulo VIII. Limitaciones del estudio y conclusiones finales</u>	365
<u>TERCERA PARTE: PROPUESTAS DE MEJORA</u>	387
Capítulo IX. Propuestas de mejora. Una nueva tutoría para una nueva UDC	389
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	405
<u>ANEXOS</u>	489
Anexo I. Cuestionario profesorado	491
Anexo II. Carta profesorado GDC	499
Anexo III. Carta profesorado NO GDC	503
Anexo IV. Guión entrevista profesorado (1ª fase)	507
Anexo V. Guión entrevista profesorado (2ª fase)	511
Anexo VI. Cuadro seguimiento entrevista profesorado	515

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nuevo rol del profesor en el EEES	33
Figura 2. Nuevas capacidades del profesor en el EEES	33
Figura 3. Componentes principales que integran la Universidad	44
Figura 4. Ejes del Documento Marco	65
Figura 5. Tipo de transformaciones generadas por las reformas educativas	68
Figura 6. Implicaciones educativas del EEES en el trabajo docente	70
Figura 7. Implicaciones del EEES en el trabajo del estudiante	71
Figura 8. Calidad educativa y tutoría desde el concepto de Pérez Juste	89
Figura 9. Confluencia de los procesos didáctico y orientador	92
Figura 10. Rasgos definitorios de la tutoría	97
Figura 11. Momentos tutoría universitaria	120
Figura 12. Profundización de la acción tutorial	123
Figura 13. Modelo organizativo de la orientación y la tutoría	126
Figura 14. Aspectos que integran la formación del profesorado universitario	146
Figura 15. Roles del profesorado universitario	163
Figura 16. Nuevas estrategias docentes	175
Figura 17. Proceso sistemático de evaluación de necesidades de Kaufman	193
Figura 18. Hoja de ruta del análisis de datos del GE	212
Figura 19. Hoja de ruta del análisis de datos del GC	232
Figura 20. Hoja de ruta del análisis de datos del GE vs GC	252
Figura 21. Propuesta de servicio integral de orientación en la UDC	399

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Agenda educativa de Bolonia	60
Tabla 2. Aspectos básicos del sistema europeo de enseñanza superior	67
Tabla 3. Conocimientos, motivaciones y actitudes de los profesores ante el EEES	69
Tabla 4. Posible actividad anual del estudiante en el modelo ECTS presentadas por la comisión de la CRUE.....	70
Tabla 5. Cambios principales del EEES	73
Tabla 6. Principios EFQM: Una tutoría de calidad para la calidad universitaria	90
Tabla 7. Diferencias entre tutoría “clásica” y seguimiento académico.....	95
Tabla 8. Ventajas e inconvenientes del principio de prevención	100
Tabla 9. Principales modelos de intervención en la orientación y tutoría universitaria	101
Tabla 10. Niveles de intervención / Tipos de tutoría.....	103
Tabla 11. Tutoría “tradicional” vs Tutoría “integrada”	105
Tabla 12. Modalidades de tutoría	106
Tabla 13. Beneficios de la mentoría	112
Tabla 14. Objetivos generales y contenidos de la tutoría según el momento de intervención	118
Tabla 15. Posibles contenidos de un PAT en la Universidad.....	125
Tabla 16. Etapas básicas del proceso de acción tutorial	127
Tabla 17. Algunas dificultades para la realización de la función tutorial	133
Tabla 18. Clasificación de las competencias docentes, según diferentes autores	150
Tabla 19. Categorización de las opiniones de los informantes (estudiantes) sobre el buen docente universitario	155
Tabla 20. Tipos de tutor: características, funciones y competencias.....	161
Tabla 21. Decálogo del tutor	162
Tabla 22. Concepciones positivas y negativas del tutor según el alumno	164
Tabla 23. Competencias del buen tutor.....	167
Tabla 24. Clasificación de las competencias de un buen tutor, según diferentes autores	168
Tabla 25. Cambio de paradigma en la Universidad.....	169
Tabla 26. Principales roles del profesor-tutor universitario	170

Tabla 27. Funciones del profesor-tutor, atendiendo al concepto de Rodríguez Espinar.....	172
Tabla 28. Funciones y no funciones del tutor universitario	174
Tabla 29. Combinación de metodologías diversas en los planteamientos ECTS.....	175
Tabla 30. Función del profesor-tutor en el uso de estrategias metodológicas variadas	176
Tabla 31. Propuestas metodológicas en la evaluación de necesidades	192
Tabla 32. Fases del proceso de investigación.....	195
Tabla 33. Muestra total del estudio.....	199
Tabla 34. Pruebas no paramétricas utilizadas.....	210
Tabla 35. Prueba <i>Friedman</i> para motivos de asistencia en el GE	214
Tabla 36. Prueba <i>Friedman</i> para motivos de no asistencia en el GE	215
Tabla 37. Prueba <i>Friedman</i> para organización real de la tutoría en el GE	217
Tabla 38. Prueba <i>Friedman</i> para organización ideal de la tutoría en el GE	218
Tabla 39. Prueba <i>Wilcoxon</i> para organización de la tutoría en el GE.....	219
Tabla 40. Necesidades en la organización de la tutoría, según diferentes variables en el GE	220
Tabla 41. Prueba <i>Friedman</i> para funcionamiento real de la tutoría en el GE	223
Tabla 42. Prueba <i>Friedman</i> para funcionamiento ideal de la tutoría en el GE	225
Tabla 43. Prueba <i>Wilcoxon</i> para funcionamiento de la tutoría en el GE	227
Tabla 44. Necesidades en el funcionamiento de la tutoría, según diferentes variables en el GE	228
Tabla 45. Prueba <i>Friedman</i> para perfil profesor-tutor en el GE	230
Tabla 46. Prueba <i>Friedman</i> para satisfacción con la tutoría en el GE.....	231
Tabla 47. Prueba <i>Friedman</i> para motivos de asistencia en el GC	232
Tabla 48. Prueba <i>Friedman</i> para motivos de no asistencia en el GC	235
Tabla 49. Prueba <i>Friedman</i> para organización real de la tutoría en el GC	237
Tabla 50. Prueba <i>Friedman</i> para organización ideal de la tutoría en el GC	238
Tabla 51. Prueba <i>Wilcoxon</i> para organización de la tutoría en el GC	239
Tabla 52. Necesidades en la organización de la tutoría, según diferentes variables en el GC.....	240
Tabla 53. Prueba <i>Friedman</i> para funcionamiento real de la tutoría en el GC.....	243
Tabla 54. Prueba <i>Friedman</i> para funcionamiento ideal de la tutoría en el GC	245

Tabla 55. Prueba <i>Wilcoxon</i> para funcionamiento de la tutoría en el GC	247
Tabla 56. Necesidades en el funcionamiento de la tutoría, según diferentes variables en el GC.....	248
Tabla 57. Prueba <i>Friedman</i> para perfil profesor-tutor en el GC	250
Tabla 58. Prueba <i>Friedman</i> para satisfacción con la tutoría en el GC	251
Tabla 59. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para motivos de asistencia (GE vs GC)	253
Tabla 60. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para motivos de no asistencia (GE vs GC)	254
Tabla 61. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para organización real de la tutoría (GE vs GC)	255
Tabla 62. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para organización ideal de la tutoría (GE vs GC)	256
Tabla 63. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para funcionamiento real de la tutoría (GE vs GC)	258
Tabla 64. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para funcionamiento ideal de la tutoría (GE vs GC)	259
Tabla 65. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para perfil profesor-tutor (GE vs GC)	260
Tabla 66. Prueba <i>U Mann Whitney</i> para satisfacción con la tutoría (GE vs GC)	261
Tabla 67. Motivos de no asistencia a tutorías, según docentes (1ª fase)	304
Tabla 68. Cambios en la docencia universitaria, según docentes (1ª fase)	318
Tabla 69. Algunas definiciones de tutor, según docentes (1ª fase)	322
Tabla 70. Cualidades del buen tutor, según docentes (1ª fase)	331
Tabla 71. Mejoras en la tutoría, según docentes (2ª fase)	334
Tabla 72. Resumen de las propuestas de mejora	402

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo (GE y GC)	207
Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad (GE y GC)	207
Gráfico 3. Distribución de la muestra por ámbito científico (GE y GC)	208
Gráfico 4. Distribución de la muestra por categoría docente (GE y GC)	208
Gráfico 5. Distribución de la muestra por tiempo de dedicación (GE y GC)	209
Gráfico 6. Distribución de la muestra por antigüedad en Universidad (GE y GC)	209
Gráfico 7. Motivos de asistencia de alumnado a tutorías en el GE	214
Gráfico 8. Motivos de no asistencia del alumnado a tutorías en el GE	215
Gráfico 9. Organización real de la tutoría en el GE.....	217
Gráfico 10. Organización ideal de la tutoría en el GE	218
Gráfico 11. Comparación organización real e ideal de la tutoría en el GE.....	219
Gráfico 12. Funcionamiento real de la tutoría en el GE	222
Gráfico 13. Funcionamiento ideal de la tutoría en el GE.....	225
Gráfico 14. Comparación funcionamiento real e ideal de la tutoría en el GE	226
Gráfico 15. Perfil del profesor-tutor en el GE	230
Gráfico 16. Satisfacción del profesorado con la tutoría en el GE	231
Gráfico 17. Motivos de asistencia de alumnado a tutorías en el GC.	234
Gráfico 18. Motivos de no asistencia del alumnado a tutorías en el GC.	235
Gráfico 19. Organización real de la tutoría en el GC	237
Gráfico 20. Organización ideal de la tutoría en el GC.....	238
Gráfico 21. Comparación organización real e ideal de la tutoría en el GC.....	239
Gráfico 22. Funcionamiento real de la tutoría en el GC	242
Gráfico 23. Funcionamiento ideal de la tutoría en el GC	245
Gráfico 24. Comparación funcionamiento real e ideal de la tutoría en el GC	246
Gráfico 25. Perfil del profesor-tutor en el GC.....	249
Gráfico 26. Satisfacción del profesorado con la tutoría en el GC	251
Gráfico 27. Motivos de asistencia del alumnado a tutorías, según grupos	253
Gráfico 28. Motivos de no asistencia del alumnado a tutorías, según grupos	254
Gráfico 29. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión real de la organización de la tutoría.....	255

Gráfico 30. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión ideal de la organización de la tutoría	256
Gráfico 31. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión real del funcionamiento de la tutoría	257
Gráfico 32. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión ideal del funcionamiento de la tutoría	259
Gráfico 33. Diferencias entre grupos en cuanto al perfil del profesor-tutor	260
Gráfico 34. Diferencias entre grupos en cuanto a la satisfacción con la tutoría	261
Gráfico 35. Distribución de la muestra por sexo y edad	293
Gráfico 36. Distribución de la muestra por ámbito científico y categoría docente	293
Gráfico 37. Distribución de la muestra por antigüedad en la Universidad y tiempo de dedicación	294
Gráfico 38. Distribución de la muestra por ciclo y pertenencia a GDC	294

INTRODUCCIÓN



La entrada de España en la Unión Europea ha supuesto enormes cambios a todos los niveles. No obstante, si bien es cierto que, a nivel social, el debate está abierto en diversos frentes, políticos, económicos, etc., aquí nos interesa especialmente, apuntar ideas en torno a la Educación Superior, centrándonos en sus principales protagonistas: profesores y alumnos¹.

El compromiso adquirido por España a través del Documento-Marco sobre la *“Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”*, en el que se planteaban una serie de propuestas para llevar a cabo dicha integración: introducción del crédito europeo (ECTS) como unidad de medida del “haber académico”; diseño de planes de estudios a partir de perfiles académicos y profesionales; carácter profesional de los objetivos formativos, que integrarán competencias generales y específicas; organización de la enseñanza en torno al aprendizaje del alumno; metodologías docentes con carácter activo, en las que el alumno tendrá un papel fundamental; se ha ido realizando paulatinamente a lo largo de la primera década del siglo XXI, con más o menos acierto.

La implantación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) definido como *“la unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de la materias”*² (Documento Marco, 2003: 6) supuso, a nivel universitario, relevantes transformaciones pedagógicas, al tenerse en cuenta las horas de trabajo autónomo de los estudiantes, tal y como reconocen diversos informes técnicos (Pagani, 2002; González y Wagenaar, 2003; ANECA, 2002).

Afrontar esta nueva estructura europea ha representado para los principales implicados (profesorado y alumnado) nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, pues la adopción de este crédito ha exigido y sigue exigiendo, por parte de la comunidad universitaria, una profunda reflexión y debate sobre la Enseñanza Superior (Jiménez Cortés, 2005).

Así queda patente en el Documento Marco (2003: 6):

“Su introducción en el sistema universitario español implica importantes diferencias con respecto al crédito vigente. Conviene subrayar, al respecto, que 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. En resumen, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores”.

En este sentido es preciso que todas las Universidades españolas, apuesten por los cambios fruto de la llamada “Convergencia Europea”, evitando que esta revolución en la Educación Superior quede sólo en el papel y en la estructura u organización

¹ Dado que una de las manifestaciones de desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje, queremos aclarar que hemos optado por el género gramatical masculino para referirnos a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

² MEC (2003). *Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

universitaria. Así, se ha de impulsar, entre otros aspectos, el perfeccionamiento del profesorado, principalmente, en el ámbito más olvidado: la docencia (formación en competencias, actualización de metodología didáctica, técnicas de aprendizaje cooperativo, nuevas formas de evaluación...); para lo cual será preciso aunar esfuerzos y asumir responsabilidades a nivel institucional y personal (García Ruiz, 2005).

En el nuevo EEES el alumno es el eje fundamental que dará sentido al proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que este último elemento será el que mayor peso específico tenga, en función del cual se decidirá qué es lo que el estudiante necesita aprender para adquirir una formación integral. Para lograr este propósito serán necesarios cambios en todos los ámbitos de la institución, desde un cambio cultural, en el que se modifiquen los roles tradicionalmente asumidos por profesores y alumnos, hasta un cambio en aspectos más técnicos, como la introducción de las NNTT en las aulas, de metodologías didácticas adaptadas a las nuevas exigencias de los perfiles profesionales, etc. Es decir, debemos ir más allá de las Declaraciones y de las Leyes y Decretos que establecen los cambios estructurales, los cuales a priori, parecen más o menos alcanzados. Si las transformaciones reflejadas en los documentos no se llevan a cabo, la reforma quedará en agua de borrajas, y para ello debemos tener en cuenta que los papeles en docencia han cambiado.

El alumno universitario en el que se centra todo el proceso de cambio de la nueva Universidad europea, se caracteriza por un perfil de estudiante determinado (De la Cruz Tomé, 2003a), con un papel fundamentalmente activo en su aprendizaje, un carácter autónomo en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos, con capacidad de reflexión, de aplicación de estrategias adecuadas ante la resolución de problemas, con un talante cooperativo, en tanto que está participando en un complejo entramado de relaciones con compañeros y profesores, y con un sentido de la responsabilidad que le acompañe en todas las facetas del aprendizaje.

Además, todos los documentos elaborados hasta la fecha proponen un cambio en el rol del profesor, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador, un supervisor y un guía del proceso de aprendizaje, para alcanzar los objetivos y competencias previamente definidas. Sin dejar de ser transmisor de conocimientos, su papel debe dirigirse a mayores niveles de tutoría, de apoyo y de motivación para adquirir el conocimiento, a la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, a la selección crítica de materiales y fuentes, a la organización de situaciones de aprendizaje, etc...

En este proceso de Convergencia la actividad docente adquiere nuevos enfoques (tutorización y atención más personalizada del alumno, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial...), lo que supone implicaciones directas en la metodología docente (Zabalza, 2000; Mayor Ruíz, 2003, 2004a). Así se cambia de una metodología clásica, única, basada en la lección magistral, a otras estrategias activas, cuya finalidad es la búsqueda del aprendizaje autónomo del alumno.



Fig. 1. Nuevo rol del profesor en el EEES (Pizarro, 2005: 115-116)

Es por esto por lo que consideramos fundamental el conocimiento y utilización de otras técnicas o estrategias metodológicas que aseguren el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el que el alumno ha de ser el eje fundamental, en torno al cual gire el diseño del currículum de cada plan de estudios. El éxito de la aplicación de la metodología docente radica en la combinación armónica de diferentes estrategias, que han de ser coherentes con los intereses y necesidades de los alumnos.

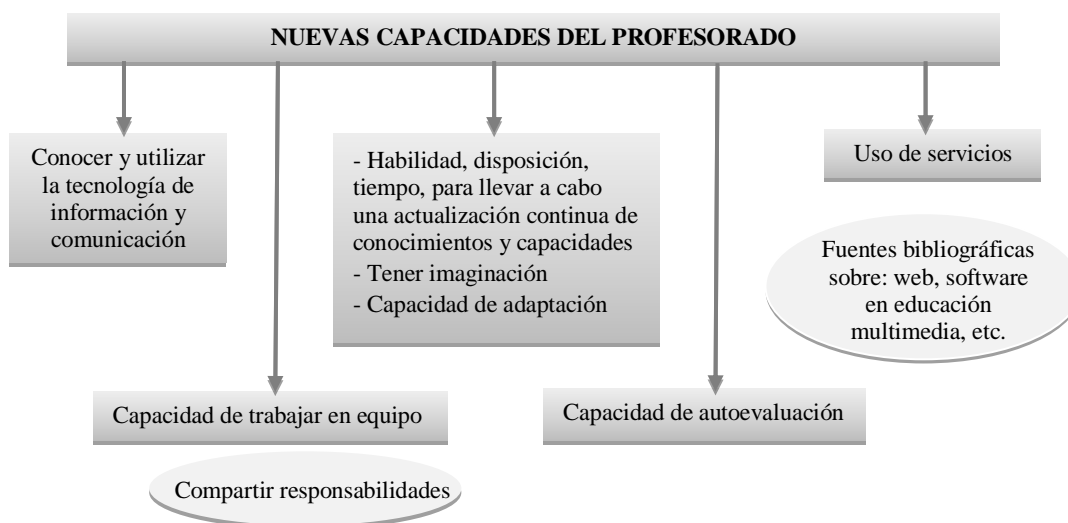


Fig. 2. Nuevas capacidades del profesor en el EEES (Pizarro, 2005: 115-116)

Este nuevo papel que debe asumir el profesor universitario, trae como consecuencia el aumento de sus labores tutoriales. La tutoría alcanza en el EEES una relevancia nunca pensada en nuestras Universidades, una visión que se lleva defendiendo en el ámbito pedagógico a lo largo de los años y que sólo está consolidada en otros niveles del sistema educativo.

Sin embargo, y a pesar de esta importancia creciente, todavía no son muy elevados los estudios realizados sobre esta práctica docente, pues las investigaciones

recientes se centran más en la calidad universitaria y en las competencias que en la propia labor tutorial, aunque si es cierto que esta se reconoce como un factor básico para lograr la tan ansiada calidad, así como una competencia base en la labor docente.

Aunque se han publicado bastantes artículos sobre el EEES y sobre la figura del profesorado universitario, si nos centramos en su labor como tutor, la oferta se reduce notablemente. Así, hemos encontrado dos estudios de importancia del profesor García Nieto y su equipo, un trabajo elaborado en el año 2004 titulado: *“Guía para la labor tutorial en la Universidad en el EEES”*, donde expresamente se habla de la tutoría en el proceso de Convergencia Europea, cuya finalidad es comprobar cuáles son los sistemas de tutoría que se están desarrollando y qué tipo de servicios de orientación existen en las Universidades europeas y españolas; y otro más centrado en la figura del profesor-tutor ya en el año 2005 titulado *“Programa de formación del profesorado universitario para la realización de la función tutorial dentro del marco del E.E.E.S.”*, ambos subvencionados por el propio Ministerio en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario.

Además de estas investigaciones, contamos con algunas tesis doctorales que de manera directa o indirecta han abordado el tema de la tutoría. Uno de los pioneros en el tema ha sido Pérez Abellás (2005), con su tesis doctoral en la Universidad de Vigo donde analiza la función tutorial en esta Universidad desde el punto de vista de docentes y discentes. Años más tarde, García Antelo (2010) hace lo propio en la Universidad de Santiago de Compostela, con resultados más o menos semejantes. Ya fuera de nuestra comunidad, encontramos trabajos como: la tesis doctoral de Aguilera García (2010) en la Complutense de Madrid, donde se establecen las claves para la selección y la formación de tutores en el EEES o las tesis doctorales de Amor Almedina (2012) en la Universidad de Córdoba y de Pérez Cusó (2013) en la Universidad de Murcia, donde se demuestra la importancia de la tutoría como un factor clave para aumentar la calidad en la enseñanza universitaria.

Para completar los datos extraídos en nuestra comunidad y ampliar la temática, a continuación presentamos el siguiente estudio sobre cómo los profesores de la Universidade da Coruña están llevando a cabo sus prácticas tutoriales dentro del EEES, comparando estas prácticas con aquellas otras más clásicas y, comprobando si existen cambios significativos entre unas y otras. Al mismo tiempo, dado que se trata de un estudio de análisis de necesidades, enumeraremos las necesidades encontradas entre el profesorado de nuestra Universidad, analizándolas pormenorizadamente desde su propio discurso, con el fin de poder proponer una serie de mejoras que ayuden a paliar las situaciones deficitarias halladas, y que mejoren notablemente la labor tutorial en la Universidad, mediante un sistema de orientación estructurado y organizado que llegue a todos los integrantes de la comunidad universitaria.

El trabajo que presentamos a continuación se estructura en tres partes claramente diferenciadas:

➤ **1ª PARTE: Marco teórico.**

El objetivo de esta primera parte es recoger la visión que, en la actualidad, se tiene de la tutoría universitaria y de la figura del profesor-tutor, haciendo especial hincapié en el proceso de Convergencia Europea donde esta función docente adquiere gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, en el *primer capítulo*, comenzamos con una revisión histórica del término tutoría, analizando cómo ha ido evolucionando la práctica tutorial desde sus comienzos en la época de los griegos y romanos, hasta la Revolución Industrial, pasando por la Edad Media, el Renacimiento y los años ilustrados con la llamada Universidad napoleónica, base de nuestras instituciones universitarias.

Después, describimos la realidad universitaria del siglo XX, analizando los enormes cambios sociales y, por consiguiente, también educativos, que han afectado al ritmo de las aulas y han generado nuevas problemáticas en toda la comunidad educativa, problemáticas que llegan a nuestros días y que encuentran su respuesta en la puesta en marcha de programas de acción tutorial y en la creación y mejora de servicios de orientación que ayuden y guíen tanto al alumnado como al profesorado.

Posteriormente, ofrecemos una visión de la Universidad actual, fijándonos en los cambios y transformaciones que ha sufrido en estos primeros años del nuevo siglo tras la implantación del sistema europeo de créditos ECTS y la creación del EEES, tanto a nivel europeo como estatal y autonómico, atendiendo especialmente a las incidencias que esta reforma ha acarreado a la docencia universitaria.

Una vez vista la evolución de la Universidad, de la docencia y, por supuesto, de la tutoría, en el *segundo y tercer capítulo*, nos detenemos a analizar la importancia creciente de la tutoría y de la figura del tutor como guía del proceso de aprendizaje del alumno y su desarrollo en todas las facetas de su vida: personal, profesional y, por supuesto, académica.

➤ **2ª PARTE: Estudio empírico**

En este segundo apartado nos acercamos a la realidad universitaria actual, analizando cómo están desarrollando la tutoría los profesores de la Universidad de Coruña, analizando sus prácticas, y descubriendo sus puntos fuertes y débiles, con el fin de dar respuesta a sus necesidades.

Comenzamos el *cuarto capítulo*, introduciendo nuestro estudio empírico, justificando el porqué de nuestra investigación, haciendo especial hincapié en el proceso de cambio en el que estamos sumergidos y en el que la tutoría universitaria se presenta como una función docente fundamental para que el cambio se produzca.

Pasamos después, a contextualizar nuestra investigación, estableciendo los objetivos de la misma para centrarnos, posteriormente, en la descripción de la metodología, definición del método elegido, enumeración de las fases del proceso de

investigación y descripción de los instrumentos utilizados en la recogida de los datos. Conviene decir que nuestro estudio tiene dos partes claramente diferenciadas tanto en forma como en tiempo: una parte cuantitativa y otra parte cualitativa, por lo que también contará con dos instrumentos diferentes; para la primera usamos un cuestionario, y para la segunda, una entrevista en profundidad, ambos instrumentos elaborados *ad hoc* desde la propia Área de M.I.D.E. dentro del Departamento de Filosofía y M.I.D.E.

Posteriormente pasamos a describir las características de la población y la muestra. Conviene decir aquí que la investigación abarca a todo el profesorado de la Universidade da Coruña, independientemente de si ha formado parte de los *Grupos Departamentales de Calidad* (GDC)³, es decir, de si se han anticipado al cambio fruto del Proceso de Bolonia o no. La razón de esta amplitud de muestra se debe a que, uno de los objetivos de nuestro estudio es, además de comprobar cómo han desarrollado la tutoría los docentes de los GDC, analizar si se han producido cambios en la forma de entender la acción tutorial entre estos docentes y aquellos que no han optado por participar en este tipo de iniciativas.

En los dos siguientes capítulos, comenzamos con el análisis de los datos obtenidos para su posterior interpretación. Dada la naturaleza de los datos extraídos, hemos realizado dos análisis diferenciados: cuantitativo y cualitativo. Para el primer estudio, el de naturaleza cuantitativa, hemos aplicado un cuestionario a la muestra seleccionada (un total de 232 profesores universitarios), con resultados claramente favorables hacia la tutoría y la docencia, a pesar de seguir arrastrado los problemas de antaño. En el segundo estudio, de índole cualitativa, se han entrevistado un total de 32 docentes en dos fases diferenciadas en el tiempo, partiendo de los resultados del primer estudio y centrándonos en aquellos aspectos más destacados que merecían mayor profundización, con el fin de buscar explicaciones, sacar a relucir las necesidades y proponer soluciones que mejoren la docencia y, sobre todo, la tutoría universitaria del nuevo siglo.

Así, el *quinto capítulo* está dedicado al estudio cuantitativo, donde una vez descritas las características de este tipo de investigación, así como la muestra, el instrumento y las pruebas utilizadas, pasamos a describir los resultados hallados. Para el análisis cuantitativo hemos partido, por un lado, de la inclusión del profesorado en los GDC o no (Grupo experiencial vs Grupo control), por ser uno de los objetivos claves de la investigación, y por otro lado, de algunas otras variables que nos han parecido interesantes: sexo, edad, ámbito científico y categoría docente, con el fin de comprobar si existen diferencias significativas atendiendo a estas características de la muestra. Además y como forma de organizar los resultados, se ha respetado el orden establecido en el propio cuestionario, partiendo de las dimensiones del mismo, tanto en el análisis como en su posterior interpretación.

³ Los *Grupos Departamentales de Calidad*, a partir de ahora GDC, son grupos formados por docentes de la Universidad de A Coruña que, de manera voluntaria, intentaron adaptar sus programas, su metodología y sus criterios de evaluación, a los nuevos créditos ECTS y a los postulados de la nueva realidad Europea. Su primera convocatoria fue en el curso 2004-2005, estando vigentes 8 años y siendo la última convocatoria la del curso 2011-2012.

Por su parte, el *sexto capítulo* abarca el estudio cualitativo. Una vez descrita la naturaleza de este tipo de investigación, así como la muestra, el instrumento y el modo de análisis, pasamos a enumerar los datos recogidos. Para el análisis, y visto que la variable ámbito científico es la que más define al profesor, hemos agrupado la muestra y los resultados ateniendo a estas cinco grandes áreas (ciencias, ciencias de la salud, técnicas, ciencias sociales y jurídicas y humanidades). Al igual que pasaba en el cuestionario y con el único fin de facilitar la lectura, se ha partido de las grandes dimensiones de la entrevista en el análisis de los datos y en la posterior interpretación de los mismos.

En el *séptimo capítulo*, pasamos a comparar los resultados de ambos estudios (cuantitativo-cualitativo), con el fin de profundizar más en ellos y poder enumerarlos de manera clara y global fijándonos, especialmente, en la evolución de los cambios vividos y relatados por los docentes, fruto del tiempo transcurrido entre los dos estudios.

Ante la gran cantidad de información recabada, finalizamos este apartado con unas conclusiones finales que nos permiten resumir todos los resultados obtenidos y que conforman el *octavo capítulo*.

En último lugar, me gustaría dejar patente que, en los anexos del trabajo, se presentan los instrumentos utilizados para la recogida de los datos (cuestionario y entrevista), así como otros documentos de interés.

➤ **3ª PARTE: Propuestas de mejora.**

En este *noveno y último capítulo*, hacemos una recopilación de todo lo expuesto en los apartados anteriores, con prospectiva, mirando hacia el futuro. Así, hemos elaborado una serie de propuestas de mejora atendiendo a los resultados encontrados en la investigación que, sin duda, mejorarán las prácticas tutoriales en el futuro y permitirán conseguir una mejor adaptación de la Universidade da Coruña, y por qué no, de otras Universidades, al EEES.

Comencemos...

1ª PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO I

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA:
EVOLUCIÓN DE LA DOCENCIA Y LA
TUTORÍA DESDE LA ANTIGÜEDAD HASTA
BOLONIA.**

Comenzamos introduciendo al lector en los entresijos de la institución universitaria y de la tutoría. Para ello analizamos cómo ha evolucionado la Universidad, desde sus orígenes hasta nuestros días, comprobando cómo los cambios acontecidos han influido en las finalidades de la tutoría y en las funciones del tutor.

Además, prestaremos especial atención a la nueva realidad en la que ya está sumergida la Universidad española: el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), analizando los pasos que, hasta el momento, se han dado en este sentido y los cambios que este nuevo reto supone para todos los miembros de la comunidad universitaria, sobre todo para profesores y alumnos. Dado que nuestra investigación versa sobre la acción tutorial, analizaremos cómo se plantea esta función docente dentro del EEES, pues todos los documentos escritos hasta el momento afirman que, la tutoría ha de cobrar importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante la implantación de una nueva unidad de medida del aprendizaje: el crédito ECTS.

1. Evolución histórica de la Enseñanza Universitaria: camino de partida y regreso

Recogiendo las palabras de Miguel Ángel Zabalza (2002) podemos definir la Universidad como un escenario complejo y multidimensional en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo: política, investigación, financiación, gestión, docencia, relaciones externas,...

Este mismo autor considera que para definir la Universidad actual hay que tener en cuenta los siguientes ejes (Zabalza, 2002: 12-15):

- a) Eje N° 1: *Universidad-Política universitaria*. Constituye el marco institucional de los estudios universitarios, definiendo la Universidad como institución social con una misión específica.
- b) Eje N° 2: *Materias del currículum-ciencia, tecnología*. Está formado por el componente cultural y técnico: los conocimientos, habilidades y competencias que en la Universidad se aprenden.
- c) Eje N° 3: *Profesores-Mundo profesional*. Está constituido por los profesores y por los grupos o asociaciones profesionales de los distintos campos científicos.
- d) Eje N° 4: *Estudiantes-Mundo del empleo*. Corresponde a los alumnos universitarios, cuyas demandas a la institución universitaria variarán en función de las exigencias del mundo laboral.

Estos cuatro ejes que componen la Universidad han ido cambiando a lo largo de los tiempos. La Universidad que hoy conocemos es el resultado de un sin fin de transformaciones, dejando de verse como una institución para las altas élites de la sociedad y pasando a concebirse como un servicio educativo al alcance de la mayoría de los ciudadanos. Así, en los últimos treinta-cuarenta años ha experimentado cambios más sustantivos que a lo largo de toda su historia, cambios que definen las características de nuestras facultades y escuelas: masificación de las aulas, heterogeneidad del alumnado, reducción de fondos, nueva cultura de calidad, la idea del aprendizaje para toda la vida, la enseñanza a distancia, la aparición de las TIC, preocupación por el creciente

desempleo de los egresados, aumento de la competitividad entre compañeros, conocimientos más especializados, la escasa relación-profesor alumno, etc.

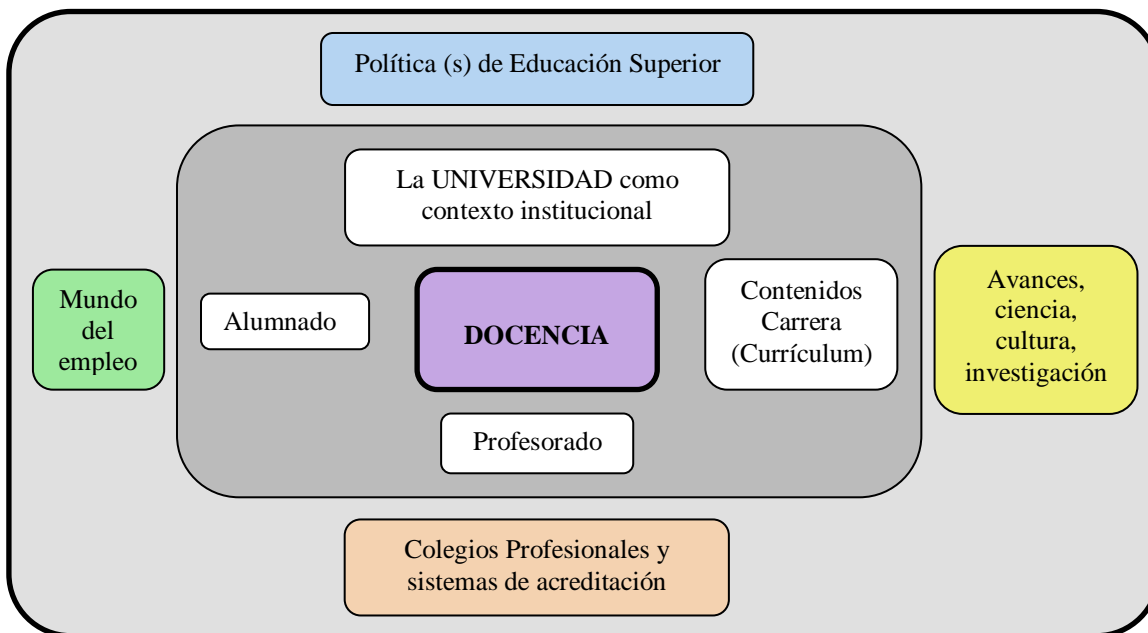


Fig. 3. Componentes principales que integran la Universidad (Zabalza, 2002:12)

1.1. La Universidad en sus comienzos: de la tutoría como docencia a la docencia sin tutoría

Las primeras raíces de la Universidad como institución educativa se remontan, probablemente, a 2400 años atrás, a la *paideia* de los sofistas griegos clásicos, con la *Academia* de Platón y el *Liceo* de Aristóteles como los dos primeros ejemplos institucionales de educación especializada avanzada en filosofía (Spies, 2003). En esta época la educación universitaria se basaba en la búsqueda del bienestar (las profesiones y el desarrollo), de la verdad (indagación e investigación), del orden y de la libertad (liderazgo), del bien (ética y desarrollo de un imperativo social) y de la belleza.

El profesor asumía sus funciones de transmisor de conocimiento, de tutor de la vida, de orientador del aprendizaje de sus discípulos. La enseñanza era mucho más personal, siguiendo los postulados de una acción tutorial individualizada, basada en las características personales del alumno. El profesor era único y se encargaba de mostrar a sus discípulos distintos aspectos sobre la vida, fomentando en ellos la reflexión, con el fin de convertirlos en futuros ciudadanos críticos, capaces de opinar, de participar y de mejorar la sociedad. Así, lo deja claro Shea (1992) cuando afirma:

..la historia de los tutores comienza en tiempos de Ulises. Cuando Ulises va a la guerra de Troya encomienda el cuidado de su hijo Telémaco a un tutor, llamado Mentor (por eso lo ingleses han adoptado la denominación "mentores" para los tutores"). Desde esos lejanos antecedentes, la idea de tutores y mentores ha estado siempre ligada a la de personas de confianza que pueden actuar de consejeros, amigos, maestros o personas prudentes dispuestas a prestar ayuda (Zabalza, 2003a: 126).

Posteriormente, en los años de la Edad Media (s. XI-XII) aparecen las instituciones universitarias como tales, a partir de la evolución natural de las escuelas catedralicias, aunque la enseñanza universitaria se sigue viendo como una educación de élite destinada, únicamente, a la nobleza. La Educación Superior la usurpaba la Iglesia, por lo que la inmensa mayoría de los docentes formaban parte del clero o estaban relacionados con él. Precisamente es en esta época, donde algunos autores establecen el nacimiento de la tutoría, tal y como la entendemos hoy en día⁴. Así, consideran que la tutoría, como función educativa institucional, liberada de los matices legales que introdujeran los latinos y conectada con las concepciones clásicas de los griegos, aparece a comienzos del siglo XI en las Universidades, entendiéndose el tutor como el profesor que ejercía la tutela formativa sobre sus alumnos y como el garante y transmisor de la verdad científica (Lázaro, 1997b: 255).

Porta (1998), en uno de sus estudios sobre la evolución histórica de la institución universitaria afirma que, en sus orígenes, la *Universidad Medieval* buscaba la transmisión del saber o del conocimiento, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. En esta época, el rol del profesor era el de guiar, orientar, tutorizar la conducta social, moral e intelectual de sus alumnos en esa búsqueda del conocimiento, como vía para el crecimiento personal, en un marco de relación personal estrecha (Rodríguez Espinar, 2004: 19).

El sistema de la Universidad moderna evolucionó a partir de las profundas transformaciones de la sociedad ocurridas desde finales del siglo XIV hasta finales del siglo XVI. Durante el Renacimiento se produjo una mayor institucionalización que, unido a la aparición de la imprenta, contribuyó a la rápida difusión de las nuevas ideas y teorías científicas por toda Europa.

Así, sin perder ese afán por la búsqueda de la verdad científica y del conocimiento que existía en épocas anteriores, la *Universidad Renacentista* aunará enseñanza e investigación entre sus fines. El espíritu científico inunda a los docentes y a las Universidades: lo importante es la reflexión sobre los conocimientos adquiridos (op. cit.: 19), labor en la que la tutoría tendrá un papel fundamental a la hora de “abrir las mentes” de los estudiantes.

La *Era de la Ilustración* se caracteriza por una Universidad basada en el conocimiento científico, de manos de los grandes ilustrados de la época. Las aulas se llenan de estudiantes más preocupados por buscar la verdad que por alcanzar un futuro profesional, aspirando a convertirse en verdaderos intelectuales, concededores del saber.

Con la llegada de la *Universidad Napoleónica*, las competencias en educación fueron cedidas al Estado, produciéndose la pérdida de autonomía de las Universidades y el nacimiento de más escuelas y facultades estatales, en perjuicio de las religiosas. Esta situación afecta al profesorado y a la tutoría, pues el tutor universitario se seculariza y se vuelve dependiente del Estado, burocratizándose su actividad (Lázaro, 1997b: 260).

⁴ La mayoría de los autores afirman que el concepto de orientación educativa, tal y como hoy lo entendemos, nació a manos de Jesse B. Davis (principios del siglo XX), el cual propone la integración de la orientación en el currículum escolar, con el objetivo de lograr el desarrollo integral de las personas.

La concepción de enseñanza universitaria que se prodiga durante esta época, será la base de las futuras Universidades españolas. Años más tarde, en el 1857, con la promulgación de *Ley de Educación de Claudio Moyano*, se inicia una reforma en la Universidad siguiendo, precisamente, los postulados marcados en la época napoleónica.

Esta obsesión por la búsqueda de la verdad científica y el conocimiento extendida a lo largo de los siglos XV, XVI y XVII, cae en crisis en los años de la *Revolución Industrial*. Entre finales del siglo XVIII y a lo largo de todo el XIX, el desarrollo de la era industrial impondrá nuevas necesidades de formación centradas en los aspectos más técnicos, con el único fin de “sacar al mundo” profesionales de una rama determinada. De este modo, la profesionalización e inserción de sus egresados pasará a ser la principal función de una institución marcada por un claro carácter elitista que le acompañó durante décadas (Rodríguez Espinar, 2004: 20).

Así, el desarrollo educativo durante la Era Industrial reflejó, una vez más, las perspectivas y necesidades de los tiempos. La institucionalización de los sistemas de educación de masas se convirtió en una norma, abriendo las puertas de las escuelas y facultades a un amplio tramo de población, a la que antes no le estaba permitido el paso.

La organización de los sistemas educativos siguió el modelo fabril jerárquico formal de la época, tal y como lo dejan patente las palabras de Spies (2003: 33):

“La “materia prima”, el estudiante, fue introducida en este sistema a la tierna edad de cinco años y después de más o menos trece años de manipulación cognitiva, el producto final de esta “fábrica escolar” se ve lanzado a un mercado laboral como un “componente” terminado, listo para su uso por parte de la máquina industrial, o bien como nueva “materia prima” para la “máquina” educativa terciaria”.

La consecuencia de este cambio es evidente, tanto en el rol del profesor, como en las finalidades de la tutoría. De esta forma, el docente pasa a ser el agente encargado de transmitir y desarrollar en sus alumnos las competencias profesionales demandadas por el mercado laboral (Rodríguez Espinar, 2004: 20), función que ha marcado el papel de la Universidad a lo largo del siglo XX.

1.2 La Universidad en el siglo XX: el resurgir de la tutoría

El siglo XX estuvo marcado por grandes conflictos bélicos en Europa. Precisamente, como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial se hace necesaria mano de obra altamente cualificada para sacar al mundo de la crisis. La Universidad española de principios del siglo XX también se vio resentida, especialmente, por la *Guerra Civil*. Sin embargo, y a pesar de las consecuencias de un estado *Posguerra*, alrededor de los años 50, se produjo una subida del número de alumnos matriculados pasando, según los datos aportados por Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 79), de unos 30.000/35.000 alumnos a un total de 160.000 en el curso 1955-1956.

Así, entre 1950 y 1975, el crecimiento económico y el aumento de las expectativas y aspiraciones de las clases medias dieron un nuevo impulso a la demanda social de la educación. Las barreras de entrada a las Universidades se hacen cada vez más bajas, llegando en algún caso a ser prácticamente inexistentes, la política de becas

se generaliza entre los estudiantes y se abren y fundan más escuelas universitarias y facultades por toda la geografía española (op.cit.: 351-352). Este “*overbooking*” trajo asociado un fortalecimiento de la concepción del profesor transmisor de conocimientos iniciada ya en el siglo pasado, al no ser este capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos matriculados, cada uno con características, expectativas y necesidades diferentes y procedentes de distintos niveles culturales y sociales.

Precisamente es durante estos años, cuando empieza a existir una preocupación creciente por el tema de la orientación universitaria, como consecuencia de las transformaciones sufridas en la Universidad (masificación, heterogeneización, búsqueda de la calidad, aumento del desempleo en los recién titulados, etc.) y de los cambios que se están produciendo en otros niveles no universitarios tras la promulgación en 1970 de la L.G.E.⁵, en donde se establece, por primera vez, este derecho de los estudiantes. Así, es a partir de los años 70, cuando la orientación pasa a considerarse como un “*proceso de ayuda sistemático y personalizado para alcanzar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda su vida*” (Vidal, Diez y Vieira, 2002: 433).

Sin embargo, tanto las teorías como los estudios realizados en este sentido donde se demostraba la necesidad de orientación de los estudiantes universitarios y la importancia de la tutoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tuvieron resultados en la práctica. La orientación universitaria siguió un camino en el que abundaron más voces sobre su necesidad que respuestas a la misma, reduciéndose a la implantación de los C.O.I.E. (*Centros de Orientación Integral al Estudiante*) en 1975, los cuales según Moreno (2003) intentaron orientar, informar y ayudar a los graduados universitarios, principalmente, en la búsqueda del primer empleo y en su futura inserción laboral, olvidando otras áreas de la orientación como la más académica o personal (Pantoja Vallejo, Campoy Aranda y Cañas Calles, 2003: 70)

Más tarde, en 1983, se promulga la L.R.U.⁶, con el fin de transformar la Universidad (Fernández Enguita, 1999) bajo tres objetivos: organización democrática de la Universidad, inserción de la Universidad en su entorno social y modernización científica y docente. Como consecuencia del primer objetivo, aumenta la masificación en las instituciones universitarias, que pasan de ser “destinos provisionales” a “salidas habituales”, lo cual supone dar respuesta a un mayor número de alumnos, cada vez más heterogéneos. Sin embargo y a pesar del despegue de la orientación y la tutoría, esta ley no otorga importancia a esta función, nombrándola vagamente en su artículo 27.1 cuando afirma que (en referencia a los estudiantes) “*las Universidades verificarán sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento*”.

La década de los noventa vuelve a repetir patrones de épocas anteriores. Así, mientras que en los niveles no universitarios se sigue avanzado en el tema de la orientación y la tutoría, con la aparición en 1990 de la L.O.G.S.E.⁷, la cual reconoce la importancia de la orientación psicopedagógica, otorgándole un papel primordial a la

⁵ Ley Orgánica 14/1990 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E., 6 de agosto)

⁶ Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma del Sistema Universitario (B.O.E., 1 septiembre)

⁷ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E., 4 octubre)

hora de hablar de calidad y definiéndola en sus tres niveles de actuación: aula, centro y sector, cada uno de los cuáles estará representado por un profesional o grupo de profesionales especializados (aspectos que vuelven a recalcar años más tarde, en la L.O.E.⁸ (2006) y en la L.O.M.C.E.⁹ (2013)); en los niveles universitarios la orientación y la tutoría siguen sin recibir importancia, aunque los estudios sobre su necesidad se multiplican con autores como Bisquerra (1998), Lázaro (1997b, 2002), Campoy Aranda y Pantoja Vallejo (2000, 2009), Álvarez Rojo (2001), Rodríguez Moreno (2002), García Nieto et al. (2004), Rodríguez Espinar (2004), García Nieto (2008), entre otros.

El nuevo siglo comienza con nuevas reformas legislativas. La L.O.U.¹⁰ (2001) concreta en cuatro grandes objetivos los compromisos de la Universidad (artículo 1.2):

- Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
- Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- Apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- Extensión de la cultura universitaria.

A pesar de las esperanzas puestas en la nueva ley, la L.O.U. también ha olvidado esta labor orientadora, fundamental para asegurar la calidad de cualquier Universidad. Sólo en su artículo 46.2 la recoge, de forma efímera, como derecho de los estudiantes, *“la orientación e información por parte de la Universidad en aquellas actividades que les afecten”*, y *“el asesoramiento y la asistencia por parte de profesores y tutores”* (Vidal, Díez y Vieira, 2002: 432). Tampoco su modificación¹¹ establece mejoras, aunque en su preámbulo recoge la necesidad de implicar más al alumno en su aprendizaje ya que *“la acción de la Universidad no debe limitarse a la transmisión de saber, debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno”*, aspectos en los que el tutor juega un papel fundamental.

Tras este análisis, podemos afirmar que la orientación y la tutoría han sido dos de los aspectos que menos se han tenido en cuenta a la hora de programar las reformas hasta la llegada del EEES, a pesar de la importancia que siempre se le ha dado cuando se habla de una Educación Superior de calidad.

Los procesos de orientación y apoyo a profesores y alumnos han sido siempre considerados como un indicador de calidad del sistema educativo universitario (Álvarez Rojo, 1999: 382), por lo que no nos ha de resultar extraño que, a pesar de no tener una ley que regule los principios básicos de actuación en este ámbito, las Universidades hayan llevado a cabo, de manera independiente, una serie de iniciativas en lo que a orientación se refiere, creando servicios dedicados a tales fines.

⁸ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (B.O.E., 4 de mayo)

⁹ Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (B.O.E., 10 diciembre)

¹⁰ Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (B.O.E., 24 de diciembre)

¹¹ Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la L.O.U. (B.O.E. 13 abril)

Por el contrario, la tutoría no ha tenido ninguna respuesta por parte de las autoridades universitarias. De hecho esta función, que desde siempre ha estado unida a la docencia, se ha dejado en manos de la buena voluntad del profesor encargado, exigiéndole únicamente seis horas de atención al alumnado¹² que, en ocasiones, resulta demasiado tiempo ante la falta de asistencia del mismo. Y todo esto a pesar de que la misión de la Universidad del siglo XXI debería ser, según Spies (2003: 36), la de:

“...educar a “seres humanos”, dotándoles de la capacidad para elegir bien en la vida, de proporcionar liderazgo intelectual en un mundo de creciente complejidad. No sólo tiene que educar a individuos capaces de controlar, dirigir y gestionar los sistemas de conocimientos e información, son que también tiene que desarrollar las cualidades de buena percepción, comprensión, sabiduría y buen juicio, tan esenciales para la gestión de sistemas mundiales complejos”

1.3. La Universidad en el cambio de siglo: nuevos problemas, nuevos retos para la tutoría

Tal y como se puede observar después de este análisis histórico, el concepto de tutoría va evolucionando con los tiempos y con las demandas de la sociedad. Por ello, la figura del profesor-tutor ha ido adaptándose en sus funciones a las finalidades de la Universidad del momento, hasta el punto que existen tantas definiciones de tutoría y de tutor, como concepciones de enseñanza universitaria.

En la actualidad, podemos hablar de tres tipos o estilos de Universidad, surgidos en la época industrial y que han ido evolucionando hasta nuestros días, cada uno de ellos asociados a distintas pretensiones. Siguiendo las clasificaciones de autores como Porta (1998), Bricall (1997), Michavila y Calvo (2000), Raga (2003), Gros y Romañá (2004a), Mora (2005), o García Nieto (2008) podemos hablar de tres modelos básicos de Universidad, que dan lugar a tres formas de concebir la tutoría:

- Modelo napoleónico o francés, con principal instauración en Francia, centrado en la docencia y cuyo objetivo principal es la transmisión del conocimiento científico para la formación de profesionales especializados. En este modelo la tutoría adquiere un carácter burocrático-administrativo.
- Modelo anglosajón, predominante en Gran Bretaña y E.E.U.U., busca el desarrollo del alumno como eje central, con el objetivo de que obtenga la mejor formación en todos los ámbitos, convirtiéndose en un profesional crítico y reflexivo. La tutoría se entiende como acompañamiento/seguimiento del alumno.
- Modelo humboldtiano, de origen alemán, centrado en el desarrollo científico a través de la investigación y cuyo objetivo es la búsqueda de la verdad a través de la ciencia. La tutoría está aquí unida a la investigación, siendo el tutor el que inicia al estudiante en su tarea investigadora.

De estos tres modelos, la Universidad española ha adoptado, desde los años 70, el modelo napoleónico. Sin embargo, la entrada en el EEES y los nuevos retos de la

¹² Art. 9; apartado 4 del R.D. 898/1985 de 30 de abril sobre el régimen del profesorado universitario (B.O.E. 19 de junio), modificado y completado por el R.D. 1200/1986 de 13 de junio (B.O.E. 25 junio) y por el R.D. 554/1991 de 12 de abril (B.O.E. 19 junio)

sociedad del siglo XXI, exigen un cambio en la forma de abordar la enseñanza universitaria, apostando por el modelo anglosajón que, como dice Bricall (1997), busca el desarrollo integral del estudiante y la formación de profesionales competentes.

Evidentemente los cambios no son fáciles, más teniendo en cuenta las dificultades que, en la última década, ha tenido la Universidad española. Brew (1995) señala los siguientes aspectos que definen la situación actual de nuestras Universidades, que ratifican autores como Rodríguez Espinar (1997), Álvarez Rojo (1999, 2001, 2004), Lázaro (2002) o Sanz Oro (2005), entre otros, y que para nosotros constituyen nuevos retos para la Educación Superior en general, y para la tutoría y el tutor, en particular:

A) Vivir al margen de la sociedad que la rodea, lo cual implica una escasa relación con la actividad económica del país.

La misión de la Universidad no debería ser la de repetir saberes establecidos en el pasado, sino la de proponer nuevos conocimientos con proyección en la sociedad. La relación sociedad-Universidad es inexcusable, la segunda debe investigar la evolución y tendencia de la primera, adelantándose a sus necesidades y buscando soluciones que repercutan en la humanidad. Ya lo dejaba patente en los años 30, el filósofo Ortega y Gasset, el cual definía tres grandes funciones de la Universidad: la enseñanza para la formación de profesionales, la investigación y la mejora de la sociedad a través de una mayor relación con esta (Michavila y Calvo, 1998, 2000; Salinas, 1998, 1999; Raga, 2003; García Nieto et al., 2004), funciones que, actualmente, se resumen de la siguiente manera: función educadora/formativa (docencia); función investigadora (investigación); función profesionalizante (formación integral para ejercer un rol profesional) y función de servicio a la comunidad o de proyección social (relación Universidad-sociedad).

Así lo recoge la UNESCO en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción¹³, donde establece las siguientes funciones:

- Formar a diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuyendo al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

¹³ Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO en París del 5 al 9 de octubre de 1998.

Estas funciones se pueden resumir, según palabras de Thorens (1998) en: “*el desarrollo de conocimientos y su difusión para el bien del hombre y de la sociedad*”.

Sin embargo, las instituciones universitarias de nuestro país son edificios herméticos, donde los cambios económicos, políticos y sociales que se producen no suponen transformación alguna. Esta escasa relación Universidad-sociedad, hace que la institución permanezca anquilosada en el pasado, sin responder a las necesidades que plantea nuestra sociedad, sin avanzar con ella.

La principal consecuencia de esta situación es la escasa conexión entre las exigencias del mercado laboral y los conocimientos aportados por los recién titulados, con el correspondiente aumento del paro. En este sentido, Rué Domingo (2004a: 188) afirma que existen enormes deficiencias en los planes de estudios, pues no existe conexión con la realidad social y laboral:

- Falta de coordinación entre la formación práctica y la teórica.
- Gran diversificación de materias inconexas.
- Escasa actualización a las necesidades sociales.
- Escaso desarrollo de la cualidad reflexiva.
- Gran descuido en el aprendizaje de lenguas.
- Confusión entre igualdad en el prestigio de la formación y el control burocrático de las Universidades, dificultando así su adaptación a las demandas sociales.

Ante esta problemática, la idea del tutor como agente de cambio social, como aquella persona que conecta la sociedad con el estudiante, favoreciendo su desarrollo integral, adquiere gran importancia evitando que este se convierta en un mero conocedor de teorías pasadas y se defina como un ciudadano crítico y reflexivo con las necesidades y problemas de la sociedad en la que vive, actuando en consecuencia.

B) Mayor preocupación del gobierno por controlar cómo se gasta el dinero público destinado a la formación universitaria.

Pese a la autonomía de las instituciones universitarias, se han creado numerosos mecanismos de control. Los malos resultados que ofrece la Universidad en estos últimos años, con referencia a la baja colocación de egresados y, sobre todo, al abandono (según Hernández Armenteros (2004) y Álvarez Pérez, Cabrera Pérez, González Afonso y Bethancourt Benítez (2006), el aumento de abandono, con una tasa entre el 30% y el 50%, ha puesto a España en la cola de Europa en cuanto al éxito universitario) lleva a que el Gobierno se empiece a preocupar por el gasto que esta supone.

El aumento de la matrícula y de la contratación del profesorado vivida en años atrás, fue posible gracias a un aumento correlativo del gasto. Sin embargo, hoy por hoy, es imposible mantener este ritmo, teniendo en cuenta los recortes que estamos viviendo en educación. Por lo tanto, surge un dilema dentro de la Administración: ¿aumentamos el número de estudiantes matriculados para dar respuesta al gasto, repartiendo y reduciendo la “porción” de cada uno de ellos? o, por el contrario, ¿aumentamos el gasto por estudiante, descendiendo el número de alumnos matriculados, consiguiendo así una

educación de mayor calidad, más individualizada y centrada en el estudiante? (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001: 353; Zabalza 2002: 29). Sea como sea, el déficit que sufre la Educación Superior, con continuos recortes, ha impedido y sigue impidiendo avanzar en las reformas del siglo XXI, sobre todo en aspectos considerados “secundarios” como la tutoría. Es lo que Michavila (2012a) ha denominado “*Bolonia en crisis*”.

C) Progresiva heterogeneización de las instituciones y diversificación de Universidad y de los formatos contractuales de los profesores.

Cada vez encontramos más Universidades, centros y titulaciones. Un ejemplo lo tenemos en Galicia donde, desde 1989 (Ley 11/1989 de 20 de julio), se ha pasado de una sola Universidad con diferentes campus, a tres Universidades con autonomía propia, divididas en varios campus: Universidade de Santiago de Compostela, con campus en Santiago y Lugo; Universidade da Coruña, con campus en A Coruña y Ferrol; y Universidade de Vigo, con campus en Ourense, Pontevedra y Vigo.

Esta separación de las Universidades ha traído como consecuencia “peleas” en el reparto de titulaciones acabando, en muchos casos, con la implantación de la misma carrera en todas, lo cual ocasiona, por un lado, un excesivo número de titulados por año a los que el mercado laboral no puede dar respuesta y, por otro, un enorme gasto.

Pero las consecuencias van más allá. Basándose en los principios de autonomía universitaria recogidos en el artículo 2 de la L.O.U.: “*Las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas*”; la heterogeneidad entre las Universidades se hace mayor, lo cual conlleva el aumento de la competitividad entre ellas para lograr el mayor número de matrículas que les permitan hacer frente al gasto que tienen y, así, aumentar su prestigio y su reconocimiento ya no solo a nivel nacional, sino también internacional.

Y no sólo eso. Ahora además, surgen nuevas instituciones alejadas de la Universidad que ofrecen formación especializada a los profesionales, que atienden a sus demandas y responden a las necesidades del mundo laboral, con un alto índice de empleabilidad. Así, ya no sólo tendrá que competir con sus iguales, sino también con nuevas y florecientes academias, cursos masivos en línea (MOOC) y Recursos Educativos Abiertos (REA), que están logrando más adeptos y mejores resultados.

Una de las consecuencias asociadas a esta diversificación de las Universidades y a esta “lucha” entre instituciones por alcanzar el mayor número de matriculados bajo los postulados de una enseñanza individualizada y de calidad, es la necesidad de contratar a un mayor número de profesores, incorporaciones que han supuesto el nacimiento de nuevas figuras, como la del profesor asociado, apostando por el acercamiento de la institución a la realidad de la profesión (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001: 128-129).

D) Cambios significativos en las exigencias del mundo laboral.

Ante los cambios en la sociedad y las nuevas demandas de las empresas, en cuanto a competencias y habilidades de los titulados como, por ejemplo, trabajo en equipo, formación práctica, flexibilidad, resolución de problemas, conocimiento de

cómo trabajan las organizaciones, aplicación de conocimiento, motivación e interés, capacidad de comunicación, saber establecer relaciones, confianza en uno mismo, etc. (Cajide, Porto, Abeal, Barreiro, Zamora, Expósito y Mosteiro, 2002); la Universidad debe establecer los mecanismos pertinentes para responder a esta realidad cambiante. Así, lo dejan patente las siguientes palabras de Vanderhoeven (1999: 278-279):

“Dos consecuencias de este desarrollo son actualmente visibles: primero, la confianza en la educación no universitaria y universitaria como una garantía de obtener un trabajo satisfactorio y bien pagado ha declinado muy considerablemente entre la gente joven; segundo, la educación superior no sintoniza con el mundo del empleo y de los cambios económicos, sociales y culturales requeridos”

Es precisamente en esta situación donde, la necesidad de desarrollar estrategias orientadoras en la Universidad para que el alumno sea competente en la identificación, elección y reconducción de alternativas formativas y profesionales de acuerdo a sus características e intereses, se hace cada vez más patente (Rivas, 2003: 43).

E) Mayor implicación en la formación de empresas y empleadores, coincidiendo con el concepto de formación a lo largo de toda la vida (*life long learning*).

La formación es un recurso social y económico fundamental pero para que resulte efectiva debe plantarse como un proceso que no circunscribe a los años universitarios, sino que dure toda la vida. Debemos tener en cuenta que, hoy por hoy, la formación se inicia antes de llegar a la Universidad, se desarrolla tanto dentro como fuera de ella y continúa tras haber logrado el título a través de la formación permanente.

En diciembre de 1994, tuvo lugar en Roma un encuentro sobre la formación continua, en donde surgió el concepto “*life long learning*” definido como:

Llamamos “aprendizaje a lo largo de toda la vida” al desarrollo del potencial humano de las personas a través del proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida (Longworth, 1995:4-16)

La Universidad juega un papel muy importante en este proceso de formación pero, actualmente, ha dejado de ser la única “fuente” de saber. Así lo deja patente Barnett (2001) cuando afirma: “*la educación superior ha pasado a ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad*”, pues ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto. El mercado laboral exige al trabajador estar formado continuamente, estar a la última, por lo que la empresa le obliga a acudir a cursos, impulsados por la propia organización o por otras instituciones, sean o no universitarias.

Evidentemente, a este nuevo concepto de formación a lo largo de toda la vida (*life long learning*) se le asocian una serie de consecuencias que también afectan a la tutoría y a las funciones del profesor-tutor (Zabalza, 2002: 30-31):

- Necesidad de reconstruir el concepto de formación, más allá de los años universitarios. La formación inicial se considera ahora un requisito básico y general destinado a establecer los cimientos de un proceso formativo continuo.

- Incorporación de nuevos grupos de alumnos adultos con formación y experiencias previas, con objetivos y expectativas diferentes al resto.
- La aparición de escenarios formativos complementarios, casi siempre ligados al ejercicio de la profesión. Es la llamada formación en alternancia, desarrollada en un doble escenario, los centros universitarios y las empresas, y que tiene como agentes de formación no sólo a los profesores, sino también a profesionales en ejercicio que atienden a los estudiantes durante su periodo de prácticas (tutores).
- Ruptura del marco puramente académico de la oferta formativa de las Universidades, ampliando su marco de influencia sobre la adquisición de competencias para el empleo, de forma directa (generando sus propias empresas) o de forma indirecta (a través de la cooperación con instituciones y empresas).
- Reconocimiento académico de modalidades de formación no académicas y logradas en contextos institucionales o productivos no universitarios.
- Necesidad de modificar los soportes y las estrategias de enseñanza - aprendizaje. Se hacen necesarias nuevas fórmulas de enseñanza a distancia o semipresencial, la creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo, la introducción de nuevas dinámicas relacionales y nuevas formas de compromiso, la redefinición de los procesos tutoriales, etc. para dar respuesta a las nuevas necesidades de los alumnos (tiempo limitado, compaginar estudio con vida laboral y/o familiar).
- Ampliación de su oferta formativa, mediante cursos de especialización, de doctorado, para adultos que deseen retomar su formación, de reciclaje para profesionales, para extranjeros, etc.

F) Progresiva masificación con la consiguiente heterogeneización del estudiante.

La masificación es, posiblemente, el fenómeno más llamativo de la transformación de la Universidad y el que más impacto ha tenido sobre su evolución. Esta masificación se ha traducido en una degradación progresiva de la institución y, por supuesto, del principio de enseñanza individualizada que conlleva cualquier acción tutorial. Además y como consecuencia de esta situación, la pirámide educacional de la enseñanza universitaria se ensanchó pero no lo hizo el mercado laboral, produciéndose un aumento del desempleo de los titulados universitarios: “*son muchos los llamados pero pocos los elegidos*” (Enguita, 1999: 37).

Pero este fenómeno ha tenido más efectos en la educación superior, la docencia y la tutoría, que conviene tener en cuenta (Zabalza 2002: 28):

- Llegada de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos,... A esto hay que sumarle, incremento de mujeres, diversificación de edades, aparición de sujetos que combinan trabajo y estudios,...

Así lo confirman estudios como el de Pérez-Díaz y Rodríguez (2001:101-108), afirmando que en el curso 1999-2000 el 53% de los matriculados eran mujeres, con edades muy diferentes (aunque la mayoría siguen siendo menores de 21

años) y de niveles socio-económicos diferentes (produciéndose una subida en la matrícula de alumnos de baja y baja-media clase social).

- Necesidad de contratar nuevo profesorado para atender la avalancha de estudiantes lo cual supone el aumento del gasto y además, con el objetivo de acercar la realidad profesional a la teoría, la creación de nuevas categorías docentes, entre las que destaca el profesor asociado.
- Aparición de diferencias en el status de los diversos estudios y de los centros que los imparten, pues el proceso de masificación no se ha producido igual en todas las titulaciones, sintiéndose más en humanidades y ciencias sociales.

Siguiendo con los resultados del estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 109-111) se ha producido un aumento de matrículas en titulaciones medias (de 203.000 en el curso 1988-1989 a 347.000 en el curso 2000-2001) ocupando el 40% y 50% las carreras de ciencias sociales y jurídicas y de humanidades.

Sin embargo, en la actualidad, la masificación está en declive. Así, la Conferencia de Rectores (CRUE) nos advierte que debido al descenso de la natalidad, el incremento de las Universidades privadas y otros centros de Educación Superior, a lo que añadimos la crisis económica, estamos asistiendo a un descenso en el número de alumnos que deciden cursar sus estudios en la Universidad pública.

G) Notable indiferencia con respecto a la formación para la docencia.

Ante los fuertes cambios sociales, no resulta extraño que la educación y, más concretamente, la educación universitaria, intente responder a los mismos, para formar ciudadanos más críticos y reflexivos. En este sentido, una de las cuestiones que han aflorado como prioritarias para conseguir una enseñanza de calidad es la formación inicial del profesorado universitario, partiendo de que la calidad del aprendizaje de los alumnos depende, en gran medida, del buen trabajo de los docentes.

Sin embargo y a pesar de su evidente necesidad, la realidad es que jamás se han puesto en marcha verdaderos programas de formación didáctica para el profesorado universitario, que respondan a sus necesidades y les ayuden a mejorar en su práctica diaria. No existe una formación pedagógica inicial de carácter sistemático y formal. El profesor de Universidad se introduce en el conocimiento de las tareas docentes a través de la práctica, sin una mínima preparación teórica previa. Es cierto que se han desarrollado actividades de preparación didáctica, pero son acciones muy puntuales y básicamente dirigidas a docentes en ejercicio, basadas en habilidades de comunicación, técnicas de evaluación o el uso de nuevas tecnologías y recursos. No se han ofertado planes de formación serios de pedagogía inicial que sirvan de base para la posterior articulación de actividades de formación permanente o de perfeccionamiento (Rosales López, 2000: 377). Así, en un estudio realizado por Rué Domingo y De Corral en 2005, donde se analizaba la formación ofrecida en 63 Universidades, sólo 26 de ellas ofertaban planes de formación específicos para tareas docentes.

Los profesores universitarios son, en su inmensa mayoría “ex-alumnos” más o menos aventajados, lo cual en nuestras Universidades significa “*personas competentes*

en anotar literalmente, retener lo copiado y transcribir lo retenido, puestos en situación de enseñar lo que se les enseñó” (Monereo y Pozo, 2003b: 20-21). Se trata de una imagen heredada, de un rol aprendido en la época de estudiante. Como ha escrito Fernández Pérez (1989), los profesores no aplican los métodos que nos han predicado, sino los métodos que nos han aplicado. El profesor universitario asienta su trabajo diario en el aula en sus experiencias como alumno y repite modelos de docencia que más le impactaron (García Galindo, 1995).

Por ello deberá de repensarse la formación del profesorado, siendo su meta última la de promover docentes universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. Se trataría, en palabras de Monereo y Pozo (2003b: 21) de contradecir esa cínica máxima que se atribuye a los psicopedagogos: *“haz lo que digo y no cómo lo digo”* y sustituirla por otra mucho más coherente: *“lo que digo que debería hacerse queda reflejado en cómo lo estoy diciendo”*.

Así se acabará con una serie de mitos o creencias extendidas entre los profesores universitarios: *“enseñar es un cuestión artística y depende de las particulares cualidades de cada docente”*; *“a enseñar se aprende enseñando”*; *“no hay normas de cómo enseñar bien”*; *“aprender es algo que hace cada alumno individual”*; *“la enseñanza depende del contenido”*; *“el conocimiento de una asignatura es suficiente para poder enseñarla”*; *“la enseñanza es eficaz, es un fenómeno indeterminado, impreciso...”*; *“la enseñanza no puede evaluarse”*, etc. (Zabalza, 2002: 64-65)

Debemos de tener en cuenta que un profesor no nace, un profesor se hace; y se hace con formación pedagógica. Estamos en un mundo cambiante, donde el conocimiento caduca a una velocidad vertiginosa. Por ello es imprescindible que el docente esté en permanente estado de aprendizaje y formación, para ofrecer al alumno una enseñanza individualizada y de calidad (Castillo y Cabrerizo, 2006: 194).

H) Internacionalización de los estudios superiores y de las expectativas de movilidad laboral.

En la actualidad, existe una gran competencia entre las Universidades por atraer al mayor número de alumnos, bajo los principios de individualización y calidad. No resulta extraño que cada vez más estudiantes hayan tomado la decisión de cursar sus estudios en el extranjero, con el fin de obtener la titulación en una institución de prestigio que le abra más rápido las puertas del mercado laboral.

Además, las Universidades siguiendo los principios de la globalización, han puesto en marcha programas de intercambio de estudiantes. Uno de los más conocidos y que más incidencia ha tenido entre los estudiantes de nuestras Universidades ha sido el programa *Erasmus*, programa de intercambio con alumnos de Universidades europeas. Unido a ello está la Convergencia Europea y EEES, comenzado con la *Declaración de La Sorbona* en 1998 y que se está consolidando en todas las Universidades, con el fin de establecer un marco común de enseñanza de calidad, que permita la movilidad del estudiante, del profesorado e incluso, del personal de administración y servicios, movilidad recogida en la L.O.U. (art. 88). Todo este proceso de adaptación, donde la

tutoría se reconoce como un aspecto clave para alcanzar la calidad de una institución, será visto con más detenimiento en el apartado 2.

I) Creciente precariedad de los presupuestos con una insistencia mayor en la búsqueda de las vías diversificadas de autofinanciación.

Como ya dijimos las Universidades, ante la disminución del presupuesto otorgado por el Estado, han de buscar nuevas fuentes de financiación. Una de ellas, la autofinanciación está tomando más peso, para la cual es necesario atraer al alumno.

J) Sistema de gestión que se aproxima cada vez más al de las grandes empresas.

Si observamos los entresijos de la Universidad actual veremos que se están produciendo cambios en su sistema de gestión, funcionando a modo y semejanza de la empresa. Ya no se trata de buscar nuevas formas de financiación, sino que además, cada Universidad tiene su misión propia, ha establecido su plan estratégico para los próximos años, han instaurado un Departamento de RRHH que regulen a sus empleados, etc.

Todos estos cambios han tenido una gran incidencia en el trabajo de los docentes universitarios, pues las demandas de los alumnos y de la sociedad han aumentado. Algunas de estas repercusiones para el profesorado son (Zabalza 2002: 32-34):

- Incremento de burocratización didáctica, funciones más administrativas que se definen como claves para alcanzar altas cuotas de calidad en docencia.
- La aparición de reservas individuales, la vida privada de la docencia de la que habla Halsey (1995). En la docencia universitaria abunda el individualismo, la tan malentendida “libertad de cátedra”, que ha traído tanto aspectos positivos como negativos, pues mientras que por un lado se ha preservado la creatividad e iniciativas innovadoras, por otro han persistido modalidades empobrecidas de actuación docente y sistemas poco aceptables de relación con los estudiantes.
- Ampliación de las funciones tradicionales, de explicación de contenidos, a otras más amplias: actuaciones de asesoramiento y apoyo al estudiante, coordinación con otros colegas, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios, preparación de materiales didácticos en distintos soportes,...
- Exigencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes. Aunque sigue siendo importante conocer bien la propia disciplina, ya no basta llegar a clase y soltar toda la retahíla de conocimientos. Por eso se ha hecho patente la necesidad de reforzar la dimensión más pedagógica del trabajo docente, imponiéndose la necesidad de repensar el itinerario formativo del estudiante, de revisar los materiales y recursos, de incorporar experiencias y modalidades diversas de trabajo para profundizar en la disciplina atendiendo a las necesidades personales del grupo de estudiantes.

Precisamente son estos dos últimos puntos en los que se centra el proceso de Convergencia Europea, en el cual la acción tutorial y el trabajo del profesor-tutor, se convierten en uno de los aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva Universidad del siglo XXI.

2. La nueva Universidad del siglo XXI: Espacio Europeo de Educación Superior. Nuevos caminos para la docencia y la tutoría universitaria.

La implantación del EEES ha supuesto y sigue suponiendo, un reto notable de ajuste, innovación y modernización para las instituciones universitarias de los 47 países que, hasta la actualidad, se han sumado a la creación de este espacio de Convergencia.

El Proceso de Convergencia Europea lleva consigo una serie de cambios en la misión de la Universidad, pues ahora se le exige que forme a profesionales competentes, responsables, reflexivos, críticos y con una amplia capacidad de adaptación a las exigencias laborales. La creación del EEES ocasiona un desbarajuste de la enseñanza universitaria tal y como la habíamos vivido hasta el siglo XX, pues se pasa de la llamada “Universidad del enseñar” a la “Universidad del aprender”, produciéndose un cambio en el protagonismo de sus actores, ya que el alumno recibirá el papel principal, participando en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando al profesor la tarea de dirigir y mostrarle el camino, pasando de ser un transmisor a un facilitador del conocimiento. Esta nueva forma de concebir la educación universitaria supone revalorizar toda la tarea docente y, consecuentemente, la acción tutorial, la cual cobra especial importancia para lograr el desarrollo integral del estudiante.

2.1. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior. De Bolonia a Bucarest

La Unión Europea es hoy una realidad política y económica con avances visibles y logros muy relevantes en el camino de construir un Estado transnacional europeo. Desde que en 1950, el ministro de asuntos exteriores de la República Francesa, Robert Schuman, propuso integrar las industrias del carbón y el acero, creándose en 1951 la *Comunidad Europea del Carbón y el Acero* (CECA) con la unión de seis países; Bélgica, Alemania Occidental, Luxemburgo, Francia, Italia y Holanda; hasta nuestros días la Unión Europea ha crecido en tamaño y objetivos, mediante sucesivas ampliaciones, hasta conformar los 28 países que la componen en la actualidad.

La incorporación de España en el año 1986 ha contribuido, en gran medida, a la evolución y cimentación de cambios muy profundos en nuestro país, cambios que abarcan aspectos sociales (intercambios libres entre miembros de la UE), económicos (entrada del euro), políticos (referéndum, creación de organismos políticos y jurídicos,...), culturales, etc.

Evidentemente, la educación no podía permanecer al margen de esta evolución, por lo que durante años se han intentado establecer una serie de medidas para fomentar el intercambio de estudiantes y profesores entre los países miembros, con el fin de fomentar el entendimiento entre diferentes culturas. Así, se han invertido más de 400 millones de euros en programas como el *Sócrates*, que incluye el *Erasmus* creado en 1987, o el *Leonardo da Vinci* (Colás Bravo y De Pablo Pons, 2005: 17). Todos ellos han tenido enorme éxito, siendo el comienzo del proceso de Convergencia. Así lo afirmaba Reding en los Príncipe de Asturias del 2004: “*sin Erasmus no habría habido proceso de Bolonia*”, ni países dispuestos a marchar juntos para conseguirlo (Santos Rego, 2005: 6)

A pesar de que estos programas han sido utilizados por muchos estudiantes y profesores con grandes resultados, lo cierto es que no resultan suficientes. Una de las ventajas de definirse como miembros de la Unión Europea es la capacidad para poder desplazarse por todos los miembros que la componen, pudiendo trabajar en cualquier país sin necesidad de permiso de residencia. Ante la movilidad de titulados entre los países europeos, la competitividad con otras instituciones extranjeras y las discrepancias halladas en los conocimientos alcanzados por los estudiantes de unos países y de otros, se plantea como algo necesario e imprescindible tomar medidas para que todas las Universidades de los países miembros formen a sus alumnos bajo las mismas bases, bajo los mismos niveles, y poder así competir con el resto de las Universidades extranjeras. Así surge el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo principal objetivo será convertir a las Universidades europeas *“en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento, aumentar la competitividad de los países miembros e incrementar las oportunidades de empleo para los titulados”*, para que *“el sistema europeo de formación superior sea un polo de atracción de estudiantes y profesores del resto de mundo”* (Calderón y Escalera, 2008: 237). En definitiva se tratará de adoptar un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable que dote de mayores oportunidades de empleo a toda Europa, fortaleciendo las Universidades europeas ante las extranjeras.

Todo este proceso de Convergencia, conocido como *“Proceso de Bolonia”*, surge al analizar las pocas repercusiones de los programas de movilidad de estudiantes y profesores universitarios por los países de la Unión Europea. Ante esta situación, los ministros de los países miembros consideran que es necesario dar un giro de 180° a las enseñanzas universitarias y equipararlas entre sí para afrontar los grandes y rápidos cambios vividos por la sociedad. Entre otros, Villa (2004a) señala los siguientes:

- Un emergente mercado de trabajo europeo. El paro existente entre titulados y la disminución de estudiantes universitarios obliga a los gobiernos a tomar medidas de acción que favorezcan una educación de calidad.
- El final de la fuerte expansión de las Universidades en cuanto a alumnos. Se está dando, entre los países europeos, una fuerte competitividad por atraer alumnos.
- El aumento de nuevas instituciones que ofrecen Educación Superior, muchas extranjeras con condiciones más atractivas para el alumno, en cuanto a calidad y oportunidades en el mundo laboral.
- La creciente responsabilidad de las Universidades para la utilización de fondos públicos. Los gobiernos están cuestionando su financiación pública, imponiendo políticas de rendición de cuentas, que llevan a buscar la calidad de los servicios.
- La falta de competitividad de las instituciones europeas. La descompensada balanza en el intercambio de alumnos entre Europa y EEUU, ganando estos.

El *“Proceso de Bolonia”* se divide en varias etapas, que coinciden con las principales convenciones y conferencias: pre-inicio en Bolonia (1988), París-La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest (2010) y Bucarest (2012).

Capítulo I. La Educación Superior en Europa

AGENDA EDUCATIVA DE BOLONIA ¹⁴		
Año	Reuniones	Acuerdos
2013	Bélgica (EUA)	Se analiza la puesta en marcha de la nueva estructura universitaria, la nueva concepción de la enseñanza y se establecen nuevos retos de cara al 2020.
2012	Bucarest (Rumanía) 26 - 27 abril (47 estados)	Ejes de actuación para el período 2012-2015: <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las condiciones que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante, los métodos de enseñanza innovadores y un entorno propicio y estimulante. - Permitir a las agencias registradas en el EQAR desarrollar sus actividades en todo el EEES siempre que cumplan con la legislación nacional. - Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente y la resolución de problemas y habilidades empresariales, cooperando con los empleadores. - Asegurar que los marcos de cualificaciones y la implantación de los ECTS y el suplemento europeo al título se basan en los resultados del aprendizaje. - Fomentar alianzas de conocimiento basadas en la investigación y la tecnología.
2011	Dinamarca (EUA)	Se analiza la puesta en marcha de la nueva estructura universitaria, una vez consolidado el EEES.
2010	CONSOLIDACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
2010	Budapest (Viena) 11 - 12 marzo (46 estados)	Esta declaración marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del EEES. Se reconoce el trabajo llevado a cabo y se insiste en la autonomía y en la responsabilidad pública de las instituciones, en el papel de toda la comunidad en la construcción del EEES y en la necesidad de redoblar esfuerzos para la igualdad de oportunidades. Se reitera la importancia del alumno: <i>“llamamiento a todos los actores implicados para potenciar el aprendizaje centrado en el estudiante como manera de potenciar al alumno en todas las formas de educación, proporcionando la mejor solución para su desarrollo e itinerario de aprendizaje flexible”</i> .
2009	Praga (EUA) <i>“Frente a los Desafíos Globales: Estrategias europeas de las universidades europeas”</i> 18 - 21 de marzo	Se perfila lo tratado anteriormente ante la llegada del 2010.
	Lovaina (Bélgica) 28 - 29 abril (46 estados)	Se reafirman los principios del proceso de Bolonia y se amplía la actuación más allá del 2010. Ejes de actuación: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad, ampliando la participación del estudiantado en la enseñanza superior - Promover la empleabilidad, mediante la cooperación entre los agentes implicados para aumentar las cualificaciones originales y reciclar la mano de obra cualificada. Se debe mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo y renovar esfuerzos para mejorar la relación Universidad-Empresa mediante prácticas en empresas y formación en puestos de trabajo. - Aumentar la participación en la formación continua garantizando su accesibilidad, calidad y transparencia. - Desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientadas al alumno. - Ligar educación e investigación, apostando por la calidad de los doctorados y haciendo más atractivo el desarrollo profesional del investigador novel. - Acercar los centros de enseñanza a los foros internacionales. - Ampliar las oportunidades de movilidad: antes del 2020, el 20% de alumnado deberá haber realizado un periodo formativo en el extranjero. - Mejorar la recogida de datos para la evaluación de las mejoras en el Proceso. - Desarrollar herramientas de transparencia, atendiendo a datos comparables e indicadores adecuados que integren la garantía de calidad y los principios de reconocimiento de Bolonia. - Garantizar la financiación, encontrando nuevas fuentes que complementen la financiación pública.

¹⁴ En el año 2015 se ha programado una nueva reunión de ministros en Yerevan (Armenia), para analizar los progresos y establecer nuevas líneas de actuación.

AGENDA EDUCATIVA DE BOLONIA (cont.)		
Año	Reuniones	Acuerdos
2007	Lisboa (EUA): <i>“Las universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un proyecto común”</i> 13 abril	Se da gran importancia a la idea de una Universidad diversificada, fuerte en Europa, cuya misión es la de <i>“preparar a los jóvenes y adultos para su papel en la sociedad del conocimiento, en la cual el desarrollo económico, social y cultural, depende sobre todo de la creación y la trasmisión de conocimiento y las habilidades”</i> ; donde se respete la autonomía, se defienda la igualdad de oportunidades, favoreciendo el acceso y la comparabilidad y transferencia en los títulos, se impulse la educación continua y se apueste por la internalización, la investigación y la calidad, fomentando la relación con la sociedad. Se vuelve a nombrar la idea de aprendizaje individualizado, afirmando que <i>“las Universidades son conscientes que deben evolucionar hacia un aprendizaje que tiene al estudiante como figura principal”</i> y por primera vez se valora la orientación como un servicio necesario: <i>“las Universidades conscientes de la importancia de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de poblaciones de estudiantes cada vez más diversas, intentarán en colaboración con los gobiernos, asegurar que los servicios de apoyo al estudiantes, especialmente en relación a su desarrollo como estudiante y a su posterior incorporación al mundo laboral, sean de alta calidad y accesibles a todos”</i>
	Londres 17- 18 mayo (46 estados)	Ejes de actuación: - Movilidad entre los diferentes sistemas universitarios de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios. - Adaptación de enseñanzas a un sistema de tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado) reconocible y homologable, donde el crédito ECTS sea la base de la medición del trabajo. - Implementación de un registro de agencias de calidad europeas, regidas por los criterios que establezca la ENQA (Red Europea para la Garantía de Calidad), la cual tiene como finalidad promover la cooperación europea en materia de calidad. - Establecimiento de un marco nacional de cualificaciones, clave para facilitar la transparencia del sistema y la movilidad. - El aprendizaje a lo largo de toda la vida. - La dimensión social de la enseñanza universitaria, en referencia a la política de apoyo y los programas de becas y prestamos la estudiante. En esta conferencia España fue elegida por el grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia como miembro de su junta directiva, siendo su principal objetivo promover la participación de todas las instituciones implicadas en la construcción del EEES.
2005	Glasgow (EUA): <i>“Universidades fuertes para una Europa fuerte”</i> 31 marzo- 2 de abril	Se apuesta por aunar esfuerzos para hacer una Europa fuerte, competente en el mundo.
	Bergen (Noruega) 19 - 20 mayo (45 estados)	Se refuerzan las medidas tomadas hasta el momento, profundizando en aspectos como la garantía de calidad, los marcos de calificaciones nacionales y europeos, los créditos, el reconocimiento, la movilidad, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y otros aspectos del EEES.
2003	Berlín: <i>“Realising the European Higher Education”</i> 18 - 19 septiembre (40 estados)	Ejes de actuación: - La dimensión social del proceso de Bolonia. - La garantía de la calidad, acordando que en el 2005, convendría definir las responsabilidades de las instituciones involucradas en su evaluación y formular un buen sistema de acreditación. La E.U.A. será la encargada de establecer procedimientos y guías para la garantía de la calidad. - La necesidad de puentes de unión entre el EEES y el EEI, reforzando las bases de la Europa del conocimiento. - Mantener la riqueza cultural europea preservando las tradiciones y las lenguas. - Promover la innovación, el desarrollo social y económico mediante la cooperación entre instituciones universitarias. - Profundizar en los puntos básicos de la Declaración de Bolonia: estructura y organización, movilidad, sistema de créditos, reconocimiento de títulos.
	Graz (Leuven) (EUA) 4 julio	Recoge la importancia de todos los temas tratados en las diferentes conferencias (formación de una Europa del conocimiento, importancia de la investigación, calidad de la enseñanza, autonomía universitaria, relación docencia-investigación, movilidad, etc.) y aparece por primera vez, la idea de una enseñanza individualizada al indicar que <i>“las Reformas de Bolonia permitirán facilitar la instrucción de vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todos los estudiantes”</i> y la importancia de la tutoría, unida a la movilidad del estudiante: <i>“los gobiernos y las instituciones deben, conjuntamente, otorgar incentivos a la movilidad, mejorando el apoyo al estudiante, el asesoramiento académico y profesional, el aprendizaje de idiomas y el reconocimiento de los títulos”</i> .

Capítulo I. La Educación Superior en Europa

AGENDA EDUCATIVA DE BOLONIA (cont.)		
Año	Reuniones	Acuerdos
2002	Consejo Europeo de Barcelona 15 - 16 marzo	Se profundiza en la creación del EEES Destaca el interés del Consejo de Europa por <i>"hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente"</i> .
	Bruselas (Parlamento Euro): <i>"Informe sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento"</i> 24 de mayo	Se pretende <i>"sentar las bases y abrir las puertas a una política de claro apoyo a las Universidades como centros de formación de profesionales e investigadores"</i> y conseguir que <i>"la Universidad europea sea competitiva y dé respuesta a las incipientes necesidades de la Europa del Conocimiento"</i> para <i>"sentar las bases de un espacio europeo de educación superior, a través de una política institucional"</i> .
2001	Praga: <i>"Hacia el área europea de educación superior"</i> 19 junio (33 estados)	Se establece como fecha clave el año 2010. - La importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y la formación permanente. - La implicación de los centros y de los alumnos como socios activos. - La necesidad de aumentar el poder de atracción del EEES, mediante la legibilidad y comparación de las titulaciones europeas.
	Salamanca-Goteborg: <i>"Perfilando el espacio europeo de una educación superior"</i> 29 - 30 marzo	Se señalan prioridades y principios que remarcan la importancia de la autonomía universitaria y la evaluación de la calidad. Se crea la E.U.A. (European University Association) encargada de transmitir con mayor fuerza el mensaje del EEES a los gobiernos y de ayudarles a perfilar su propio futuro dentro del mismo.
2000	Consejo Europeo de Lisboa	
1999	Declaración de Bolonia 19 junio (29 estados)	Concreta el principal objetivo del Proceso de Convergencia: <i>"la creación del área europea de estudios superiores (es) una acción clave para promover la movilidad y la contratación"</i> y así conseguir <i>"un incremento de la competitividad internacional del sistema europeo"</i> . Ejes de actuación: - Facilitar la transparencia y la comparación entre títulos, mediante la implantación de un <i>Suplemento al Diploma</i> - Introducir un sistema basado en dos ciclos principales: <i>Grado y Postgrado</i> . - Desarrollar un sistema de créditos como el <i>sistema ECTS</i> . - Desarrollar medidas a favor de la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores, eliminando obstáculos que impidan el libre intercambio. - Fomentar la dimensión europea en la enseñanza superior. - Promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad.
1998	Declaración de La Sorbona 25 mayo (4 estados: Francia, Reino Unido, Italia y Alemania)	Marca el inicio del <i>Proceso de Bolonia</i> en el que se plantea <i>"la creación de una zona europea dedicada a la Educación Superior"</i> y se aspira a conseguir <i>"una Europa de conocimientos"</i> para poder <i>"consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente"</i> . Ejes de actuación: - Facilitar la movilidad de profesores y estudiantes y su integración en el mercado laboral europeo. - Mejorar la transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de títulos a través de la progresiva Convergencia hacia un marco común (<i>Grado y Postgrado</i>). - Favorecer la reanudación o la continuación de los estudios en la misma Universidad o en otra. - Establecer la <i>"Europa del Conocimiento"</i> , aprovechando las dimensiones intelectuales, sociales, culturales y técnicas de nuestro continente. - Favorecer la formación a lo largo de toda la vida, ofreciendo a los estudiantes una gran diversidad de programas, incluyendo estudios multidisciplinarios, el aprendizaje de distintas lenguas y el desarrollo de las NNNT.

AGENDA EDUCATIVA DE BOLONIA (cont.)		
Año	Reuniones	Acuerdos
1988	Carta Magna de las Univ. Europeas 19 octubre	Reforzar las uniones entre Universidades europeas, apostando por “la movilidad de profesores y estudiantes”, bajo una “política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes (...)”
CULTURA DE LA CALIDAD, LA TRANSPARENCIA, LA MOVILIDAD, LA DIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE PERMANENTE		
1996	Programa Sócrates y Leonardo	El programa <i>Leonardo da Vinci</i> está dirigido a fomentar la innovación y el espíritu empresarial, mejorar la calidad de la formación y facilitar la obtención y la utilización de la formación y las competencias profesionales en otros países europeos. El programa <i>Sócrates</i> incluye, además del <i>Erasmus</i> , otros menos conocidos como el <i>Grundtvig</i> , para que los estudiantes adultos y sus profesores puedan desarrollar redes y materiales didácticos; el <i>Comenius</i> , destinado a los colegios y sus maestros; el <i>Lingua</i> , cuya finalidad es el aprendizaje de idiomas; el <i>Minerva</i> , para fomentar la aplicación de las nuevas tecnologías; el <i>e-Learning</i> , que fomenta el uso de ordenadores, Internet y otros productos multimedia y el <i>Europass</i> , dirigida a la formación profesional y aplicada a períodos de formación en alternancia o de aprendizaje en otro país.
1989	Programa ECTS	
1987	Programa Erasmus	Se trata de becas para que estudiantes y profesores pasen un período de intercambio en Universidades de otros países europeos. En la actualidad, paralelo a este programa, se ha creado el <i>Erasmus Mundus</i> cuya finalidad es crear cursos de Postgrado (Masters y Doctorados) ofertados por un consorcio de, al menos tres Universidades en, al menos, tres países europeos.
CULTURA DE LA MOVILIDAD		

Tabla. 1. *Agenda Educativa de Bolonia* (elaboración propia)

2.2. La Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la enseñanza universitaria.

En nuestro país también se han tomado medidas derivadas del compromiso adoptado con el *Proceso de Bolonia*. Una de las primeras acciones data del curso 2000-2001, donde se pone en marcha el proyecto piloto *Tunnig-Sintonizar las estructuras educativas de Europa* (González y Wagenaar, 2003) en el que han participado más de 100 Universidades bajo la coordinación de la Universidad de Deusto y la de Groningen (Países Bajos), financiado a través de la Comisión Europea, bajo el Programa *Sócrates*.

Sus objetivos fundamentales fueron los de adoptar un sistema de titulaciones reconocibles y comparables; la aceptación de una estructura académica de Grado basada en dos ciclos, y el establecimiento de un sistema de créditos (op.cit, 2003: 29-31) Este proyecto fue aplicado a siete áreas temáticas: administración y dirección de empresas, química, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas y física.

El proyecto *Tunnig* pretendía definir los resultados que deben obtenerse con el aprendizaje de cada área de conocimientos, tanto en el contenido teórico y experimental, como en la definición de las competencias genéricas y específicas de cada área. Está dividido en cinco líneas (op.cit., 2003: 31).

- Línea 1: Competencias genéricas
- Línea 2: Competencias específicas de cada área temática.
- Línea 3: La función del ECTS como sistema de transferencia y acumulación
- Línea 4: Los enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación y rendimiento.
- Línea 5: La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo.

Anterior a este Proyecto, tenemos el *Informe Delors* (1996) de la UNESCO, titulado "*La educación encierra un tesoro*" donde, además de reconocer la importancia de la educación como base para el cambio social, en el apartado dedicado a la Universidad, se apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y por la idea de que la Universidad, como institución educativa, debe estar abierta a todos, dar una formación integral y responder a las necesidades de la vida económica y social.

Por otra parte, en España, a manos de la CRUE se redacta el *Informe Universidad 2000*, también llamado *Informe Bricall* (2000)¹⁵, documento que analiza en profundidad el estado de la Educación Superior a inicios de siglo y muestra nuevos retos para la Educación Superior del siglo XXI, sobre todo en cuanto a su financiamiento y su relación y adecuación al mercado laboral. Asimismo, a nivel legislativo, la L.O.U. (2001) y su posterior modificación (2007) recogen en su Título XIII, denominado "*Espacio Europeo de Educación Superior*", las directrices básicas para la integración en el EEES, los cambios en las enseñanzas y titulaciones y el papel del profesorado en este Proceso de Convergencia.

¹⁵ El *Informe Bricall* o *Informe Universidad 2000*, viene precedido por el *Informe Dearing* (1997) en Gran Bretaña y el *Informe Attali* (1998) en Francia.

Además de lo establecido en la ley, se ha elaborado en el año 2003 un *Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES*, el cual contempla cuatro campos preferentes de actuación:

- La implantación del sistema europeo de créditos (ECTS), pasando de un sistema estructurado en créditos definidos en función de las horas de docencia impartidas, tanto prácticas como teóricas, a otro que agrupa toda la actividad académica del alumno y mide el volumen de trabajo, tanto presencial como autónomo. Este nuevo sistema obliga a reconfigurar las materias que componen los planes de estudios y a redefinir el papel y las funciones docentes.
- La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, en dos ciclos, un primer ciclo de *Grado*, con objetivos formativos generales y de clara orientación profesionalizadora y un segundo ciclo de *Postgrado* (Máster o Doctorado), con un mayor grado de especialización.
- El Suplemento Europeo al Título (SET), documento anexo al título académico en el que se recogerán los estudios realizados, las competencias profesionales adquiridas, los idiomas, las capacidades, los conocimientos,... del alumno. Su objetivo fundamental es fomentar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones favoreciendo la movilidad del estudiante.
- Acreditación académica y garantía de calidad, desarrollando sistemas de garantía y de calidad y mecanismos de certificación y acreditación. En este punto cobra especial importancia la *Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA)*.



Fig. 4. *Ejes del Documento Marco (Pagani y González, 2002: 5)*

Como complemento a este Documento Marco, se han aprobado dos decretos: R.D. 1044/2003, de 1 de agosto sobre expedición del Suplemento Europeo al Título (B.O.E. 11 de septiembre de 2003), que tiene por objeto “*establecer las condiciones y el procedimiento por el que las Universidades españolas podrán expedir este documento, con el fin de promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo de enseñanza superior*” (art. 1) y el R.D. 1125/2003 de 5 de septiembre sobre Sistema de Créditos y Calificaciones (B.O.E. 18 de septiembre de 2003), con el objetivo de “*definir y establecer el crédito europeo, como la unidad de medida de la actividad en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el*

sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en estas enseñanzas” (art.1), el cual queda definido, en su artículo 3, como:

“... la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo, que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.”

Ya en el 2005, se han aprobado el R.D. 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de la enseñanza universitaria y se regulan los estudios universitarios de Grado (B.O.E. de 25 de enero de 2005) y el R.D. 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (B.O.E. de 25 de enero de 2005), ambos modificados por el R.D. 1509/2005 del 16 de diciembre del 2005 (B.O.E. de 20 de diciembre de 2005) y ampliados por el R.D. 99/2011 de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (B.O.E. de 10 de febrero de 2011).

Toda esta organización se concreta en el año 2007, cuando se publica el R.D. 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E. de 30 de octubre de 2007), modificado por el R.D. 861/2010 de 2 de julio (B.O.E. de 3 de julio de 2010) donde se define la siguiente estructura de la enseñanza universitaria atendiendo a las premisas del EEES, que deberá estar implantada en el 2010, curso en donde dejarán de ofertarse los títulos anteriores:

- Grado (240 ECTS), que tendrá como finalidad *“la obtención por parte del estudiante de una formación integral, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”* (art. 9.1)
- Máster (60-120 ECTS), cuya finalidad será *“la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”* (art. 10.1)
- Doctorado (se podrá acceder tras cursar 60 ECTS de formación teórica), el cual tendrá como objetivo *“la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación”* (art. 11.1).

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) también ha llevado acciones en el proceso de Convergencia Europea. Así ha establecido convocatorias de ayuda para que las Universidades comenzasen a diseñar sus nuevos planes de estudios y sus nuevos títulos de Grado, adelantándose al 2010. Además, ha luchado para que se mantuvieran los principios de calidad exigidos por Europa.

Todas estas medidas legales tomadas en nuestro país, giran en torno a los cuatro ejes principales de este proceso (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004: 64):

- La convergencia en la estructura y duración de las titulaciones para el establecimiento de redes de Universidades europeas y titulaciones conjuntas.
- La transferibilidad, mediante un sistema común de créditos (ECTS) y el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones en toda Europa.
- La transparencia, respecto al contenido y la calidad del currículum y la cualificación profesional recibida.
- La movilidad, para fomentar la competitividad en el mercado laboral europeo.

La implantación del EEES supone una revolución en la enseñanza universitaria, a diferentes niveles: configuración de los planes de estudio en torno a perfiles profesionales; planificación de la enseñanza basada en competencias; la utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación; el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo del estudiante en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que será el protagonista.

	SISTEMA TRADICIONAL	SISTEMA EUROPEO
CURRÍCULO	Construcción del currículum en base a un referente dominante: áreas de conocimiento	Currículum en base a competencias tanto académicas como socio-laborales
	Lógica disciplinar académica, áreas de conocimiento	Lógica competencial derivada del perfil profesional y académico.
	Propuesta de E-A: programas de las asignaturas.	Propuesta de E-A: plan de trabajo del estudiante.
	Objetivos centrados en la disciplina (como saber)	Objetivos relativos a competencias académicas y profesionales.
	Compartimentación de las disciplinas	Interdisciplinariedad.
	Currículum preconcebido	Construcción de itinerarios por el estudiante.
	Rigidez en planes de estudios e itinerarios formativos	Flexibilidad y permeabilidad de las titulaciones
	Dificultad de coordinación entre asignaturas	Necesidad de coordinar asignaturas.
METODO	Énfasis de la docencia	Énfasis en el proceso de aprendizaje
	Predominio de las clases magistrales	Variedad de estrategias metodológicas
	No se contempla ni computa el trabajo fuera del aula del estudiante	El trabajo del estudiante se contempla como una globalidad
	Predominio del trabajo individual y, en menor medida, en pequeño grupo	Diversidad de propuestas y formas de trabajo.
	Utilización de fuentes bibliográficas referenciadas en la asignatura	Uso continuado de fuentes y materiales diversos
ROLES	Centralidad de la acción en el docente	Protagonismo el estudiante
	Responsable del proceso: docente	Responsabilidad compartida docente-estudiante
	Docente como experto y trasmisor de información	Docente como facilitador del aprendizaje, tutor y orientador del proceso, mediador
	Trabajo interdisciplinar poco generalizado	Necesidad del trabajo interdisciplinar

Tabla 2. Aspectos básicos del sistema europeo de enseñanza superior (Martínez Muñoz, y Laborda Molla, 2004)

Todas las reformas que se han llevado a cabo en la enseñanza universitaria, han producido transformaciones en la organización, el currículum y la estructura de la institución (Tiana, 1997; Mateo, 2000). Pues bien, en el proceso de Convergencia

también se observan cambios a nivel estructural y personal (replanteamiento de las titulaciones, cambios en las mentalidades de docentes y discentes), a nivel curricular (redefinición de materias: objetivos, diseño de actividades, metodología y evaluación) y organizacional (mayor flexibilidad y disposición de recursos para el aprendizaje).

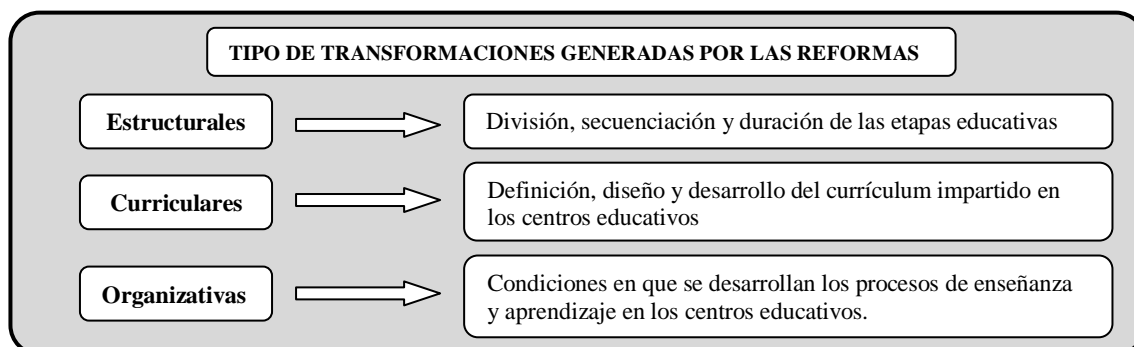


Fig. 5. Tipo de transformaciones generadas por las reformas educativas (Mateo, 2000)

González Ramírez (2005) señala que, además de las transformaciones más formales como la nueva estructura de las titulaciones (Grado, Máster y Doctorado), la convalidación de los títulos ya existentes¹⁶ y las herramientas necesarias para garantizar la transferencia y la comparabilidad y favorecer la movilidad (*Europass* y *Suplemento Europeo al Título* o SET), la preocupación por la medición de la calidad (con la creación de la ANECA) y la aparición del crédito ECTS (*European Credit Transfer System*), los cambios fruto de la Convergencia Europea afectarán fundamentalmente a la docencia y a todos sus agentes: profesores, alumnos e institución.

A/ Nuevas implicaciones educativas para el profesorado.

Las nuevas exigencias de la metodología ECTS ubican al profesor en una posición central sobre la que giran los sistemas de aprendizaje autónomo del alumnado. Esta posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje se traduce en el dominio pedagógico de una serie de pautas didácticas que resultan ser piezas angulares para el aprendizaje del estudiante. El marco de innovación y Convergencia Europea supone una fuerte transformación del modelo de enseñanza universitario tradicional que obliga al profesorado a crear una dinámica de aprendizaje formativo centrada en el alumno (Jiménez Cortés, 2005: 176-177).

Según Calderón y Escalera (2008) los principales cambios en la docencia como consecuencia del EEES son:

- Completar la lección magistral con otros métodos de enseñanza más activos (clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación,...)
- Potenciar el cambio en la mentalidad de los docentes, incentivando el uso de NNTT y dotando a las Universidades de nuevos materiales e infraestructuras.

¹⁶ En el año 2014 se promulga el R.D 967/2014 de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado (BOE, 22 de noviembre), que establece las pautas y criterios a seguir en la homologación de títulos, estableciendo como fecha límite 6 meses tras su publicación en el BOE.

- Modificación del sistema tradicional de evaluación. Además del examen se hace necesario incluir otros instrumentos que pueden mediar con más precisión el esfuerzo del alumno a lo largo del curso.
- Mejorar los sistemas de evaluación de las actividades docentes, siendo un instrumento útil para el profesorado que permite percibir los puntos fuertes y débiles de su método y mejorar su actividad docente.
- Inculcar la “filosofía de calidad” y una organización docente que impulse el proceso de desarrollo del EEES.

PRESENTE	FUTURO
Situación de aislamiento docente	Colaboración docente
Insularismo de cada asignatura y contenidos	Valor integral-relacional de cada signatura en el plan
Enseñanza centrada en los contenidos y el profesor	Enseñanza centrada en el alumno
Examen resultados	Evaluación continua para tomar decisión y orientar el proceso
Número excesivo de alumnos. Aulas masificadas	Trabajo personalizado
Más valor investigación que docencia	Equilibrio valor investigación y docencia.
Cálculo de créditos por hora	Cálculo horas por trabajo total alumno.
Poca información sobre ECTS	Formación como parte de la dedicación docente
Escasa formación sobre TIC como apoyo docente	Apoyo de TIC al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

Tabla 3. *Conocimientos, motivaciones y actitudes de los profesores ante el EEES (Cabello Martínez y Antón Ares, 2005)*

El cambio exige del profesorado una serie de nuevas competencias como, por ejemplo, conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje, redefinir su papel como tutor, reelaboración de los programas, integrar las TIC en los procesos formativos, planificación de actividades, redefinición de las clases presenciales y del contenido teórico, diseño de recursos y materiales didácticos, así como los criterios y sistema de evaluación educativa.

Para el profesor, la docencia tradicional, la clase magistral, se verá en parte substituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumnado, haciendo uso de denominadas metodologías activas. Además el docente habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento de los alumnos. Ya no hay que pensar sólo en la materia, ahora se trata de que los alumnos aprendan (Benito y Cruz, 2005: 18), pues el profesor *“no puede actuar como simple transmisor de conocimientos, sino que tiene que ser impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que necesitan adquirir los estudiantes.”* (Celma Benaiges, 2005).

El profesorado está obligado a diseñar procesos que sean útiles para describir las calificaciones de los alumnos en relación al volumen de trabajo, al nivel que se quiera alcanzar, a los resultados del aprendizaje, a las competencias puestas en juego y al perfil profesional previamente definido en la titulación. Estos cambios quedan reflejados en las palabras de Santos Rego (2005: 8): *“saber de contenidos disciplinares de un campo de conocimiento no basta”*, pues ahora se les pide *“enseñar y/o facilitar el aprendizaje de las competencias profesionales y académicas. Y puesto que las competencias conforman el núcleo de los contenidos curriculares, la función docente tendrá que*

abarcar también el diseño de la actividad de aprendizaje y el del mejor escenario para ejercitar un aprendizaje interactivo y cooperativo”.

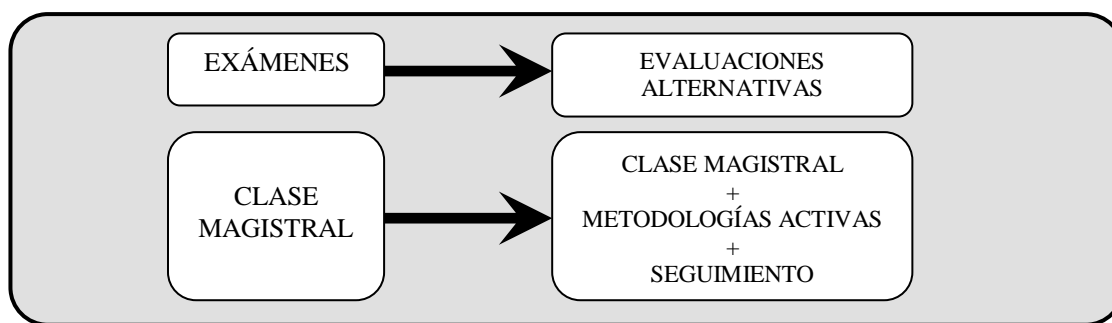


Fig. 6. Implicaciones educativas del ECTS en el trabajo docente (Benito y Cruz, 2005: 18)

B/ Nuevas implicaciones para el alumnado.

El sistema ECTS también trae asociados cambios para el estudiante pues pone especial énfasis en el trabajo autónomo del alumnado, en busca de un aprendizaje significativo basado en la adquisición de competencias profesionales. Así, en el R.D 1791/2010 del 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del estudiante universitario (B.O.E. 31 de diciembre de 2010) se establece: “una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula...”

El alumno habrá de adaptarse cogiendo las riendas de su aprendizaje, pero ha de disponer de tiempo, no sólo para buscar información, sino para pensar sobre ella y asimilarla. Tendrá que desarrollar capacidades de liderazgo, de toma de decisiones, resolución de problemas, actitud crítica, habilidades sociales, trabajo autónomo, etc. (Monereo y Pozo, 2003a; Zabalza, 2002; Martínez y Esteban, 2005).

TIPO DE ACTIVIDAD	30	6	3	HORAS/AÑO	ECTS
Conocimiento inicial: saber-saber hacer	12			360	14
Aprendizaje: saber-saber hacer	6			180	7
Avance autónomo: saber-saber hacer	6			180	7
Profundización: en el saber hacer	8			240	9
Evaluación			20	60	2
Trabajo personal	8			540	21
TOTALES	40	40	40	1560	60

Tabla 4. Posible actividad anual del estudiante en el modelo ECTS presentada por la comisión de la CRUE (Villa, 2004a: 283)

Según González Ramírez (2005), los estudiantes deberán aprender a ser sujetos activos, comprometidos con los retos que les propone su propio aprendizaje pues, el centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza de la enseñanza y la actividad docente, al aprendizaje y las actividades que ha de llevar a cabo un alumno para la adquisición de competencias. Deben ser más autónomos y aprender a gestionar su tiempo y aprendizaje y a construir significados (Colás Bravo y De Pablo, 2005: 42)

Para los alumnos, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después deberá estudiar y repetir en un examen. Ahora los alumnos van a

clase a participar en tareas que les permitirán aprender más. Tendrán que buscar e integrar la información, trabajar en equipo, planificarse, tomar decisiones, estudiar,... produciéndose un verdadero aprendizaje significativo (Benito y Cruz, 2005: 18).

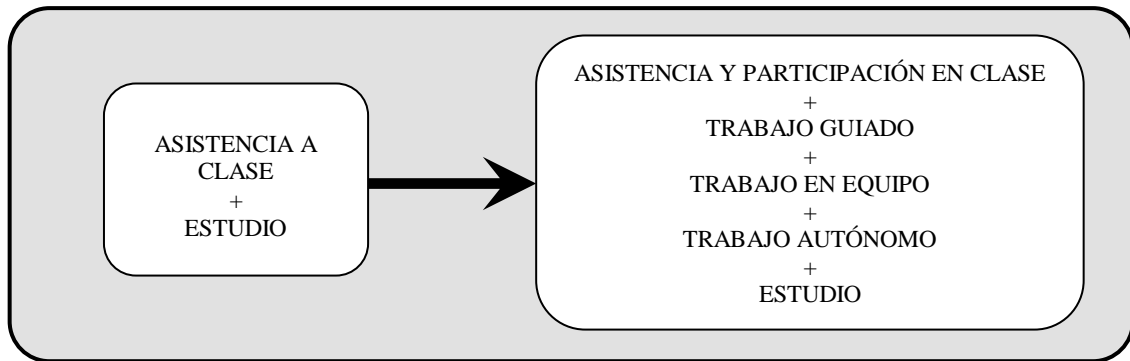


Fig.7. Implicaciones del EEES en el trabajo del estudiante (Benito y Cruz, 2005: 18)

C/ Implicaciones para los centros universitarios.

El EEES también supone cambios en las facultades y escuelas universitarias. Así, según González Ramírez (2005) se deberán imponer modelos organizativos más flexibles y dinámicos, donde la colaboración y el trabajo en equipo prevalezcan sobre el individualismo y la competencia. De esta manera, la organización se abrirá y se podrá relacionar con otras instituciones. Además, se necesitarán nuevos recursos materiales y humanos que promuevan la innovación, la tecnología y establezcan planes estratégicos en lo que se definan las bases de los cambios (Colás Bravo y De Pablo, 2005: 42).

D/ Cambios en el papel y uso de los procesos de evaluación.

La evaluación ha sido definida, en todos los encuentros sobre EEES, como la herramienta que permitirá construir una cultura de calidad. Este hecho, el conseguir una enseñanza como un nivel óptimo de calidad, se ha convertido en uno de los objetivos principales de la Administración educativa (Muñoz Cantero y Espiñeira Bellón, 2010). Es más, los dominios sujetos a evaluación en Europa se han ido generalizando y se extienden a todos los niveles del sistema: enseñanzas, investigación, centros, relación formación-empleabilidad, etc. Estos procesos implicarán modificaciones tanto en la concepción de la evaluación como en el papel que se le asignará a la construcción de la calidad educativa.

E/ La aparición de las competencias.

Dentro del EEES se potencia la idea de formar profesionales competentes para el desempeño de sus funciones, idea que proviene de las reformas sociales y productivas a partir del último cuarto de siglo (Rué Domingo, 2008). Un indicador de este cambio de paradigma lo apunta Cowan (2006: 33) cuando enfatiza que *“mucho de lo que los alumnos aprenden y hacen (en la actualidad) es obsoleto porque es lo que ya hacen las máquinas y lo hacen mejor que los humanos”*. Esta afirmación plantea la exigencia de cambio en la formación básica universitaria, surgiendo la idea de competencia.

La competencia es un concepto holístico y dinámico que sólo es definible y medible en la acción. Una de las primeras referencias sobre este término la podemos encontrar en la definición dada por el Instituto Nacional de Empleo en 1987 que se refería a competencia como *“el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”* (Zabalza, 2003a: 71).

Muchos son los autores que han definido este concepto, intentado establecer múltiples clasificaciones de las mismas (Perrenoud, 1998; Le Boterf, 2001; González y Wagenaar, 2003; Zabalza, 2003a, 2003b, 2011, 2012; Michavila y Martínez, 2004; Ontoria Peña, 2004; Echeverría, 2005; Jiménez Cortés, 2005; etc.), pero en todas las definiciones se centran en *“el nivel de capacitación, conocimientos, saberes, actitudes, capacidades y habilidades que tienen las personas y que dominan o deben dominar”* (Muñoz Cantero, Rebollo Quintela y Espiñeira Bellón, 2013: 228-229).

En educación, según Villa (2004a: 280), el concepto de competencia se define como *“una unidad de medida de concreción del aprendizaje de los estudiantes, que manifiesta de un modo más objetivo y observable, la capacidad del estudiante en su dimensión académica transferible a su futura inserción laboral y profesional”*. Este concepto de competencia se centra en los resultados de aprendizaje, es decir, en *“lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los distintos procedimientos que le permitan aprender de forma continua y autónoma”* (Martínez Clares, Martínez Juárez y Muñoz Cantero, 2008: 199).

En el proyecto *Tuning*, ya mencionado, se recogen tres tipos de competencias básicas para adquirir por el estudiante universitario: instrumentales (capacidad de organizar y planificar, habilidad de gestión de la inflación, resolución de problemas, capacidad de análisis y síntesis); interpersonales (trabajo en equipo, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional); sistémicas (habilidad para trabajar de forma autónoma, preocupación por la calidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender).

Para desarrollar las competencias de los alumnos se necesita, en primer lugar, un enorme esfuerzo personal por parte del estudiante de querer aprender; en segundo lugar, un buen apoyo por parte de la institución en la que está el alumno (donde entraría la tutoría y la orientación) y, por último, la utilización de una serie de estrategias. Para poder evaluarlas, necesitamos metodologías en las que se tengan en cuenta el punto de partida del alumno, su interés, su contexto y otras muchas circunstancias que lo rodean.

Este nuevo aprendizaje por competencias traerá consigo grandes ventajas en la enseñanza: aumenta la responsabilidad del alumno, potencia nuevas metodologías diseñando de manera práctica y coherente las materias y genera un nuevo papel del docente como *“agente especialista en el diagnóstico y prescripción del aprendizaje, agente facilitador de recursos”* (op.cit.: 210).

Pese a todas estas transformaciones que define González Ramírez (2005) y que quedan reflejadas en todos los documentos europeos y estatales, los cambios vividos fruto del EEES son más de papel que reales. Así lo confirman algunos estudios como, por ejemplo el de Sánchez Hípola y Zubillaga del Río, en la Universidad Complutense de Madrid (2005), donde se analizaban los informes proporcionados por 16 Universidades españolas sobre las medidas institucionales y las acciones realizadas ante el Proceso de Convergencia Europea. Los resultados de este estudio dejaban ver que los cambios se estaban produciendo más a nivel estructural, que metodológico o funcional, por lo que se demandaban aspectos como formación, tutoría, implicación de toda la comunidad, uso de TIC, ... aspectos en los que, actualmente, se vuelve a poner énfasis.

Lo que está claro es que las transformaciones van a afectar a todos los miembros de la comunidad universitaria, sobre todo al profesorado que se convertirá en un elemento fundamental para que la reforma llegue a buen puerto.

ASPECTO	ANTES (enseñanza tradicional)	AHORA (EEES)
Docencia	Centrada en el profesor Trabajo individual	Centrada en el alumno Trabajo en grupo
Profesor	Transmisor de conocimientos Maestro	Guía en el proceso de E-A Gestor-facilitador
Alumno	Receptivo Pasivo	Autónomo Participativo
Organización de formación	Objetivos	Competencias
Motivación	Aprobar	Aprender
Evaluación	Evaluación final (examen)	Evaluación continua
Materiales	Pizarra, transparencias, apuntes,...	Problemas, casos, ... Uso de las TIC.

Tabla 5. *Cambios principales del EEES (Martínez Lirola, 2008a)*

Además para que todos estos cambios no se queden en agua de borrajas, Cebrián de la Serna (2005: 24-33) considera que se deben de poner en marcha las siguientes acciones, motivando al profesorado en su práctica docente (equiparándola a la investigación), reduciendo la burocracia y los trámites (mediante la ventanilla única) y ofertando información y formación para evitar temores infundados:

- Un plan estratégico, en donde se establece y se recojan todos los cambios.
- Un programa de formación del profesor, con un enfoque práctico y pedagógico.
- Visualizar las buenas prácticas docentes, apostando por la innovación educativa.
- Establecer un modelo educativo que recoja las características de cada institución.
- Crear servicios de apoyo para el profesorado, que les ayude en su formación y en las nuevas tareas que han de desempeñar.

En este nuevo sistema su función docente y, por consiguiente, su función como tutor, vuelven a recobrar la importancia perdida. Ahora la tutoría no son sólo esas seis horas de encierro infructuoso del docente en su despacho, sino que se convierte en la base del aprendizaje guiado del alumno, el profesor asume su función de guía, de

orientador ya no sólo en los aspectos más puramente académicos sino en todas las facetas del estudiante, tal y como veremos en los siguientes apartados de este trabajo.

En síntesis, la Unión Europea ha dado el banderazo de salida y a las Universidades no les queda otro remedio que comenzar de inmediato a prepararse y preparar al profesorado en una nueva época de grandes desafíos y grandes esperanzas (Villa, 2004a: 279-280). La construcción y consolidación del EEES necesita de la participación de toda la comunidad universitaria de cara a integrar un sistema armónico que reúna a todos los sistemas educativos, a la vez que respete la diversidad cultural, lingüística y educativa de cada una de las Universidades.

2.3. El sistema universitario de Galicia en el EEES: el caso de la UDC

El sistema universitario de Galicia (SUG) no se ha quedado al margen de las reformas que trae consigo la creación del EEES. Así, una vez formuladas las líneas base en el ámbito estatal, el 5 de noviembre de 2007, el *Consello Galego de Universidades*¹⁷, se reúne en pleno para acordar las líneas generales para la implantación de los estudios de Grado y Postgrado en el sistema universitario gallego, entre las que destacan:

- El proceso de implantación de los nuevos títulos de Grado permitirá el diseño de una oferta global, aprovechando los recursos disponibles. De esta forma, se pretende disminuir o eliminar las repeticiones dentro del SUG, por lo que, no se autorizarán títulos repetidos en una misma Universidad, aunque si se cumplen los requisitos de viabilidad y el número mínimo de alumnos, puede contemplarse la adaptación del Grado a un título único con impartición en más de un campus. Además, se evitará el duplicado de titulaciones, favoreciendo la creación de itinerarios diferenciados. Asimismo, se estudiará la posibilidad de transformar los títulos existentes en más de una Universidad en un título interuniversitario único que podría tener o no itinerarios específicos.
- Se establecen varias fases en el proceso gallego. La primera, que tendrá como fecha límite el año 2010, será de adaptación de la oferta existente, y la segunda fase, a partir del 2010, en la que se estudiarán propuestas de nuevas titulaciones.
- Se establece como calendario el siguiente: en el curso 2008-09 podrán adaptarse y solicitar verificación las titulaciones que se impartan en un único campus, en el 2009-10 podrán hacerlo las demás y en el curso 2010-11 se acabará el proceso de adaptación con aquellas titulaciones que necesitaron un análisis especial. Para enviar el plan de estudio adaptado se necesita la autorización de la *Dirección Xeral de Ordenación e Calidade do Sistema Universitaria de Galicia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*.
- El título de Grado (con un máximo de 276 créditos ECTS) implica una formación básica que habilita para incorporarse al mercado laboral, por lo que

¹⁷ Creado a raíz de la Ley 2/2003 do 22 de mayo del *Consello Galego de Universidades* (D.O.G. 4 de junio), en la que se establece como competencia del mismo: "emitir informe sobre as propostas de implantación e supresión de ensinanzas conducentes á obtención de títulos universitarios de carácter oficial e validez en todo o territorio nacional" (art. 5.j)

debe tener un formato de materias troncales común para todos ellos, mientras que las materias optativas no superará el 15% de los créditos. En el caso de títulos de Grado que resulten de varios títulos será posible incluir itinerarios diferenciales (la parte curricular diferenciada estará constituida por una oferta específica de entre 60 a 120 créditos).

- Se autorizarán los títulos de Grado que resulten de la transformación de los títulos anteriores, siempre que haya un mínimo de 25 alumnos de nuevo ingreso. En el caso de no llegar a los 25, se podrá estudiar la propuesta de transformación a Grado, de aquellos títulos que tengan amplia tradición. Para crear títulos nuevos se requerirá un matricula superior a 40.
- Para facilitar la movilidad y la transparencia, los 36 créditos vinculados deberán repartirse en un mínimo de 4 materias básicas de la rama de conocimiento.
- Se debe apostar por la reforma académica, adaptando la metodología docente, mejorando los sistemas de evaluación continua, lo cual supondrá un cambio de fechas en las convocatorias de exámenes finales.
- Se recomienda que se haga la implantación simultánea en toda la titulación o en varios cursos, lo cual obligará a establecer previsiones sobre el reconocimiento de créditos entre el plan viejo y el nuevo.
- En cuanto a los títulos de Postgrado, además de cumplir la normativa estatal vigente, se deberán asumir las siguientes directrices: el número mínimo de plazas para los masters de perfil profesional es de 20, y de 10 para los de perfil investigador; además, en el caso de los primeros, al menos el 50% de los créditos deben ser impartidos por profesorado doctor, mientras que en los segundos el 90% de la docencia debe estar a cargo de doctores, los cuales han de ser además el responsable último del doctorado.

Estas líneas base no son las únicas que la Universidad gallega ha adoptado para avanzar en el proceso de adaptación europeo. En 2003 se crea la ACSUG (*Axencia para a Avaliación da Calidade do Sistema Universitario de Galicia*), al amparo del Decreto 270/2003 del 22 de mayo (D.O.G. 4 de junio), reconociéndola como el órgano al que le corresponden, en el ámbito autonómico, las funciones de evaluación, acreditación y certificación previstas en la L.O.U.

Asimismo y como forma de adaptar el Real Decreto a la realidad gallega, se promulgan el Decreto 66/2007 de 29 de marzo, por el que se establece el procedimiento de autorización e implantación de estudios universitarios oficiales de Postgrado conducentes al título de Máster o de Doctor (D.O.G. 16 de abril), el cual tiene como objetivo regular un nuevo marco procedimental para que las Universidades gallegas, en el ámbito de su autonomía, puedan definir la organización, estructura y contenidos de los estudios oficiales de Postgrado, así como obtener la garantía de que la oferta de estas enseñanzas y títulos oficiales responde a criterios de calidad y a una adecuada planificación, el cual se concreta en la Orden del 20 de julio, por la que se aprueban los modelos de procedimiento de autorización para la implantación de estudios

universitarios oficiales de Postgrado conducentes al título de Máster o de Doctor (D.O.G. 16 de agosto).

Siguiendo con la adaptación del EEES a Galicia, en el año 2011 se promulga el Decreto 222/2011 de 2 de diciembre por el que se regulan las enseñanzas universitarias oficiales en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia (D.O.G. 9 de diciembre) y la Orden de 20 de marzo de 2012 (D.O.G. 29 de marzo) que lo desarrolla, en el cual ya se establece la nueva estructura universitaria con las siguientes condiciones:

- **Estudios de Grado**, que deberán tener un mínimo de 50 alumnos en los campus de Coruña, Santiago y Vigo y de 45 en el resto y tendrán que cumplir con dos de los siguientes requisitos: ser interuniversitario, incluir actividades docentes y de evaluación en red, tener un diseño curricular que favorezca el empleo y favorecer la retención del talento en el ámbito socioeconómico gallego.
- **Máster**, con un mínimo de 20 alumnos, tendrá que cumplir tres de estas condiciones: ser interuniversitario, otorgar competencias profesionales, tener una orientación laboral o práctica, justificar el apoyo y la colaboración de empresas e instituciones, tener garantizadas las prácticas del estudiante, cubrir la formación superior en áreas de elevada demanda laboral, tener carácter internacional.
- **Estudios de Doctorado**, que se organizarán a través de un programa en el que habrá como mínimo 10 alumnos, y que incluirán formación investigadora que no requerirá su estructuración en créditos ECTS, y podrán comprender formación transversal y/o específica dentro del ámbito de cada programa.

Pese a los decretos y órdenes que se estaban publicando, todavía no se había reformado la antigua Ley 11/1989 de 20 de julio de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (D.O.G. 16 de agosto), hasta que en el 2013 se propone la reforma del sistema universitario gallego con la Ley 6/2013 de 13 de junio del Sistema Universitario Gallego (D.O.G. 3 de julio), en la cual ya se recogen las directrices europeas y la nueva realidad universitaria tras la Convergencia Europea, dándole importancia a la investigación e innovación, a la calidad (a través de la ACSUG), a la relación con la empresa y el mundo laboral y a la movilidad de estudiantes y demás personal. Esta ley vuelve a recoger la necesidad de cooperación entre las Universidades gallegas, para ofertar titulaciones únicas y de calidad, estableciendo una nueva figura jurídica: el *Consortio Interuniversitario*.

Sin embargo, y tal y como ocurría en la legislación nacional, no existen pinceladas muy claras sobre tutoría y orientación. Sólo aparece el derecho a la información del alumnado, y la orientación como tal, se nombra muy difusa a través del artículo 106, cuando se habla de la inserción laboral: “*As Universidades, fundamentalmente a través dos consellos sociais, deben orientar o alumnado na súa incorporación ao mundo laboral e favorecer a súa inserción neste...*”. La tutoría no tiene ningún peso en la ley, a pesar de la importancia concedida esta última década.

La Universidade da Coruña también ha sufrido las adaptaciones al EEES. Así, en sus Estatutos aprobados por el Decreto 101/2004 de 13 de mayo (D.O.G. 26 de

mayo) y modificados por el Decreto 194/2007 de 11 de octubre (D.O.G. 17 de octubre), ya aparece en su artículo 49.3: “*A Universidade organizará as ensinanzas para a súa plena integración no espazo europeo de ensino superior*”.

Para poder llevar a cabo esta adaptación, el primer cambio se produjo en la estructura organizativa, creándose el *Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea* (substituido años más tarde por el *Vicerrectorado de Títulos, Calidad y Nuevas Tecnologías*), encargado de promover y evaluar los pasos dados en este camino de adaptación. Unido a este Vicerrectorado aparece la *Unidade Técnica de Calidade*, que como su propio nombre indica, se encargará de mejorar la calidad de la Universidad detectando los puntos fuertes y débiles de los títulos y servicios, y proponer mejoras que los orienten cara a la excelencia. y el *Servizo de Apoio á Docencia*, encargado de dar soporte metodológico a la docencia en el proceso de adaptación de las titulaciones e implantación de nuevas enseñanza propias y oficiales, promoviendo la calidad, la innovación, la excelencia y el uso de las TIC, para mejorar la adaptación al EEES.

El segundo paso fue fijar el calendario de implantación para que la adaptación a los nuevos criterios marcados por Europa fuera más fácil y gradual. Así, desde el curso 2006/07, con la implantación de los primeros Máster oficiales, la UDC comenzó el proceso de adaptación a la nueva estructura de las enseñanzas, que prosiguió el curso 2008/2009 con dos calendarios lectivos: uno para las titulaciones de primero y segundo ciclo, y otro para los nuevos Grados y Máster, conviviendo durante dos cursos académicos ambos planes de estudios, siendo la titulación de Terapia Ocupacional y la de Sociología las primeras en convertirse a Grados. En el curso 2010/2011 las antiguas titulaciones se transformaron en los correspondientes títulos de Grado o Máster.

Además de este calendario de ejecución, la UDC se adelantó a la llegada del 2010 con varias acciones en las que se implicaba al profesorado, con el fin de hacerlo partícipe de los cambios que iba a sufrir la Universidad. Surgieron iniciativas como los *Grupos Departamentales de Calidad* (primera convocatoria en el curso 2004/2005), bajo el llamado en aquella época, grupos de trabajo docente que pretendían adaptar la materia y la metodología docente a los nuevos postulados de Europa; los *Planes de Acción Tutorial*, a manos del CUFIE, que pretendían articular la tutoría universitaria bajo los preceptos del modelo anglosajón; el *Plan de Apoio ao Ensino* (PAE) y el *Plan de Apoio á aprendizaxe* (PAA), que en el curso 2004/2005 surgen como planes de formación para proporcionar al profesorado y al alumnado, respectivamente, los recursos necesarios para afrontar, en las mejores condiciones posibles, el reto que supone la integración en el EEES para ambos; los *Contrato-Programa*, convocatoria que desde el curso 2004/2005 pretendía que los centros universitarios, los profesores o departamentos, propusiesen y llevasen a cabo proyectos innovadores para la adaptación al EEES; o el *Programa Docencia* que desde el curso 2008/2009, pretende evaluar la docencia y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Asimismo, la UDC en el año 2005 establece las bases de su *Plan estratégico* (2005-2010), proponiendo grupos de trabajo en cada una de las áreas. Ya en el año 2013 se firma un nuevo plan, *el Plan Estratégico 2013-2020*, que tiene con fin mejorar las

siguientes áreas estratégicas: investigación, innovación y transferencia; docencia y aprendizaje; responsabilidad social; financiamiento y uso eficiente de los recursos; e internacionalización, consiguiendo que la UDC se convierta en:

- *“Unha institución docente que ofrezca unha formación axustada ás necesidades presentes e futuras do noso contorno e responda tamén a unha aprendizaxe adaptada ao avance individualizado do discente mediante o fomento de metodoloxías docentes innovadoras e eficaces na adquisición das habilidades e competencias requiridas polas titulacións.*
- *Unha institución docente implicada, alén da formación integral das persoas, no desenvolvemento das competencias que melloren a empregabilidade do seu estudiantado nos ámbitos locais, estatais e internacionais.*
- *Unha Universidade que fomenta a creación e desenvolvemento de redes estatais e internacionais de grupos de investigación básica e aplicada que contribúan ao progreso científico, tecnolóxico, económico e social.*
- *Unha Universidade recoñecida pola transferencia dos seus resultados de investigación mediante iniciativas innovadoras para a posta en valor dos servizos técnicos e científicos dos que dispón e que ofrece o seu Parque Tecnolóxico.*
- *Unha Universidade que combina a promoción dun coñecemento universal en todas as ramas do saber coa especialización naquelas áreas científicas e tecnolóxicas nas que destaca.*
- *Unha Universidade que xestiona os seus recursos con eficacia, eficiencia, equidade e transparencia e que dispón dun sistema de financiamento público suficiente e estable, que se complementa coa colaboración do sector privado.*
- *Unha Universidade con unha proxección internacional cada vez maior de todas as súas actividades docentes e investigadoras.*
- *Unha organización dotada dun sistema de dirección estratéxica que favoreza a consecución dos seus obxectivos mediante a implicación e a colaboración do conxunto da comunidade universitaria”.*

Pese a que la orientación y la tutoría no aparecen nombradas explícitamente, vemos en este afán por buscar la formación integral del alumno, por dar una educación que responda a las necesidades de la sociedad y promover la enseñanza individualizada; el impulso suficiente por apostar por la tutoría en la Educación Superior, reconociendo la importancia del tutor para conseguir una enseñanza de calidad dentro del EEES.

CAPÍTULO II

**LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD:
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

La tutoría constituye uno de los temas más importantes dentro de la docencia universitaria. Paradójicamente, tanto los organismos e instituciones oficiales como los protagonistas de la misma: profesores y estudiantes, jamás la han valorado, llegando incluso a ver como un puro trámite u obligación sin ningún valor educativo.

Sin embargo, con la entrada en el nuevo siglo y fruto del EEES, encontramos multitud de artículos estudios que destacan la orientación y la tutoría como claros indicadores de calidad de las instituciones universitarias (Alañón Rica, 2000; Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2000a, 2000b, 2000c; Del Rincón Igea, 2000, 2005a, 2005b; Salmerón Pérez y López Palomo, 2000; Villayandre Corellano y Pérez Cuervo, 2000a; Álvarez Rojo, 2001, 2004; Cáceres González y Rodríguez Monzonis, 2001; Gil Flores, García Jiménez, Romero Rodríguez y Álvarez Rojo, 2001; Sanz Oro, 2001, 2005, 2009; Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Álvarez Pérez, 2002; Gallego, 2002, 2003; Lázaro, 2002, 2003; Rodríguez Moreno, 2002; Alcón, 2003; Álvarez Pérez y Jiménez Betancourt, 2003b; De la Cruz Tomé, 2003a; De Miguel, 2003; Ferrer, 2003; Lobato, 2003; Michavila y García Delgado, 2003; Rodríguez Espinar, 2003, 2004, 2008; Zabalza, 2002, 2003a, 2003c; Domínguez Alonso, 2004; Durán y Vidal, 2004; Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004; García Nieto et al., 2004, 2005a, 2005b; Rodríguez Espinar, 2004, 2006; Álvarez González, 2005, 2008; Coriat Benarroch y Sanz Oro, 2005; Goñi Zabala, 2005; Pérez Boullosa, 2005; Pantoja Vallejo, 2005; Sobrado y Ceinos Sanz, 2005; Solá y Moreno, 2005; Vieira y Vidal, 2005, 2006; Cid Sabucedo y Pérez Abellás, 2006; Sancho Mora, 2006; Zabalza y Cid Sabucedo, 2006; Sobrado, 2007, 2008; Álvarez González, 2008; Cano González, 2008a, 2008b, 2009; Martínez Lirola, 2008a; Rodríguez Ortega, 2008a; Martínez Lirola y Crespo Fernández, 2009a; Monreal, 2009; Pantoja Vallejo y Campoy Aranda, 2009; Amor Almedina, 2012; Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó 2012a; Sanz Díaz, 2012; Sobrado, Fernández Rey y Rodicio García, 2012 y Pérez Cusó, 2013)

La Universidad del nuevo siglo se ha marcado como una de sus metas el desarrollo de la persona, favoreciendo su maduración personal, profesional y social, con la finalidad de preparar a los estudiantes para que pongan en práctica sus conocimientos en el marco de una sociedad que evoluciona rápidamente y en la que es difícil prever lo que se le exigirá dentro de unos años.

Ante esta situación se establece como algo fundamental una planificación académica racional y una atención continuada a lo largo de toda la vida universitaria del alumno. Por ello, hemos dedicado esta parte del trabajo a definir las peculiaridades de la tutoría universitaria, sus principios, sus modelos y áreas de intervención, sus modalidades y su organización. En todos los apartados, prestaremos especial atención al importante papel que juega la tutoría en el EEES, considerada una de las claves fundamentales de los cambios del Proceso de Bolonia.

1. Necesidad de orientación y tutoría en la Universidad

En los últimos años, la sociedad se ha ido transformando a pasos agigantados, cambios que, por supuesto, también han afectado a la educación y a la Universidad. La entrada de España en la Unión Europea, y concretamente, en el EEES, ha traído consigo una nueva visión de la enseñanza universitaria, más centrada en el alumno, más profesionalizadora, más en contacto con la realidad sociolaboral,...

Precisamente, todos los debates educativos realizados durante los últimos años, entorno a las transformaciones y cambios asociados al EEES, han venido a resaltar la importancia que tienen la orientación educativa y la acción tutorial en la calidad de la enseñanza universitaria, siendo imprescindible para dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad (Díaz Allué, 1989; Pérez Juste, 1990; De la Torre, 1991; Lobato y Muñoz, 1994; Castellano, 1995; Sebastián Ramos, Sánchez García y Ballesteros, 1996; Apodaca y Lobato, 1997; Ausín et al., 1997; Sánchez García, 1998; Salmerón Pérez, Ortiz Jiménez y Rodríguez Fernández, 2005; Sanz Oro, 2005; García Nieto, 2008; Sobrado, 2008; Cano González, 2009; García y Troyano, 2009).

Un ejemplo lo tenemos en las palabras de Calle Márquez y Saavedra Guzmán (2009), los cuales señalan que en los cuatro pilares de la educación marcados por la UNESCO (1998), encontramos la fundamentación que explica la necesidad de tutoría en la Universidad:

- *Aprender a conocer*, pues la tutoría ofrece al estudiante herramientas para aprender a lo largo de toda su vida.
- *Aprender a hacer*, ya que con la tutoría el estudiante va a ser capaz de aplicar el conocimiento aprendido a diferentes contextos.
- *Aprender a vivir juntos*, aprovechando las posibilidades que ofrece el entorno en el desarrollo personal del estudiante, generando espacios para la convivencia y el aprendizaje.
- *Aprender a ser*, pues el tutor va a ser la persona que ayude a definir la identidad académica, personal y profesional del estudiante, configurando su personalidad.

Desde sus comienzos el concepto de orientación ha experimentado cambios, pasando de una concepción basada en la ayuda para la adecuación de la persona al mercado de trabajo a una concepción más compleja. A partir de los años 70, la orientación pasa a ser considerada como un “*proceso de ayuda sistemático y personalizado para alcanzar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda su vida*” (Vidal, Díez y Vieira 2002: 433). Sin embargo, habrá que esperar hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI, para que orientación y tutoría sean reconocidas como un aspecto fundamental dentro de cualquier proceso educativo.

En la actualidad, la orientación aparece dividida en dos niveles diferenciados: no universitario y universitario. En el primero de ellos, ha existido una mejor definición legislativa y un empeño más vigoroso por parte de las Administraciones públicas por darle forma. Sin embargo, no ocurre lo mismo en las Universidades las cuales, en el mejor de los casos, sólo tienen consolidados servicios de orientación, como meras

oficinas de información con pocos recursos y olvidadas por toda la comunidad universitaria (Pantoja Vallejo Campoy Aranda y Cañas Calles, 2003: 68). Con la tutoría se repite la situación, pues la tradición en la Universidad pública española es escasa - no en las privadas, que se han preocupado por ofrecer una enseñanza individualizada (Lázaro, 1997a; Giménez Rodríguez, 2007; Fernández y Escribano, 2009) - y el papel del profesor se ha desarrollado fundamentalmente en las aulas, como la persona que imparte clase a un grupo. La consecuencia ha sido una diversidad de planteamientos e interpretaciones, tratamientos y líneas de actuación contradictorias unas veces, ausentes otras, la mayoría (Álvarez Pérez, 2002: 23).

Este hecho es consecuencia de la inexistencia de una ley que ampare la orientación y la tutoría. La L.R.U. de 1983 y, posteriormente, la L.O.U. de 2001, y su modificación del 2007, han olvidado esta labor que creemos fundamental, para asegurar la calidad de cualquier Universidad. Sólo en el artículo 46 de ambas se recoge de forma superficial, como derecho de los estudiantes, la orientación e información por parte de la Universidad en aquellas actividades que les afecten, y el asesoramiento y la asistencia por parte de profesores y tutores (Vidal, Díez y Vieira, 2002: 432)

Esta falta de apoyo legislativo contrasta con la importancia que se le está dando a esta función en todos los documentos europeos e investigaciones sobre docencia universitaria, en los que se destaca la necesidad de encontrar profesores comprometidos con esta labor, viendo la tutoría como una de las vías para afrontar y dar respuestas y soluciones a las problemáticas existentes en la Universidad de nuestros días, entre las que cabe destacar las que a continuación exponemos (Rodríguez Espinar, 2003: 23-27, 2004: 54-55; García Nieto et al., 2004: 16-17; Delgado Sánchez, 2009: 82- 83):

A/ Cambios sociales: la sociedad de la información desinformada.

Desde el marco social, los fenómenos como la globalización, la revolución tecnológica, la nueva configuración del trabajo, la búsqueda de mejores y reformados profesionales, la caducidad de los productos y de las ideas,... producen, sin duda, nuevas necesidades de formación y de orientación.

Esta generalización en el acceso a la información no implica que exista una mayor asimilación, sino un bombardeo de ideas e imágenes que suelen dificultar la focalización en lo realmente importante, tratando con la misma profundidad aspectos superficiales que los conceptualmente importantes (Almajano Pablos, 2003: 89).

Aquí, la acción tutorial cobra más fuerza como una manera de orientar al estudiante dentro de la nueva realidad social que le ha tocado vivir, marcada por grandes y rápidos cambios socio-políticos que también afectan a la institución. Así lo recoge, por ejemplo, el *Informe Universidad 2000* (Bricall, 2000) cuando apuesta, en su apartado cuarto, por la creación de la figura del profesor- tutor, entendiéndolo como un servicio esencial de las Universidades que vaya más allá de la mera información y busque el asesoramiento del estudiante en las diferentes fases de su vida académica (ingreso, estancia y futuro), en cooperación con técnicos o profesionales especializados.

B/ Transformaciones en la población universitaria.

El perfil del estudiante universitario ha cambiado drásticamente. Si hace unos años asistimos a un proceso de masificación de las Universidades, hoy observamos la diversidad de estudiantes que llenan nuestras aulas, generando nuevas necesidades.

Así, podemos constatar que la tasa de mujeres se ha elevado enormemente, que los estudiantes han aumentado en edad, que la concepción de la Universidad en ellos ha cambiado (ahora un título no se ve como una garantía de trabajo, sino como estudios casi necesarios), que se ha substituido el estudiante sólo estudiante por el estudiante-trabajador, que su procedencia y nivel cultural (las formas de acceso han aumentado: los de Bachiller, los de Formación Profesional, los titulados que buscan aumentar estudios, etc.) y económico es muy variable, que tienen una enorme cantidad de intereses más allá de su formación universitaria,... Además y dada la importancia que en los últimos años ha adquirido el concepto de formación a lo largo de toda la vida o *life long learning*, ha aumentado la presencia de profesionales que acuden a la Universidad con el objeto de obtener una recualificación profesional o reconducción de su itinerario laboral (Salcines, Rodicio y De Salvador, 2003a: 98-99)

La Universidad española se ha llenado de un gran número de estudiantes con intereses, motivaciones, expectativas, capacidades y procedencias distintas. Pese a ello, si analizamos sus carencias y preocupaciones, no encontraremos excesivas diferencias entre ellos, las cuales pueden hallar en la tutoría la respuesta (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 151; Álvarez y González, 2008):

- Escaso conocimiento de la estructura, funcionamiento, requisitos, servicios y procedimientos administrativos vinculados a la Universidad como institución.
- Dificultades para responder a las exigencias académicas, ante la falta de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.
- Desinformación respecto a las características de los estudios que realiza.
- Altos índices de abandono y fracaso, sobre todo en el primer año, ante la falta de adaptación al sistema educativo superior.
- Escasa participación en la vida universitaria (asociaciones, servicios ofertados, participación en el aula,...)
- Carencias en los procesos de toma de decisiones, tanto en el ámbito académico, como profesional o personal.
- Visión parcial de la relación teoría- práctica profesional
- Falta de dominio de procedimientos que faciliten su inserción laboral.
- Desinformación sobre las salidas profesionales.

Todas estas necesidades han de encontrar respuesta, con el fin de evitar los fracasos y abandonos, cada vez más frecuentes en nuestras Universidades¹⁸, a lo cual

¹⁸ Según recoge el informe del III Plan de Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades (2002), el 24% de los universitarios que cursan carreras de ciclo corto abandonan sus estudios en los dos primeros años y solo el 11% terminan en el tiempo previsto; en las licenciaturas el porcentaje aumenta hasta alcanzar el 30% (Álvarez Pérez, 2002: 26)

hay que añadir el descenso en el número de matrículas, fruto de la crisis económica. De esta manera, los cambios en la forma de concebir la Educación Superior se hacen evidentes. Ahora la enseñanza universitaria ha de centrarse más en cada alumno, atendiendo y respondiendo a sus necesidades y características, dejando de lado la idea de que “todos son y responden igual”. Así, es preciso desarrollar procesos de acción tutorial que ayuden a los alumnos a desarrollar las herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje y el estudio con madurez y autonomía y para enfrentarse a los procesos de transición a la vida activa (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 152).

C/ Cambios en la organización y contenido de los estudios.

Factores como la proliferación de nuevos estudios y titulaciones y de reorganización de las ya existentes, la diversidad de créditos, la organización semestral, anual o cuatrimestral de los estudios, entre otros aspectos, hacen más compleja la andadura del estudiante en la Universidad y la toma de decisiones en cuanto a sus estudios y su futuro profesional. La Universidad se ha convertido en una institución muy compleja, complejidad que aumenta con todos los cambios experimentados en los últimos años, los cuales son vividos con desconcierto por el estudiantado.

El currículum universitario actual es abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos. La complejidad del propio sistema despierta en el estudiante la necesidad de recibir orientación al encontrar dificultades en aspectos como la toma de decisiones sobre las diferentes opciones educativas, tanto en una trayectoria a medio plazo (Grado, Máster, Doctorado) como en su propio itinerario en los estudios base al ser significativo el número de asignaturas que se le ofertan (Villena, Muñoz y Polo, 2013).

A estos aspectos se unen otros como la posibilidad de realizar prácticas externas a la Universidad, la posibilidad de movilidad de estudiantes a través de becas como *Sócrates*, *Intercampus*, *Erasmus*,...; la amplia y creciente disponibilidad de canales de información, así como la necesidad de labrarse un currículum propio con el que puedan competir en un mercado laboral, donde los puestos de trabajo son cada vez más escasos.

A la libertad en la elección de estudios, le acompaña el riesgo de equivocación, sobre todo cuando el estudiante no cuenta con la orientación y el apoyo del profesor. Debemos recordar que el tutor puede informar a sus alumnos sobre las posibilidades de promoción y movilidad y, asimismo, puede ayudarles a elaborar un itinerario formativo y profesional coherente (Salcines Rodicio y De Salvador, 2003a: 99-100).

D/ Creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tal y como se concibe la educación universitaria en Europa, en la cual el trabajo individual y autónomo del alumno fuera del contexto aula tiene gran peso en su formación, no es extraño que se reclame una mayor orientación académica tanto por parte de la propia Universidad, mediante sus servicios de orientación, como por parte del propio profesorado en su labor como tutor.

El EEES ha traído consigo cambios muy relevantes para la enseñanza universitaria. La nueva Universidad fruto de la Convergencia con Europa ha de transformarse en una institución formativa y educadora, capaz de crear profesionales competentes, autónomos, reflexivos y críticos. Como bien dice Porta (1998: 62) aparece un nuevo tipo de *“Universidad multifuncional, que debe tener en la educación de la persona su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la Universidad de investigación, en la que ira tomando mayor protagonismo la Universidad docente, evitando sus defectos de antaño”*.

Así, como principios generales de este nuevo modelo educativo (Michavila, 2011) se enumeran los siguientes:

- Capaz de resolver problemas complejos y orientación pluridisciplinar.
- Un modelo no concebido solamente para formar elites.
- La percepción social en la educación superior.
- La creciente dimensión internacional de la actividad humana.
- La utilización generalizada de las TIC.
- Centrado en el estudiante y orientado a su aprendizaje.
- Desarrolla competencias transversales de una manera programada

El nuevo crédito ECTS supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo del aprendizaje en el alumnado. Este proceso no supone sólo un cambio en su estilo del aprendizaje sino que requiere por parte del profesorado un cambio de cultura, pasando de un rol de instructor a otro facilitador. La transformación en las tareas de los docentes se hace patente tanto a nivel organizativo como curricular: desarrollo de metodologías activas, e implantación de sistema de evaluación de los aprendizajes y las competencias (EUA, 2005)

De esta forma, el sistema de enseñanza tradicional basado en el profesor y en la transmisión de conocimientos mediante el único uso de la lección magistral y el examen final como única forma de evaluación, no tiene cabida en el nuevo paradigma educativo (Crespo Fernández y Martínez Lirola, 2008). Los métodos magistrales dejan de tener el protagonismo de antaño y se incorporan nuevas metodologías docentes dirigidas a potenciar la iniciativa y la participación activa y responsable de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (García Ruiz, Guerra Liaño, González Fernández y Álvarez Arregui, 2010; Gil Flores y Padilla, 2009). Ahora hay que ubicar al alumnado en el centro del proceso educativo lo cual implica, entre otras cosas, trasladar la responsabilidad de “enseñar” del profesor al “aprender” del alumno, por lo que las formulas tradicionales de estudio posiblemente se muestren ineficaces y, de la misma forma, los papeles tradicionales desempeñados por el profesor y el alumno también pueden mostrarse poco efectivos (Benito y Cruz, 2005: 65).

Este enfoque actual de la formación de los estudiantes basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la priorización hacia el aprendizaje autónomo y el diseño de nuevas modalidades educativas en las que sea el actor central en el proceso formativo, hace que el profesor se convierta en guía, facilitador y creador de oportunidades de

aprendizaje (Sánchez García, Manzano Soto, Rísquez López y Suárez Ortega, 2011). El informe final del *Proyecto Tunnig* (Gonzalez y Wagenaar, 2003) señala que:

“Los elementos para el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje incluyen una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis de los suministros de conocimientos (input) a los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje”.

El EEES supone, por tanto, un giro en la manera de entender la enseñanza universitaria. Ya no se trata de introducir conocimientos en las mentes de los alumnos, sino de fomentar su desarrollo personal, social y profesional. El sistema de aprendizaje cambia, primando la autonomía del estudiante (Herrera y De la Uz, 2010), exigiéndole que alcance las habilidades necesarias para convertirse en el verdadero motor de su aprendizaje: el alumno debe tener curiosidad y ser capaz de buscar las respuestas precisas para suplir sus inquietudes; el profesor se convierte en *“un vehículo para la enseñanza, dejando de ser la enseñanza en su origen”*; y el aprendizaje será *“un proceso a recorrer de forma individualizada por cada alumno”*. En este contexto, la tutoría se redefine como un recurso esencial para una docencia personalizada, pues es uno de los pocos escenarios donde puede establecerse una relación, una comunicación fluida, entre profesor-estudiante (Anguís Climent, 2007).

E/ Implantación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

La llegada de las TIC a nuestra sociedad ha supuesto un enorme cambio, que también afecta a la Universidad. No se trata sólo de que las tareas administrativas (matrículas, altas y bajas, información,...) estén informatizadas, sino que paulatinamente se están implantando con mayor fuerza en investigación y docencia. Según Rodríguez Espinar (2003), los alumnos tienen acceso a una enorme cantidad de información desde Internet, información que en muchas ocasiones desinforma a los propios estudiantes. Por ello, el trabajo del tutor se presenta como vital en su itinerario académico.

Por otro lado, si el trabajo autónomo del alumno se tiene en cuenta como horas computables, reduciendo clases presenciales y favoreciendo el autoaprendizaje (Herrera y De la Uz, 2010), las TIC cobran especial relevancia en el EEES, convirtiéndose en un buen y alternativo medio de comunicación tutor-tutorando, mediante una redefinición del modelo de tutoría (Dopico Rodríguez, 2013). Así, cada docente puede orientar y gestionar el proceso de aprendizaje con herramientas digitales, focalizando la didáctica no sobre los procesos de enseñanza y los contenidos sino sobre los alumnos (Michavila y Parejo, 2008) y su aprendizaje (Mateo, Escoffet, Martínez y Ventura Blanco, 2009), animando su trabajo, alentando la adquisición de competencias y la formación continua.

F/ Creciente preocupación por la calidad universitaria

En los últimos años, la preocupación por la calidad en la enseñanza universitaria ha ido creciendo de una manera desorbitante. Así lo demuestra la cantidad de estudios publicados como, por ejemplo, los de Astín, 1985; Echeverría, Figuera y Gallego, 1996; Rodríguez Espinar, 1988, 1989, 1991, 1995 y 1997; Apodaca y Lobato, 1997; entre

otros muchos; considerando la orientación y la tutoría factores imprescindibles para mejorar la calidad de la enseñanza (Díaz Allué, 1989; Apodaca y Lobato, 1997; García Basallote, Rodríguez Gómez y Pajares Vinardell, 1999; López Franco y Oliveros, 1999; Rodríguez Espinar, 1999, 2004, 2008; Bricall; 2000; Álvarez Rojo, 2001; Salmerón Pérez, 2001; Michavila y García Delgado, 2003; Cano González, 2008b; Lázaro, 2008; Martínez Serrano, 2009; Muñoz Cantero, 2009; Perandones y Lledó Carreres, 2009; Pino Juste y Soto Carballo, 2010; Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012; Ocampo, 2012; Sobrado, Fernández Rey y Rodicio García, 2012; etc.)

Echeverría, Figuera y Gallego (1996) afirman que, hasta el momento, la calidad de la enseñanza universitaria estaba centrada en la rendición de cuentas, pero ante los cambios vividos: Convergencia europea, aparición de nuevas instituciones encargadas de formar a profesionales, mayor competencia entre Universidades por atraer al mayor número de alumnos, descenso del número de alumnos matriculados,... la preocupación por la calidad ha aumentado (Salcines, Rodicio y De Salvador, 2003a: 100-101).

El término calidad resulta un concepto muy difícil de definir. Atendiendo a las palabras de Rodríguez Espinar (1991) podemos decir que: *“la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores”*, a lo que Santos Guerra (1990: 49-50) añade que:

“...no puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad atenta a la reconstrucción, el conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes, quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social.”

Para Astín (1985) la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo de sus miembros, a nivel intelectual, afectivo, personal y social (Salcines, Rodicio y De Salvador, 2003a: 98). En opinión de Ruíz Tagle (2003: 58): *“la Universidad tiene que garantizar un sistema educativo en el que los universitarios sean personas educadas en valores, formación profesional-intelectual y capacidad emprendedora, proporcionado una formación continua y una investigación básica y aplicada al ritmo de los cambios que se producen”*.

De las palabras de ambos autores podemos deducir que la tutoría se presenta como un claro indicador de calidad. Pérez Juste (2005: 15) va más allá y considera que una verdadera educación de calidad debe: *“formar la persona, formar toda la persona, formar cada persona”*, definición en la que la tutoría universitaria se convierte en una herramienta básica pues su propósito último es el desarrollo integral del estudiante en todas las áreas (académica, personal y profesional), individualizando la enseñanza para responder a sus necesidades.

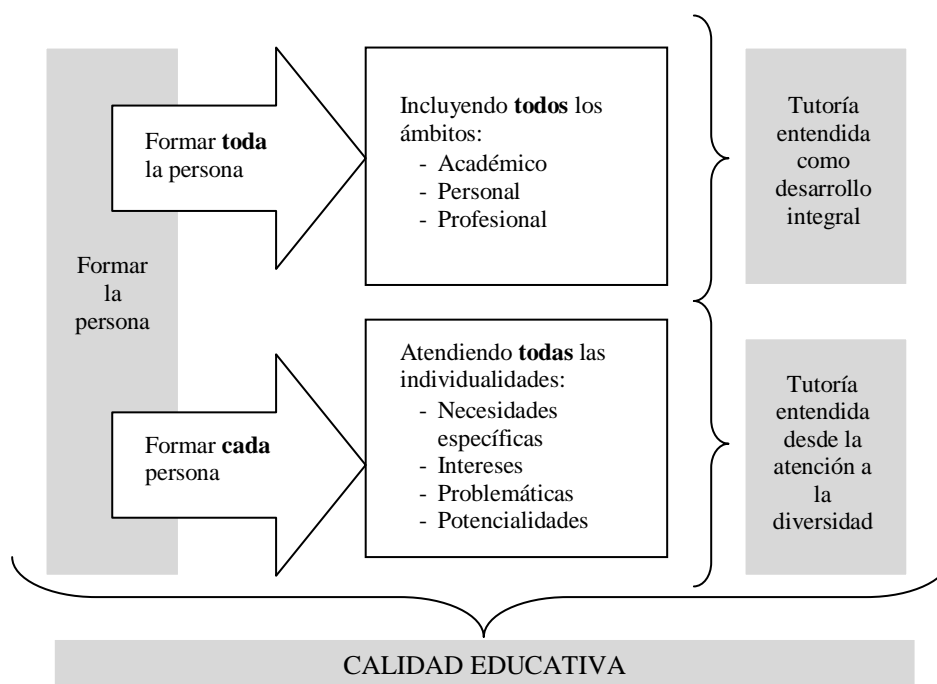


Fig.8. Calidad educativa y tutoría desde el concepto de Pérez Juste (2005) (Pérez Cusó, 2013)

Analizando estas definiciones podemos observar como en todas surge la idea de lograr el máximo desarrollo de los alumnos. En este sentido, la orientación y la tutoría se definen como factores o indicadores de calidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al afirmarse que una buena orientación académica, profesional y personal del alumnado le permite obtener mayores beneficios en su formación y adquirir las competencias requeridas para acceder con éxito al mercado laboral (trabajo en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y reflexión, pensamiento crítico, autonomía, liderazgo, etc.).

Álvarez Rojo y Lázaro (2002) indican que la buena organización de los servicios de orientación y tutoría en la Universidad es un indicador de calidad, siempre y cuando una Universidad demuestre que consigue que sus alumnos alcancen niveles óptimos de rendimiento en el aprendizaje. En este contexto, la tutoría y los servicios de orientación son percibidos como un factor estratégico para la mejora de la calidad del principal servicio que presta la Universidad: el formativo (Michavila y García Delgado, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Álvarez Pérez, 2002). Así lo consideran autores como Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004: 138) cuando afirman que la calidad ha permitido que las Universidades pongan *“en primer plano la función tutorial la labor de acompañamiento personalizado de los aprendizajes”*; o Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar (2012: 4) cuando afirman que la tutoría:

“...constituye un factor de la calidad orientado a la mejor integración de todo el alumnado, la optimización del proceso formativo, la promoción de una mayor igualdad de oportunidades, la potenciación del principio de orientación a lo largo de la vida, el refuerzo de la educación inclusiva, la prevención del abandono de los estudios, entre otros beneficios.”

Incluso la *Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM)*¹⁹, en su modelo de calidad, recoge la tutoría como un elemento básico de calidad universitaria. Cano González (2008b), siguiendo los principios de este modelo, considera que para que la tutoría sea un elemento de calidad debe cumplir una serie condiciones:

- La disponibilidad de recursos y medios suficientes.
- La necesaria coordinación con el resto de actividades docentes y académicas.
- Una concepción “proceso” que abarca todo el desarrollo del alumnado.
- La existencia de compromiso y apoyo por parte de todos los agentes implicados.
- Un necesario clima de respeto y aceptación entre estudiantes y profesores/as.
- Desarrollo de un marco institucional estable que garantice su continuidad: cambio en las actitudes y modos de hacer de profesores y estudiantes; mayor implicación y motivación por parte de la institución; protocolos y marcos de actuación que eviten la improvisación; así como disponibilidad de suficientes recursos, tanto humanos como materiales.

	TUTORÍA COMO ELEMENTO DE CALIDAD UNIVERSITARIA	CALIDAD DE LA TUTORÍA
Lograr resultados equilibrados	Va a conseguir la obtención de mejores resultados, no sólo en el plano académico, sino también en el desarrollo e inserción profesional	Optimizar el progreso del rendimiento académico y del desarrollo formativo integral del estudiante.
Añadir valores para los clientes	Añade valor al servicio que reciben los estudiantes, personalizando la atención y la enseñanza, yendo más allá de la enseñanza puramente académica.	La tutoría debe ser entendida como un proceso que abarque tanto el ámbito académico como el personal y profesional, superando la práctica tradicional de la tutoría legal.
Liderar con visión, inspiración e integridad	Los tutores van a tener la oportunidad de asumir una función de liderazgo en los centros universitarios desde la posición privilegiada del contacto cercano con los estudiantes.	Se hace necesaria una fuerte implicación de personas que tengan la capacidad y autoridad de implementar en los centros universitarios los planes de acción tutorial, estableciendo una línea estratégica clara.
Gestionar por procesos	La orientación de los estudiantes se debe entender como un proceso a lo largo y ancho de la vida a través de distintos procesos profesionales y vitales.	La tutoría debe considerarse y gestionarse como un proceso, no como una serie de actividades puntuales, e interrelacionarse con el resto de procesos formativos de la institución.
Alcanzar el éxito mediante las personas	La tutoría sitúa al estudiante y al profesor en el centro de la actividad universitaria, potenciando la personalización de la institución.	Es necesario reconocer y potenciar la figura del tutor y la función tutorial como parte de la función docente de todo profesor universitario. Ello implica la necesaria formación en competencias ligadas a la orientación y tutoría.
Favorecer la creatividad y la innovación	Cola individualización y personalización de la atención al estudiante, la tutoría posibilita nuevos modos de afrontar el aprendizaje universitario y la innovación de cada estudiante.	La tutoría debe superar concepciones del pasado, explorando los diferentes ámbitos de trabajo, empleando nuevos medios, herramientas y técnicas activas y cooperativas.
Desarrollar alianzas	La orientación y tutoría debe nacer de los centros a partir de un Plan General Integral e Institucional, creando alianzas con los distintos servicios y unidades relacionadas.	El PAT debe desarrollar alianzas y relaciones con otras organizaciones, tanto internas (servicios de orientación) como externas (organizaciones profesionales, sindicales, etc.)
Responsable con un futuro sostenible	La tutoría universitaria promueve la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno.	La tutoría potencia una comunidad universitaria más comprometida y responsable.

Tabla 6. Principios EFQM. Tutoría de calidad para la calidad universitaria (Pérez Cusó, 2013)

¹⁹ La preocupación por la calidad en la Universidad ha aumentado tanto que, en el año 1988, se constituye la *Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM)* formada por un grupo de 14 empresas europeas que, con el respaldo de la Comisión Europea, tiene como objetivo generar un modelo de calidad en el contexto europeo.

En la misma línea, García Nieto (2008: 25) considera que una tutoría de calidad “*requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destinado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad*” es decir, entenderla como una función propia del profesor universitario y una actividad formativa más del alumno, y no como una serie de actividades paralelas realizadas por profesores voluntariosos y en las que participan parte de los estudiantes con una especial motivación o interés, pues: “*la acción tutorial en la Universidad no puede ser algo incidental, apendicular, improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor*”, sino que, para que se convierta en un verdadero elemento de calidad, debe formar parte de un proyecto compartido, sistemático y evaluado.

Diferentes estudios (Castellano, 1995; UNESCO, 1996; Rodríguez Espinar, 1997, 2003, 2004; Lázaro, 1997a, 1997b, 2002; Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Del Rincón Igea, 2000, 2005a, 2005b; Álvarez Rojo, 2001, 2002; Álvarez Pérez, 2002; Salcines, Rodicio y De Salvador, 2003a; Almajano Pablos, 2003; etc.) han puesto de manifiesto los cambios sufridos en las Universidades españolas, así como sus consecuencias para la enseñanza. Sea como sea, todas estas circunstancias dejan en evidencia la necesidad de afrontar la Educación Superior desde otra perspectiva, en la cual la orientación y la tutoría deben ser vistas como factores básicos para conseguir que la transformación de la Universidad sea positiva para todos sus agentes.

Debemos tener en cuenta, en este sentido, que la nueva formación universitaria está orientada al desarrollo y mejora de todas las dimensiones de la personalidad del alumno con el fin de potenciarle como persona capaz de aprender a lo largo de la vida, traspasando los límites de una opción academicista y acercándose a la realidad de la empresa, para intentar la más rápida y exitosa integración laboral. Según Castaño, Blanco y Asensio. (2012) de nada sirve un estudiante con un expediente excelente sin añadir su desarrollo integral que le permite aprender de forma continua.

Pero ya no sólo se trata de que la tutoría sea necesaria para el alumnado, Álvarez González (2008) considera que sus beneficios alcanzan al profesorado y a la institución:

- Para el alumnado, la acción tutorial le proporciona formación, información y orientación sobre su proceso formativo incidiendo directamente en sus procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias académicas y profesionales, centrándose además en la elaboración y desarrollo de su proyecto profesional.
- Al profesorado, la tutoría va a proporcionarle información selectiva de sus alumnos, lo que le va a permitir optimizar su práctica docente o disponer de una información global del plan de estudios y de los problemas de coordinación entre asignaturas. Además le permite detectar las necesidades del alumno y adaptarse a ellas, modificando planteamientos iniciales o errores.
- A la institución, le permite detectar necesidades, insuficiencias, solapamientos en planes de estudios y carencias del alumno en su desarrollo profesional.

Por todo ello, la acción tutorial se presenta como un aspecto ineludible en la Educación Superior del siglo XXI.

2. ¿Qué entendemos por tutoría universitaria? Definición, características y funciones

Por función tutorial se ha venido entendiendo la acción orientadora que el profesorado realiza con un grupo de estudiantes de modo estrecho y vinculado a su práctica educativa. Un proceso, como señala Gallego (1997), en el cual el tutor y el alumno comparten un espacio formativo encaminado a definir un proyecto de trabajo conducente al desarrollo de un proyecto personal y profesional que ha de dar forma a todo un estilo de vida (Álvarez Pérez, 2002: 45; Lobato, 2003: 55).

La acción tutorial parte de la propia función docente y es el nivel de concreción de la orientación más cercano al alumno. Es, por tanto, la acción orientadora que realiza el profesorado con el alumnado y está vinculada a su actividad docente. Se trata de algo más que atender sus dudas en el horario establecido, más allá de las consultas puntuales de tipo académico, ya que el profesor cambia su papel de instructor por el de educador (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 152).

De esta manera, se puede afirmar que tutoría y educación son dos términos muy relacionados entre sí, hasta el punto de que uno implica al otro. Así, podemos definir el acto de educar como una relación de guía entre profesor y alumno, con la pretensión de que se logre la aprehensión de algo, bien sean conocimientos, valores, actitudes, conductas o habilidades. Con esa definición se deja claro que el profesor debe realizar una buena labor de tutela o de guía de los aprendizajes de los alumnos si pretende, por una parte, que logre adquirir una serie de competencias curriculares y por la otra, que consiga en el caso que las hubiese, superar las dificultades que se encuentre durante este proceso de aprendizaje. Es decir, el profesor exige el dominio de los conocimientos que imparte y analiza las causas de los aprendizajes, asesorando para su logro, convirtiéndose en docente que tutela los aprendizajes, en tutor de sus alumnos (Lázaro, 1997a: 254).

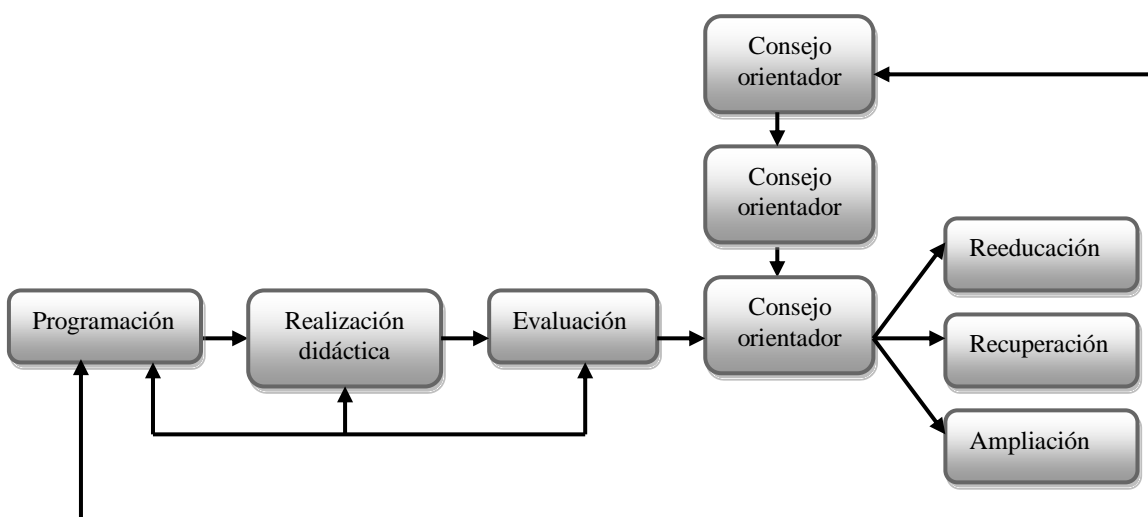


Fig.9. Confluencia de los procesos didáctico y orientador (Lázaro, 1997a)

Lázaro (1997a: 251) considera que la tutoría es “una actividad inherente a la función de profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un

grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (Lázaro y Asensi, 1989). En palabras de Zabalza (2003a: 127):

“A veces se tiende a separar la función instructiva de los docentes de su función orientadora o tutorial como si pertenecieran a dos ámbitos diversos de su actuación formativa (...) Nuestro papel como tutores está inextricablemente unido a nuestro papel de enseñantes. Y de hecho, la parte principal del apoyo que habremos de ofrecer a nuestros estudiantes se refiere especialmente a aspectos vinculados a la enseñanza.”

García Nieto (1990) afirma que tutoría supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento, entendiéndola como *“una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre profesores y estudiantes, con el objetivo de guiar su aprendizaje adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible”*. Así, podemos definir la tutoría universitaria como *“una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral - intelectual, profesional y humano – de los estudiantes universitarios”*. Con la tutoría universitaria *“se pretende que el estudiante vaya adquiriendo no sólo “saberes”, sino además “competencias” que le permitan autodirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional”* (García Nieto et al., 2005a: 190-191).

Por su parte, Rodríguez Moreno (2002) define la función tutorial como *“un conjunto de actividades, estrategias y metodologías orientadoras que desarrolla el profesor tutor con los estudiantes, ya sea en grupo o individualmente, para que el primero ayude a los segundos (durante el período de formación universitaria) a planificar su desarrollo profesional y personal”*. Este concepto dota a la tutoría de una dimensión global y globalizadora que comprende diferentes facetas de la vida del alumno: personal, profesional y social. En la misma línea Echevarría (1997: 122) concibe la tutoría universitaria como:

“...la actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logra obtener y procesa información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamiento intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global.”

Pantoja Vallejo y Campoy Aranda (2009: 89-90) consideran la tutoría 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”*. Para estos dos autores, la acción tutorial es *“una acción sistemática, específica, concentrada en un tiempo y un espacio en la que el alumno recibe una atención individual y grupal, considerándose como una acción personalizada”*. Dentro de la Universidad, la tutoría aparece como *“elemento dinamizador para todos los subsistemas de la organización educativa de la Universidad apoyen al estudiante para conseguir que este sea el agente activo de su aprendizaje”*.

Lo cierto es que existen tantas definiciones de tutoría como expertos en la misma (Ferrer, 1994; Álvarez González y Bisquerra, 1996; Gallego, 1997; Sobrado y Ocampo, 1997; Alañón Rica, 2000; Del Rincón Igea, 2000; Álvarez Rojo, 2001; Hernández de la Torre, 2002; Sobrado, 2003, 2006, 2007; Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004; Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004; Lobato y Echeverría, 2004; Sanz Oro, 2004; Coriat Benarroch y Sanz Oro, 2005; Solá y Moreno, 2005; González Maura, 2006; Pérez Boullosa, 2006; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008b; Sobrado, Fernández Rey y Rodicio García, 2012,...), ahora bien, todas ellas tienen en común los siguientes rasgos definitorios:

- La finalidad última de la tutoría coincide con la del concepto de orientación, pues se define como el primer nivel de concreción de la misma.
- Es una actividad de carácter formativo y orientador que debe contribuir a la formación integral al estudiante.
- La función tutorial como una función inherente y propia del profesor.
- La tutoría constituye una actividad intencional, y para algunos, planificada.
- La tutoría puede desarrollarse individualmente o en grupo.

Los cambios que estamos viviendo en la Educación Superior, como resultado del Proceso de Bolonia, están obligando a reconducir el tipo de orientación académica y apoyo al alumno, tal y como aclaran varios investigadores de este tema (Álvarez Pérez, 2002; Rodríguez Espinar, 2004; Álvarez Pérez, y González Afonso, 2005a; Arbizu y Lobato, 2005; García Nieto et al., 2005a; Álvarez González, 2008; Cano González, 2008a; Castillo, 2008; García Nieto, 2008; Sobrado, 2008; Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2009; Delgado Sánchez, 2009; García y Troyano, 2009; Sanz Oro, 2009;...).

Hasta la implantación del EEES, la acción tutorial en la Universidad estaba únicamente enfocada a la resolución de dudas puntuales sobre la materia. Es decir, había sido entendida como el tiempo que el profesor debía dedicar a sus alumnos para resolver dudas sobre las asignaturas que imparte o las evaluaciones, horas que no computaban en los créditos docentes del profesor (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005; Zabalza y Cid Sabucedo, 2006; Barberis y Escribano, 2008). Sin embargo, en la actualidad y tras la construcción del EEES, la tutoría adquiere una conceptualización distinta que enmarca diferentes acciones que van desde la integración como herramienta docente en la programación de una asignatura, hasta el asesoramiento y la orientación en aspectos formativos, personales y profesionales (Del Rincón Igea, 2005b).

Partiendo de esta base, parece claro que la tutoría universitaria debe ir más allá de la visión burocratizada, dejar de ser algo puntual para convertirse en algo continuo, que consiga el desarrollo integral del estudiante, luchando con otras percepciones (Sebastián y Sánchez, 1999: 248). Como bien dice Álvarez Pérez (2002: 93):

“Hablamos, por tanto, de una concepción amplia de la tutoría, que no va más allá de la tarea que todo profesor universitario realiza en sus asignaturas, abarcando los aspectos que tienen que ver con la madurez y desarrollo integral del alumnado (...) Las actividades y tareas a realizar en el horario de tutoría de estar en consonancia con el propio proceso de enseñanza, puesto que no son cosas diferentes”

Esta forma de concebir la educación tampoco es nueva, pues ya ha sido puesta en práctica en la educación obligatoria años atrás, bajo el denominado constructivismo (Vygotky, 1979), movimiento que parte del proceso de construcción de conocimiento para desarrollar una interacción con la persona que aprende a través de estrategias que focalizan actividades introductorias, discusiones guiadas y dinámicas, generadoras de información previa (Martínez y Zea, 2004). Estas propuestas de aprendizaje activo transforman el rol y las estrategias didácticas del profesor.

Ante este nuevo escenario, la tutoría académica adquiere un papel esencial y prioritario, y el docente deberá (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004: 65-66):

- Ser más flexible a los mensajes, contenidos e intereses de los estudiantes y estar más receptivo para establecer nuevas relaciones.
- Dominar idiomas, nuevas tecnologías y estar dispuesto a la movilidad y el intercambio.
- Mejorar sus dotes comunicativas.
- Aumentar su calidad docente, exigiendo formación pedagógica obligatoria a todo aquel que quiera impartir docencia en la Universidad (excelencia docente).
- Orientar de forma individualizada para crear alumnos emprendedores, siendo su rol el de enfatizar el aprendizaje, centrándose en enseñar para comprender y promover el aprendizaje autorregulado y cooperativo.

	ANTES Tutoría académica	AHORA Seguimiento académico
Finalidad	Resolver dudas sobre la asignatura, los exámenes o trabajos propuestos	Contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo del alumno para maximizar los logros académicos.
Intervención del profesor	Reactivo ante la dificultad de aprendizaje de la asignatura planteada por el alumno	Activo, al anticiparse a las dificultades del alumno, pero no “se las resuelve”, sino que deja que el alumno tome conciencia y decida cómo actuar con el abanico de recursos y estrategias disponibles.
Intervención del alumno	Reactivo ante la dificultad encontrada en la materia o ante la proximidad de la evaluación	Activo, en cuanto a su implicación y motivación en su propio aprendizaje. Desarrollo de dos competencias claves: responsabilidad y autonomía.

Tabla 7. Diferencias entre tutoría “clásica” y seguimiento académico (Benito y Cruz, 2005: 67)

En consecuencia con estos cambios, algunos autores han acuñado el término seguimiento académico, como una nueva forma de tutoría. Así, Cruz (2005: 67) lo define como:

“...el proceso de comunicación entre el profesor y el alumno donde el primero proporciona una retroalimentación (feedback) a los segundos relacionado con el desarrollo de las competencias y conocimientos individuales que facilitarán un adecuado logro académico en la asignatura y que apoyarán el aprendizaje continuo autónomo, comprometido y responsable del alumno en los ejes académico y profesional de manera activa mediante la definición de objetivos claramente definidos y delimitados en un marco de tiempo concreto”.

Desde nuestro punto de vista y atendiendo a las definiciones vistas, la tutoría puede definirse como una actividad propia e inseparable de la función docente. Se trata de un proceso de guía, de asesoramiento, de ayuda o asistencia que ejerce el profesor-tutor para favorecer y fomentar el desarrollo integral del alumno en todas sus facetas

(académica, profesional y personal), a lo largo de toda su vida, buscando su integración total en la sociedad en la que le ha tocado vivir.

Partiendo de estos rasgos definitorios, son muchos los autores que enumeran una serie de **características** básicas de la tutoría. Según Rodríguez Espinar (2004), Álvarez Rojo (2004: 152-153) o Sanz Oro (2009: 77-78), podemos señalar como características de la tutoría universitaria las siguientes:

- Es una acción inherente a la función docente, una acción docente de orientación, contextualizada, planificada e integrada en el currículo de las materias, dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral del estudiante de forma continua (desde la entrada en la Universidad hasta egresar de ella, pues se trata de un proceso de aprendizaje más que de consejo) en todas sus dimensiones (personal, académica, profesional, social, afectiva e intelectual), favoreciendo la toma de decisiones.
- Contribuye a personalizar la educación universitaria. Ante el aumento de la heterogeneidad del alumnado, la tutoría se plantea como algo fundamental para facilitar el seguimiento académico individualizado del estudiante en la planificación y desarrollo de su itinerario formativo.
- Constituye un elemento clave de calidad. Es evidente que cuanto más centrado se encuentre el estudiante en cuanto a su vida universitaria, su rendimiento y su aprendizaje irá en aumento. La orientación pues, no debe entenderse como un simple ofrecimiento de información puntual, sino como un proceso continuo a lo largo de la andadura académica e, incluso, profesional del estudiante. Así entendida si se convertirá en un auténtico indicador de calidad universitaria, para lo cual deberá además (García Nieto et al., 2004: 20; García Nieto, 2008: 25-26):
 - Ser una actividad intencional debidamente programada.
 - Contar con medios y recursos suficientes.
 - Ser parte inherente de la función docente.
 - Ser un proceso continuo, coherente y acumulativo.
 - Suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral
 - Asumir un compromiso con el resto de los agentes, incluyendo al alumno.
 - Estar basada en el respeto y la aceptación mutua.
 - Dar protagonismo y libertad al estudiante.
 - Asumir los principios de confidencialidad.
- Permite la integración activa del estudiante en la institución. Ya no sólo por la información y orientación que le ofrece, sino también porque puede estimular su implicación y participación en todos los niveles organizativos.
- Canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante, tanto de carácter administrativo (acceso e interpretación de la información), docente (descubrimiento y comprensión del significado de sus estudios), organizativo (participación en la vida académica y en las decisiones) y de servicios (de orientación, de cultura, de extensión

universitaria,...). El tutor se convierte en el encargado de mostrar al alumno los recursos que le ofrece la Universidad tanto curriculares como extracurriculares.

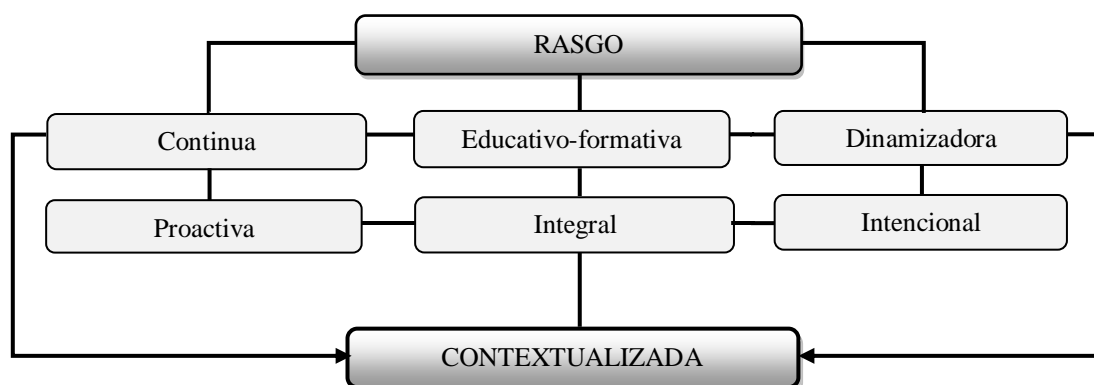


Fig.10. Rasgos definitorios de la tutoría (Sanz Oro, 2009: 77)

En esta línea, Alcón (2003) dentro del movimiento “seguimiento académico”, afirma la tutoría universitaria del siglo XXI debe estar centrada en el aprendizaje y en el alumno, fomentando la responsabilidad de este en el mismo; debe ser dialogante y respetuosa, buscando siempre el equilibrio entre tutor y tutorando, dándole importancia a la escucha y aportando información clara sobre la evolución de los alumnos.

Una vez vistos los rasgos y características de la tutoría, estamos en disposición de analizar sus **funciones y objetivos**. En términos generales, la tutoría tiene que llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo (García y Troyano, 2009):

- *Función formativa*. Se trata de la función básica de guía en los procesos de formación, prestar apoyo a los estudiantes y ayudarles a resolver los problemas que se les presenten en nuestra disciplina o en la carrera en su conjunto.
- *Función curricular*. Consiste en orientar a los estudiantes en cuanto al contenido del programa de la asignatura y a la metodología más adecuada para completarlo; orientar específicamente en relación a aquel tipo de actuaciones de tipo individual o grupal que se desarrollen en el marco de disciplina.
- *Función académica*. Busca orientar a los estudiantes con problemas específicos o en situaciones irregulares sobre todo en aquellas carreras en las que no acuden a clase con la frecuencia que sería deseable.
- *Función burocrática o administrativa*. Es la función más clásica, basada en llevar un control formal, mediante fichas de seguimiento.
- *Función personal*. Más vinculada a problemas, situaciones o expectativas personales de los estudiantes, o al desarrollo de habilidades y estrategias de estudio para rentabilizar mejor el esfuerzo y ayudar a romper el anonimato.

Pese a que se definen estas cinco como básicas, la principal función de la tutoría sigue siendo promover, favorecer, reforzar, es decir, velar para que la experiencia universitaria contribuya a la formación global de los estudiantes y les prepare para su integración en la profesión (Rodríguez Espinar, 2004: 50; Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2009: 91). Así, lo establece Cano González (2009) que centra las

potencialidades de la ayuda al estudiante universitario en aspectos como: el diseño de su propio itinerario formativo y profesional, la planificación de su trabajo, su implicación y motivación para el aprendizaje, la detección de problemas de aprendizaje, la mejora del conocimiento del mundo laboral, la reducción del abandono, el conocimiento de otras vías de aprendizaje al acabar los estudios, etc.; o García Valcárcel (2008) cuando afirman que la tutoría prepara al sujeto para el aprendizaje autónomo, pero acompañado; da importancia al manejo de herramientas de aprendizaje y equilibrio en la relación exigencia-apoyo; y hace visible al alumno: su tiempo de esfuerzo, sus herramientas de aprendizaje, sus circunstancias y su responsabilidad.

En cuanto a los objetivos de la tutoría universitaria, Sobrado (2008: 105) nombra tres como básicos: la búsqueda de la integración formativa plena de los estudiantes; el desarrollo de metodologías y estrategias de estudio y aprendizaje; y posibilitar su inserción profesional; objetivos que para García Nieto et al. (2004: 19-20) se reducen a “*informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones*”, contribuyendo a:

- Unificar el proceso educativo del universitario, evitando la fragmentación del conocimiento y las especializaciones sin sentido.
- Favorecer la educación integral, armonizando todas las facetas del alumno.
- Velar por el desarrollo global de la persona.
- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica de alumno.
- Ayudar al alumno a alcanzar la madurez.
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.
- Favorecer la formación del “espíritu” universitario.
- Asesorar y corregir, en caso necesario, los estilos de aprendizaje.
- Servir de modelo, de referente al estudiante.

Por su parte Rodríguez Ortega (2008b) señala cuatro objetivos de la tutoría: la potenciación de la maduración de los estudiantes y de los aprendizajes significativos, conectando los contenidos académicos con la realidad y las experiencias del alumno; el fomento del pensamiento crítico; el desarrollo de habilidades fundamentales; y el ayudar al estudiante en la inserción en la institución y en su andadura en la misma. Sanz Oro (2009) determina que los objetivos de la tutoría hay que plantearlos en función de las necesidades de los estudiantes (adaptación e integración al centro, desarrollo académico y profesional, transición al mundo profesional, etc.) y de la propia institución (conoce a los estudiantes y sus necesidades, generar entornos de aprendizaje, asegurarse de que se adquieran las competencias necesarias, etc.).

Sin embargo, Ferrer (2003) afirma que los objetivos de la tutoría tienen como protagonistas más al profesor y al proceso de enseñanza que al propio alumno: estimular la reflexión colectiva acerca de qué, cómo, para qué y a quién se enseña; difundir información sobre objetivos, contenidos, itinerarios, organización docente, métodos de evaluación,... para su análisis y mejora; establecer formas de relación entre profesor y alumno más allá de las que se dan en el aula; aproximar métodos de trabajo propios de la profesión; caracterizar al estudiante como protagonista del proceso de formación;

estimular procesos de autoevaluación de los profesores a partir de la información que suministran los tutelados; mejorar el proceso de inserción laboral de los titulados; y mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje con el consiguiente aumento de la eficiencia del sistema valorado con el parámetro del rendimiento académico. Por la contra, para otros autores como Campoy Aranda y Pantoja Vallejo (2009: 91-92) los objetivos básicos de la tutoría universitaria son siete y todos tienen como base al estudiante: aprender a conocerse a sí mismo, valorar sus cualidades y capacidades, adquirir una visión de la sociedad en la que vive, aprender a vivir en sociedad, aprender a integrarse e implicarse en la vida académica, lograr un adecuado manejo de sus emociones y construir su proyecto académico, profesional y personal.

La mayoría de los autores coinciden en destacar cuatro objetivos como fundamentales (Hernández de la Torre, 2002: 148-149; Rodríguez Moreno, 2002: 72-78; Alañón Rica, 2003: 42; Alcón, 2003: 91; Almajano Pablos, 2003: 91-92; Enguita Lamban, 2003: 228; Álvarez Pérez y Jiménez Betancort, 2003b: 31; Sola Martínez y Moreno, 2005: 141; Pérez Boullosa, 2006: 136):

- Desarrollo y orientación integral del estudiante.
- Identificación y mejora de las dificultades de aprendizaje
- Asesoramiento sobre técnicas de estudio.
- Ayuda para tomar decisiones coherentes sobre itinerarios profesionales.

3. Principios y modelos de intervención

La tutoría, entendida como un proceso de ayuda a lo largo de toda la vida académica del alumno, se fundamenta en tres principios: prevención, desarrollo e intervención social (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994a; Bisquerra, 1998; Álvarez Pérez, 2002; etc.).

a) *Principio de prevención.* La acción tutorial ha de ser, fundamentalmente, proactiva, anticipándose a los problemas. Esta concepción procede del campo de la salud mental y presenta tres subtipos:

- Prevención primaria, que responde a actuaciones que pretenden reducir la frecuencia de nuevos casos problemáticos en una comunidad concreta.
- Prevención secundaria, que pretende reducir la duración de un número significativo de dificultades y trastornos que se presentan de modo que, una vez que surgen, es necesario eliminarlos cuanto antes para que el número de casos problemáticos descienda en buena parte.
- Prevención terciaria, que trata de reducir el deterioro y los efectos que puedan generar los trastornos que surgieron, es decir, se centra en suprimir los efectos residuales del problema.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Amplía las posibilidades de acción a través de la intervención directa del orientador a través del profesorado.	Exige cambios sustanciales en el modo de enfocar la intervención orientadora.
Proporciona una alternativa metodológica al tratamiento tradicional de casos problema	Exige poner énfasis en el diseño y evaluación de programas para que resulten eficaces.
Permite dar respuesta desde el aula a problemas sociales que inciden en el entorno educativo.	Exige aceptación y colaboración por parte del profesorado.
	Exige contar con recursos y estructuras de apoyo adecuadas.

Tabla 8. *Ventajas e inconvenientes del principio de prevención (Álvarez Rojo, 1994a)*

b) *Principio de desarrollo*. La orientación y la tutoría debe ayudar a las personas en el desarrollo integral de sus potencialidades, habilidades y como persona, a lo largo de toda la vida, de forma sistemática y no puntual. Es decir, dado que el sujeto va conformando su propia personalidad, su autoconcepto, sus intereses, etc., a través de su interacción con el medio, es importante crear un contexto adecuado que propicie este desarrollo. La educación, la orientación y la tutoría deben preocuparse por estimular este desarrollo y por dotar a los individuos, en cada etapa de su vida, de los recursos necesarios para alcanzar la madurez necesaria para enfrentar las distintas situaciones.

La introducción de este principio en la práctica tutorial ha supuesto un cambio importante, dada la posibilidad de integrar los contenidos tutoriales y orientadores en la actividad docente, con el fin de contribuir al desarrollo integral del individuo (Álvarez Pérez, 2002: 36).

c) *Principio de intervención social*. La orientación y la tutoría deben de dirigir su actuación no sólo sobre los individuos, sino también sobre los contextos (escuela, familia, etc.) con la finalidad de eliminar o reducir las posibles dificultades que se puedan encontrar en su desarrollo. Con la acción tutorial se ayuda al sujeto a conocer las variables contextuales, a valorar su situación personal ante el mundo que lo rodea y a adoptar una actitud crítica y transformadora para encontrar soluciones a los problemas que, a diario, debe resolver cada uno.

Según Rodríguez Espinar (1993), asumir este principio supone que:

- La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del entorno educativo y del contexto social.
- El tutor debe concienciar al alumnado de la existencia de obstáculos ambientales que pueden interferir en el logro de sus objetivos,
- Si hay discrepancias entre el individuo y el contexto social, la solución está en cambiar algún aspecto de dicho contexto.

Para trasladar a la práctica el concepto de tutoría universitaria que hemos definido y que se apoya en los principios descritos, Álvarez Pérez (2002: 38-41) afirma que han de emplearse distintos **modelos de intervención psicopedagógica**. De entre todos, el modelo de intervención directa individualizada, el de programas y el de consulta son los más extendidos en el contexto universitario (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994a; Bisquerra, 1998; Álvarez Pérez, 2002; etc.)

MODELO	CARACTERÍSTICA BÁSICA	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Counseling	Intervención directa individualizada, preferentemente, externa (puede ser interna) y reactiva.	Promueve una relación cercana entre tutor-tutorando y adaptada a las necesidades del individuo. Sus resultados son inmediatos.	Se desvincula del proceso educativo. No tiene carácter preventivo ni de desarrollo profesional.
Programas	Intervención por objetivos para satisfacer necesidades. Preferentemente directa (puede ser indirecta), grupal (puede ser individual), interna y proactiva.	Se desarrolla internamente, por lo que está adaptado al contexto y la realidad del individuo. Se puede aplicar a colectivos. Integra la actividad orientadora y tutorial en el proceso educativo.	Escasa tradición. Exige un fuerte compromiso de colaboración. Sus resultados son lentos.
Consulta	Profesional externo presta asistencia al centro (cliente). Indirecta, grupal (puede ser individual), interna (puede ser externa) y proactiva (puede ser reactiva).	Potencia la relación entre profesionales. Integra la actividad orientadora y tutorial en el proceso educativo.	Escasa tradición. Dificultad para el trabajo colaborativo.

Tabla 9. Principales modelos de intervención en la orientación y tutoría universitaria (elaboración propia)

En los centros universitarios se pueden utilizar, indistintamente, los tres modelos, complementándose unos a otros. Pese a ello, si miramos la realidad de nuestras instituciones universitarias, veremos que el modelo de *counseling* ha sido siempre el más usado, como consecuencia del concepto de tutoría vigente: una tutoría puntual, individual y centrada en la resolución de un determinado problema.

Sin embargo, muchos autores abogan por el uso de los otros dos modelos, como una forma de revalorizar las tareas orientadoras y los servicios de orientación existentes. De esta manera, existen en la literatura programas de orientación universitarios sobre técnicas de estudio o asesoramiento profesional que pueden ayudar a agilizar la tutoría universitaria y dinamizar y acercar los servicios de orientación a las facultades y escuelas y, consecuentemente a alumnos y a docentes.

Además, y ya dentro del modelo de consulta, los profesionales de la orientación de estos servicios desempeñarán una función de consulta en el trabajo que realice con el profesorado, estudiando fórmulas y planificando estrategias que redunden en beneficio del alumnado. La labor del orientador irá encaminada a mejorar las competencias del profesorado, a facilitar su trabajo, a apoyar y complementar su labor docente y orientadora, intercambiando la información necesaria para encontrar una salida a una problemática e idear un plan de acción (Álvarez Pérez, 2002: 41).

4. Áreas o niveles de intervención

La tutoría constituye una acción integradora que debe influir sobre diversas áreas de formación del estudiante, de tal forma que se generen actividades dirigidas a la superación de problemáticas académicas y personales y al desarrollo de valores, actitudes y habilidades y de capacidades críticas, creativas y de innovación. Además el trabajo tutorial debe retroalimentarse del proceso educativo sobre las dificultades y logros presentados con el afán de establecer mejoras en las prácticas educativas.

Las dimensiones de intervención de la tutoría incluyen, según Rodríguez Espinar (2004), las siguientes áreas referidas al desarrollo personal del estudiante:

- *Dimensión intelectual cognitiva o académica*, que incluye aspectos como el afrontamiento y la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprender a aprender, la organización y distribución del tiempo, la orientación en aspectos de la titulación, la resolución de dudas académicas,...
- *Dimensión afectivo-emotiva o personal*, referida al dominio de habilidades sociales, al autoconcepto, al autoconocimiento, a las dificultades en el aprendizaje, a problemáticas de tipo personal,...
- *Dimensión social*, que abarca la integración social, la pertenencia al grupo, la participación en el contexto inmediato, ...
- *Dimensión profesional*, que pretende contribuir a la elaboración del itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión.

García Nieto et al. (2004, 2005a, 2005b) y más tarde, García Nieto (2008) añade una nueva dimensión o área: la *administrativa*. Esta dimensión tiene como objetivo fundamental informar a los estudiantes en temas sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, biblioteca, servicios sociales, ayuda al estudiante,...

Según Lázaro (1997a: 260-262), se distinguen cuatro niveles de intervención, que dan lugar a diferentes tipos de tutoría que veremos en el apartado siguiente:

1. *Burocrática-funcionarial*. El profesor-tutor se limita a cumplir las disposiciones legales relativas a la atención de los alumnos. Este es el tipo de tutoría que más se ve en las Universidades españolas públicas, donde la acción tutorial tiende a convertirse en una mera relación cordial basada en requisitos burocráticos.
2. *Académica*. La intervención tutorial está destinada a cuestiones científicas, relacionadas con el más puro ámbito académico-científico (asesoría respecto a estudios, facilitación de recursos y fuentes documentales y bibliográficas, asesoramiento en trabajos sobre la asignatura, dudas de la materia,...).
3. *Docente*. La función tutorial es asumida como una forma especial de docencia y una parte inseparable de ella.
4. *De asesoría personal*. La intervención abarca la faceta más personal del alumno.

NIVELES DE INTERVENCIÓN / TIPOS DE TUTORÍA		BREVE DESCRIPCIÓN
Burocrática-funcionarial		El profesor-tutor se limita a cumplir las disposiciones legales relativas a la atención de los alumnos. Este es el tipo de tutoría que más se suele ver en las Universidades españolas públicas, donde la acción tutorial tiende a convertirse en una mera relación cordial basada en requisitos burocráticos (unas cuantas horas a la semana)
Académica		La intervención tutorial está destinada a cuestiones científicas, relacionadas con el más puro ámbito académico-científico (asesoría respecto a estudios, facilitación de recursos y fuentes documentales y bibliográficas, asesoramiento en trabajos sobre la asignatura, dudas acerca de alguna cuestión de la materia,...).
Docente (tutoría y docencia forman un todo inseparable)	Clase en pequeños grupo (la tutoría como docencia)	Suele ser habitual en el contexto anglosajón, donde el profesor-tutor, con un grupo pequeños de alumnos y de manera informal, debaten sobre un determinado concepto, surgiendo un debate que ayuda a aclarar cuestiones sobre la asignatura y otros aspectos interesantes en la vida académica, personal y profesional del alumnado. El lugar elegido para la realización de estas sesiones, suele ser en seminarios, en el despacho del profesor o en otros lugares menos formales como puede ser la cafetería o la sala de los estudiantes.
	Tutoría de iguales	Ese tipo de tutoría se remonta a tiempos muy lejanos, ya en la tradición oriental e hindú, como una manera de enseñanza de los mayores a los pequeños. Consiste en que los alumnos de cursos superiores puedan ejercer una función orientadora a los estudiantes recién llegados o de cursos inferiores a lo largo de su trayectoria universitaria. Entre sus ventajas está el aumento de los niveles instructivos, de la colaboración y la autoestima, así como una solución ante la masificación de nuestras aulas y la diversidad de los estudiantes. Se han llevado a cabo con éxito multitud de experiencias de tutoría entre iguales como en las Universidades de Houston y Lazenbat (1996), en la del Ulster o las de Rafia y Fullerton (1996) y, más concretamente en España, en la Universidad Complutense de Madrid (1993, 1994, 1996) a cargo de López (1996).
Asesoría personal	Informativa-profesional	Concentra sus esfuerzos en ofrecer una información personal, casi profesional, que en muchas Universidades se ha concretado en la creación de servicios de orientación.
	Íntima-personal	El tutor, que puede ser profesor o no, abarca cualquier problema del alumno, sea este de tipo intelectual, personal, social, académico, profesional, ... , Suele ser típico de las Universidades privadas

Tabla 10. Niveles de intervención / Tipos de tutoría (Lázaro, 1997a: 260-262)

La tutoría universitaria puede entenderse y practicarse bajo tres supuestos teóricos (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer 2004: 67-68), que coinciden con los principales niveles de intervención señalados por Lázaro (1997a):

- La tesis de la disociación. La tutoría se define como una ayuda a la enseñanza presencial, ofrecida en horario específico de tutoría y con el principal objetivo de clarificar dudas sobre el programa. En este caso la asistencia es voluntaria y su participación no suele ser considerada en los procesos de evaluación.
- La tesis complementaria. Las tutorías personalizadas o los seminarios grupales se incorporan a la función docente, por lo que 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. En este caso, suele tenerse en cuenta en la evaluación académica y su asistencia puede ser considerada obligatoria.
- La tesis de la integración. La función tutorial y la docente están unidas. Se entiende que la docencia universitaria ha de favorecer un proceso de aprendizaje centrado en las necesidades, intereses y competencias que el estudiante debe adquirir al finalizar la titulación. Las estrategias metodológicas representan una combinación del trabajo individual y grupal tanto razonado, interactivo como crítico-reflexivo. El rol del profesor es el de gestionar dicho proceso de aprendizaje y acompañar al estudiante a través de las diferentes actividades teóricas y prácticas tanto en las sesiones presenciales como virtuales. La evaluación académica tiene en cuenta todo el proceso formativo del estudiante.

En este sentido Romero y Sobrado (2002) proponen la inclusión de la orientación en el currículo universitario por objetivos, como: facilitar el desarrollo de la identidad personal y profesional; aprender a dar sentido a la propia experiencia y a construir proyectos profesionales vitales; facilitar el desarrollo de una acción social y política transformadora de construcción y creación de las condiciones que permitan el desarrollo.

De las tres tesis, cabe señalar que actualmente nos encontramos a caballo entre la primera y la segunda, pretendiendo llegar a la tercera, tras la entrada del EEES. Pero que la tutoría sea entendida en un nivel u otro va a depender de las características de la institución (ideología, existencia y organización de servicios de orientación, características del profesorado, importancia y reconocimiento que se le dé desde los órganos superiores,...); de las características de los estudios (grado de dificultad, nivel de profesionalización, presencia social de estos profesionales,...); y de las características de los estudiantes (homogeneidad o heterogeneidad de los alumnos: sexo, edad, intereses, actitudes, profesionales, etc., la desaparición del alumno tipo, la compaginación de trabajo y estudios) (Rodríguez Espinar, 2004: 30).

Así y a pesar de que numerosas instancias abogan por una tutoría con un carácter continuo, lo cierto es que en nuestra realidad, la mayoría tiende más hacia el primer nivel de intervención que señalamos. La acción tutorial se sigue entendiendo como un hecho puntual tanto por parte del profesor como del estudiante, limitado a cuestiones de

la propia asignatura, trabajos de la misma o incluso corrección de exámenes, reduciendo notablemente el concepto de tutoría que defendemos en este trabajo.

	TUTORÍA TRADICIONAL	TUTORÍA INTEGRADA
Concepción	Desvinculada de la acción docente, apoyo puntual.	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Información académica y profesionalmente. Clarificar dudas.	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar.
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenidos o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias de contenido académico, personal y profesional.
Rol del profesor	Atender peticiones de los estudiantes.	Construir conocimiento conjuntamente. Guiar para la carrera.
Metodología	Individualizada o grupal (en menor medida) para resolver dudas respecto contenidos o metodología. Habitualmente preseñal y fuera de clase.	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada)
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual, académica o profesional	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudios específicos.
Temporización	Esporádico	Continuado.
Agentes	Entre profesor de la asignatura y estudiante/s. Entre estudiantes y otros profesores.	Entre profesor/es de la asignatura y estudiante/s. Entre iguales (estudiantes y estudiantes seniors) Entre estudiantes y otros profesores, orientadores profesionales o coordinadores de tutoría.
Adscripción	Voluntaria.	Obligada.
Evaluación	Al margen.	Contabiliza.

Tabla 11. Tutoría “tradicional” vs Tutoría “integrada” (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004:69)

5. Modalidades de tutoría universitaria

A pesar de que, en la mayoría de las ocasiones, la tutoría ejercida en el ámbito universitario se reduce a una acción puntual destinada a resolver una determinada duda a un alumno sobre la asignatura, lo cierto es que existen muchas formas de llevar a cabo esta función. Revisando la literatura científica sobre la tutoría, podemos encontrar un sinnúmero de modalidades y clasificaciones: tutoría académica, personalizada, de carrera, legal o burocrática, entre iguales o peer tutoring, mentoría, virtual, grupal, etc. (Lázaro, 1997b; Sobrado y Ocampo, 1997; Del Rincón Igea, 2000; Álvarez Pérez, 2002; Lobato, 2003; Michavila y García Delgado 2003; Zabalza, 2003a; García Nieto et al., 2004; Boronat, Castaño y Ruíz, 2005; Hernández y Torres, 2005; Solá y Moreno, 2005; Gallego y Riart, 2006; Álvarez González, 2008; Cano González, 2008a; Sobrado, 2008; Sanz Oro, 2009; Pantoja Vallejo y Campoy Aranda, 2009; Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012; etc.).

En palabras de Álvarez Pérez y González Afonso (2008a: 51):

“En este despegue y revitalización de la tutoría universitaria ha habido una considerable proliferación de términos, enfoques, modelos y prácticas que han llevado a una cierta confusión conceptual y metodológica en este campo. Se emplean distintos términos para referirse al mismo tipo de tutoría, se habla de distintas prácticas que responden a un mismo modelo de actuación...”

Hemos optado por la clasificación de Rodríguez Espinar (2004), al ser de las más completas y de las que mejor resumen los tipos de tutoría en función a varios criterios: relación con los servicios de orientación, contenido, tutor, tutorando, tiempo.

CRITERIOS	TIPOS DE TUTORÍA
En relación con los servicios de orientación	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Modelo tutorial puro</u>: el programa de tutorías funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución. - <u>Modelo mixto</u>: el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
En cuanto al contenido de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Tutoría de materia</u>: se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase o sobre temas de trabajos relacionados con la materia. - <u>Tutoría de prácticas</u>: tiene como finalidad el proporcionar al alumno en prácticas habilidades y herramientas para desarrollar con competencia profesional las prácticas. - <u>Tutoría de proyecto</u>: asesorar y orientar todo el trabajo de proyecto del alumno (relativo a demandas de final de algunas carreras). - <u>Tutoría de asesoramiento personal</u>: corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica o bien consiste en el uso de servicios especializados de la propia Universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor académico o el tutor de carrera.
En cuanto a la figura del tutor	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Profesor – tutor</u>: la tutoría es asumida por el profesor. - <u>Tutoría entre iguales (peer tutoring)</u>: los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.
Con relación al tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Tutoría de curso</u>: se refiere al seguimiento del alumno en el tramo de su trayecto formativo. - <u>Tutoría de carrera o de itinerario académico</u>: se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.
En cuanto a los destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Tutoría individual</u>: acción personalizada, útil para tratar aspectos personales de carácter individual. - <u>Tutoría grupal</u>: posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo, al tratar temas comunes, intercambiar experiencias,....

Tabla 12. Modalidades de tutoría (Rodríguez Espinar, 2004: 31)

Veamos cada una de ellas con más detenimiento:

A/ En relación con los servicios de orientación:

a) *Modelo tutorial puro*. Se trata de un modo de tutorías desligado de los servicios de orientación universitarios. Los encargados de la tutoría (los tutores) y los profesionales de la orientación (trabajadores de los servicios de orientación) no cooperan entre sí, realizando cada uno las funciones que le corresponden.

Este modelo es el que más abunda en nuestras Universidades. En muchos casos, los tutores no conocen la existencia de los servicios de orientación y, si los conocen, no son capaces de definir sus funciones. Por ello, es urgente abrir estos servicios a la vida universitaria para que, además de usarlos los alumnos, pueden utilizarlos los profesores.

b) *Modelo mixto*. En este caso, los tutores cuentan con el apoyo y el asesoramiento de los profesionales de la orientación. Sus funciones y competencias son conocidas por uno y por el otro por lo que, sin inmiscuirse en las mismas, son capaces de colaborar y trabajar conjuntamente con el fin de conseguir el desarrollo integral del alumno. Dado que el tutor conoce la existencia de estos servicios y las posibilidades que ofrecen, puede derivar al estudiante a estos profesionales si la situación lo requiere.

B/ En cuanto al contenido de las tutorías:

a) *Tutoría de materia.* Este tipo de tutoría se restringe a lo formativo, es decir, a consultas de tipo académico, en el horario de seis horas y al espacio del despacho. Se ocupa de orientar al alumno sobre temas relativos a contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase o sobre trabajos relacionados con la materia. Según Álvarez Pérez y González Afonso (2008b), la tutoría se convierte así, en una tarea de obligado cumplimiento en la que, a petición del alumno, se atienden dudas o resuelven consultas de notas o exámenes. Es lo que denominan, tutoría legal o funcional.

Entre sus características destacamos las siguientes (Lobato, 2003: 59):

- Cada profesor es tutor de los alumnos, generalmente, un grupo numeroso, a los que enseñan una asignatura en el aula.
- El tiempo de dedicación formal es de seis horas semanales.
- Es una tutoría individualizada o en un grupo muy reducido, como prolongación de la tarea desarrollada en el aula, a la que acude el alumno libremente.
- Su finalidad es atender al estudiante sobre todo en la comprensión de la materia, revisión de exámenes y asesoramiento en la elaboración de posibles trabajos

No debemos asumir estas tutorías como negativas, de hecho son necesarias para el desarrollo formativo del estudiante. Pero no son las únicas, pues el alumno debe ser orientado también a nivel profesional, personal, académico, etc. Tendemos a considerar su práctica como algo puntual, como la resolución de una duda concreta de la asignatura en un determinado momento, generalmente, los días antes de un examen. Pero, este tipo de tutorías pueden tener otra lectura: pueden entenderse como algo continuo, como un seguimiento académico del alumno a lo largo del curso, a lo largo del tiempo que dure esa materia, observando su evolución y ayudándole a superar las dificultades.

b) *Tutoría académica.* Este tipo de tutoría tiene más que ver con el último sentido que le dábamos a la tutoría de materia, por lo que muchas veces se asumen como un único concepto. La tutoría académica se define como “*un proceso de acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, concretamente a sus procesos de aprendizaje para la mejora de su rendimiento y de su proyecto personal*” (Rodríguez Espinar, 2004, 2006). Sogues et al. (2007) la define como una concreción del proceso de orientación, una estrategia de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por docentes con la finalidad de orientar al alumno en su proceso formativo y madurativo.

Este modelo de tutoría tiene como objetivo apoyar los procesos de aprendizaje e investigación de los estudiantes y constituye la gran oportunidad de individualización de la enseñanza, así como una medida eficaz de atención a las dificultades de aprendizaje y un camino para conseguir autonomía en la adquisición de contenidos académicos (Del Rincón Igea, 2000: 35-36).

Álvarez Pérez y González Afonso (2008b: 284) consideran que este tipo de tutoría debe hacer “*un seguimiento del proceso formativo y (estimular) la madurez*

personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional”, teniendo como funciones:

- Ayuda en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Diagnóstico y respuesta a las dificultades de aprendizaje.
- Orienta en la metodología de trabajo.
- Ayuda a los trabajos de investigación
- Facilita la búsqueda de fuentes documentales
- Potencia la dimensión profesional de las asignaturas.
- Favorece la coordinación de la asignatura
- Facilita la resolución de conflictos.
- Atiende consultas sobre continuación de estudios y elaboración de currículum.

Durante la vida del universitario existen varios momentos críticos en los que el alumno se siente perdido y debería ser orientado y guiado, tanto por el profesor-tutor como por los servicios de orientación pertinentes. Algunos de ellos son: elección de estudios, acceso a la Universidad, continuación de estudios, elección de itinerario académico, funcionamiento de la Universidad y sus órganos, representantes de alumnos, valedor del estudiante, ... De hecho, existen estudios publicados como el realizado por la doctora Sánchez García (2001), recogido en el artículo *La orientación universitaria y las circunstancias de elección de estudios* que verifican que los alumnos que han recibido orientación, sobre todo en lo referente a la elección de estudios, sufren menos las consecuencias de adaptación, evitándose el fracaso y posterior abandono. En definitiva, y tal y como dice Paricio (2005), el tutor se involucrará en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo partícipe de dicho proceso.

c) *Tutoría de prácticas*. Esta modalidad se produce durante el período de prácticas o *practicum* que muchas carreras han introducido en sus planes de estudios. Permite conocer de forma experiencial algunos elementos característicos de un ámbito laboral determinado y relacionar los contenidos teórico-prácticos adquiridos con los problemas reales que plantean los entornos profesionales (Del Rincón Igea, 2000: 39).

En esta acepción existe un desdoblamiento de la persona del tutor: por un lado están los profesores universitarios responsables de un alumno o un grupo de alumnos en prácticas, cuya misión es la de ayudarles, aportando sugerencias y escuchando los problemas con los que se pueda encontrar durante su estancia en el centro de prácticas; y por otro lado, los tutores de la empresa, organización o institución que recibe a los alumnos y los atiende durante el período de prácticas, guiándolos en el trabajo diario de un profesional mediante su experiencia y formándolos en la práctica diaria. Ambos imprescindibles para que el alumno alcance las competencias profesionales básicas (Cid Sabucedo y Ocampo, 2007; Cid Sabucedo, Pérez Abellás y Sarmiento Campos, 2011).

Recientemente, en el estudio de Novella, Forés, Rubio, Costa, Gil y Pérez (2012) se contempla que el tutor universitario en el período de prácticas debe asumir funciones como: potenciar que los estudiantes expresen sus deseos e intereses de

formación, fomentar la autorregulación del aprendizaje, promover la reflexión en la práctica, acompañar a los estudiantes en cuestiones emocionales surgidas en este período, y realizar un autoevaluación de su trabajo como tutor.

d) Tutoría de proyecto. Aquí la relación profesor-alumno se hace más estrecha. Son dos profesionales de un campo, donde el que tiene más experiencia asesora al otro en un tema en particular para la realización de un trabajo en profundidad. Por ello, la tarea del tutor es la de guía, de asesor, la de sugerir caminos, pues las necesidades del alumno varían (Salcines, Rodicio y De Salvador, 2003b; Sobrado, Couce y Rial, 2003).

El proceso de tutorización suele ir más allá de la tutoría académica, pues hay mayor intensidad en su relación y, al estar próximo el fin de sus estudios, las tutorías adquieren un carácter más profesional y personal sobre salidas laborales, toma de decisiones e implicaciones en su vida personal. Algunos autores, como Derounian (2011), dada la importancia de este momento, proponen la firma de un contrato entre estudiante y tutor, asentándose las bases de un trabajo conjunto en el que los dos han de implicarse. Esta modalidad suele darse al final de las titulaciones, al presentar el trabajo fin de Grado o Máster o en estudios de Doctorado, con la realización de la Tesis.

e) Tutoría de asesoramiento personal. Si en el caso de la tutoría de proyecto, la relación entre tutor y tutorizado se hacía más intensa, en el asesoramiento personal los lazos entre profesor y alumno se hacen más estrechos. Repetto (1983: 56) la concibe como “*el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo que le haga capaz de resolver los problemas de su vida*”. Se trata de una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica o de los servicios especializados de la Universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor.

Según Lázaro (1997a: 260-262) dentro de este tipo de tutoría hay que diferenciar entre: la informativa-profesional, basada en ofrecer una información personal, casi profesional, que en muchas Universidades se ha concretado en la creación de servicios de orientación; o la íntima-personal, en la cual el tutor, que puede ser profesor o no, abarca cualquier problema del alumno, sea este de tipo intelectual, personal, social, académico, profesional, ... que suele ser típico de las Universidades privadas

Ante la falta de tradición en este campo, una figura esencial es la del tutor, entendido como el colaborador especialista que está en contacto diario con el estudiante y que deberá mantener una relación fluida con el profesional de la orientación encargado de esta área. La colaboración por parte de los tutores implicaría ayuda y acompañamiento personalizado en aspectos como (Rodríguez Diéguez, 1997: 176):

- Constituirse en referente de profesional adulto para los estudiantes.
- Facilitar el desarrollo del autoconcepto y de la aceptación de uno mismo.
- Ayudar en la optimización de capacidades personales para alcanzar sus metas.
- Asistirle o saber dirigirle hacia especialistas en situaciones problemáticas.
- Favorecer la autonomía personal y la toma de decisiones.

La orientación a alumnos universitarios con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) suele incluirse aquí. La Universidad no estimula la participación y las personas discapacitadas demandan poco sus servicios, pues la enseñanza superior no suele concebirse como un espacio propio para personas discapacitadas por dos razones: la imagen que poseemos de los estudios universitarios asociados a una alta capacidad intelectual y la escasa consideración sobre las posibilidades de formación de estas personas. A estos hechos hay que añadir el escaso marco legislativo que tenemos en España sobre la integración de las personas discapacitadas en la Universidad.

El principio de atención a la diversidad parece no estar recogido en el espacio universitario, por lo que este no se muestra como un recinto abierto a las diferencias individuales. Con respecto a esto, conviene tener en cuenta el rol del tutor como una de las figuras más importantes a la hora de impulsar el campo de la orientación a los alumnos con NEAE, pues es el docente el que tiene mayor trato con los alumnos y el que antes puede identificar las dificultades que él tenga en el aprendizaje.

f) *Tutoría profesional*. Este tipo de tutorías está vinculada al proceso mediante el cual el estudiante va construyendo un conocimiento adecuado de sí mismo, de sus intereses y valores, en contraste con las posibilidades que el ofrece el entorno social.

A pesar de que, generalmente, este tipo de tutoría empieza a ejercitarse el último año de carrera, donde el alumno se encuentra perdido en cuanto a su futuro profesional (seguir estudios, salidas laborales, empleo público), lo cierto es que se debería desarrollar a lo largo de toda su vida académica. Así lo considera Echeverría (2005) cuando afirma que no es aconsejable dejar esta ayuda para los últimos cursos, sino que debemos empezar a elaborar con él, ya desde el principio, su itinerario profesional, al tiempo que se le va introduciendo en las reglas que rigen el mercado laboral. Siguiendo a Parsons, padre de la orientación profesional y vocacional, deberá centrarse en tres actuaciones: *“análisis de la persona para conocer las capacidades, intereses y temperamento; análisis de la tarea para que el orientador conociera los requisitos, oportunidades de varios tipos de trabajo; y comparación conjunta de dos tipos de análisis para razonar las relaciones entre esos dos tipos de datos”*.

C/ En cuanto a la figura del tutor:

a) *Profesor – tutor*. En este caso, la acción tutorial es asumida por un profesor. Debemos tener en cuenta que existe un continuum entre docencia, tutoría y orientación: el profesorado tiene una función docente e investigadora, pero además debe afrontar una función tutorial, pues todo educador, por el mero hecho de serlo, asume la función orientadora aun sin ser consciente de ello. En apartados siguientes hablaremos sobre su figura y sus funciones dentro de la institución universitaria.

b) *Autoorientación*. Ha sido una de las prácticas más comunes hasta la aparición de los servicios de orientación universitarios. Durante mucho tiempo, el estudiante ha tenido que buscar información y tomar decisiones curriculares y profesionales atendiendo a su propio criterio personal, criterio no muy acertado en ocasiones. Existen pocos estudios y publicaciones sobre la autoorientación en la Universidad, siendo los

materiales más reclamados aquellos relacionados con la mejora de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje, con cuestionarios sobre intereses profesionales e itinerarios curriculares, con estrategias para la búsqueda de empleo y con la organización y gestión del tiempo (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004a: 30).

c) *Tutoría entre iguales o semejantes (peer tutoring)*. Ese tipo de tutoría (también llamada mentoría), más propia del mundo anglosajón, la llevan a cabo alumnos que orientan, ayudan o supervisan a otros alumnos; iguales si son del mismo nivel; semejantes si son de niveles o cursos distintos. Se trata de un proceso presidido por la relación establecida entre dos personas, una que asume el papel de mentor o tutor y otra el de mentorizado o tutelado, caracterizada por un alto grado de confianza y conocimiento mutuos; un fuerte apoyo, ya que el mentor ayuda al tutelado a convertirse en lo que aspira a ser y a desarrollar su potencial; y una diferencia en edad y/o vivencias, pues el mentor suele ser una persona mayor y con experiencia, que da apoyo, consejo, cercanía, refuerzo y ejemplo constructivo (García Jiménez, 2009).

García Nieto et al. (2004: 61) entienden la tutoría entre iguales como aquella que *“se lleva a cabo entre un estudiante experimentado y conocedor del medio universitario por experiencia personal, dado que se encuentra inmenso en él, con relación a otros alumnos nuevos y sin experiencia por ser recién llegados a la Universidad”*. De esta forma, sus funciones están basadas en el acompañamiento, el aumento de la motivación y la orientación mediante la propia experiencia (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004).

El compañero tutor media, facilita, favorece y potencia la resolución de necesidades y el desarrollo del estudiante, alcanzando mayor eficacia. Buscará siempre estar cercano al tutorizado, en una posición de igualdad, con el fin de escucharlo y acompañarlo. Entre sus características deben figurar: ser una persona con carácter abierto, flexible y positivo, maduro y estable emocionalmente hablando, con capacidad de expresar sus sentimientos, poseedor de una gran cultura social y con capacidades de liderazgo (Ridley y Asbury, 1988); debe ser empático y escuchar con respeto y paciencia, haciendo sentir bien a sus tutelados, para mejorar su motivación y darles confianza para hablar y expresar sus dudas (Schilling, 1974); y tendrá como funciones (Álvarez Rojo y García Jiménez, 2002):

- Facilitar a los estudiantes de primer curso su incorporación a la Universidad, en general, y su titulación, en particular (asesoramiento sobre las características de los estudios, resolución de problemas administrativos, etc.)
- Proporcionarles refuerzo académico centrado en el desarrollo de habilidades básicas para el progreso dentro de la carrera (búsqueda de información, habilidades de investigación, recursos bibliográficos, etc.)
- Ayudarles a superar las exigencias académicas (planificación académica, estrategias de exámenes, estilos docentes y de aprendizaje, estrategias de enseñanza, elaboración de trabajos etc.).
- Ofrecerles claves para su futuro desempeño profesional (elección de optativas, desarrollo del plan de carrera, elaboración del currículum, etc.).

- Facilitarles su desarrollo personal y social (mejora de la autoestima, desarrollo de sus habilidades y competencias sociales y participativas, información sobre actividades culturales, participación en la vida universitaria. etc.).

Su principal ventaja es la reducción de distancias entre tutor y tutorando, al crearse un clima de confianza y empatía por ser ambos alumnos. Además, se estimula el aprendizaje, se aumenta la competencia instructiva de ambos, se incrementa el nivel de colaboración, se favorece el desarrollo de la autoestima y se fortalece la capacidad de liderazgo y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales de los compañeros tutores (Álvarez Pérez, 2002: 51-52; Álvarez Pérez y González Afonso, 2005b: 108; Pino Juste y Soto Carballo, 2010: 162).

BENEFICIOS PARA INSTITUCIÓN	BENEFICIOS PARA MENTOR	BENEFICIOS PARA MENTORIZADO
<p>Creación de un servicio de formación adaptado y centrado en las necesidades de la propia institución y de su personal.</p> <p>Desarrollo de carrera de su personal con la consiguiente satisfacción e implicación del mismo.</p> <p>Mejora del clima institucional.</p>	<p>Desarrollo de competencias y habilidades generalizables a su desarrollo personal y profesional: gestión y dirección de un grupo, capacidad empática, búsqueda selectiva de información, tolerancia y responsabilidad, trabajo en equipo, conocimiento de la propia institución, planificación y desarrollo de planes de trabajo basados en necesidades y objetivos.</p> <p>Formación y actualización profesional.</p> <p>Autosatisfacción personal y actitudes positivas a través de la percepción de ayuda, colaboración y utilidad.</p>	<p>Desarrollo rápido y eficaz de competencias personales y profesionales ligadas a los objetivos de la institución.</p> <p>Desarrollo de estrategias de solución de problemas, planificación, organización y aprendizaje.</p> <p>Sentimiento de seguridad, pertenencia a una comunidad y mayor confianza en sí mismo.</p> <p>Claridad en sus objetivos personales y procesos de promoción y logro a través del desarrollo de un proyecto formativo personal ajustado a sus necesidades y expectativas.</p> <p>Desarrollo de actitudes positivas hacia la institución y satisfacción personal.</p>

Tabla 13. Beneficios de la mentoría (adaptado de García Nieto et. al, 2004: 63-64)

Por el contrario, entre sus inconvenientes está el riesgo de subjetividad ya que el mentor contempla la realidad universitaria desde su perspectiva de alumno; el gran esfuerzo organizativo que supone; la dificultad que encuentran algunas personas para abrirse a los demás; el riesgo de una pérdida en la confidencialidad, al poder producirse una falta de discreción por parte del mentor; la dependencia que algunos estudiantes podrían llegar a tener con su mentor; la dificultad a la hora de medir los resultados; y escasa tradición en las Universidades españolas (Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 98). Asimismo, puede ser que el mentor se implique de manera exagerada o no cuente con tiempo suficiente (Van-Der Hofstadt, Quiles Marcos, Quiles Sebastián y Rodríguez Marín, 2005); que muestren signos de ansiedad, de fatiga, de *burn out* cuando no note progresos (Morrissette, 1996); o que intenten tomar las decisiones por sus tutelados (Brown, 1975).

Así, en una de las Universidades donde la tutoría es parte esencial de la enseñanza, la UNED, tienen estipulado que los alumnos mentores, que deben ser estudiantes con buenos resultados académicos, deben firmar un documento donde asumen el compromiso de tener tiempo para atender al alumno correctamente (grupo de 5 o 6), comprometiéndose a recibir un curso de formación de 40 horas que los habilitará para ejercer esas funciones, funciones por las que se les reconocerán créditos de libre configuración, todo bajo la supervisión de un profesor-consejero.

Esta modalidad es más común en las Universidades anglosajonas, conociéndose con el nombre de “*mentoring*” (mentoría). Single y Muller (1999) definen la mentoría como una relación formal o semi-formal entre un senior o “mentor” y otro individuo con menos experiencia o “mentorizado”, cuyo objetivo es desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda (Manzano Soto, Martín Cuadrado, Sánchez García, Rísquez y Suárez Ortega, 2012). Por su parte, Solé (2003: 92) afirma que “*la estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseñan, aconseja, guía y ayuda (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo energía y conocimientos*”. O, dicho de otro modo, es “*un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior) y un estudiante o grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje*” (op.cit.: 92)

En España se han puesto en marcha algunas experiencias en este sentido, por ejemplo el Programa “Compañero-Tutor” en la Universidad de Valencia, cuyo objetivo es la mejora de la eficacia del proceso educativo y del aprendizaje en el aula, incorporándose antiguos alumnos al equipo docente (Benavent y Fossati, 1990: 66); el Programa de Orientación Universitaria “Participa” de la Universidad de Granada, que implica a los alumnos del último curso de Pedagogía en el acompañamiento del alumnado de nuevo ingreso (Castellano y Delgado, 1996: 65); el Programa de “Becas de Solidaridad” de la Universidad de Sevilla, donde se presta ayuda a estudiantes discapacitados (Vega, 2000); el Proyecto “Tutoría entre Compañeros” de la Universidad de Granada cuyo objetivo es la prevención de problemas de bajo rendimiento académico y el trabajo con estudiantes en riesgo de abandono académico; el Proyecto ALAS (alumnos de mentores) o el Programa Compañero de la Universidad de Cádiz, ambos programas de acogida a estudiantes de nuevo ingreso por parte de alumnos tutores que a su vez están coordinados por un grupo de profesores (2001-2002 y 2005-2006, respectivamente); el Programa-piloto de “Mentoría para estudiantes de nuevo ingreso” en la UNED (Sánchez García, Manzano Coto, Martín Cuadrado, Oliveros Martín-Vares, Rísquez y Suárez Ortega, 2009, 2011); el Programa “Lazarillo” de la Universidad Pablo Olavide, cuyo objetivo es acoger a los alumnos recién llegados y darles orientación e información en el primer año universitario, el Programa Menor-Up de la UNED de Pontevedra, programa experimental que establece una red de alumnos mentores para ayudar a los recién llegados (Rodicio García, 2014), el Proyecto REMUC de la Universidad Complutense de Madrid; el Sistema de Estudiantes Mentores de la Universidad de Sevilla, llamado Proyecto SIMUS, que pretende facilitar el acceso del alumnado de nuevo ingreso a la Universidad, mediante el trabajo con mentores, mentorizados y tutores de una forma global y conjunta (García Jiménez y Romero Rodríguez y Valverde Macías, 2003). Estos dos últimos han sido los que más repercusiones han tenido expandiéndose por otras Universidades, y creándose la red de Innovación e Investigación en el desarrollo de sistemas de ayuda al alumno universitario basado en la mentoría. (Valverde Macías, Ruíz de Miguel, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 105-107). Así, ya se empieza a hablar de *e-mentoring*.

D/ Con relación al tiempo:

a) *Tutoría de curso*. Se refiere al seguimiento del alumno en el tramo de su trayecto formativo, tomando como medida un curso académico o la duración de una determinada materia. Esta modalidad de la tutoría es una de las más usadas en el ámbito universitario, donde cada profesor atiende a las dudas de sus alumnos durante un período, período que suele coincidir con la duración de la asignatura que imparte.

b) *Tutoría de carrera o de itinerario académico*. En este caso la tutoría se observa como algo más continuo en el tiempo. Se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales. Se trata de hacer un seguimiento del proceso formativo y estimulando la madurez personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional. Se desarrolla en cualquier ámbito que se relacione con los procesos de enseñanza-aprendizaje (aula, despacho, seminario,...) (Álvarez Pérez, 2002: 34-35).

Dentro de este tipo de tutorías es donde entra la figura tutor recogida en el *Programa tutor*, que algunas facultades y escuelas ya están llevando a cabo. Este programa consiste en que un profesor tutorice a un pequeño grupo de alumnos, durante toda su estancia en la Universidad, atendiendo a todos las áreas de su desarrollo: personal, profesional y, por supuesto, académica. De esta manera se recurre al concepto de orientación que se viene defendiendo desde los años 70: “*un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida*” (Bisquerra, 1998: 9).

E/ En cuanto a los destinatarios:

a) *Tutoría individual*. Es aquella que se dirige a un solo alumno para detectar y conocer sus características y posibilidades de rendimiento, tanto para la Universidad como para la vida, potenciándolas al máximo a fin de contribuir al desarrollo integral de su personalidad y adaptación cómoda a su entorno y a la sociedad en la que vive. Según Campoy Aranda (2009: 57) este tipo de tutoría parte de una relación personal y directa entre profesor y alumno, que requiere cinco condiciones básicas: preparación, buen clima, planteamiento y análisis del tema, conclusión y plan de trabajo, y seguimiento.

Sus principales funciones serán (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 157):

- Orientación personal, es decir, propiciar la adaptación del estudiante a la vida universitaria, con lo que implica a nivel personal y optimizar el aprovechamiento de los recursos que ofrece la Universidad para su formación. Además, deberá favorecer el desarrollo de competencias sociales y participativas.
- Orientación del aprendizaje, ofreciendo herramientas para que el alumnado pueda optimizar su aprendizaje. En este punto entra también, ayudar a resolver dificultades de aprendizaje.

- Orientación para el desarrollo profesional, donde se busca facilitar experiencias que permitan al alumnado cuestionarse su proyecto profesional, toma de decisiones, itinerarios formativos y de inserción, formación complementaria, conocimiento de salidas y opciones para el ejercicio profesional,...

El principal instrumento que se utiliza en este tipo de tutoría es la entrevista, con el fin de recabar información del alumno y mejorar la comunicación entre ambos, y en la que, según García Nieto et al. (2004), debe prestarse atención a tres elementos fundamentales: tutor, estudiante y contenido. Pero además de la entrevista, se puede utilizar, como complementarias, la observación o el cuestionario. Existen otros métodos novedosos como el portafolio, definido por Campoy Aranda (2009: 97) como *“una carpeta de uso individual, elaborada por el alumno, donde registra sus trabajos realizados día a día”* y que *“informan del proceso personal del 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”*

b) *Tutoría grupal*. La tutoría en grupo se refiere, precisamente, a la actuación del tutor con un grupo de alumnos. El tutor ayudará a los alumnos en la orientación del currículum y en la participación activa en la vida del centro, colaborando con los docentes que intervienen en el grupo y aportando a cada uno de ellos la información necesaria sobre cada alumno y sobre el grupo en general.

Sus principales funciones serán (Álvarez Pérez, 2002: 157):

- Coordinación: trabajar con el equipo docente que imparte materias al grupo para buscar la unión entre asignaturas, organizar con el alumnado un calendario racional de exámenes y entrega de trabajos, preparar con otros docentes la oferta de seminario que optimicen el aprendizaje del alumnado del grupo, ...
- Mediación: ser interlocutor del alumnado, junto al delegado de clase, en la resolución de conflictos del grupo como tal o en la relación con algún docente.
- Información: mantener al grupo informado sobre la aparición de becas, convocatorias, elecciones, servicios que ofrece la Universidad,...

Para poder ejercer este tipo de tutoría, el docente cuenta con dos tipos de técnicas: aquellas en las que interviene todo el grupo (role playing, torbellino de ideas, Phillips 66, debate dirigido, pequeño grupo de discusión, etc.); y aquellas en las que intervienen expertos (symposium, mesa redonda, panel, diálogo o debate público, etc.). Según Zabala Peñaflor (2003) para que el trabajo en tutoría grupal sea fructífero debe darse una serie de condiciones: el tutor debe entender el aula como una totalidad estructurada (con subgrupos que tienen relación), el grupo debe ser consciente de sus intereses y características, y siempre debe haber respeto a la diversidad de capacidades, intereses, opiniones, etc. de todas las personas que componen el grupo.

La tutoría grupal tiene muchas ventajas, entre las destacamos dos (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004a: 28-29; Campoy Aranda, 2009: 58):

- Permite tratar temas comunes, compartir cuestiones del proceso académico, averiguar necesidades y problemas o intercambiar experiencias y recibir ayuda,

puesto que el grupo actúa como apoyo. En este sentido, la interacción profesor-alumno se complementa con la interacción entre iguales. En un estudio realizado por García Valcárcel (2008), los docentes eran partidarios de utilizar la tutoría grupal como una forma de que los alumnos aprendan a exponer sus trabajos, enfrentándose al debate o a las críticas que puedan surgir de sus iguales.

- El tutor puede recoger información valiosa y contrastada desde la perspectiva de los alumnos para mejorar la organización y la gestión de los estudios. También le permitirá recopilar información sobre las necesidades y características de los estudiantes, sobre aspectos de la docencia, de funcionamiento de los servicios,...

F/ En cuanto al tipo de relación:

a) *Tutorías presenciales.* En este caso la relación profesor-alumno es directa y personal. Ambos se reúnen en el despacho o en cualquier lugar destinado a tutorías. Este tipo de tutoría alberga grandes cualidades como el aumento de la comunicación, la mejora del trabajo emocional, una mayor profundización en la consulta o problema, etc., pero también trae complicaciones, sobre todo en cuanto a condiciones espaciales y temporales o la asimetría profesor-alumno (Rodríguez Ortega, 2008a: 38).

b) *Tutorías virtuales.* En esta modalidad tutor y tutorizado mantiene una relación mediatizada por el ordenador, o incluso, por teléfono. La tutoría virtual, electrónica o teletutoría se presenta, hoy por hoy, como un entorno complementario en los procesos de comunicación entre estudiantes y profesores. Mediante la tutoría virtual, el profesor puede ofrecer propuestas de ejercicios y orientación para realizarlos, proponer una tarea, evaluar los resultados y sugerir propuestas de mejora, de recuperación o de ejercitación adicional (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004a: 29).

Según Campoy Aranda (2009: 61-62) para la implementación de la teletutoría conviene tener en cuenta aspectos como: asegurar buena relación y reglamentar la comunicación, equilibrar la información y la comunicación académica y personal, establecer el estilo más apropiado para comunicarse, la comunicación debe ser regular y flexible, incluir el mensaje anterior, no dejar de lado la relación personal y dar información sobre el progreso de la duda, problema o tema de la tutoría.

Las TIC realizan interesantes aportaciones a la tutoría (Bierema y Merriam, 2002; Sobrado, 2004, 2006; García Valcárcel, 2008; Sobrado y Ceinos, 2009, 2011; Sobrado, Fernández Rey, Ceinos Sanz y García Murias, 2010; Pino Juste y Soto Carballo, 2010; Pérez Cusó, Martínez Juárez y Martínez Clares, 2011) como la rapidez en la comunicación, la eliminación de barreras geográficas y comunicativas o el mejor y mayor registro e intercambio de información. Pese a estas ventajas, existen limitaciones (Bierema y Merriam, 2002; Campoy Aranda, 2009; Pérez Cusó, Martínez Juárez y Martínez Clares, 2011), como:

- Exigencia de un mayor compromiso por parte de los estudiantes y de los tutores, sobre todo de estos al tener que responder a las preguntas de manera habitual, sin cortar la comunicación, sintiéndose obligados a mantener esta relación.
- Dificultades para acceder a las herramientas (mala conexión, falta de recursos).

- Delicada relación entre horario del profesor y tiempo de respuesta, pues las TIC permiten la tutoría 24 horas, y conviene marcar un horario para evitar la idea de que el profesor está disponible a cualquier hora del día.
- Escasa relación personal, que impide alcanzar una mayor confianza.

Barro (2004) añade como principal obstáculo para la incorporación de las TIC en las Universidades, la fuerte resistencia del personal, fruto de falta de formación y de la inseguridad de su uso y el desconocimiento de su aprovechamiento, aspectos que vuelven aparecen en el estudio de Abalde, Muñoz Cantero y Rodríguez Machado (2006) en la propia Universidad da Coruña.

De todas las posibilidades que ofrecen las NNTT, los docentes suelen utilizar para sus tutorías virtuales, el correo electrónico, las plataformas virtuales, la Web o la Facultad Virtual, aunque empiezan a utilizarse también las redes sociales (Sobrado, Nogueira, García Murias, 2013). En el estudio de García Valcárcel (2008), los docentes coinciden en señalar el *e-mail* como una herramienta de comunicación básica, un recurso que facilita la interacción profesor-alumno y agiliza el contacto, afirmando que resulta muy útil cuando se imparte docencia en varios campus, pues permite tener constancia escrita de la información dada al alumno, y mantener una relación mejor con un horario más flexible y en un espacio virtual que rompe la timidez. Además, es una herramienta fácil de combinar con otros recursos virtuales, como plataformas, foros, etc., pues permite al profesor llegar a más estudiantes y poder ofrecerles la información de una manera más organizada, respondiendo a dudas comunes, simplificando la tarea y evaluando el ritmo de trabajo del alumno, continuando lo iniciado en el aula.

Sin duda, esta tutoría será la base de la enseñanza universitaria del siglo XXI. Ya existe alguna experiencia favorable al respecto, como por ejemplo, en la Universidad de Cádiz (2013) donde la tutoría virtual está aportando grandes ventajas en el aprendizaje cooperativo a través de la tutoría entre iguales, en la cual, mediante foros, se trabajan competencias como el liderazgo, la gestión de conflictos, la habilidad para analizar y buscar información,...; o en nuestra Universidad donde gracias a plataformas como *Moddle*, se pueden colgar apuntes, organizar foros y establecer una tutorías.

Mención especial dentro de este apartado, merecen las enseñanzas a distancia, como puede ser la UNED, donde las TIC se convierten en un recurso básico para establecer comunicación con el estudiante. En este tipo de enseñanzas, la figura de los tutores adquiere una identidad propia y distinta a la función docente. Los tutores ya no son profesores y ejercen tareas claramente diferenciadas con respecto a ellos. Algunos sistemas de educación a distancia diferencian entre la figura del profesor y la del tutor y atribuyen a cada uno un status y unas tareas formativas distintas (Zabalza, 2003a: 128).

c) Tutorías semipresenciales. Este tipo de tutoría entremezcla los principios de las dos vistas anteriormente. Así, se complementa la tutoría de tipo presencial, donde el alumno y el profesor mantienen una relación directa, con otro tipo de tutoría a distancia, basada en el uso de Internet, fundamentalmente. Esta modalidad es la más defendida, pues como indica García Valcárcel (2008), aunque los docentes se muestran a favor de las TIC, consideran que no deben substituir la relación personal tutor tutorizado.

G/ En cuanto al momento de la carrera:

Cano González (2009: 192) señala que la tutoría debe hacer especial incidencia en “*aquellos momentos de relevante oportunidad y pertinencia, a saber: a) en el momento de ingreso en la Universidad; b) durante los años de permanencia y c) al finalizar los estudios*”. Otro autores como, Echeverría, Figuera y Gallego (1996); Pérez Boullosa (1998), López Franco y Oliveros (1999), Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez (2000), García Nieto et al. (2004), Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez (2004), Rodríguez Espinar (2004), Hernández y Torres (2005), Gallego y Riart (2006), Sobrado (2008) o Monloix el Perret, (2012), entre otros, consideran que existen tres etapas a tener en cuenta en la orientación universitaria: el inicio, la estancia y el fin de los estudios.

MOMENTOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Al inicio de los estudios	Participar en la sesión de acogida al alumnado. Colaborar en la planificación de la secuencia curricular de cada estudiante. Informar a los estudiantes sobre la propia Universidad, sobre el centro (Facultad) y sobre la titulación. Adaptar al alumno al nuevo entorno de estudios. Ocuparse de la transición a la Universidad. Fomentar la participación en la vida universitaria y en sus órganos de gestión. Orientar en aspectos curriculares, si es necesario. Intervenir en la formación.	Perfil del estudiante Adaptación al nuevo contexto. Las experiencias al inicio de los estudios: <ul style="list-style-type: none"> - La trayectoria educativa previa. - Comparación con la experiencia educativa actual. - La trayectoria profesional previa y su relación con los estudios que inicia. - Manera cómo afrontar los estudios. - Las fortalezas académicas y los puntos débiles. - El compromiso de trabajo personal.
Durante los estudios	Intervenir en la formación. Seguimiento del rendimiento académico. Integrar activamente al estudiante en la vida académica. Optimizar los itinerarios curriculares. Previsiones de ampliación o revisión de matrícula. Facilitar información y orientación sobre las prácticas. Informar de las orientaciones posibles y de las perspectivas profesionales. Complementar la formación con otras actividades (Erasmus, becas, cursos complementarios, etc.)	Conocimiento de sí mismo: <ul style="list-style-type: none"> - El concepto de sí mismo. - Las habilidades y competencias más destacadas. - Las cualidades personales. - Las expectativas. - La relación con los demás. La trayectoria en la Universidad: <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo académico (competencias y habilidades para elaborar trabajos, aprovechamiento de las prácticas, ...) - Las estrategias de aprendizaje (recursos). El rendimiento académico. El desarrollo personal y social. El proyecto profesional.
Al finalizar los estudios	Intervenir en la formación. Informar sobre la formación continuada. Dar a conocer el acceso a terceros ciclos, Máster y Postgrados. Orientar aspectos profesionales y ocuparse de asesorar sobre la transición al mundo laboral.	Desarrollo profesional e inserción sociolaboral: <ul style="list-style-type: none"> - Formación continua. - Inserción socio-profesional. - Contactos profesionales.

Tabla 14. *Objetivos generales y contenidos de la tutoría según momento de intervención (Rodríguez Espinar, 2004: 75)*

a) *Tutoría al inicio de los estudios.* En esta etapa, la tutoría se presenta como una ayuda muy importante para los recién llegados, pues el tutor debe armonizar de la mejor manera, el tránsito desde la Secundaria (Gairín, Muñoz Moreno, Feixas y Guillamón, 2009) o desde cualquier otro modo de acceso. Debemos recordar que estudios como el

de Álvarez Pérez, Cabrera Pérez, González Afonso y Bethancort Benítez (2006) señalan que la mayor parte del abandono ocurre en los dos primeros años (un 60% aprox.).

El profesor-tutor se convierte en un referente para el estudiante, llegando incluso a ser determinante en cuestiones como la permanencia en los estudios, la satisfacción con los mismos o su integración en un nuevo contexto, respondiendo a necesidades como el poco conocimiento de la institución, la aparición de dificultades de aprendizaje, la escasa información de los estudios, etc. (Santana Vega y Álvarez Pérez, 2002). Así, la tutoría en esta primera etapa tiene entre sus objetivos los siguientes (Rodríguez Espinar, 2004: 68-69):

- Acompañar al estudiante en la acogida por la Universidad.
- Conocer las características y las condiciones de la transición entre la Secundaria y la Universidad.
- Ayudar en la adaptación al contexto universitario.
- Elaborar el perfil del alumno que llega a la Universidad.

A estos cuatro objetivos, Sobrado (2008) añade los siguientes: potenciar el autoconocimiento y la integración con sus iguales, estimular el auto-aprendizaje o ayudarles en la adquisición de nuevas estrategias de estudio.

b) Tutoría durante los estudios. En este período, la tutoría debería centrarse en la planificación del itinerario académico del alumno, la orientación y supervisión de sus prácticas y en hacerles descubrir nuevos recursos que favorezcan su rendimiento académico y sus capacidades como futuro profesional. Los objetivos en esta etapa en cuanto a la acción tutorial son (Rodríguez Espinar, 2004: 69):

- Buscar el aprovechamiento del aprendizaje por el estudiante, así como la mejora de sus resultados académicos.
- Utilizar actividades extraacadémicas para la mejora de la formación personal, profesional y científica de los estudiantes.
- Ayudar en la integración del alumnado en la vida académica.

Además de estos objetivos, Álvarez González (2008); García Nieto (2008), Sobrado (2008) y González Sanmamed (2012), señalan como funciones de la tutoría en este momento: la elección del propio itinerario formativo, la realización de trabajos académicos, la elección y desarrollo de prácticas y la resolución de conflictos.

c) Tutoría al final de los estudios. En este caso, la tutoría juega un papel fundamental a la hora de guiar al estudiante en las dos direcciones que puede tomar una vez obtenido el título: seguir estudiando (Máster, Doctorado,...) o entrar en el mundo laboral. Así, los objetivos a conseguir en esta última etapa serán (Rodríguez Espinar, 2004: 70):

- Orientar en la transición entre la Universidad y el mundo del trabajo, desarrollando estrategias de búsqueda de empleo (Sobrado, 2000, 2008, 2009).
- Ayudar y guiar en la elección y en el acceso a otros estudios.

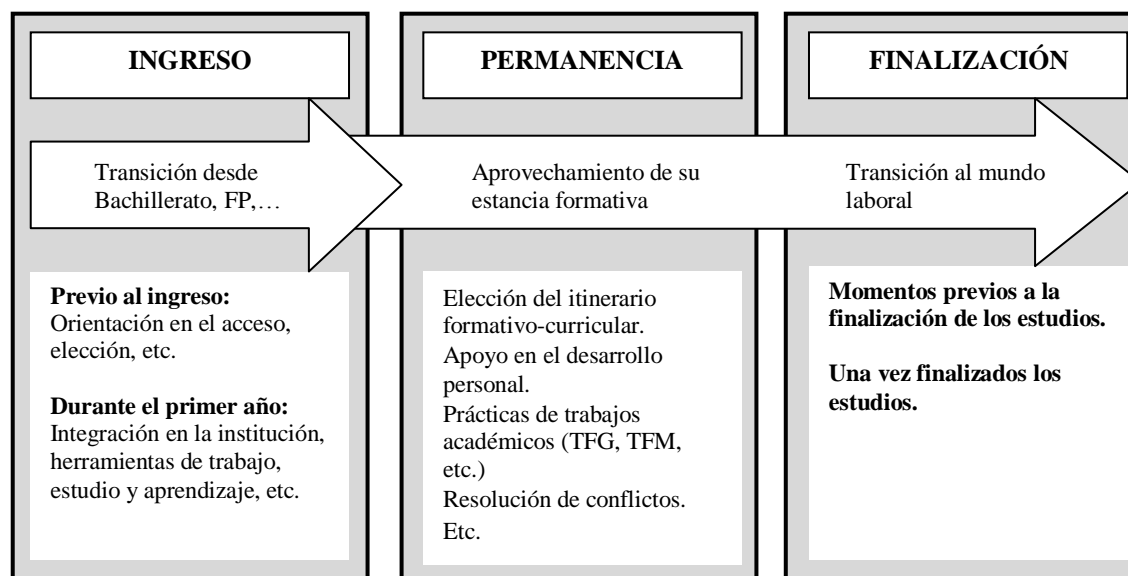


Fig. 11. Momentos tutoría universitaria (Pérez Martínez, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2012)

Evidentemente, todos estos tipos de tutoría no son excluyentes, de hecho suelen combinarse atendiendo a las necesidades y posibilidades de cada contexto y situación. En cualquier caso, se entiende que la tutoría universitaria debería ser preferentemente de carácter grupal y preventivo, pero dejando también un espacio abierto para la atención individualizada (Álvarez Pérez, 2002: 35).

6. Organización de la tutoría en la Universidad.

Las unidades organizativas universitarias tienen un papel crucial a la hora de dotar de importancia a la función tutorial. Crear una cultura que preste consideración a la docencia y a la tutoría no sólo depende del profesorado, sino también de los diferentes estamentos de la Universidad, los cuales tienen una buena parte de la responsabilidad a la hora de fomentar o inhibir esta cultura (Sánchez Gil, 2001: 33).

Tal y como venimos recalcando, orientación y tutoría han sido dos aspectos olvidados en la Universidad hasta la entrada del EEES. Por ello no deben extrañarnos los resultados encontrados por Álvarez Pérez y Jiménez Betancort en su estudio sobre la situación de la tutoría universitaria en España (2003b), estudio en el que participaron 13 Universidades españolas²⁰ que poseían Planes de Acción Tutorial, mediante la cumplimentación de un cuestionario en el que se trataban temas como la organización, la gestión, los recursos y la planificación de la tutoría. Los resultados de este estudio nos dan una visión clara de cómo se estaba, y aún se está en muchos casos, desarrollando y entendiendo la tutoría en nuestras Universidades:

- En cuanto a los aspectos organizativos la tónica general fue un desacuerdo entre Universidades. Así, los encargados de gestionar e impulsar la acción tutorial pueden ser el rectorado, los vicerrectorados, los decanatos, los departamentos, los institutos de ciencias de la educación u otros equipos responsables de

²⁰ Universidades participantes: Barcelona (2), Deusto, Extremadura, Granada, La Laguna, Politécnica de Madrid, Santiago de Compostela, Sevilla, Politécnica de Valencia, Valladolid, Zaragoza y la Universidad Europea de Madrid

proyectos de investigación, aunque la mayoría se inclinan por las dos primeras opciones: rectorado y vicerrectorados.

- Por lo que se refiere al desarrollo de la acción tutorial se cuenta, en muchos casos, con una financiación específica de la propia Universidad y, en otros casos, los recursos provienen de proyectos de investigación o de Másteres.
- En relación al horario, también hay disparidad. En algunos casos las actividades tutoriales se realizan en un horario acordado y en otros en las propias horas de clase o, incluso, puede no contarse con horarios específicos al hacerse *on line*.
- Con referencia a las condiciones espaciales, la mayoría está de acuerdo en que su función como tutor la lleva a cabo en su propio despacho, aunque también se presentan como opciones el aula o seminarios para pequeños grupos.
- La consideración de la tutoría en el POD, también varía de una Universidad a otra. En algunos casos se contemplan en el plan docente con una computación de tres créditos, en otros casos está considerada como asignatura de libre elección y, en el resto de los casos, como horas complementarias o tutoría académica.
- Respecto a los motivos que propiciaron el Plan de Tutorías, la mayoría afirman que fue iniciativa del profesorado, con o sin apoyo de la institución, debido a demanda del alumnado e incluso, como una manera de captarlos.
- Entre los objetivos que se pretende alcanzar con la tutoría destacan: refuerzo académico, desarrollo personal, información académica, orientación para el desempeño profesional, enseñanza integral y personalizada, fomento de su uso, captación a la enseñanza universitaria, coordinación docente, reducción del fracaso y abandono del alumnado, mejora de la satisfacción del alumno.
- Las acciones son llevadas a cabo, principalmente, por el profesorado, aunque también se cuenta con la ayuda de alumnos de cursos superiores o con equipos psicopedagógicos específicos. Las actividades más frecuentes son: tutorías personalizadas, acciones formativas, asesoramiento académico, orientación vocacional, seguimiento de prácticas.
- Entre las principales demandas del profesorado en cuanto a la función tutorial, cabría destacar: mayor reconocimiento institucional, más y mejor formación inicial y permanente, mejores infraestructuras y recursos materiales y humanos, más tiempo, reducción de la carga docente, ratio adecuada tutor-alumnado.

Estos resultados evidencian que, incluso en aquellas Universidades donde se estaban llevando a cabo medidas para fomentar la tutoría, existen graves deficiencias. Debemos recordar que el modelo de orientación predominante es el de servicios, caracterizado por la consolidación de servicios especializados (fundamentalmente de orientación profesional y de información académica independientes de las facultades o centros universitarios) y por la puesta en marcha de un PAT vinculado a los centros, pero poco o nada, relacionados con los servicios anteriores (Echeverría, 1996, 1997; Sánchez García, 1998, 1999; Vidal, Díez y Vieira, 2002). Por ello, especialistas de este campo suelen defender un modelo comprensivo, que combine dialécticamente la actuación de los servicios de orientación, el funcionamiento de un sistema tutorial y la

integración de contenidos orientadores en las materias de los planes de estudio (Lobato, 2003: 55).

De esta forma, Lázaro (1997a: 266) establece que la Universidad debería ofrecer los siguientes servicios, atendiendo al derecho de orientación del estudiante:

- *Tutoría*, en todas sus formas: burocrática, científica, académica y profesional.
- *Servicio de orientación e información*.
- *Departamento de asistencia psicológica*, para atender a problemas personales de los alumnos que lo deseen.
- *Servicio de asesoría personal*, encargado de los problemas que el alumno quiera comunicar a los educadores que estén dispuestos a recibir esta comunicación y muestren empatía por los alumnos.

Las aportaciones de la tutoría han de incidir en diferentes niveles y ámbitos de la institución: desde el más global de centro, al de las estructuras de coordinación del profesorado, para llegar al de aula y, finalmente, al personal de cada alumno. Se trata de participar, desde su papel de tutor, en la toma de decisiones colectivas del profesorado para ajustar la propuesta de formación a los objetivos educativos planteados. Así, el mismo Lázaro (1997a, 1997b, 2002), propone la siguiente red para conseguir una mejor tutoría y orientación universitaria, basada en cuatro niveles:

- 1º Nivel. Se reduce a la mera información explicativa sobre cuestiones relativas al nivel de logro de los estudiantes (revisión de exámenes y ejercicios, preguntas sobre contenidos de la asignatura, ...)
- 2º Nivel. La relación es más profunda, pues el tutor conoce las características e intereses del alumno y, a partir de esta información, lo orienta en su desarrollo académico y profesional.
- 3º Nivel. En este nivel se personaliza más la relación, pues el tutor ya no sólo le asesora en aspectos puntuales de su itinerario formativo, sino que mantiene una continuidad en el tiempo, atendiendo a la planificación y proyección del estudiante como persona y profesional.
- 4º Nivel. La relación tiene que ver con la faceta personal, asesorándolo sobre cuestiones o problemas que pueden ir más allá del mundo universitario. De esta forma, el tutor se convierte en un asesor de las decisiones personales del alumno.

Como complemento a estos cuatro niveles, están los servicios de orientación, encargados de atender cuestiones de tipo profesional-académico, de establecer un nexo de unión entre la institución y el mundo laboral y de asumir la atención a situaciones confusas de la personalidad. En relación con esta última función, aparece un nuevo servicio: el gabinete psicológico, un servicio más especializado para atender problemas de tipo personal-psicológico, a los que no puede hacer frente ni el tutor ni los servicios de orientación. El modelo de Lázaro concluye con la inclusión de otros tipos de tutoría, como la tutoría docente y la tutoría entre iguales.

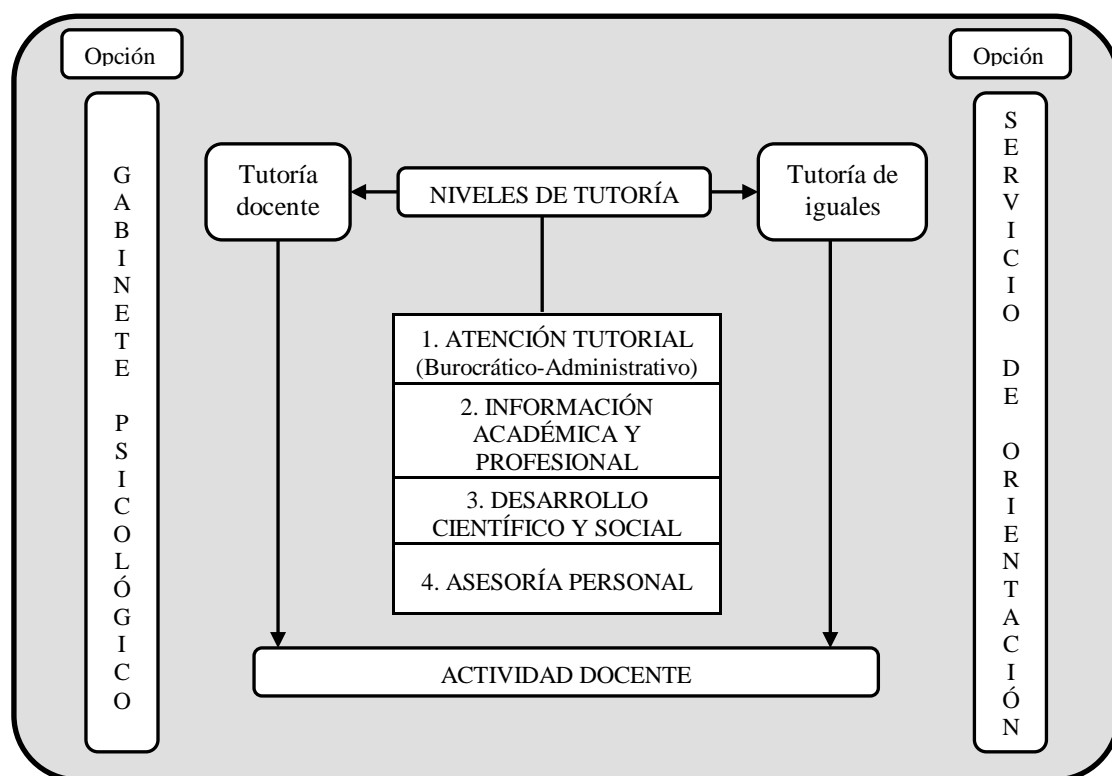


Fig. 12. Profundización de la acción tutorial (Lázaro, 1997; 2002)

Un ejemplo de este tipo de organización lo tenemos en la propuesta de Campoy Aranda y Pantoja Vallejo (2009) en la Universidad de Jaén, con el **SUPO**²¹ o *Servicio Universitario Personalizado de Orientación*. Se trata de un servicio flexible y coordinado, basado en tres niveles: el *Departamento de Orientación* (nivel 1), presente en cada centro; *Tutores de titulación* (nivel 2), encargados de coordinar estos servicios en una titulación concreta; *Tutores* (nivel 3) que son profesores tutores que, con ayuda de alumnos mentores, llevan a cabo la acción tutorial con los estudiantes. Además, existirá un *Equipo de Coordinación Tutorial*, encargado de facilitar la coordinación entre diferentes Departamentos de Orientación y planificar acciones comunes. Y por último, los Equipos de Orientación clásicos de la Universidad, que se integrarán en esta estructura, favoreciendo la inserción laboral y el asesoramiento psicológico.

Otro ejemplo semejante lo tenemos en la Universidad de La Laguna (Álvarez Pérez, Cabrera Pérez, Feliciano García, Santana Vega, 1999), donde organizan la orientación en tres niveles. El primer nivel es el servicio de orientación general (**SOPA**), con una delegación central que coordina las actuaciones de las delegaciones existentes en cada campus. El segundo nivel, que corresponde a los servicios de orientación específicos en cada centro o Facultad, cuya funcionamiento sería semejante a los Departamentos de Orientación existentes en la Secundaria y que recogería y daría respuesta a las necesidades de profesores y alumnos de ese centro en concreto. Y el tercer nivel, que se corresponde con la orientación llevada a cabo por los docentes, con la acción tutorial, la cual tendría su concreción última en el PAT.

²¹ Este tipo de organización también existe en otras Universidades como la Universidad de la Laguna (SOPA) o la Universidad de Salamanca (SOU).

Otras Universidades como la de Granada también han apostado por este tipo de organización, creando un servicio llamando **UOC** (Unidad de Orientación de Centro), la cual actúa como un Departamento de Orientación. Se trata de organizar la orientación a nivel de campus en forma de unidades presentes en cada centro, las cuales tendrían una relación directa con los tutores y el PAT, coordinando y ayudando a su ejecución (1º nivel de orientación) y con los Servicios Generales de Orientación, a los que acudirían o derivarían los casos que escapan de su competencia (3º nivel). Este servicio estará dirigido por un profesor de ese centro y pretende dar la respuesta más ajustada a las necesidades específicas de los miembros de esa comunidad educativa concreta.

Por supuesto, será necesaria también la implantación de un *Plan de Acción Tutorial* (PAT). El PAT es, según Rodríguez Espinar (2004: 70) un instrumento con carácter institucional que “*consiste en un conjunto organizado de acciones relativas a la tutoría que incluye: objetivos, el modelo de organización del plan, la planificación o modelo de ejecución, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y la evaluación*”. Como plan que articula un conjunto de acciones y procesos de apoyo y asesoramiento al alumnado, debe ser flexible e incluir tanto la dimensión académica, como la personal o profesional. Pero va más allá, es decir, mientras que hasta el momento la acción tutorial se ha basado en el asesoramiento directo al alumno bajo demanda directa, ahora tiene un carácter proactivo, ya que se ha de adelantar a los problemas o necesidades del alumno, dándoles respuesta antes de que surjan.

Estamos en la línea de García Nieto (1996), cuando señala que la contribución del PAT en la Universidad es esencial y debe ir encaminada a:

- Unificar el proceso educativo, evitando fragmentaciones y especializaciones.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación del universitario, para que este llegue a ser una verdadera educación integral.
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en la que se contemplen todas las necesidades que configuran la realidad del alumno.
- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica del alumno.
- Encaminar al alumno hacia la madurez y el crecimiento intelectual.
- Favorecer la formación de un verdadero perfil universitario.
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.
- Formar en valores, facilitando situaciones para que el estudiante disponga de referentes a los que seguir y/o imitar.

Para cumplir estos retos, Castillo, Torres y Polanco (2009) afirman que un PAT debe estar *contextualizado*, es decir, debe responder a las necesidades del centro y de la titulación para las que se diseña, por lo se ha de partir de una evaluación de necesidades, de intereses, expectativas y recursos disponibles; debe ser *realista*, *operativo* y *funcional*, es decir, hay que programar actividades que realmente vayan a hacerse; debe *favorecer el trabajo en equipo*, implicando al mayor número de agentes en su elaboración y puesta en marcha, definiendo bien las funciones de cada uno; y debe ser *evaluado continuamente*, para corregir errores y proponer mejoras.

Su elaboración depende, principalmente, de los responsables académicos o de los profesores encargados, aunque también pueden participar los estudiantes a través de sus representantes. El PAT se divide en seis apartados (Rodríguez Espinar, 2004:73-80):

a) Detección y análisis de necesidades. Se partirá del análisis de las necesidades de los alumnos, la titulación y la institución, sobre el que se fundamentarán objetivos.

b) Metas y objetivos. Estarán ligados a las necesidades encontradas y atenderán, fundamentalmente, a tres grandes necesidades del alumno: información, formación y orientación. Así, según García Nieto et al. (2004: 35) los principales objetivos de un PAT en el EEES son tres: formación integral del estudiante, fomento de su autonomía y ajuste a las necesidades individuales. Ahora bien, a la hora de plantarse los objetivos deberá tenerse en cuenta el momento de la carrera en la que se encuentra el estudiante.

c) Contenidos. Deberán ser consecuentes con las necesidades e irán desde la mera información sobre la institución, hasta el desarrollo profesional y la inserción sociolaboral, en consonancia con los tres ámbitos de actuación: personal, académico y profesional. En este sentido, las actividades programadas deben estar bien organizadas, estableciendo tiempos, espacios, tipología de la tutoría, asignación de tutores y tutorandos, reuniones de coordinación,... Así, Quinquer y Sala (2002) establecen como posibles contenidos de un PAT:

- La adaptación a la Universidad.
- La elección de asignaturas y configuración del propio currículum.
- El fomento del autoconocimiento y el autocontrol.
- Los medios para abordar situaciones de la vida real.
- La mejora del rendimiento académico.
- El desarrollo de técnicas que clarifiquen los valores.
- El desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas de estudio.
- La orientación académica respecto a las dificultades en la materia y la orientación profesional: individual y social.
- La información sobre la demanda laboral, el medio, la transición a la vida activa y los itinerarios laborales.

Por su parte, Gallego y Riart (2006) consideran necesario dividir o adaptar los contenidos de las tres áreas básicas, atendiendo a las etapas por las que pasa un alumno:

	ACADÉMICA	PROFESIONAL	PERSONAL
ENTRADA A LA UNIVERSIDAD	Adaptación del estilo de estudio propio de la Universidad	Exploración de posibles campos profesionales relacionados con la carrera escogida	Fomentar el autoconocimiento de manera general
DURANTE LOS ESTUDIOS	Exploración de las posibilidades curriculares que ofrece la titulación	Destreza para la planificación del desarrollo de la carrera	Fomentar el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación
AL FINALIZAR LOS ESTUDIOS	Valoración de la posibilidad de continuar los estudios de tercer ciclo	Técnicas de búsqueda de empleo	Atención a las necesidades personales en función de las diferencias.

Tabla 15. Posibles contenidos de un PAT en la Universidad (Gallego y Riart, 2006: 195).

d) Recursos. Los recursos serán tanto estructurales como funcionales. Debemos contar con tutores que dispongan de una adecuada formación y que además, se impliquen, con el consiguiente reconocimiento institucional de su labor tutorial (económico y/o académico), considerándolo parte del tiempo lectivo.

Debemos tener en cuenta en este punto que hay pocos materiales para la tutoría universitaria, sin embargo en los últimos años empiezan a surgir modelos de entrevistas, de actividades, de cuestionarios, ... que pueden ayudar al tutor en su labor. Un ejemplo pionero es el *Programa Velero* de la Universidad de la Laguna (Álvarez Pérez, 2002), un programa pensado y estructurado para desarrollar la tutoría de carrera, que ofrece al profesor propuestas de actividades y recursos

e) Modelo organizativo. La tutoría debe incluirse en la Universidad como un proyecto institucional, regulada por el Vicerrectorado correspondiente, el cual también se ha de encargar de los servicios de orientación especializados. Precisamente la tutoría debería partir del marco general de estos servicios, pues debemos recordar que una de sus funciones es apoyar a los equipos de coordinación de tutoría y a los propios estudiantes que, por la problemática de su situación, sean derivados por el tutor. Por esto, es muy importante que los tutores conozcan estos servicios y mantengan con sus miembros una buena relación y comunicación.

Partiendo de esta idea, Rodríguez Espinar (2004: 78-82) establece un modelo organizativo de la tutoría muy semejante al planteado por Lázaro, en donde aparece, de nuevo, una instancia mediadora entre los servicios de orientación y el tutor: los *responsables de gestión y coordinación de la tutoría*, cuya función será principalmente, la de seguir y revisar la puesta en marcha del PAT. Además se encargarán de participar en la selección y formación de tutores, de dinamizar los equipos, de participar en la formulación de los programas de acción tutorial, de proporcionar recursos y estrategias para la tutoría y hacer de enlace entre la tutoría y otras instancias.

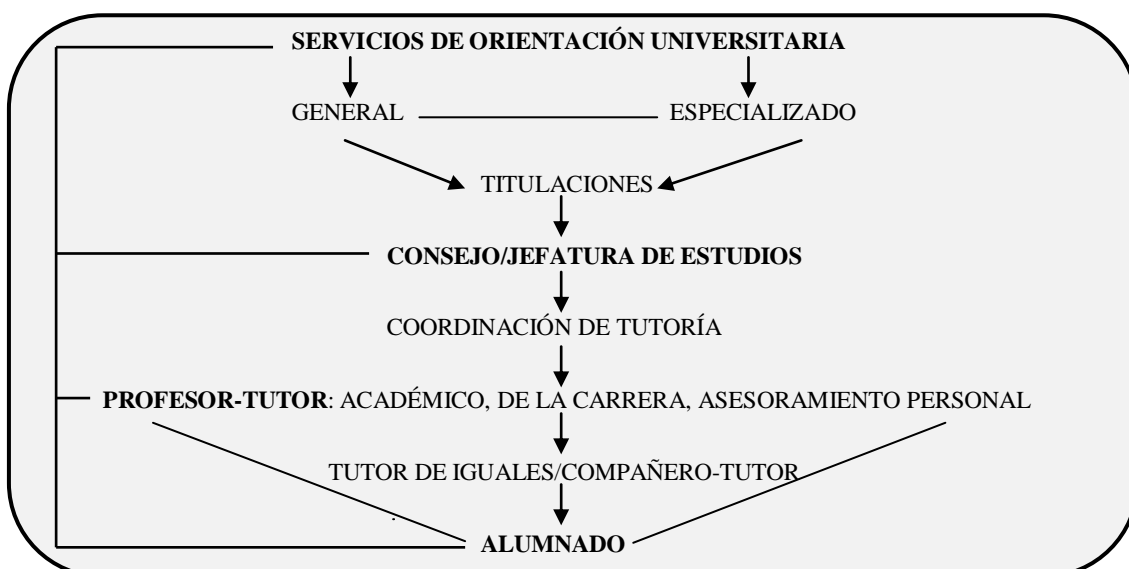


Fig. 13. Modelo organizativo de la orientación y la tutoría (Rodríguez Espinar, 2004: 78)

La creación de unidades de orientación a nivel centro constituye una iniciativa novedosa, que supone la planificación, diseño y ejecución de acciones de orientación dirigidas a todos los estudiantes y profesores de un centro. El apoyo al profesorado, la coordinación entre agentes universitarios y el aprovechamiento de recursos son las notas distintivas de este tipo de organización de la orientación (Villena, Muñoz y Polo, 2013).

f) Evaluación y seguimiento. Además de la evaluación de necesidades (evaluación inicial), tanto a lo largo como al final del curso, la coordinación del PAT realizará una evaluación de los logros de los estudiantes y del trabajo de los tutores.

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

Tabla 16. *Etapas básicas del proceso de acción tutorial (García Nieto, 2004: 42)*

La implantación del PAT en nuestras Universidades es relativamente reciente porque, desde siempre, se ha considerado a los estudiantes universitarios personas con la madurez necesaria para gestionar su proceso de formación, estando la función de los

docentes y de la institución limitada a presentarles una oferta educativa atractiva. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el profesor universitario es investigador, docente y tutor, pues la tutoría es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que facilita la adaptación a la idiosincrasia de la Universidad, mejora el rendimiento y permite la orientación en los itinerarios académicos y la futura carrera profesional.

Precisamente, por esta razón, las Universidades que están organizando sus PAT, los desarrollan en una doble vertiente: la del alumno que se concreta en un conjunto de acciones destinadas a orientarlo en su proceso de desarrollo personal, académico y profesional; y la del profesor, ofreciéndole programas de formación para asumir con éxito esta nueva función (Monreal y Ruíz, 2009). El PAT es un instrumento que trata de hacer más explícita y relevante la función que cada docente desarrolla espontáneamente como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado, tanto grupal como individualmente (García, Troyano y Martínez - Pecino, 2011).

Los resultados alcanzados con el PAT y otras formas de organizar la orientación y la tutoría son positivos, aunque necesitan tiempo para consolidarse y extenderse entre la comunidad universitaria. Así, autores como Álvarez Pérez (2002), consideran que aspectos como el incremento en la satisfacción de los estudiantes, la reducción de la tasa de abandono y el descenso de las cifras de suspenso, la mejora en la organización de las titulaciones o la eficacia en la inserción laboral son fruto de un buen PAT universitario.

Existen varias experiencias pioneras en cuanto a la implantación de PAT en la Universidad. Un ejemplo lo tenemos en la Universidad de Cádiz, con el *Programa Brújula* (Álvarez Saura, García Basallote, García Moreno, García Vázquez y De Ory, 2002), en donde se organiza la orientación en dos momentos: seminarios de información (antes de la matrícula y durante el primer curso) y un programa tutor (a lo largo de toda la permanencia). También la Universidad de Alcalá (Lázaro, 2003) elaboró un PAT donde se reconoce el tiempo dedicado al mismo por parte del profesor (1,5 créditos), obligándoles a que cada curso realicen al menos una dinámica de grupos al principio y al final de curso, una sesión de entrevistas individuales en enero y otras en abril, asignándosele entre 5 y 10 alumnos. Asimismo, también hay otros ejemplos pioneros en la Universidad de Oviedo, en donde la orientación al estudiante comienza ya en su centro de referencia antes de iniciarse en la institución universitaria; en la Universidad Complutense de Madrid (Sanz, 2000); en la Universidad de Barcelona (Fernández Pons y Castellá Andreu, 2005); en la Universidad de Jaén (Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2009) que ha puesto en marcha en varias titulaciones PAT con buenos resultados dentro del SUPO; o en la Universidad de Deusto (Villardón Gallego y Álvarez de Elvate, 2013) que ha diseñado un PAT de apoyo a estudiantes de doctorado, o en la Universidad de Alicante, la cual organiza su PAT con un red de profesores tutores y alumnos mentores, coordinado por el propio I.C.E.

En nuestra comunidad, las tres Universidades han puesto en marcha PAT para dar respuesta a las necesidades de alumnos y profesores. La Universidade da Coruña, a través del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE), ha iniciado en el curso 2007-2008 acciones para que cada centro elabore su propio PAT,

atendiendo siempre a sus necesidades y características. Así, cada Escuela o Facultad ha elaborado el suyo, bajo la coordinación de un docente y con la colaboración del CUFIE, órgano que además programa acciones formativas que ayudan al tutor en su labor.

El PAT se lleva a cabo gracias a la colaboración de profesores voluntarios (que recibirán reconocimientos profesionales) cuya finalidad última será la de atender las necesidades del alumnado más allá de las dudas académicas. Así, a cada docente se le asignan un determinado número de estudiantes (dependiendo de la matrícula del propio centro) a los que tendrá que acompañar durante todo el curso académico, asumiendo las siguientes funciones:

- Acoger al alumno en la UDC.
- Orientar académica y profesionalmente.
- Acompañar y seguir al alumno en el proceso de aprendizaje
- Mediar en las relaciones problemáticas que se puedan dar puntualmente entre estudiantes o con un docente
- Ayudar en el ámbito personal, abordando el problema si es posible o remitiéndolo a otros servicios si no lo es.

Además y dentro del PAT, se establecen dos novedades: por un lado, la inclusión de alumnos mentores, coordinados por el responsable del PAT y, por otro lado, la figura del tutor responsable de los alumnos con NEAE, figura incorporada al PAT de todos los centros desde el curso 2011-2012. Con este último se establece una red denominada Red UDC-Universal (UDC-U), en la que participa un tutor de todos los centros y que será la persona responsable de servir como vínculo entre el propio centro y sus integrantes (docentes y estudiantes) y la Unidad Universitaria de Apoyo a la Diversidad (ADI).

Por último, conviene hacer referencia al estudio realizado por el profesor Sancho Mora (2006) de la Universidad de Zaragoza: *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente*, en donde se comparan las distintas aplicaciones de los PAT en varias Universidades españolas. Los resultados reflejan la situación actual, situación que debe mejorarse si se quiere lograr una verdadera inclusión en el EEES, y que está marcada por una falta enorme de coordinación; la inexistencia de un responsable único encargado de programar, formar e inscribir a los docentes; la nula definición de objetivos más allá del primer año; un buen proceso de implantación pero un escaso seguimiento (parten de experiencias piloto sin apoyo), la excesiva ratio de alumnos para determinadas carreras (suele estar entre 5 y 10); la participación voluntaria y no reconocida del profesorado; la escasa o nula organización de la tutoría entre iguales; y el gran número de abandonos del PAT, tanto por parte del profesor como, sobre todo, del alumno.

Concienciada la comunidad universitaria de la importancia de la tutoría y teniendo en cuenta todos estos pasos en su organización, se mejorarían y solucionarían muchos problemas que trae asociada la introducción de la tutoría en un nivel educativo donde no existe tradición en estos temas y que veremos en el apartado siguiente.

7. Dificultades de la acción tutorial en la Universidad

Somos conscientes que el ejercicio de la función tutorial y su aplicación en las Universidades entraña gran número de dificultades emanadas de dos fuentes principales: la falta de formación del profesorado en esta materia y la carencia de tradición y de hábitos de actuación sistemática en orientación educativa en la Universidad, por un lado, y por otro, la indecisión de la propia institución de acometer, con seriedad, la tarea de implantación de la orientación educativa y acción tutorial en todos los centros.

Así, según el informe elaborado por Watts y Van Esbroeck (1998) en el que se analizan los servicios de orientación universitaria de la Unión Europea, se destaca la escasa tradición existente, tanto en orientación como en tutoría, en la mayoría de los países europeos, siendo la excepción Irlanda y Gran Bretaña y destacando, por encima del resto, la situación precaria y embrionaria de España (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2000: 65) En un estudio más reciente, Sánchez García, Manzano Soto, Martín Cuadrado, Oliveros Martín-Vares, Rísquez y Suárez-Ortega (2008) analizaron la orientación y la tutoría de 74 Universidades (sólo responden 66), detectando algún sistema tutorial reglado en el 60% y existiendo, en muy pocos, cauces de colaboración entre servicio de orientación y tutoría (Sanz Oro, 2009).

Es obvio que todo el conjunto de temáticas y actividades asociadas a la acción tutorial en la Universidad entrañan una serie de problemas para su aplicación y puesta en práctica, dificultades que podemos organizarlas atendiendo a los tres elementos que intervienen en la tutoría: profesores, estudiantes e institución universitaria (López Urquizar y Sola Martínez, 1998; Alañón Rica, 2003; García et al., 2005a; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008b; Castillo, 2008; García Valcárcel, 2008; Sobrado, 2008, García y Troyano, 2009; Sanz Díaz, 2012; etc.)

En primer lugar, el ejercicio de la función tutorial exige, por parte del profesorado, una actitud positiva en convencimiento de que su cometido es necesario y eficaz. Sin embargo y a pesar de la buena voluntad, la mayoría de ellos se encuentran desorientados en su labor como tutor, desorientación unida a la falta de formación e información y que pasa por diferentes etapas coincidiendo con su evolución dentro de la institución. Así, a su llegada a la Universidad, cuando todavía conecta con el alumno, dedica tiempo a las tutorías pero, a medida que pasa el tiempo, esta dedicación va decreciendo pues comprende que esta labor dificulta la elaboración de su tesis y la adquisición de una plaza; para acabar, al final, en una decisión marcada más por la voluntad que por el reconocimiento, formándose dos grupos de profesores, aquellos más interesados en congresos y publicaciones y aquellos otros más centrados en la docencia y la tutoría que buscan superarse en este campo (Alañón Rica, 2003: 38-39).

Hoy por hoy, existe una cierta indefinición del perfil, del rol y de las funciones del tutor, debido fundamentalmente, a la falta de tradición en la Universidad española. Esto viene unido a la deficiente o inexistente, formación sobre esta temática, la cual resulta básica si queremos superar la desorientación del profesorado. Como señala Sobrado (2008), no todos los docentes manejan las aptitudes necesarias para afrontar las complejidades de la tutoría. La Universidad del siglo XXI exige una revisión de la

figura del tutor ya que, aunque se define como una función intrínseca a la labor docente, para desarrollarla satisfactoriamente, el profesor debe contar con formación que lo haga poseedor de ciertas competencias científicas y habilidades comunicativas y sociales.

En segundo lugar está el tema de los recursos, el tiempo y las instalaciones, los cuales conviene organizar eficazmente. Los recursos con lo que cuenta el tutor son escasos y, en muchas ocasiones, no responden a sus necesidades. En cuanto al tiempo, si pretendemos ofrecer una tutoría de calidad, las seis horas semanales reglamentarias no son suficientes, lo cual exige más esfuerzo y más tiempo por parte del profesorado, que debería verse recompensado con la inclusión de las horas de tutoría en los Planes de Organización Docente (POD), para que dejen de verse como trabajo “extra” (Sobrado, 2008). Así y pese a que es muy complicado calcular el número de horas de dedicación pues depende enormemente del número de estudiantes, Pagani y Sanz (2004), en la publicación de García Nieto et al. (2004), consideran que el trabajo docente ha de incluir clases, tiempo para su preparación, tutorías, exámenes y revisión de exámenes. Para mejorar este aspecto, García Nieto et al. (2004: 51) establecen cuatro propuestas:

- Combinar tutoría en pequeños grupos con tutoría individual. Moreno (2003) aconseja: 1 hora al mes por alumno y 2 horas semanales a la tutoría grupal.
- Reducir la ratio. Moreno (2003) recomienda un máximo de 5 estudiantes.
- Dar más peso a la tutoría grupal y hacer un calendario de tutorías.
- Utilizar recursos eficientes, como la mentoría o las TIC.

Por su parte, las condiciones espaciales no son las más adecuadas quedando reducidas, en muchos casos, al despacho, lugar donde el alumno no se encuentra cómodo, pues no fomenta la igualdad e impide que se manifieste espontáneamente, pudiendo ser una razón que explique su falta de asistencia (Dopico Rodríguez, 2013). A esto se le une el tener que compartir despacho, lo cual genera dos problemas (Alañón Rica, 2003: 39), que los profesores ajenos a la acción tutorial interfieran en la relación tutor y alumno y que estos mismos docentes también se vean afectados en su trabajo. Así y como indican Pagani y Sanz (2004), en el estudio de García Nieto et al. (2004), se necesitan espacios diversificados y polivalentes que permitan a los estudiantes avanzar en su aprendizaje.

En tercer lugar, ya entrando en la problemática propia del alumnado, existen varios aspectos que aumentan estas dificultades (Alañón Rica, 2003: 39):

- La falta de información considerable acerca de qué son las tutorías, y cuáles son sus funciones y áreas de intervención. El profesor debería hacer saber al alumno qué son y para qué sirven las tutorías en la Universidad, sobre todo en el primer curso, informándoles del horario y de lugar donde se llevarán a cabo.
- La coincidencia de los horarios lectivos con los dedicados a las tutorías, lo cual imposibilita la asistencia del alumnado. El profesorado, debería tener este aspecto en cuenta a la hora de marcar las horas de atención, dando incluso la posibilidad de acudir a otras horas.

- El miedo, el recelo del alumnado a la hora de acudir a la tutoría, por el temor a ser evaluado durante la entrevista o ser criticado por sus compañeros. Si a estos dos factores le unimos que los estudiantes no perciben la tutoría como una fuente de ayuda (Gálvez Criado et al, 2008), entenderemos la baja asistencia.
- El incumplimiento del horario de tutorías por parte de los profesores.
- La gran diversidad de alumnos que, aunque es una razón que justifica la tutoría, también es una dificultad añadida, ya que el profesorado va a tener que responder a las necesidades de un estudiantado muy diverso.

Algunos estudios dejan patentes estas dificultades, como por ejemplo, el realizado por García Valcárcel (2008) en la Universidad de Salamanca, donde los 64 profesores entrevistados destacan la falta de tiempo de los implicados, el exceso de ratio, la falta de tradición de esta práctica en la Universidad, la timidez y el miedo del alumno, la falta de responsabilidad por el estudio con un interés exclusivo en aprobar exámenes, la nula definición de las obligaciones y responsabilidades del tutor, la escasa formación, la falta de reconocimiento de la labor tutorial, entre otras, como principales dificultades a la hora de ejercer la tutoría; dificultades que vuelven a surgir en otros trabajos (Sobrado, 2008; Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2009; García y Troyano, 2009; Castaño, Blanco y Asensio, 2012; López Gómez, 2012).

A estas problemáticas unidas a la figura del profesor y del alumno, se le acopla un inconveniente que posiblemente sea la base de todas las dificultades que podemos encontrar a la hora de introducir la tutoría en la Universidad: la escasa tradición. Este aspecto de la labor docente nunca ha tenido la importancia que se merece a pesar de su utilidad. No existe en nuestras instituciones universitarias una cultura de tutorías, ni por parte del alumnado (la falta de asistencia es uno de los indicadores), ni por parte del profesorado, ni por parte de la institución.

La tutoría disfrazada de revisión de exámenes se ha convertido en una rutina académica (Cano González, 2009), en una perversión de la función tutorial, pues el alumno llega a asumir que la tutoría es sólo una ayuda complementaria a la asignatura (García y Troyano, 2009). Algunos estudios reconocen que el modelo clásico de tutorías, que a día de hoy, y a pesar de las reformas, todavía se ejerce en nuestras facultades, lleva asociados aspectos como “aclaración de dudas”, “orientación de trabajos”, “explicación de cómo va a ser la evaluación”, etc. (Arbizu, Del Castillo y Lobato, 2004). Esto es así hasta el punto de que la falta de asistencia se asume como algo normal: los alumnos sólo acuden en fechas próximas al examen (Cid Sabucedo y Pérez Abellás, 2006) y el profesor asume que *“al ser una actividad voluntaria no participan todos los estudiantes”* (Álvarez Pérez y González Afonso, 2013).

Precisamente, todas las dificultades que hemos descrito se ven acentuadas por la falta de compromiso de la institución y de los rectorados, vicerrectorados y decanatos, con la tutoría y la acción orientadora en las Universidades. La no existencia de una normativa que regule esta función y dé a los docentes pautas básicas de acción, lleva a que cada uno la entienda y la realice bajo su propia perspectiva.

DIFICULTADES PARA LA REALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN TUTORIAL	
SECTOR	DIFICULTAD
<i>Respecto a la propia acción tutorial</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No estar bien definida la actividad tutorial. - Conjugar en una sola persona la actividad y disciplina docente con la comprensión y la amistad de la tutoría. - La falta de planificación de la actividad de cada tutor. - La falta de tiempo para esta actividad. - En algún caso, falta de lugar apropiado. - Ausencia de tradición orientadora y tutorial. - Escasez de recursos materiales y humanos.
<i>Respecto al tutor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceder más importancia a la investigación que a sus labores como educador. - Volcarse en la investigación y publicaciones, debido a la presión de la realidad universitaria. - Falta de preparación. - Dificultades personales para ser tutor, al sentirse incapaz de abordar temas personales o problemáticas que excede, en ocasiones, su labor como tutor.
<i>Respecto al alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de información acerca de la utilidad de la tutoría en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo como persona y futuro profesional. - Falta de asistencia generalizada. - Coincidencia del horario lectivo y el de tutorías. - Recelo ante la tutoría por comentarios de sus compañeros y por el miedo a ser evaluado. - Desmotivación ante malas experiencias o ante la falta de implicación del profesorado.
<i>Respecto al profesor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de colaboración entre los tutores. - Desconocimiento y desinterés para la acción tutorial. - Ausencia de trabajo en equipo.
<i>Respecto al centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo e interés por parte del decanato, de los vicerrectorados y del rectorado. - Ausencia de planificación de esta actividad en el centro. - Falta de una normativa que regule la acción tutorial en la Universidad. - Escaso (por no decir nulo) reconocimiento institucional de la función tutorial.

Tabla 17. *Algunas dificultades para la realización de la función tutorial (Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez, 1998: 155)*

Ante esta perspectiva, se pueden establecer los siguientes aspectos de mejora, para optimizar la tutoría en nuestra Universidad (Alañón Rica, 2002; Álvarez González, 2005; García Nieto et al., 2005a; Rascón Gómez, 2008):

- Dignificación de la tutoría, con un reconocimiento real. El tutor ha de sentirse valorado, motivado, preparado e incentivado, destacando su papel como dinamizador del proceso, facilitándole las condiciones apropiadas de formación, tiempo, apoyo de los servicios internos y externos, trabajo en equipo y recursos.
- Informar a los alumnos al comienzo de curso sobre las tutorías (características, funciones y áreas de intervención), entendiéndola como un derecho propio.
- Dar formación a los tutores, partiendo de sus necesidades, fijándonos en las peculiaridades que soporta cada una de las titulaciones, facultades o escuelas
- Evitar que las tutorías se conviertan en clases particulares, donde se repita la explicación del tema dado en el aula, fomentando que estas consultas se realizaran en el aula, dejando las sesiones libres para tratar otras temáticas.
- Defender la tutoría como una actividad continua, concienciando al alumno para no acudir sólo los días previos al examen.

- Establecer criterios adecuados para la selección de tutores: interés, motivación, características personales, tiempo disponible, compromisos.
- Definir la tutoría como una tarea cooperativa y coordinada, donde tenga cabida todo el profesorado y todos los servicios que actúan para el mismo fin.
- Crear materiales específicos para la tutoría que planteen experiencias, estrategias y recursos de acción tutorial.
- Potenciar además de la tutoría individual, la grupal u otro tipo de tutorías, como las TIC por ser un elemento motivador para el alumno y que puede favorecer el uso de las tutorías.
- Programar la tutoría conjuntamente, para fomentar la asistencia, negociando con el alumnado los horarios, procurando que no coincidan con su horario lectivo, y estableciendo espacios adecuados para ejercerla, más allá del despacho.
- Integrar la tutoría y la orientación en el currículum.
- Implicar a la institución y a toda la comunidad en la apuesta por la orientación.
- Motivar a los estudiantes para mejorar la asistencia, consiguiendo que entiendan que la tutoría forma parte sustancial de su formación universitaria.

A estas las medidas, nosotros añadimos:

- Más y mejores medios técnicos y recursos materiales y humanos
- Marcar algún incentivo para la acción tutorial (económico, puntuación, etc.)
- Más apoyo técnico por parte de los servicios de orientación de la Universidad.
- Estimular la implantación de servicios técnicos de apoyo a la labor tutorial.
- Equiparar la función docente y tutorial a la investigadora
- Creación de una normativa que regule el funcionamiento de la tutoría.
- Mayor apoyo del rectorado, de los vicerrectorados y de los decanatos.

En general, crear una nueva cultura universitaria donde la tutoría sea uno de los ejes fundamentales y no un aspecto que dependa de la buena voluntad del profesor encargado. Para conseguir este fin último, el profesor deberá asumir un rol que, hasta ahora, había tenido olvidado: el de tutor.

CAPÍTULO III

EL TUTOR UNIVERSITARIO:

**APROXIMACIÓN A LA FUNCIÓN TUTORIAL
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

En la actualidad, la Universidad se describe como un escenario complejo, donde los estudiantes han de recibir una formación integral, que los prepare para la vida, tanto personal como profesional. Para alcanzar este objetivo, el profesor debe asumir la acción tutorial como una parte importante y esencial de su labor.

Debemos tener en cuenta que existe una relación inseparable, un continuum entre docencia, investigación y tutoría-orientación, ya que todo profesor, por el hecho de ser educador, debe asumir una función orientadora, incluso sin ser consciente de ello (García y Troyano, 2009). No se trata de convertirlos en especialistas de la orientación sino de hacer explícito un rol que siempre estuvo limitado a la voluntad del docente.

Hasta hace poco, la idea de buen profesor universitario estaba ligada a la de aquél que impartía una buena enseñanza, aquél que sabía mucho sobre la materia y que, además, explicaba los contenidos de la misma con claridad y orden lógico. Sin embargo, hoy por hoy, estas circunstancias han cambiado: *“una docencia de calidad implica, necesariamente, una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional”*, es decir, *“un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas”* (Boronat, Castaño y Ruíz, 2005).

Así, a un buen profesor universitario se le exigen, según Lázaro (2003) tres competencias básicas (García Nieto et al., 2005a: 193):

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

Cada una de estas responsabilidades tiene mayor o menor peso dependiendo de la Universidad o del tipo de titulación. De hecho nos encontramos quien defiende que es preferible que el docente universitario sea altamente competente en su área, aunque sea mediocre en didáctica y, por el contrario, otros son partidarios de contar con profesores bien dotados para el trabajo en aula, aun siendo peores en tareas investigadoras (Cerillo Martín e Izuzquiza Gasset, 2005).

Sin embargo, cada vez son más los docentes conscientes del reto que representa cumplir, con el mismo nivel de exigencia, las tres funciones, lo cual supone ser especialista en los contenidos de la materia, sentir curiosidad científica y querer y saber ayudar al que aprende. En palabras de Raga (2003): *“no cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona”*.

Los cambios derivados de la implantación del EEES han modificado el horizonte profesional, el perfil de funciones, saberes y competencias del profesorado universitario (Rué Domingo, 2008). Se requiere de él mayor interactividad con los estudiantes (Michavila, 2003, 2005; Gros y Romañá, 2004b; García Nieto, 2008; Zabalza, 2008,

2009, 2011; López Gómez, 2012), a partir de un nuevo enfoque centrado en metodologías docentes que promuevan la autonomía del alumnado, el desarrollo de competencias y una formación integral desde tres vertientes: académica, personal y profesional, (Le Batef, 2001; Perrenoud, 2001, 2004, 2008; Gonzalez y Wagenaar, 2003; Villa y Poblete, 2007; Blanco, Alba y Navarro, 2008). En este nuevo contexto el profesor debe olvidar que su función empieza y termina *“con la explicación o desarrollo del temario en transmitir los conocimientos de un programa o en la exposición de los contenidos en un área de saber”* (García Nieto, 2008: 43) y dejar de pensar en lo que enseña para *“centrarse en aquello que realmente los alumnos están aprendiendo”* (Celma Benaiges, 2005). Ahora el profesor universitario debe estar al día, no sólo en su campo, sino también en las innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las posibilidades de las TIC, ya que *“debe prepararse para un nuevo rol de profesor como guía y facilitador de recursos que orienten a alumnos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje”* (Salinas, 1998).

Este nuevo paradigma cambia los papeles: el profesor pasa de ser reproductor y transmisor a ser formativo y resolutivo, y de individualista y protagonista a mediador y facilitador; el estudiante pasa de pasivo receptor a activo y emprendedor; y la evaluación deja de ser puntual y sumativa para transformarse en continua y múltiple (García Sanz, 2008). De esta forma, el profesor debe conseguir que el alumno aprenda a conocerse mejor, tiene que enseñarle a trabajar y a hacer las cosas de un modo determinado, pero también tiene que enseñarle a vivir y a establecer prioridades en función de sus intereses y responsabilidades, tiene que enseñarle a *“ser”* en el mundo académico y en el futuro entorno profesional. Se convierte así, en el gestor que interviene en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, es el responsable de realizar el seguimiento de su formación académica y de su desarrollo profesional.

Se trata de un cambio sustantivo de su rol tradicional por otro nuevo: profesional que genera y compone ambientes de aprendizaje complejos implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, en la toma de decisiones, en la autonomía personal y en el aprendizaje de estrategias, actividades de desarrollo adecuados. En palabras de Rumbo Arcas y Gómez Sánchez (2011: 16):

“...el modelo académico tradicional en el que el profesorado universitario ha sido socializado como fuente y transmisor de conocimiento, deja paso a un nuevo modelo menos dirigista en el que el docente ha de ser formador y orientador”, ya que los estudiantes “acostumbrados a ser consumidores pasivos de la información tienen que reaprender también su nuevo rol, eso es, ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje”

El nuevo profesor ha de ser formador, guía, orientador y un estratega de los aprendizajes, intentado siempre favorecer el mejor desarrollo de cada uno de sus alumnos en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional (Sobrado, 2008; Álvarez Pérez, 2012b). Se convierte en un *“educador que potencia y apoya el aprendizaje autónomo del alumno, además de ser un especialista en el conocimiento de la materia que posee todas las respuestas y que determina de manera fundamental el aprendizaje del alumno en la misma”* (Benito y Cruz, 2005: 68). En este sentido, debe ser tutor (García Troyano y Martínez-Pecino, 2011:11), cobrando esta función mayor

importancia, al empezar a verse como parte sustancial del perfil profesional del docente universitario, sobre todo, tras la implantación del EEES y la nueva modalidad ECTS.

Ante esta nueva situación y teniendo en cuenta que nuestra investigación versa sobre el tutor universitario, consideramos pertinente dedicar un capítulo a su figura. Comenzamos con una pequeña introducción con las características más sobresalientes del profesorado universitario, observando qué cualidades y aspectos los diferencian de los docentes de otros niveles educativos. Después nos centramos en su papel como tutor, analizando los aspectos que definen a un buen tutor universitario, señalando las características, competencias y formación que debe poseer y las funciones que tiene que ejercer en la Universidad del siglo XXI.

1. El profesorado universitario: características de la función docente en la Universidad.

Sin duda, la pieza fundamental en el desarrollo de la docencia universitaria son los profesores que llevan a cabo su trabajo profesional, hasta el punto de que ningún cambio llegará a buen puerto si no se cuenta con la “complicidad” del profesorado (Gimeno Sacristán y Bejarano, 1973).

Los profesores de Universidad son personas que trabajan en un entorno exigente y multidisciplinar, con la misión fundamental de formar profesionales. Es muy difícil definir un solo perfil de profesor universitario, ya que no existe un único modelo, en tanto que la idiosincrasia de cada institución y de cada profesor es diferente (Sotelo, 1997). Por esta razón son muy abundantes los estudios que se han encargado de analizar las características y competencias que definen el perfil de un buen profesor universitario (Ryans, 1960; Biddle, 1964; Vonk, 1970; Rosenshine y Frust, 1971; Villa, 1985; Aubrun y Orifiamma, 1990; Benedito Antolí, 1992; Biggs y Moore, 1993; Ramsden, 1993; Marcelo, 1994 y 2006; Singer, 1996; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1997; Murray y McDonald, 1997; Orden, 1997; Pratts et al., 1998; De la Cruz Tomé, 2000, 2003b; Dubar, 2000; Sánchez Nuñez, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001; Sánchez Gómez y García-Valcarcel, 2001, 2002; Tomas, 2001; Zabalza, 2002, 2003a, 2003b, 2006, 2007 y 2011; Feixas, 2002; Tejada, 2002a, 2006; De Miguel, 2003, 2005, 2006a, 2006b; Herranz Bellido, 2003; Rando, 2003; Gros y Romañá, 2004b; Perrenoud, 2004; Saravia Gallardo, 2004, 2008; Muñoz San Roque, 2004a, 2004b, 2006; Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; Bain, 2006, 2008; Galán, 2007; Rial, 2008; Mas Torello, 2009, 2011 y 2012; Fernández Cruz y Gijón Puerta, 2011; Mas y Tejada, 2013;...) coincidiendo, en mayor o menor medida, en sus resultados.

Uno de los primeros en abrir este campo fue Dall’Alba (1991) quien tras entrevistar a 20 docentes de Universidades australianas identificó siete maneras de comprender la docencia, entendiendo la enseñanza como: la presentación de información, la transmisión de información, la aplicación de la teoría a la práctica, el desarrollo de conceptos y sus relaciones, el desarrollo de la capacidad de ser experto, la exploración de maneras de comprender desde distintas perspectivas y la producción de cambios conceptuales. Estas concepciones, fueron reducidas por Dunkin (1990) a

cuatro: estructurar y motivar el aprendizaje, fomentar autoaprendizaje y establecer relaciones personales dirigidas al aprendizaje; y por Ramsden (1993) a tres, concepciones que coinciden con tres maneras de entender la docencia y el rol del profesor, y que siguen encontrarse en nuestras Universidades:

- *Transmisor de conocimientos*, siendo la clase magistral la representación de esta perspectiva: los estudiantes son recipientes pasivos de la sabiduría de un único comunicador experto.
- *Organización de la actividad del alumno*, entendiéndose la enseñanza como un proceso de supervisión que incluye técnicas diseñadas para asegurar el aprendizaje (debates, prácticas, aprendizaje experiencial), aunque este es visto todavía como un proceso aditivo, no como responsabilidad última del docente.
- *Hacer posible el aprendizaje*, donde la enseñanza es vista como la ayuda a los estudiantes para cambiar su comprensión de la materia, mediante el trabajo cooperativo entre discentes y docente, siendo este el que ha de implicarse conociendo las dificultades de sus estudiantes, interviniéndose sobre ellas y creando entornos que animar al alumnado a implicarse en la materia.

A partir de Ramsden, muchos otros autores han elaborado teorías siguiendo su estudio y todos ellos se basan en la contraposición de dos concepciones básicas de la docencia: transmisión de conocimientos vs facilitación de aprendizajes (Kember y Crow, 1994; Prosser et al., 1994; Akerlind, 2003). Por su parte, Trigwell y Prosser (1996) y Feixas (2000) van más allá y demuestran que los profesores que consideran el aprendizaje como información, conciben la docencia como transmisión de conocimientos, utilizando estrategias metodológicas centradas en el profesor; mientras que aquellos que ven el aprendizaje como un cambio, como el desarrollo del estudiante, definen la enseñanza en términos de ayuda y enfocan la docencia desde el alumno.

La concepción de docencia que asuma el profesor va a determinar enormemente su trabajo, pero no sólo eso sino que además, hay una serie de dimensiones que repercutirán en su perfil profesional y que lo diferencian del resto de profesores del sistema educativo. Uno de los autores que más ha estudiado la figura del docente universitario, Zabalza (2003a), habla de tres grandes dimensiones en la configuración del rol docente: dimensión profesional, personal y laboral.

A/ Dimensión profesional

En cada uno de los niveles que conforman nuestro sistema educativo, existen profesores con características y competencias adecuadas a las particularidades de los alumnos de cada etapa. En el ámbito universitario, estas discrepancias se disparan, pues las personas encargadas de formar a futuros profesionales poseen una serie de características que los definen como un “grupo” especial y diferente: la naturaleza de la formación y la carrera profesional, la orientación disciplinar, la preparación como especialistas en un campo científico más que como profesores, realizar su trabajo en instituciones que desempeñan un papel social diferente al de las escuelas, trabajar con alumnos de diferentes edades y experiencia,... (Montero, 2004: 186-187).

Así, De la Orden (1987: 6) afirmaba:

“..el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza... que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. En segundo nivel es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permiten acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.”

Entre las características que definen y diferencian al profesor universitario, destacamos las siguientes (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1997: 87-88):

- La *heterogeneidad*. Entre los docentes universitarios existe una gran diversidad (profesores de escuela universitaria, titulares, catedráticos, asociados, ayudantes,...). Esta heterogeneidad influye en su forma de afrontar la docencia, así los habrá más partidarios de la investigación, más preocupados por la docencia, más implicados en la vida universitaria, más centrados en su vida profesional, más motivados frente a su labor como docente y tutor, más abocados a la jubilación, más afines a la práctica, más cercanos a la teoría,...

- *Multiplicidad de libertades*. El profesorado universitario dispone de un elevado grado de autonomía en su función docente. Esta libertad puede ser un arma de doble filo pues, mientras por un lado, se promueve su capacidad para innovar en el aula, por otro lado, se puede derivar en un pasotismo cara la docencia, en favor de la investigación.

- *Diversidad de responsabilidades*. Hablamos de docencia para referirnos al trabajo de los profesores, pero debemos ser conscientes de que el docente universitario desarrolla en su actividad diaria más funciones. Normalmente se les atribuyen tres, aunque la legislación reconoce sólo las dos primeras (Almajano Pablos y Valero García, 2000; Tomas, 2001; López Gómez, 2013): docencia, investigación y gestión, siendo esta última la menos conocida, si bien se le supone por ser un miembro más de la institución, con la que puede adquirir más o menos compromiso (Tomas, 2001; Mas, 2012). Además, en la actualidad, a estas tres funciones, se le han añadido dos: *bussiness* (búsqueda de financiación, contactos con empresas, asesorías,...) y relaciones institucionales. En palabras de De Ketele (2003: 144):

“La mayoría de los documentos oficiales atribuyen una triple función al profesorado: una función de investigador, que se materializa en las publicaciones científicas una función docente, que se traduce en una la carga horaria de clases, de seminarios y trabajos prácticos; una función de servicios para la comunidad interna (principalmente gestión y servicios en la Universidad) y externa (representación de la Universidad, consejo, formación,...). El reparto de estas tres funciones varía mucho, no solamente de una Universidad a otra, también entre los individuos de una misma Universidad”

Esta cantidad de funciones hace que, muchas veces, las menos reconocidas (docencia y tutoría) caigan en prejuicio de las más valoradas (investigación), al considerar la enseñanza una función añadida o complementaria a la labor investigadora. Ballantine (1989: 294) afirma que los profesores están altamente respetados por su labor investigadora, y muchos de ellos consideran que la enseñanza interfiere en ella ya que *“dedicándose a la enseñanza y a los estudiantes no se obtiene ni compensación*

económica ni prestigio”. Quizá esta sea una de las razones por las que la docencia lleva el sino de ser una “carga” y las tareas no docentes “nos liberan” de esa “carga docente” (De Miguel, 2003; Romaña y Gros, 2003).

La dicotomía docencia-investigación es la principal causa de las problemáticas que rodean a esta profesión. Harding y Sayer (1976) nos recordaban, ya en 1964 en “*The Hale Commitee*”, que cuando una persona decide dedicarse a la docencia universitaria, en la mayoría de los casos, no es atraído por la enseñanza, sino por la investigación, aunque deba dedicarse necesariamente a las dos. Años más tarde, Galán y Rubalcaba (2007: 42-44) en un estudio hecho sobre el perfil del profesor universitario, confirman estos datos, siendo la investigación su principal motivación (91,5%).

Sin embargo, pese a que ambas son esenciales en su perfil profesional, lo cierto es que, como bien apunta Ferreres (1991), se le selecciona y se le promociona por su capacidad investigadora, pese a que su función básica sea la docente. Entramos aquí en otra problemática de esta dualidad: la valoración. Rué Domingo (2004a) considera que existe un gran desequilibrio entre el valor asignado a la investigación, tanto en términos de reconocimiento académico, como económico o de promoción, y el concedido a la docencia (Boronat, Castaño y Ruíz, 2005). Por su parte, Tomas, Castro y Feixas (2012), en un estudio realizado a 170 docentes, comprueban que no existe un equilibrio entre ambas funciones, pues es la investigación la más valorada en los procesos de promoción académica, coincidiendo con autores como Barnett (2008) o Monereo y Pozo (2003a, 2003b) los cuales consideran que no se podrán establecer relaciones de complementariedad si la docencia sigue subordinada a la investigación.

A día de hoy, y tal y como afirma Madrid Izquierdo (2006: 18):

“El reconocimiento que en realidad merece la actividad docente y la dedicación del profesorado a la innovación y la mejora de la calidad docente no es comparable a día de hoy, con el reconocimiento que recibe la actividad de investigación, en lo que respecta a la estabilización, consolidación y promoción académica y laboral del profesorado universitario”

O como confirma Villa (2008: 183):

“...el prestigio del profesor universitario se centra en el currículum investigador y en la relevancia social que adquieren los cargos que desempeña en la gestión académica. En consecuencia, el interés por mejorar la docencia es lamentablemente muy bajo. Ser un buen profesor no vende”

Hay que tener en cuenta que ser un buen docente es distinto de ser un buen investigador, el tener un alto nivel de excelencia como investigador no garantiza que la práctica docente resulta igualmente exitosa (Margalef García, 2005a, 2005b). Sin embargo la creencia de que para enseñar basta con saber el contenido de la disciplina se ha expandido, llegándose a afirmar que la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesor, sin que existan evidencias de ello (Aparicio, 1998). En palabras de Moreland-Young (1983: 43): *“alguien que es un buen profesor investiga, aunque un buen investigador no necesariamente tiene que ser profesor”*. En este sentido conviene recordar a Santos Guerra (1992) cuando afirma que el docente universitario tiende a formarse en su campo de investigación y no en metodologías o didáctica.

Atendiendo a esta “lucha” investigación – docencia, Galán y Rubalcaba (2007: 49-54), reconocen cuatro perfiles de profesor: el *investigador puro*, el *investigador pragmático*, el *docente*, y el *profesor comunitario*; perfiles que coinciden con las cuatro misiones que tiene este profesional: investigadora, docente, profesionalizante y de proyección social (García Nieto et al., 2005b: 6).

En este punto surge una pregunta: ¿sería necesario separar ambas funciones para evitar el solapamiento y la supremacía de una sobre otra? Gellert (1992) sostiene que no en todas las Universidades del mundo el profesorado universitario debe dedicarse con igual intensidad a estas dos tareas. Así, frente a nuestro modelo caracterizado por el solapamiento de ambas, siendo al mismo tiempo investigador y profesor, el modelo anglo-americano está caracterizado por una especialización y por tanto, el profesor está formado únicamente para una determinada función: investigador o docente.

En nuestro país, varios estudios han apuntado esta posibilidad, sin embargo los docentes siguen considerando estas funciones como básicas en el desarrollo de su perfil profesional. Así, por ejemplo, para la profesora Fuensanta Hernández Pina (2002: 275) la relación que se establezca entre ambas (positiva, negativa, sin relación como tareas independientes y/o mediada por intermediarios), va a marcar la calidad de la docencia.

Ante esta situación, surgen varias soluciones que mejorarían esta dualidad:

- Articular un sistema de fomento, seguimiento y control de la investigación, pasando de ser una responsabilidad individual a un interés.
- Fomentar una relación positiva entre docencia e investigación que posibilite la transferencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así se pasaría de una relación nula o de conflicto, a una complementaria (Braxton, 1996).
- Valorar la innovación en docencia (Alfaro Rocher y Pérez Boullosa, 2011), vinculando, según De Miguel (2003: 13), las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente, objetivo que *“no será posible mientras se efectúe una profunda revisión del concepto de “excelencia académica”*”.

Sea como fuere, ambas funciones son importantes y necesarias para la excelencia docente, complementándose entre sí, pues el docente universitario debe preocuparse por investigar para continuar creando conocimientos en su campo, para innovar en su realidad, para transmitir estos avances al alumnado y hacerlos partícipes en términos de reflexión y crítica constructiva (De la Cruz Tomé, 2003a; Calderón y Escalera, 2008; Mas, 2012). Así, hace más 30 años, reconocía Pullido (1981):

“...estas actividades (docencia, investigación, servicios internos a la comunidad y servicios externos) no son compartimentos estancos, sino que interacción entre sí. El caso más evidente es el binomio docencia-investigación, ya que se admite generalmente que una docencia de calidad sólo puede realizarse si hay una actividad investigadora por parte del profesor que mantenga al día los avances de conocimiento en su campo.”

- *Organización en una estructura departamental.* La función docente está organizada por departamentos, lo cual provoca una excesiva fragmentación del saber que puede llevar a una falta de colaboración entre el profesorado y, consecuentemente, a la repetición de conceptos, la falta de conexión entre los contenidos de las materias,...

Zabalza (2002) habla de una tendencia excesiva hacia la especialización debido a la progresiva atomización de las disciplinas, a pesar de que lo que prima en nuestra sociedad son profesionales pluridisciplinarios (Monereo y Pozo, 2003b: 23). Sin embargo, debería promoverse un punto medio, donde el profesor además de poseer conocimientos especializados sobre su tema, tenga conocimientos más generalistas para saber ayudar al alumno a construir unas bases firmes de conocimiento general.

Muy unido a esta fragmentación, está el tema de la coordinación. El profesorado universitario tiende a construir su identidad y desarrollar su trabajo de forma individual, se enfrentan de forma aislada a su clase y la tarea de enseñar se vive como una responsabilidad individual en la que las decisiones, errores y logros se quedan en un espacio privado. Pese a esto, los docentes reconocen la necesidad de crear una cultura cooperativa (Margalef García y Álvarez Méndez, 2005; Tomas, Castro y Feixas, 2012), por los múltiples beneficios que aporta (Moreno, 2006; González y Asensio, 2006; Alfaro Rocher y Pérez Boullosa, 2011), pues permite reflexionar sobre problemas comunes, analizar dificultades y posibilidades y consensuar criterios de actuación y evaluación, sin repetir contenidos y ofreciendo una educación más completa.

Esta cultura individualista del profesorado universitario, unida a la excesiva fragmentación del conocimiento, da lugar, según Mintzberg (1983), a problemas como la falta de coordinación, la excesiva discrecionalidad y la frustración en innovación.

- *Identidad profesional difusa.* La docencia universitaria resulta bastante contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio-profesional, es decir, es cierto que muchos docentes universitarios se identifican como tales por el status social que esta profesión tiene, sin embargo, también podemos observar que existen profesores que prefieren definirse como titulados dentro de un ámbito (ingenieros, médicos, biólogos, psicólogos,...). Este hecho, el poseer una identidad profesional borrosa, ha sido uno de los principales problemas de la docencia universitaria pues la preparación del profesorado ha estado orientada hacia el dominio científico y/o hacia el ejercicio de las actividades profesionales, en perjuicio de su principal función: la docencia.

- *Falta de formación pedagógica.* La enseñanza universitaria ha sufrido enormes cambios en los últimos años, cambios que han influido en el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello los docentes, además de conocer contenidos deben de ser capaces de: analizar y resolver problemas, estudiar un tópico hasta desmenuzarlo y hacerlo comprensible, seleccionar estrategias metodológicas y recursos adecuados, organizar ideas, información y tareas para los estudiantes,... para lo cual es urgente que la Universidad promueva la formación didáctica de sus profesores, tanto inicial como continua (Almajano Pablos y Valero-García, 2000; González Peiteado y Pino Juste, 2014). Así, en palabras de Santos Guerra (1999: 51):

“...el profesor ha de ser conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no sólo es un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica”

Se debe recordar que la docencia, como actuación especializada, también posee su propio ámbito, por lo que sus profesionales deberían acreditar los conocimientos y habilidades exigidas para poder desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas a su puesto. Así lo marcan algunos documentos oficiales como el *Informe Delors* (1996) o el *Informe Bricall* (2000), la ANECA, la L.O.U (2001) en su artículo 33 o, ya en el contexto gallego, la ACSUG, que establece en sus líneas la importancia de la formación de los profesores universitarios del siglo XXI para alcanzar las metas del EEES.

A pesar de esta necesidad, la formación no ha sido considerada como algo prioritario, pues aún siguen muy presentes mitos sobre la enseñanza universitaria, aforismos como: “*el conocimiento de una asignatura es suficiente para poder enseñarla*”, “*la enseñanza es eficaz, es un fenómeno indeterminado, impreciso...*”, “*la enseñanza no puede evaluarse*” etc., tópicos que explican que no se diseñen ni desarrollen (sólo en Reino Unido y Noruega es obligatoria esta formación) programas de formación del profesor universitario (León, Latas y Pérez, 2005) y que, mucho menos, se innove en este campo, Así, los noveles reproducen la docencia que vieron en sus profesores, los cuales ya imitaban a sus docentes, entrando en un círculo cerrado donde el estancamiento en metodologías clásicas es evidente: clase magistral, copiar y dictar apuntes, pasividad del alumno, supremacía del conocimiento del profesor, etc.

En este sentido la formación del profesorado universitario se presenta como algo fundamental para mejorar su desarrollo profesional, teniendo en cuenta que un profesor no nace, un profesor se hace, aunque de nacimiento tenga la vocación hacia la tarea docente (Castillo y Cabrerizo, 2006: 194). Según Valcárcel Casas (2003) la principal finalidad de la formación psicopedagógica del docente universitario será la de adquirir determinadas competencias, entre las que se destacan: saber lo que significa aprender y en qué condiciones se aprende, saber identificar lo que el alumno sabe; saber establecer una buena comunicación con sus alumnos; saber manejarse dentro del grupo de estudiantes con el que trabaje; y ser capaz de estimular, pensar y trabajar en grupo, colaborando en algunas actividades docentes (seminarios, cursos clases prácticas,..).

Medina Rivilla y Domínguez (1989: 87) define la formación del profesorado como “*la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común*”. Este concepto de formación se refiere a planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento del docente para el desarrollo y mejora profesional, Esta formación inicial puede verse complementada con cursos posteriores, pues ha de entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca toda la carrera (Marcelo y Mayor, 1991; Perales, Sánchez y Chiva, 2002), sin reducirla a una beca de formación sin sentido donde se “*lanza a una persona a un Departamento y que aterrice como pueda*” (Bausela Herreras, 2005), perfilándose así “*un docente constructivista que continuamente está aprendiendo y va configurando estrategias de actuación a partir de procesos de reflexión en el contexto que actúa, cuestión que le enriquece y le conduce hacia la excelencia*” (González Peiteado y Pino Juste, 2013: 216

Se trataría, sin más, de capacitar a la persona para ejercer su labor como docente (Castillo y Cabrerizo, 2006:1 94).

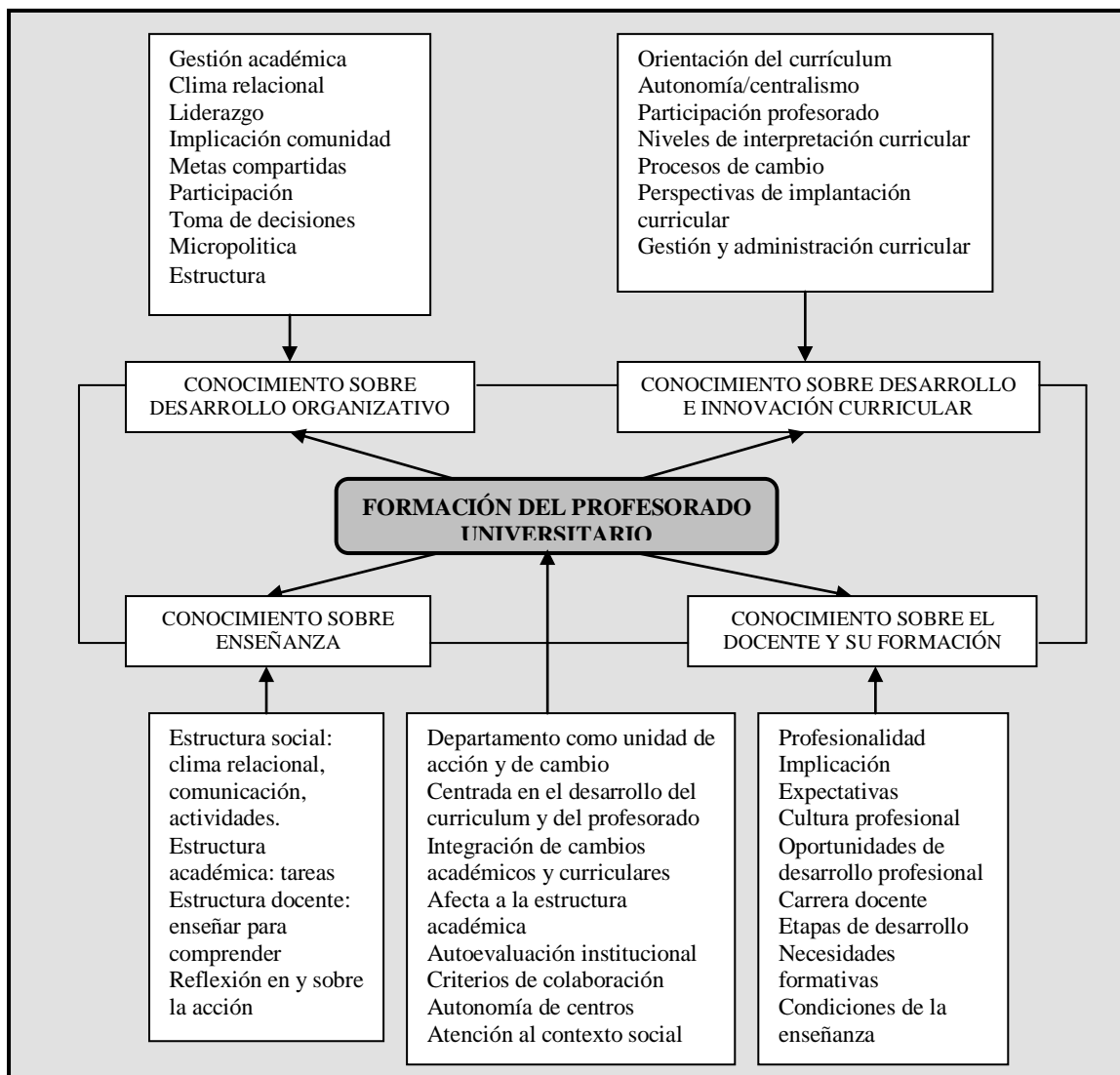


Fig. 14. Aspectos que integran la formación del profesorado universitario (Castillo y Cabrerizo, 2006:197)

Se debe tener en cuenta que el alumnado universitario está cuestionando, cada vez más, los métodos que utilizan algunos profesores a la hora de impartir la docencia, métodos que han de ser evaluados para responder a sus necesidades al principio de calidad (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). Además, el empresario se queja insistentemente de que el titulado no responde a las expectativas y éste, a su vez, se encuentra con muchas dificultades para responder adecuadamente a las exigencias del mundo laboral, sin saber cómo conectar los conocimientos teóricos con la práctica (Manchado, 1997:19). Estas razones y otras muchas justifican la necesidad de promover programas formativos para lograr una docencia universitaria de calidad, pudiendo afirmar con Cebrián de la Serna (2000) que la calidad del producto educativo radica más en la formación permanente e inicial del profesorado, que en la propia infraestructura.

El ejercicio de la profesión docente requiere, por tanto, de una sólida formación más allá de los contenidos científicos de la disciplina (Zabalza, 2003b: 145). Pero como

apunta Madrid Izquierdo (2005: 18) no buscamos “*sobresaturar al profesorado de técnicas metodológicas, planificadoras y evaluadoras que se imponen dogmáticamente*” sino más bien de partir de sus experiencias y conocimientos previos y vincular la formación a su práctica diaria, atendiendo a sus necesidades y demandas.

La pregunta que surge ahora es: ¿cómo debe ser un programa de formación?; ¿qué debe incluir un buen programa de formación? Varios autores se han preocupado por definir cuáles serían los contenidos imprescindibles para formar al profesorado. Un ejemplo de ello lo tenemos en Shulman (1986), el cual habla de dos contenidos básicos: conocimientos pedagógicos para hacer comprensible la disciplina y conocimientos sobre las teorías del aprendizaje y desarrollo de los alumnos; o en Valcárcel Casas (2003, 2006) o Knight (2005: 39) quienes afirman que el profesor universitario debe poseer: conocimiento de los contenidos; conocimiento pedagógico general y de contenidos pedagógicos (procesos de aprendizaje, métodos y técnicas didácticas); conocimiento curricular (planificación de la enseñanza, evaluación de la docencia y del aprendizaje); conocimiento de los aprendices (asesoramiento y tutoría); conocimiento de contextos educativos; y conocimiento de fines, propósitos y valores educativos.

Entendemos que un buen plan de formación del profesorado debe mantener un buen equilibrio entre la formación pedagógica más generalista y una formación más específica, vinculada a la disciplina. Tal y como señala Escudero (2003) se trata de buscar la implicación de los departamentos con el fin de fomentar la cooperación y los procesos de reflexión crítica sobre la práctica docente, bien entre colegas o mediante la ayuda de expertos. Por su parte, Alba Pastor y Carballo Santaolalla (2005) en un estudio en el que participaron más de 900 docentes de 22 Universidades, afirman que un buen plan de formación debe:

- Tratar temas como metodología, evaluación, técnicas didácticas,...
- Basarse en experiencias, fomentando el trabajo en equipo.
- Estar contextualizado y adaptado a niveles de experiencia y necesidades.
- Partir de la práctica docente e investigadora cotidiana.
- Favorecer las TIC para aprovechar su uso en la práctica docente.
- Ser obligatoria e imprescindible para el profesorado novel.
- Contar con la implicación de la institución universitaria, ofreciendo al profesor reconocimiento por su participación y recursos para llevar a cabo lo aprendido, creando unidades de apoyo que faciliten su labor docente y orienten y respondan a sus preocupaciones diarias en el aula.

Esta nueva formación psicopedagógica, deberá fomentar la adquisición de una serie de competencias que lo habiliten para su trabajo. Perrenoud (2004), uno de los primeros autores en hablar de competencias, distingue como básicas para la docencia:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo y participar en la gestión del centro.
- Utilizar las NNTT.
- Afrontar deberes y criterios éticos de la profesión.
- Organizar la formación continua.

Zabalza (2003b) y Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012), en un estudio más amplio, recogen un listado de competencias que todo profesor deberá adquirir para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Debemos recordar que la verdadera competencia del docente universitario reside en su capacidad estratégica de planificar, implicar y facilitar la consecución de unas metas (Medina Rivilla, Sevillano y De la Torre, 2009). En este sentido, tendrán que ser capaces de concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a la realidad, seleccionar procedimientos y dispositivos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje del alumno,... No son más que labores que han de realizar antes del inicio del curso escolar.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Está muy relacionada con la anterior competencia. En este caso, el docente deberá ser capaz de seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de las materias. Ahora se le pide que sea más exhaustivo en su programación, teniendo más en cuenta al alumno y sus circunstancias (Muñoz Peinado y Santamaría Conde, 2005). No se debe caer en el error de pensar que lo más importante de la enseñanza son los contenidos por un lado, o la metodología, por el otro. Estos dos aspectos son inseparables para lograr una educación de calidad.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Esta es una de las competencias que más se le ha exigido al docente siendo, al mismo tiempo, de las más valoradas por los estudiantes. Tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o destrezas que pretende transmitir a los estudiantes. Poseer habilidades comunicativas que posibiliten la comunicación con el alumno, es una competencia clave en la docencia.
- Manejo de NNTT. Los profesores universitarios deben ser algo más que “buenos manejadores de libros”. El manejo de las TIC y su integración en la docencia son aspectos básicos de la Universidad del siglo XXI.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades. En esta competencia se integran tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes: organización de espacios, elección del método (tradicional, trabajo autónomo del alumno), selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos. La enseñanza abre procesos de intercambio que van más allá del mero traspaso de información, pues uno de sus componentes básicos es el encuentro entre dos personas, profesor y alumno, tal y como señala Bradford (1973): *“el proceso de enseñar-aprender es una*

transición humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como intercambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo”.

- Tutorizar. La competencia tutorial es parte sustancial de su perfil profesional, aunque muchas veces se queda en un simple compromiso administrativo. Esta situación debe cambiar si queremos profesores competentes en el nuevo EEES.
- Evaluar. La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible, siendo una de las actividades docentes que más repercusión tiene sobre los alumnos. Dado que siempre se ha hecho sin ser cuestionado, la evaluación es una competencia notablemente deficitaria entre el profesorado universitario, al tener una doble dimensión: formativa y de acreditación. Además se presenta como un aspecto básico en la calidad de la Educación Superior.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Siempre se ha establecido una brecha entre docencia e investigación, como dos funciones antagónicas. Sin embargo, se abren un sin fin de posibilidades si se hacen coincidir ambas en actuaciones que tengan por objeto de análisis la propia docencia.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Se trata de una competencia transversal. El profesorado universitario debe sentirse como parte de un todo, la institución, lo cual supone trabajar cooperativamente para cumplir los objetivos.

Además, Zabalza (2012: 13) señala dos nuevas competencias cruciales para el ejercicio de la profesión resulte no sólo eficaz sino satisfactoria para el docente. Por un lado señala el *sentimiento de autoeficacia* para sentir que lo que estás haciendo tiene importancia para los estudiantes y va a influir en sus vidas, y por otro lado, la *resiliencia* como capacidad natural para reponerse en las condiciones adversas mediante recursos intelectuales-emocionales (Gil-Albarova, Martínez Odria, Tunnicliffe y Moneo, 2013).

Todas estas competencias (*tabla 18*), aparecen en otros muchos estudios como los de Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2001, 2002; Rando González, 2003; Saravia Gallardo, 2004, 2008; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; Valcárcel Casas, 2005, Cabero y Castaño, 2005; Cabero y Llorente, 2005; Marcelo, 2005; Tejada, 2006; Rial, 2008; Sobrado, 2008, 2010; Mas, 2009, 2012; etc.

Por lo tanto y en palabras de Martín (2009: 199) se necesita “*un profesorado competente para formar un alumnado competente*”. El que los procesos educativos estén centrados en el alumno, no quita importancia a la actuación docente, sino que la acentúa, pues resulta más difícil ser un facilitador del aprendizaje (elaborar documentos, mejorar la coordinación y poner en marcha metodologías participativas e interactivas y procedimientos para una evaluación continua y formativa) que ser un simple transmisor de la información con un programa cerrado con una metodología clásica y pasiva.

En conclusión, para definirse como un profesional de la enseñanza superior, como un docente universitario, no es suficiente dominar los contenidos, ni ser un buen investigador de campo, la profesionalidad docente tiene que ver con los alumnos y con cómo podemos actuar para que aprendan efectivamente lo que pretendemos enseñarles.

COMPETENCIAS DOCENTES			
De la Cruz Tomé (1999, 2003)	Fielden (2001)	García Nieto et al. (2004)	Gros y Romaña (2004b: 86-94)
<ul style="list-style-type: none"> - Amplio conocimiento de su especialidad. - Formado profesionalmente en cada una de las tareas que desempeña. - Motivado para la docencia y la investigación. - Paciencia, tolerancia, flexibilidad. - Facilidad para las relaciones interpersonales y la comunicación. - Capacidad de organización y estructuración de conocimientos, de planificación de actividades, claridad expositiva, presentación de los contenidos que despierte el interés del alumnado, y promueve el aprendizaje independientemente de estos. - Actitud autocrítica y reflexiva con respecto a su actuación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y comprender las diferentes formas de aprender. - Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje. - Tener un compromiso científico con la disciplina manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento. - Conocer las aplicaciones de las TIC en el campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza. - Ser sensible ante las necesidades laborales y profesionales de los graduados. - Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia. - Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes. - Comprender el impacto que factores como la internalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación. - Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos. - Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños sin menoscabar la calidad de la enseñanza. - Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Experto en el conocimiento y uso de fuentes de la disciplina que imparte. - Capaz de seleccionar materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados para cada momento y estudiante. - Supervisor y orientador del trabajo del alumno. - Capaz de diseñar y organizar las secuencias de aprendizaje, ofreciendo informaciones y explicaciones comprensibles y bien estructuradas. - Experto en el uso de TICs. - Evaluador de conocimientos, capacidades y competencias. - Investigador sobre la enseñanza. - Capaz de trabajar en equipo y de identificarse con la institución. - Capaz de comunicarse con el estudiantado, creando un clima positivo, manifestando interés por sus necesidades y problemas en el proceso de aprendizaje, permitiéndole al mismo tiempo márgenes de autonomía para estimular el autoaprendizaje. - Tutorizar adecuadamente a los estudiantes con el fin de conseguir el máximo aprovechamiento de sus posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar la materia. - Preparación de las clases, saber cómo enseñar la materia, estructurar bien la información, explicar con claridad, orden y algo de teatralidad. - Ser un buen comunicador. - Motivar a los alumnos, hacerles reflexionar y practicar activamente, seducirlos, estimularlos, generando interés por los contenidos. - Ser educado, simpático, accesible y empático para establecer una comunicación adecuada con el alumno. - Capacidad de trabajar en equipo. - Puntualidad y compromiso.
			Saravia Gallardo (2004: 135-150)
<p>De la Herrán Gascón (2001: 17-18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser un buen conocedor de sus alumnos. - Ser orientador en los procesos de aprendizaje y en los procesos de elaboración de conocimiento. - Ser didacta: poseer métodos, técnicas y recursos para la docencia, generar un clima adecuado para el aprendizaje; ser comunicador y generador de curiosidad; tener capacidad para aprender de sus alumnos; investigador sobre la propia práctica. 			
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia científica, que supone la demostración de los conocimientos propios de la disciplina del profesor. - Competencia técnica, que representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al docente desarrollar su actividad. - Competencia personal, que hace referencia a la posición subjetiva del profesor respecto del saber, al no reconocerse como poseedor de la verdad absoluta. - Competencia social, que representa las cualidades que permiten al profesor establecer relaciones interpersonales con sus compañeros y estudiantes 			

Tabla 18. Clasificación de las competencias docentes según diferentes autores (elaboración propia)

COMPETENCIAS DOCENTES				
Valcárcel Casas (2003)	Cabrero y Castaño (2005)	Cifuentes, Alcalá y Blázquez (2005)	Sobrado (2008, 2010)	García Sanz y Maquillón Sanchez (2010)
<p>BÁSICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias cognitivas sobre su disciplina. - Competencias meta-cognitivas, que le conviertan en un profesional autocrítico y reflexivo con su enseñanza. - Competencias comunicativas y dominio de lenguajes científicos. - Competencias gerenciales de la enseñanza. - Competencias sociales. - Competencias afectivas. <p>PROFESIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del proceso de aprendizaje. - Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica. - Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes. - Gestión de la interacción didáctica y relaciones con sus alumnos. - Evaluación, control y regulación de la propia docencia y aprendizaje. - Conocimiento de marcos legales e institucionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar las herramientas tecnológicas a nivel usuario - Dominio de habilidades personales. - Dominio de técnicas de tutorías y de moderación virtual. - Dominio de los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso científico con la disciplina. - Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y poseer la capacidad de diagnóstico y evaluación. - Dominio de las TIC como fuente documental, como metodología y herramienta de enseñanza. - Sensibilidad con las demandas sociales. - Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia técnica. - Competencia metodológica. - Competencia participativa. - Competencia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y saber aplicar contenidos curriculares de la materia. - Conocer el contexto universitario y sabe desenvolverse en él. - Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito. - Ejercer la acción tutorial con los estudiantes. - Planificar la enseñanza y la investigación. - Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras. - Utilizar correctamente las TIC. - Desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación. - Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Participar activamente en la gestión y toma de decisiones de la institución. - Organizar y gestionar eventos científicos. - Expresarse por escrito y de forma oral en inglés. - Proyectar actitudes positivas y valores democráticos
	<p>Cabrero y Llorente (2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias de tipo pedagógico-didácticas. - Competencias sociales y comunicativas. - Competencias tecnológicas y de dirección. 	<p>Tejada (2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias teóricas o conceptuales. - Competencias psicopedagógicas y conceptuales. - Competencias sociales. 	<p>Mas y Tejada (2009, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante. - Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica. - Utilización de métodos y técnicas didácticas. - Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con el alumnado. - Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje. - Conocimiento de las normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes de profesores y alumnos. - Gestión de su propio desarrollo profesional - Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación. 	
	<p>Marcelo (2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis - Capacidad de aprender - Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica. - Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna y conocimiento de una segunda lengua - Otros conocimientos generales básicos. 	<p>Rial (2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias técnicas. - Competencia pedagógica. - Competencia tutorial. - Competencia investigadora. 		

Tabla 18 (cont.). Clasificación de las competencias docentes según diferentes autores (elaboración propia)

B/ Dimensión personal.

Esta dimensión que hace referencia a la satisfacción personal y profesional y a la carrera docente.

Siempre se ha creído que resolviendo los síntomas de insatisfacción del profesorado se resolverían los problemas de la enseñanza superior. Sin embargo y atendiendo al estudio de Herzber (1988), la disminución de las causas que provocan este descontento no lleva, consecuentemente, a la satisfacción del profesor. Al contrario, con la mejora de la satisfacción en el trabajo se relacionan aquel tipo de intervenciones destinadas a hacer variar no tanto aspectos organizativos sino modos de relación sujeto-trabajo, es decir, la mejora de las relaciones que mantienen los sujetos con su trabajo. Siguiendo las palabras de Villa (1985), un docente será más efectivo cuanto más positiva sea la visión de sí mismo, cuanto más se identifique con los demás y cuanto más abierto esté a las experiencias (De Juan, 1996: 13)

Suelen citarse como actuaciones adecuadas para conseguir esta satisfacción: aumentar las cotas de responsabilidad en la toma de decisiones, facilitar el dominio de nuevas habilidades, tener expectativas de mejora personal a nivel profesional, dar mayor reconocimiento de la propia labor, tener éxito, reforzar una visión profesional del trabajo a realizar.

Todas estas acciones ayudarían a aumentar la motivación del profesor universitario, acabando con el *burn out*, uno de los males que acompaña a la docencia de todos los niveles educativos, y que se define como un “*fenómeno de cansancio físico emocional y mental, de ausencia de interés en el trabajo, deshumanización y bajo nivel de realización, que resultaba de una sobrecarga por exigencia de energías recursos personales o fuerza espiritual del trabajador*” (Freudenberger, 1974) o, dicho de otro modo, “*un síndrome relacionado con el trabajo que deriva de la precepción de una fuerte discrepancia entre el esfuerzo y la recompensa, y es frecuente en quienes trabajan cara a cara con clientes con problemas o necesidades personales*” (Friedman, 1995), y por el cual, según Huberman (1993), los docentes tienen dudas por permanecer en la enseñanza, especialmente tras periodos de inversión de esfuerzo y tiempo.

En cuanto a la carrera docente hay que tener en cuenta la particularidad del itinerario personal y profesional de los profesores universitarios. La carrera docente se presenta bajo dos perspectivas distintas: los grados formales en lo que se estructura el proceso hasta alcanzar el status profesional (*carrera académica*), que tienen incidencia sobre el reconocimiento institucional y el salario; y las fases o momentos personales por lo que suele pasar hasta alcanzar su plenitud profesional (*carrera profesional*), que tiene consecuencia en la autoestima e identidad profesional.

La primera, la carrera académica, supone una serie de pasos previos, en los que jugará un papel muy importante el esfuerzo personal y los méritos profesionales y, sobre todo, factores económicos y estrategias institucionales que hacen que la motivación del futuro docente quede reducida. Los criterios de selección que se utilizan en la Universidad española son algo vagos tal y como se desprende del artículo 8º

apartado 2º del Real Decreto 188/1984 de 26 de septiembre: “una vez constituida la comisión y antes de comenzar la primera prueba, se fijarán por aquella y se harán públicos los criterios en que fundamentará su juicio sobre los méritos de los concursantes, sin perjuicio de aquellos que, en su caso, se establezcan por el Consejo de Universidades para un área o grupo de áreas” (De Juan, 1996: 145)

En la segunda, la carrera profesional, entran todas las fases por las que ha de pasar un profesional para llegar a ser profesor universitario, es decir, un proceso que va desde el nombramiento como ayudantes o asistentes, hasta lograr los más altos rangos. Así, la carrera profesional del docente tiene una dimensión claramente diacrónica: el profesor entra como ayudante o asociado para, una vez presentada la tesis doctoral, pasar a aprobar la oposición que le dará su puesto de profesor titular, convirtiéndose, más tarde, en catedrático si presenta los méritos correspondientes.

C/ Dimensión laboral.

Pensar que, actualmente, la docencia en cualquier nivel es algo vocacional, es casi ridículo. Con el paso del tiempo se ha intentado revalorizar esta profesión, para lo cual debería atenderse a tres aspectos básicos: políticas de selección y criterios que se aplican; características diferenciales de los diversos contratos y categorías del profesorado y condición de funcionario público que se le atribuye al profesorado de otros niveles educativos.

Davies (1998: 314) habla de un nuevo escenario universitario donde el profesor cuenta con: un nuevo perfil profesional en donde se incorporen a las competencias tradicionales, otras nuevas como, por ejemplo, el dominio de las NNTT; la capacidad de mantener las relaciones y trabajar en un contexto de transnacionalidad; necesidad de incorporar programas de formación como requisito para ser contratado; el desarrollo personal del docente podrá reforzarse combinando necesidades de formación relacionadas con la institución con necesidades e intereses de formación; el aprendizaje deberá ser a lo largo de toda la vida como profesional.

Después de haber visto todas estas dimensiones y características de la docencia universitaria, surge la pregunta, ¿qué es un buen profesor universitario? El escritor Manuel Rivas nos ofrece en uno de sus artículos²² una definición metafórica muy curiosa de lo que, para él, debe ser un buen profesor, el cual debe “*tener el carisma de un presidente del Gobierno, lo que ciertamente está a su alcance; la autoridad de un conserje, lo que ya resulta más difícil, y las habilidades combinadas de un psicólogo, un payaso, un DJ, un pinche de cocina, un puericultor, un maestro budista y un comandante de la Kfor*” (Sanchís Vidal y Codes Belga, 2005: 109). Esta definición, a pesar de que pueda parecer exagerada o ridícula, encierra todo lo que le exige la sociedad a un buen profesor, exigencias que desbordan al docente.

²² RIVAS, M. Amor y odio en las aulas, en *El País Semanal*, domingo 20 de abril de 2000

No es fácil definir las características de un buen profesor, pues posiblemente haya tantas definiciones como estudios del tema (Centra, 1987; Fernández y Mateo, 1992; Ramsden, 1993; Reboloso, Ochotorena, López y Rustarazo, 1995; Mandzuk, 1998; Reid y Johnson, 1999; Sobral y Mirón, 1999; García Valcárcel, 2001; Amat, 2002; Gros y Romañá, 2004b; Verona, 2004; Muñoz San Roque, 2004a; etc.). Así, De Miguel (2003, 2005, 2006a) afirma que existe una falta de consenso a la hora de definir al buen docente, pese a ello, considera que un profesor excelente debe ser competente en el aula y capaz de realizar tareas como: la planificación del curso, el diseño curricular, las innovaciones didácticas, las investigaciones pedagógicas, la elaboración de materiales, la reflexión y la autoevaluación y el diseño de planes de mejora docente. Además, deberá participar en intercambios y reuniones sobre innovaciones didácticas.

Nosotros nos quedamos con la definición de Monereo y Pozo (2003b: 19), quienes consideran que un buen profesor es *“aquél que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña para lograr sus objetivos, que no pueden ser otros que conseguir que sus estudiantes aprendan contenidos de sus asignaturas de manera significativa, profunda, permanente y generalizable”*, preocupándose porque alcancen el máximo desarrollo en todas las áreas: formativa, profesional y personal. Para ello, según Rodríguez Espinar (2003), debe:

- Tener dominio del saber de su campo disciplinar.
- Ser reflexivo e investigar e indagar sobre su propia práctica docente.
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum, en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente.
- Ser facilitador de aprendizaje y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal y manejarla para generar un clima de motivación para un aprendizaje de calidad.
- Trabajar en colaboración, asumiendo la necesidad de trabajo en equipo para dar respuesta a las múltiples demandas del contexto. Asimismo debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- Ser profesionalmente ético, lo que implica asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales y ser justo al valorar a los demás.

La pregunta que surge ahora es, ¿cómo define el alumno al buen profesor? Para los alumnos las cualidades que definen a un buen profesor son *“una actitud de respeto, abierta y con capacidades de escucha, la competencia y la buena comunicación y la preparación de las clases”* (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010), por lo que las competencias personales parecen imponerse ante las profesionales. Aspecto que vuelve a surgir en otras investigaciones que tienen al profesor como protagonista (Fernández Borrogo y González Losada, 2012; Torra et al., 2012).

Sabe mucho	Conocimiento amplio; rigor; saber; erudición: evitar la super-especialización, desarrollar visiones globales; actualización permanente; formación investigadora.	Cuida la empatía	Proximidad; conocimiento del alumno; apertura; accesibilidad; aceptación; confianza; cordialidad; espontaneidad; autenticidad; relajación; romper barreras de comunicación
Planifica a conciencia	Organizar; diseñar y preparar las clases; repensar la clase; redactar; especificar los requisitos; seleccionar materiales; anticipación y mucho trabajo previo; concretar lo que dirá; ajuste al perfil; realismo temporal; exigencia racional; flexibilizar	Es respetado	Su valoración es sociológica; querido, respetado, admirado; recordado a largo plazo
		Se esfuerza honestamente	Honestidad, mostrar las reglas del juego y atenerse a ellas; dedicación; cumplimento; esfuerzo; trabaja para toda la clase; tiene en cuenta las diferencias entre los alumnos y trata de llegar a todos; autocrítica; vocación; respeto; profesionalización: auto-revisión y mejora permanente; apertura a las valoraciones externas.
Enseñan a pensar	Equilibrio memoria-procedimientos; no contar sólo hechos, plantear conceptos; manejo de fuentes: que aprendan a buscar y manejar información; enseñar a “leer el libro”; enseñar a contrastar resultados y suposiciones; enseñanza estrategias; enseñar a aprender, Enseñar a formarse; formar hábitos de trabajo y mostrar la importancia del esfuerzo.	No adoctrina	Propósito de influir sobre el alumno; pluralismo, no adoctrinamiento; respeto por la ciencia; fomentar la autocrítica y la autonomía intelectual; equilibrio dirección-autonomía
		Dependen del alumnado	Formación previa; capacidad para aprender; esfuerzo; cumplimiento actitud hacia el conocimiento; ratio; no todo se puede controlar; hay grupos y situaciones inmanejables
Es optimista	Transmitir entusiasmo y optimismo, ofrecer alternativas y un enfoque positivo	Tiene conciencia institucional	Espacios formales e informales de encuentro; colegialidad en torno a ciertas nociones de mundo, Universidad, docencia, profesión; infraestructura y medios; gestión; control; condiciones laborales; clima de trabajo; tensión entre las tareas de docencia; investigación y gestión
Sabe transmitir	Establecer claramente el objetivo; capacidad para transmitir y comunicarse; ofrecer un guión, distinguir lo esencial de lo accesorio; avanzar paso a paso, de lo simple a lo complejo; seguir una secuencia lógica; demostrar; argumentar; integrar, no parcelar; clarificar; ser riguroso; sistematizar; ordenar; hilar la clase; eliminar obstáculos, evitar incertidumbre y controlar la ansiedad del alumno; chequear; asegurar la bidireccional; no despreciar ninguna pregunta; saber contestar de formas diversas; indagar; plantear dudas; conectar con el futuro profesional; referirse a la vida cotidiana; conectar con los saberes del alumno; responder razonadamente; romper la monotonía, crear sorpresa; mantener el ritmo; irse un poco del tema con las preguntas para interesar y reconducir la clase; uso preciso de las nuevas tecnologías		Es diverso
Escenifica la clase	Dramatización o puesta en escena; conexión emocional; encantamiento; seducción; viveza; seguridad; dirección; gestión; pasear por el aula; autoanálisis y distanciamiento: capacidad para captar e interpretar las señales que continuamente se están produciendo en clase; conciencia de las normas sociales formales e informales del aula.		
Disfruta enseñando	Disfruta; se entusiasma; interés; pasarlo bien enseñando; se transmite mejor lo que a uno le gusta, los estudiantes lo notan		
Motiva	Despertar el estado de ánimo adecuado; estimular, crear ilusión; contagiar; reforzar; desafiar; despertar el sentido crítico y la curiosidad; enseñar a disfrutar del conocimiento como aventura intelectual.		

Tabla 19. Categorización de las opiniones de los informantes (estudiantes) sobre el buen docente universitario (Sáez y Cabrera, 2003: 95-96)

Así, tanto en las opiniones de alumnos como de profesores, parece básica la idea de tener dominio de la materia y ser capaz de exponerla con claridad, y sobre todo la idea de conectar, entender y ser cercano al alumno. En este sentido conviene recordar el estudio realizado por Cid Sabucedo, Pérez Abellás y Zabalza (2013) donde analizan las prácticas de enseñanza de los considerados mejores profesores de la Universidad de Vigo, que en su mayoría, siguen utilizando la lección magistral, entremezclando la comunicación verbal con otros recursos tecnológicos. Así, los alumnos lo que valoran, no es tanto nuevos métodos, sino interés y satisfacción por el aprendizaje del alumno.

Asimismo Bain (2006) en su investigación sobre buenas prácticas docentes, afirma que se valora más la dimensión personal del profesor que la metodología, y aunque considera que deben introducirse nuevos métodos de enseñanza que fomenten la autonomía del alumno, rompe una lanza a favor del clase magistral considerándola dinámica e interactiva si existe un fuerte compromiso entre el profesor y el alumno (Gros y Romañá, 2004b; Morales Vallejo, 2006). Así, en palabras de Bain (2006: 122):

“...las clases magistrales de los profesores con mucho éxito [...] Comienzan con una pregunta (a veces inmersa en un relato), continúan con algún intento de ayuda para que los estudiantes comprendan la importancia de la pregunta (conectándola con un asunto más general, formulándola de forma que motive, resaltando sus implicaciones), estimulan a los estudiantes a que se comprometan críticamente con ella, dan una argumentación sobre cómo responderla (completa, con evidencias, razonamientos y conclusión), y terminan con preguntas. ¿La única excepción? A veces los mejores profesores prescinden de sus propias respuestas, mientras que sus colegas menos exitosos a menudo es lo único que incluyen en sus clases magistrales, una respuesta a una pregunta que nadie ha planteado”

Este compromiso entre docentes y discente es básico para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Lograr que los estudiantes transfieran lo aprendido en el transcurso de su futuro desempeño profesional es un propósito difícilmente discutible y, sin embargo, está muy lejos de ser conseguido. Precisamente es, en este punto, donde se observa la necesidad de llevar a cabo una enseñanza más individualizada que fomente la autonomía, enseñanza en la que la figura del tutor tiene un papel de vital importancia.

2. El profesor-tutor universitario

Hasta no hace mucho tiempo, tal y como hemos visto, un buen profesor universitario era aquél que impartía una buena enseñanza, pues el estudiante que ingresaba en esta etapa, era una persona adulta que debía contar con las habilidades destrezas, valores y conocimientos mínimos necesarios y, asistía a clase para aumentar esos conocimientos. En la actualidad se espera más de este docente, pues a su función investigadora e instructiva, se le presupone una función tutorial mediante la cual podrá estimular actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (Lázaro, 2003). El profesor recupera, así, una de sus funciones fundamentales: la de tutor.

La palabra tutor deriva del latín, del verbo de la misma denominación, que significa velar por, proteger, defender. El diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define, de esta manera, como “*persona que ejerce la tutela*”, “*defensor, protector, director en cualquier línea*”, mientras que el Diccionario de María Moliner entiende por

tutor aquella “*persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por ley para administrarse a sí misma*” o “*guía, protector, defensor de alguien en cualquier aspecto*”. Desde un punto de vista más pedagógico, tutor es quien atiende al alumno en el ámbito académico de forma personalizada, ayudándole a resolver sus problemas de aprendizaje y de integración al medio docente, así como otros relacionados con su actividad académica (De Juan, 1996: 97).

En la literatura educativa general encontramos numerosas definiciones de tutor (Jones, 1961; Burges, 1970; Foulquié, 1976; Benavent, 1977; García Correa, 1977; Artigot, 1978; Schmalfluss, 1979; García, 1987; Lázaro y Asensi, 1989; Albadalejo, 1992; Gallego, 1994; Ortega, 1994; Rodríguez Moreno, 1995, 2002; Rus, 1996; Pagani, 2004; Sanz, 2004; Simon, 2004; De Miguel, 2006a; etc.). Sin embargo, cuando nos trasladamos a los niveles educativos universitarios, los estudios sobre esta temática bajan considerablemente de tamaño, motivado quizá por algunos piensen que este tipo de tarea es para los docentes de primaria o secundaria (Sancho Gil, 2001: 17).

A pesar de ello, encontramos una serie de profesionales (Lázaro, 1997b, 2003; Del Rincón Igea, 2000; Álvarez Pérez, 2002; Hernández de la Torre, 2002, 2006; Zabalza, 2003a, 2003c; Rodríguez Espinar, 2004, 2006; Sobrado, 2008; Ocampo, 2012; Sobrado, Fernández Rey y Rodicio García, 2012; etc.) que ofrecen definiciones de lo que es un tutor en el ámbito universitario, de entre las cuales nos quedamos con la de García Nieto et al. (2005a: 191), por ser una de las más completas, donde queda definido el tutor como: “*la persona que ejerce la función de guiar, orientar e informar al estudiante en su formación intelectual, académica y profesional*”, es decir, “*aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación.*”. Así un tutor es un profesor que además de sus tareas docentes “*lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance al máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional*”.

Así, el tutor, utilizando la metáfora de Lázaro (1997b), es un vigilante constante, encargado de asesorar y orientar las decisiones del sujeto, indicando las ventajas y desventajas de la decisiones a adoptar, tomando como referentes las características y la situación del estudiante, así como las opciones del currículum, orientando y asesorando sobre aquellos que estima más adecuado para el desarrollo de la persona.

Sea como sea, en todas las definiciones analizadas, encontramos una serie de elementos comunes que nos pueden ayudar a delimitar mejor la figura del tutor:

- El considerar la necesidad de ayuda como un proceso a largo plazo, mientras el alumnado permanezca en la enseñanza.
- La importancia atribuida al conocimiento que el tutor debe tener de sus alumnos, con el fin de poder ayudarles a resolver sus problemas, dificultades y dudas.
- La idea de que debemos contribuir al desarrollo integrado de la persona en todos sus ámbitos: personal, profesional, escolar o académico,...

- La idea que la tutoría es un elemento inherente a la función educadora y socializadora que debe realizar todo profesor. Docencia y orientación son dos elementos indisolubles en la actuación del profesor

En conclusión se puede decir que el tutor es un profesional de la enseñanza que ayuda al alumno en su recorrido por el sistema educativo: formando actitudes favorables hacia el conocimiento y el estudio, fomentando la creatividad, la responsabilidad y la autonomía, proporcionando ayuda en los problemas que el estudiante encuentre, etc. Es un educador que involucra al alumno en su proceso de aprendizaje, abordando aspectos del proceso formativo y madurativo, que no están recogidos de manera específica en el programa de cada materia, ni en el plan de estudios (Álvarez Pérez, 2002: 46-47).

Todas estas definiciones existentes en la bibliografía especializada desde hace años, cobran verdadero sentido con la creación del EEES. Esta reforma no debe ser vista como una amenaza sino como una oportunidad para recuperar al verdadero docente, al tutor (García Sanz y Maquillón Sánchez, 2010). Sin embargo, el profesor universitario sigue considerando la acción tutorial como una función secundaria, sin valor alguno. La mayoría sigue pensando en una tutoría con un horario de atención limitado, donde el alumno asiste puntualmente unos días antes de la evaluación, a consultar dudas surgidas en la época de estudio o el día de la revisión del examen, y no como algo continuo y formativo que busca el desarrollo integral del alumno.

Las exigencias del Bolonia implican cambios, lo que se denomina “nueva cultura docente” (Valcárcel Casas, 2003), caracterizada por ser holística e institucional; orientadora hacia el aprendizaje de calidad; flexible e innovadora; transparente y comunicable y sensible a los entornos y demandas sociales (Del Río, 2004). El alumno es la base, por lo que el profesor debe centrarse en ser un facilitador, un guía que propicie la búsqueda, generación y difusión del conocimiento, procurando una actualización permanente de los saberes. En palabras de Torra et al. (2012):

“El papel del profesorado en este proceso también sufre cambios importantes puesto que, además de transmitir a los estudiantes los conocimientos propios de su disciplina, debe plantear problemas y crear situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar habilidades como: buscar información complementaria a la suministrada en clase, comunicación de ideas a sus compañeros o docentes, seleccionar la solución al problema que se plantea, valorar consecuencias técnicas, sociales y ambientales de la decisión tomada... Por ello, el docente debe reorientar su actuación y complementarla con el papel de acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante”

Bransford, Brown y Cocking (1999: 124) nos dan una nueva imagen del rol del profesor con una sugerente metáfora: el profesor como constructor de puentes, pues construye una unión entre la ciencia y los alumnos, para lo cual habrá de salir de su orilla, mirar la otra y examinar el terreno para ver cuál es la mejor manera de iniciar el puente. En definitiva, más que preguntarse cómo se enseña, y cómo se aprende, parte de las necesidades del alumno y establece los medios y metodologías para conseguirlo.

El profesorado ha de asumir este nuevo reto, renunciando al papel protagonista que ha tenido en la formación universitaria como experto de contenidos, para centrarse en facilitar el logro de competencias y estimular el aprendizaje autónomo del alumnado.

Su rol debe ser el de acompañante y guía, el de creador de espacios de aprendizaje, el de potenciador del “aprender a aprender”, el de motivador para que los alumnos alcancen los objetivos y competencias marcadas, tanto generales como específicas (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005a).

Así, Sebastián Ramos y Sánchez García (1999) afirman que el docente universitario del nuevo siglo debe, además de transmitir eficazmente los contenidos disciplinares, ser *orientador*, es decir, ha de concentrar sus esfuerzos en el desarrollo integral de los alumnos y en conocer el proceso de desarrollo de la carrera profesional. De esta manera, docencia y orientación son dos elementos indisolubles de su actuación, pues el profesor ha de planificar intervenciones educativas que fomenten el trabajo autónomo del alumno, lo cual implica una mayor necesidad de atención individualizada (Benito y Cruz, 2005: 21; Jiménez Cortés, 2005: 177). Así lo recoge el Documento Marco para “*La integración del sistema universitario española en el EEES*”:

“...esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores...”

Debido a esta nueva concepción de la enseñanza, el profesor universitario recupera una de sus facetas perdidas: la de tutor. Ahora el tiempo dedicado a las tutorías deberá ir más allá de la mera tutoría burocrática: el profesor debe utilizar este tiempo para guiar y ayudar a sus alumnos en las tareas encomendadas, para adquirir un mejor conocimiento de sus estudiantes, para intentar solucionar problemas académicos, para proporcionar una orientación adaptada al ámbito de estudios y profesional e incluso, en la medida que lo permita su capacitación, para procurar también una estimulación de su desarrollo personal completo (Rosales López, 2000a: 25). Se pasará de una enseñanza basada en *lección-apuntes-examen y créditos* a otra basada en *autoestudio-tutoría-trabajo-evaluación-satisfacción*. (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004: 65), o siguiendo a Rué Domingo (2004c: 51) debemos “cambiar del modo magistral a un modo tutorial”, ya que el alumnado considera necesario “*desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes para asignarles nuevos contenidos, en cuanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas*”

López Franco (1999) afirma que el desarrollo integral del alumnado continúa siendo una tarea básica en el ejercicio diario de las horas de tutoría. Otros hablan de la tutoría en la Universidad como la “*pedagogía del acompañamiento*”, es decir, el profesor debe apoyar al alumno de manera no intervencionista, prestándole la ayuda necesaria para que establezca, evalúe y experimente un proyecto personal de vida.

Sea como fuere, lo cierto es que esta idea de profesor-tutor defendida por el EEES, no es algo nuevo que nos coja por sorpresa, pues ya se viene anunciando su importancia desde (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004: 62-63):

- El *informe Bricall* (2000), donde se reconoce la necesidad de apoyo y asesoramiento para el primer y último curso de la formación universitaria.
- Las opiniones de los principales especialistas de la orientación y la tutoría, los cuales apuestan por un enfoque basado en la educación para la carrera, donde se

entienda la orientación como un proceso integral y evolutivo que atienda a todos los ámbitos y momentos de la carrera personal y universitaria del estudiante, de manera semejante a lo que ocurre en otros niveles educativos; y donde la acción tutorial (integrada en la docencia) sirva para que los estudiantes aprendan de sus errores, para facilitarles posibles remedios a sus dificultades, para motivarles, para consolidar sus aprendizajes y ayudarles a aplicar sus conocimientos en la práctica, para guiar su elección de alternativas, ...

- La configuración de los estudios actuales, con el incremento de la optatividad y las nuevas demandas del mercado laboral, originan necesidades de orientación en cuanto a la toma de decisiones.
- El enfoque de la orientación pedagógica centrada en el aprendizaje, que asume que el conocimiento debe ser construido individualmente por el estudiante.

Una vez que todos los profesores universitarios tengan asumido su nuevo perfil docente como tutor, el éxito de este cambio dependerá de una serie de medidas de tipo curricular organizativo (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004: 74-76):

- Asumir y difundir la necesidad de la función tutorial del profesor, quedando integrada en los planteamientos institucionales del propio centro.
- Enmarcar la tutoría en los planteamientos institucionales de la Universidad, en general, y de cada centro, en concreto, para que le den amparo y la dinamicen. La implantación del nuevo tutor no puede hacerse al margen de las estructuras.
- Apoyar al profesorado en el desarrollo de este nuevo rol de tutor, tanto por parte de la Universidad, como del centro, la titulación o el departamento encargado, asegurando y proporcionando formación, creando un clima de trabajo en equipo, planificando encuentros con otros profesores, ofreciendo orientación etc.,

Debemos de aprovechar la oportunidad que nos brinda el EEES para poner en marcha un sistema de orientación y tutoría integrado en la realidad universitaria, donde cada profesor asuma su papel de tutor como algo inherente a su faceta docente, guiando al alumno en su desarrollo como persona y como futuro profesional a lo largo de toda su vida académica. Este es a nuestro juicio, uno de los principios a tener en cuenta para lograr una Educación Superior de calidad.

3. Perfil del profesor-tutor universitario: tipos, características y competencias.

La figura del tutor, tal y como vimos en el apartado anterior, tiene una enorme complejidad ante la gran cantidad de aspectos que ha de tener en cuenta en su labor. Ya no sólo se trata de informar y resolver dudas sobre cuestiones de tipo académico, sino que además, deberá atender otros ámbitos de la vida del estudiante: personal, profesional, institucional, asesoramiento en estrategias y técnicas de estudio, etc.

Así, y atendiendo a Rodríguez Espinar (2004) podemos hablar de tres tipos básicos de tutor: de materia, de itinerario académico y de asesoramiento personal, cada uno de los cuales posee unas características y competencias cognitivas y sociales que lo capacitan para ejercer las funciones que se le exigen.

ROLES	COMPETENCIAS		CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
	Cognitivas	Social- Relacional		
PROFESOR-TUTOR DE ASIGNATURA	<p>Información sobre la realidad de la titulación. Conocimiento de los itinerarios curriculares. Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario. Estimulador de la participación en actividades extraacadémicas</p>	<p>Actitud para la relación interpersonal y la comunicación. Capacidad de trabajo en equipo. Trabajar de forma interdisciplinar y participativa. Aceptación y comprensión de la situación del alumnado. Actitud positiva ante la planificación. Predisposición a la innovación y al cambio. Respeto a la diversidad. Integración en la vida de la institución y en el contexto donde trabaja. Actitud para abordar los problemas de forma positiva.</p>	<p>Facilita al alumnado información académica y hace un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje</p>	<p>Informativa: facilitar al alumnado información de carácter: - General: qué es la Universidad, qué otras titulaciones puede hacer, cómo está organizada, dónde está situada, etc. - Específica: sobre cuestiones académicas, sobre diferentes servicios de la Universidad, sobre una titulación en concreto, sobre el prácticum, formación académica posterior (Postgrados, Máster, etc.) sobre actividades extraacadémicas, etc.</p> <p>Seguimiento académica e intervención formativa: - Seguir de cerca el rendimiento del alumno. Colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje - Estimular el rendimiento y la participación de todos los alumnos en actividades relacionadas con su formación. - Ayudar a planificar el itinerario curricular de cada alumno a partir de la oferta educativa y de sus intereses, posibilidades y expectativas. - Orientar en la metodología de estudio y en las técnicas de trabajo intelectual. - Estimular la motivación para el estudio.</p>
TUTOR DE ITINERARIO ACADÉMICO	<p>Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado. Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continuada y ocupacional, programas europeos, intercambio académico y profesional, etc. Conocimiento de los diferentes servicios especializados que ofertan las instituciones a nivel de inserción sociolaboral y de formación continuada</p>		<p>Tutor con tarea de información y orientación sobre aspectos de tipo profesional y del mundo laboral</p>	<p>Orientar al alumnado en la elaboración de su itinerario profesional. Estimular la formación continuada y ocupacional. Dirigir y asesorar al alumnado hacia los servicios especializados (bolsa de trabajo, expertos, instituciones, centros de formación continuada y ocupacional, etc.)</p>
TUTOR DE ASESORAMIENTO PERSONAL	<p>Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa.</p>		<p>Tutor referente que presta atención individualizada a algunos alumnos que solicitan ayuda y mediación en aspectos relacionados con su desarrollo personal educativo y profesional. Esta figura puede coincidir o no con el tutor de itinerario</p>	<p>Potenciar el conocimiento de sí mismo. Mejorar la autoestima. Desarrollar habilidades sociales y de vida. Afrontar la resolución de conflictos. Afrontar la toma de decisiones. Ayudar a planificar el trabajo personal. Referenciar al alumnado a aquel servicio de la institución que mejor pueda ayudarle en su situación específica, dado que el tutor no puede afrontarla desde la propia tutoría. Pedir ayuda y asesoramiento ante situaciones problemáticas o bien transferirlas a los especialistas.</p>

Tabla 20. Tipos de tutor: características, funciones y competencias (Adaptado de Rodríguez Espinar, 2004: 60-61, 64)

Según Lázaro (2003) existe una “difuminación en las competencias del tutor”, así como una disparidad en la terminología y en la visión de diferentes autores respecto a las características que debe tener un tutor. Son muchos los que han pretendido establecer un perfil de tutor universitario (Rodríguez Moreno, 1995, 2002; Álvarez, 1995; López, 1996; Lázaro, 1997b y 2003; Sobrado y Ocampo, 1997; Santos Guerra, 2000; Zabalza, 2002, 2003a, 2003c; Alcón, 2003; García Nieto et al. 2004, 2005b, Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez 2004; Rodríguez Espinar, 2004; Díaz-Guilera, 2005; García Nieto, 2005, 2008; Escudero y Romero, 2006; González Maura, 2006; Pérez Boullosa, 2006; López, Blanco, Icarán, Velasco, Castaño y Pagola, 2008; Sobrado, 2008, 2010; Andrés Aucejo; 2009; Morales Moreno, 2010; Pino Juste y Soto Carballo, 2010; López, González y Velasco, 2013...) pero todos coinciden en que el buen tutor debe tener tanto cualidades técnicas o académicas, como personales y sociales.

DECÁLOGO DEL TUTOR (García Nieto (1991:50))
1. Completa en la tutoría lo que a la instrucción le falta.
2. Con el adolescente y el joven: ni delante ni detrás, a su lado.
3. Al tutelado dale lo que necesita y le conviene, no lo que él pida.
4. En tutoría, la burocracia y la oficialidad, a veces, son necesarias; suficientes, nunca.
5. En tu grupo de tutelados: <ul style="list-style-type: none">- Suma sus posibilidades.- Resta sus limitaciones- Multiplica los esfuerzos.- Divide (reparte) las responsabilidades.
6. Oración gramatical de todo grupo: <ul style="list-style-type: none">- Sujeto: Nosotros- Verbo: Colaboramos.- Complementos: Siempre, en todo y con agrado.
7. La verdadera autoridad, ante el grupo, no es la que a uno le han dado ni la que uno ejerce, sino la que realmente merece.
8. En educación no sirven recetas de eficacia total, escaso coste y corta duración.
9. No exijas fruto a la semilla que acabas de plantar, espera con ilusión a que crezca
10. De la endeble parcela de la adolescencia y juventud no exijas frutos de adultez y madurez.

Tabla 21. *Decálogo del tutor (López Urquizar y Sola Martínez, 1999:163)*

Evidentemente, para poder desempeñar este nuevo rol hace falta una actitud comprometida con la institución y la vida académica. Hay que tener en cuenta que el buen resultado de las transformaciones vividas, van a depender de la voluntad de adaptación del profesor a sus nuevos roles, de su voluntad de asumir una función de la que no saca más beneficio que la satisfacción del deber cumplido. Sin este compromiso y esta actitud positiva, el cambio quedará totalmente viciado y la nueva visión de la Universidad muy mermada. Conviene recordar aquí las palabras de Bain (2006) cuando afirma que los buenos profesores no son aquellos que buscan que sus estudiantes aprueben un examen, sino aquellos que buscan ser una influencia positiva e importante en la forma de pensar y sentir de sus alumnos.

Pero el tener “buena voluntad” no es suficiente para ejercer una buena acción tutorial. El profesorado también necesita una serie de competencias a nivel cognitivo, competencias que adquirirán gracias a la formación recibida a lo largo de su carrera profesional, cuyas temáticas abordarán tanto aspectos profesionales de su campo, como

otros de tipo psicopedagógico que le ayudarán en su labor como docente. Un sistema de tutorías requiere profesores muy motivados, que tengan una personalidad adecuada, que estén en aprendizaje continuo, tanto en su campo como en metodología y técnicas, y, sobre todo, que compartan una misma filosofía de trabajo en equipo y de ayuda al alumno en su desarrollo integral (Sanz, 2004; García Nieto et al, 2004).

Atendiendo a las palabras de Lázaro (1997a, 1997b, 2003) estas dos facetas del profesor-tutor, la intelectual y la afectiva, deben estar siempre en contacto, tal y como podemos observar en la siguiente figura:

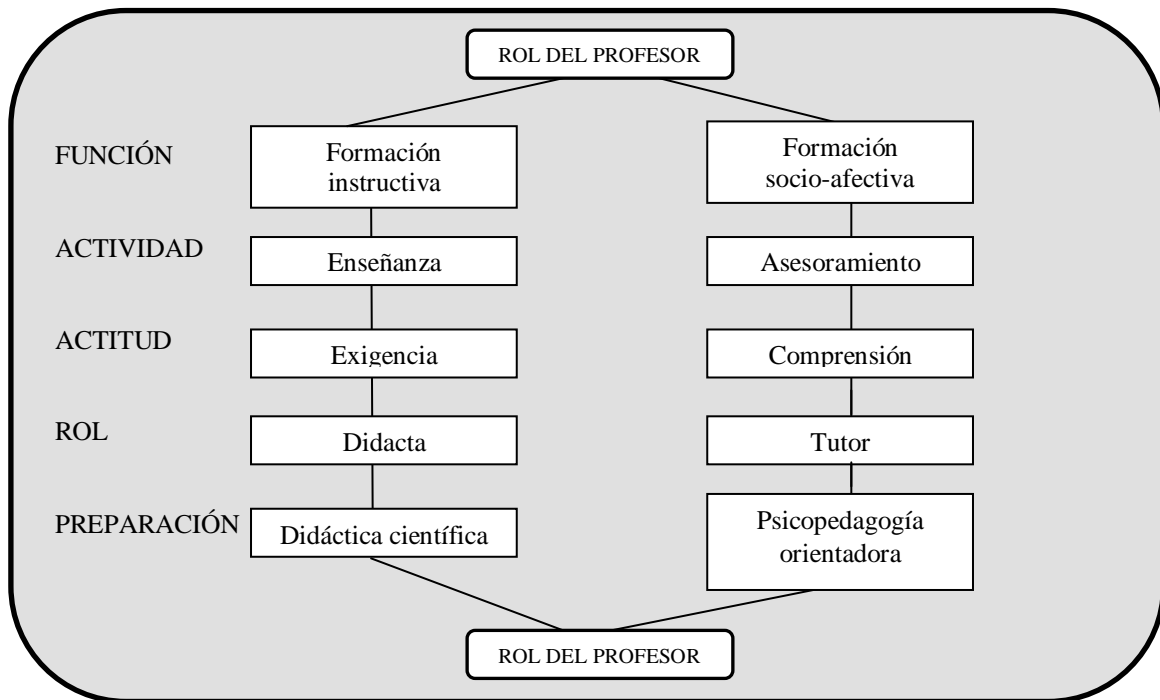


Fig.15. Roles del profesor universitario (Lázaro, 1994)

En resumen, podemos hablar de tres tipos de cualidades básicas para ser un buen tutor (Rodríguez Espinar, 2004, 2006; Baihy, Artigot, González Simancas, Río Rovira, Benavent, Román Pastor y otros, 2005; Troyano y García, 2007; Sobrado, 2010: 127):

- Cualidades científicas (*el saber*), donde se incluye el conocimiento de la manera de ser del alumno y de las claves pedagógicas para conocerlo y ayudarlo.
- Cualidades técnicas (*el saber hacer*), trabajando eficazmente y en equipo y formando parte de proyectos y programas para la formación de alumnos.
- Cualidades humanas (*el saber ser*), donde entran la empatía, la sociabilidad, la madurez intelectual y afectiva, la responsabilidad y la capacidad de aceptación.

Veamos a continuación este tipo de competencias o cualidades de manera más pormenorizada, separando aquellas que pertenecen al nivel de lo social o de relación de aquellas que se sitúan en un nivel más cognitivo:

A/ Características personales.

El profesor universitario, lo quiera o no, influye enormemente sobre el estudiante, ya que este todavía no tiene conformada su personalidad y sigue siendo

permeable a referentes adultos válidos. Dado que la tutoría implica un encuentro entre dos o más personas y que, además, muchas veces se tratan en ellas temas de índole personal, el tutor deberá poseer una serie de cualidades personales para el buen ejercicio de su labor, con el fin de que el alumno descubra a una persona cercana, de confianza, que pueda ayudarlo en su recorrido por la institución y en su desarrollo formativo. Así, Lázaro (2003) afirma que un profesor que tenga la capacidad de escuchar y no sólo de dictar, explicar y exponer, dispone de la primera condición esencial para la tutoría.

Entre las cualidades personales que debe tener el tutor, destacamos las siguientes (Zabalza, 2003a: 141-142):

- *Accesibilidad.* Mostrarse disponible y abierto facilita mucho la tutoría.
- *Flexibilidad/formalización.* Salirse del guión preestablecido, desformalizar la relación para poder hablar de cuestiones que trascienden la relación profesor y alumno favorece la tutoría. No se trata de ser “colegas” de los estudiantes, sino de ofrecerles la posibilidad de escuchar sus dudas y temores, de ejercer como sus consejeros, sus guías, manteniendo una relación abierta y personal.
- *Locuacidad.* Esta cualidad se basa en el hecho de saber “contar”, es decir, saber llegar a las mentes de los alumnos, saber comunicar y saber convencer.
- *Credibilidad.* Los estudiantes acuden a aquellos profesores que les ofrecen una mayor credibilidad y escapan de aquellas personas que no son coherentes, que prometen cosas que no cumplen, que rompen compromisos,... Se trata de que el profesor asuma su compromiso ético con su función como tutor.
- *Paciencia.* Ser paciente, tener buen humor, escuchar y no frustrarse con sus dudas, mejora los resultados notoriamente.

Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez (2004) entienden que el tutor debe mostrar un equilibrio entre la relación afectiva y cognitiva, dominar el proceso de tutoría, mantenerse actualizado, mostrar disponibilidad, empatía, tener dotes de comunicación y, por último, poseer capacidad de planificar y realizar un seguimiento del trabajo. Por su parte, García Nieto et al. (2004: 25-26) habla de las siguientes cualidades deseables en la figura del tutor universitario: personalidad con capacidad de influir positivamente en los alumnos, sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles y capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás.

EN POSITIVO	EN NEGATIVO
El tutor ayuda a superar eventuales problemas. Guía para encaminar tu carrera. Aporta consejos objetivos y desinteresados nacidos de su saber y experiencia. Facilita la integración en el centro. Orienta las cuestiones laborales y los estudios. Es un orientador ante problemas y dudas, dentro y fuera del ámbito universitario. Tutela académicamente ayudando a resolver problemas	Se mete en tu vida sin haberle invitado. En un “peñazo”, te quiere llevar al huerto de lo que él quiere. Es un “metomentodo” a quien nadie le da vela en tus cosas. Pienso que ni la Universidad ni los alumnos se resintieran si no existiese el tutor. Cada cual se informa de lo que quiere. Es un profesor que tiene un horario que no cumple y te habla molesto cuando le pides aclaraciones

Tabla 22. *Concepciones positivas y negativas del tutor según el alumno (García Nieto et al. 2004: 25)*

Algunas investigaciones sobre el tutor, se han centrado en ver la concepción que los propios alumnos tienen de sus tutores. Uno de esos estudios es el de Lázaro (1996), en donde los estudiantes de diferentes titulaciones de varias Universidades de la Comunidad de Madrid han considerado que el principal requisito para poder ser un buen profesor-tutor es la afectividad, es decir, la capacidad para proporcionar un clima de confianza y empatía que incite a hablar, por lo que se hace evidente que para ser un buen tutor no sólo es necesario poseer competencias de tipo científico, sino también capacidad de comunicación y habilidades sociales. Además consideran importante la autoridad serena, que dé seguridad y confianza, sin caer en autoritarismo y rechazan la idea de que los tutores sean personas ajenas a la docencia, pues un tutor aislado de la realidad del aula no comprenderá los problemas de los alumnos. Cada profesor debe ser tutor de su propia asignatura.

Más tarde, otro de los estudios de este mismo profesor, Lázaro (2003), vuelve a confirmar estos datos. Entre las cualidades de los docentes destacan: la afectividad o empatía, la individualización (el profesor conoce a cada alumno), la autoridad serena, la justicia o ecuanimidad en el trato y el respeto a los estudiantes. Uno año más tarde el mismo Lázaro destaca de nuevo como cualidades personales más valoradas: afectividad (46%), autoridad-serenidad (15%), justicia (13%) y respeto (12%).

En todos los estudios que tienen como protagonista al alumno, destaca la capacidad de comunicación del tutor como una cualidad básica para la tutoría. (García Valcárcel, 2008, García y Troyano, 2009; Pino Juste y Soto Carballo, 2010; García, Troyano y Martínez-Pecino, 2011; Santos Olalla et. al, 2012; Gil-Albarova, Martínez, Tunnidiffe y Miguel, 2013). En esta línea, González Maura (2006), afirma que el tutor necesita desarrollar competencias específicas para el diálogo: saber escuchar, argumentar y comprender críticamente al otro, permitir los estados de ánimo, respetar el silencio, expresar lo que se quiere expresar con un lenguaje claro y preciso, sustentar las posiciones con argumentos,... pero no ha de dejar de lado otras competencias más profesionales.

B/ Competencias cognitivas

Además de las características personales, tal y como hemos mencionado, un tutor debe ser un profesional con ciertas competencias específicas. El tutor debe poseer habilidades y capacidades que le permitan ser un generador de procesos de aprendizaje en los diferentes momentos y situaciones a las que se enfrenta el alumno en su proceso formativo. Así, entre las cualidades y habilidades que se le supone al tutor en el desarrollo de su tarea, destacamos las siguientes (Castillo y Cabrerizo, 2006: 194-195):

- Tener conocimiento de la filosofía educativa subyacente en el ciclo y modalidad educativa y curricular del área disciplinaria en la que efectúa la práctica tutorial.
- Ser un profesor con experiencia académica que le permita desarrollar docencia e investigación sobre algunas de las temáticas del Plan de estudios que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

- Tener un amplio conocimiento acerca de las diferentes áreas del ejercicio profesional y de las diversas asignaturas para orientar al estudiante sobre sus ventajas, desventajas, potencialidades y limitaciones.
- Generar condiciones para que los alumnos adquieran herramientas intelectuales que les permitan acercarse a la información, recrear el conocimiento y prepararlo para producir conocimiento, favoreciendo la actitud crítica y reflexiva.
- Propiciar el desarrollo, la aplicación y reflexión de las competencias a partir del conocimiento y comprensión de las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo y autónomo.
- Identificar los problemas académicos y personales que afectan al desarrollo del estudiante, con la finalidad de orientarlo hacia el lugar que le puedan apoyar.
- Impulsar la formación reflexiva y socialización mediante el trabajo en equipo, discutiendo y consensuando los programas y actividades que fortalecen su papel como tutor, en términos académicos y profesionales.

Por su parte, García Nieto et al. (2005a: 195-196) en uno de sus estudios resume las competencias profesionales del tutor en cuatro, afirmando que deberá disponer de una serie de conocimientos y estar preparado en ámbitos específicos:

- Saberes científicos. El tutor debe ser un buen profesor, competente en la materia que le ha tocado impartir. Dificilmente puede jugar un buen papel quien es percibido como inepto o sin cualificación profesional adecuada.
- Conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines. Teoría y práctica son dos aspectos complementarios que si se separan pueden simplificar la realidad hasta el punto de desvirtuarla. Por ello es conveniente que el tutor atienda a la teoría: no se puede llegar a una buena práctica sin una fundamentación teórica.
- Conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos. Es conveniente que el tutor sepa conocer y analizar las claves que repercuten, favoreciendo o dificultando, la evolución y madurez de un grupo. El tutor va a dedicarse a un grupo de alumnos y, para sacarlo adelante, es preciso conocer su estructura, las fuerzas que operan en él, los papeles y liderazgos que pueden ser clave para conseguir objetivos grupales.
- Conocimientos de técnicas de diagnóstico e intervención educativa, sobre todo referidas a campos como la evaluación, diseño y aplicación de programas específicos de individualización, de motivación, de recuperación,... Necesitará conocer técnicas de observación sistemática, de elaboración de programas y materiales didácticos, de construcción y validación de instrumentos de evaluación, de pruebas sociométricas, etc.

Son muchos los estudios (ver *tabla 23*) que han identificado las competencias y características del buen tutor a lo largo de los años (García Nieto et al, 2004, 2005a; Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004; Molina Avilés, 2004; Rodríguez Espinar, 2004; Echeverría, 2005, 2008; Pantoja Vallejo, 2005; Pérez Boullosa, 2006; Palomares, 2007; García Nieto, 2008; Mas y Tejada, 2009; Pino Juste y

Soto Carballo, 2010; Castaño, Blanco y Asensio, 2012; Sobrado, Fernández Rey y Rodicio García, 2012, entre otros), alcanzando resultados semejantes; el buen tutor ha de poseer cualidades técnicas y sobre todo personales. El propio García Nieto (2008) expone cinco bloques de competencias básicas para el tutor universitario: cultural (dominar los conocimientos de su área); pedagógica (habilidad para transmitir sus conocimientos); investigadora (capaz de emplear la investigación para aumentar el conocimiento); tecnológica (habilidad en el uso de TIC); e interpersonal (características personales: empatía, cercanía, habilidades de comunicación, etc.). Por su parte, Sobrado (2010: 127) aglutina las competencias en lo que se puede denominar *competencia de acción profesional*, en la que existen cuatro dimensiones interrelacionadas: saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia participativa), y saber ser (competencia personal).

Por su parte, Echeverría (2008) agrupa todas las competencias del buen tutor en dos grupos; “el saber profesional” (competencias técnicas y metodológicas) “el sabor profesional” (competencias participativas y personales).

SABER PROFESIONAL	SABOR PROFESIONAL
<p>Conocer la fundamentación teórica y ética de la orientación y la tutoría universitaria, así como manejar un esquema acerca de las funciones de la Universidad actual.</p> <p>Dominar los contenidos del ámbito de conocimiento.</p> <p>Conocer profundamente la estructura de la Universidad y todos los servicios y recursos que ofrece.</p> <p>Disponer de suficientes conocimientos sobre el mundo laboral y las oportunidades de las titulaciones, así como los perfiles profesionales, las problemáticas, ...</p> <p>Manejar herramientas y recursos de la orientación y la tutoría, como la entrevista, el manejo de grupos,...</p> <p>Ser capaz de emplear herramientas virtuales en la tutoría.</p>	<p>Manejar determinadas habilidades interpersonales.</p> <p>Dominar actitudes intrapersonales que le permitan asumir los errores y las críticas.</p> <p>Ser capaz de mantener una actitud de cercanía con los estudiantes.</p> <p>Mostrar un compromiso firme con la tutoría y los fines y objetivos de la misma.</p> <p>Compromiso ético y tolerancia a la frustración.</p>

Tabla 23. *Competencias del buen tutor (Echeverría, 2008)*

Así, estamos de acuerdo con las palabras de Velasco, López, Pagola y Castaño (2008) cuando considera que el tutor ha de contar con cualidades “*personales, sociales y académicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el interés, el rendimiento académico, la adquisición de compromiso y la asunción de las responsabilidades; así como la necesidad de ayuda para el autoaprendizaje y la promoción de la excelencia*”, para afrontar todas las funciones que se le exigen y que veremos en el apartado siguiente.

COMPETENCIAS DEL BUEN TUTOR				
Gil Flores et al. (2004: 153-154)	Pantoja Vallejo (2005)	Mas y Tejada (2009: 157-158)	Palomares (2007)	Pérez Boulosa (2006: 154)
<ul style="list-style-type: none"> - Tener equilibrio entre la relación afectiva y la cognitiva. - Dominar el proceso de tutoría, ayudando al alumno a plantear e identificar problemas y dudas, enseñando a buscar información necesaria y facilitando la toma de decisiones. - Disponibilidad para mantenerse actualizado. - Empatía y comunicación. - Planificación y seguimiento del trabajo de tutoría. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir estrategias realistas, elegir la más correcta en cada situación y respetar principios de equidad y libertad. - Tratar de ser imparcial, ayudar a los alumnos a comprender los resultados, motivándolos y transmitiéndoles optimismo, así como administrar con eficacia las relaciones interpersonales y conocer y ayudar a sus alumnos individual y colectivamente. - Ser aceptado por otros docentes y tener capacidad para aunar los esfuerzos de todos los agentes que intervienen en el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad humana (madurez, empatía, responsabilidad, sociabilidad,...) - Acceso a la información institucional. - Recursos y predisposición para orientar el desarrollo curricular, profesional y personal del alumno. - Recursos y predisposición para estimular actitudes académicas en los alumnos - Recursos y predisposición para reconducir o canalizar al alumno con dificultades académicas y para motivar a los excelentes. - Disponibilidad para poder atender a los estudiantes y para las tareas propias de la coordinación tutorial. - Actitud positiva hacia la tutoría y compromiso de constancia y permanencia. - Capacidad de empatía con docentes y discentes. - Capacidad constructiva y crítica en relaciones con alumnos e institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar conocimientos para poder orientar el aprendizaje. - Sensible a intereses del alumno - Centrar su función docente en la orientación individualizada - Fomentar el <i>Long Life Learning</i>. - Responder a los cambios y las demandas de la sociedad, en cuanto a formación y empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>CONOCIMIENTOS</u> - Poseer y dominar el perfil académico propio del programa de formación cursado por el estudiante. - Tener una formación específica sobre la tutoría. - Conocer el plan de estudios, así como las normas y claves de la institución universitaria, en general, y del centro, en particular. - Manejar los contenidos básicos de cada una de las materias del plan de estudios. - Conocer los diferentes recursos de ayuda y asesoramiento a los que puede acudir el estudiante. - Conocer y tener información sobre las diferentes alternativas curriculares del plan de estudios, así como de las posibilidades de especialización. - Poseer información objetiva y actualizada de las principales salidas profesionales. - <u>DOMINIOS</u> - Dominio de la entrevista, individual o grupal. - Dominio de técnicas de dinámica grupal y capacidad para la dirección de grupos. - Capacidad de planificación, facilitando así una relación continua y sistemática. - Capacidad de organización. - Capacidad de comunicación con alumnos y otros agentes educativos de la institución universitaria. - Facilidad para las relaciones interpersonales. - Empatía para entender las necesidades del alumno. - Dominio en el manejo de la información. - <u>ACTITUDES</u> - Disponibilidad y capacidad para escuchar. - Compromiso con la Universidad y el alumnado. - Servicio a los demás. - Sentido de la responsabilidad personal. - Confidencialidad - Apertura y accesibilidad con el estudiante. - Flexibilidad - Tolerancia
<p>Molina Avilés (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buena preparación científica, para resolver dudas u otras cuestiones que le planteen. - Fuerte motivación hacia la tutoría y la atención al alumno. - Orientación al autoaprendizaje de los estudiantes. - Creatividad en la resolución de conflictos. - Interés por formación continua, tanto en el ámbito didáctico como en su disciplina. - Habilidades para promover el trabajo cooperativo del alumno, así como la reflexión crítica y la capacidad de presentar situaciones de aprendizaje a los estudiantes que posibiliten la transferencia de aprendizajes. - Capacidad de identificar las dificultades de aprendizaje. 	<p>Castaño, Asensio y Blanco (2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación eficaz: escucha activa, empatía y asertividad. - Manejo de conflictos, para trabajar el autocontrol, la autoconfianza, la inteligencia emocional y la autonomía en la toma de decisiones. - Participación y trabajo en equipo, basada en valores como tolerancia, empatía, compartir, aprender por y para el equipo, escucha, respeto, búsqueda y comunicación de información al grupo, etc., - Planificación del tiempo, mirando que factores pueden ayudar a aprovechar y gestionar mejor su tiempo. 	<p>Sobrado (2008, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber (comp. técnica) - Saber hacer (comp. metodológica) - Saber ser (comp. personal) - Saber estar (comp. participativa) 	<p>Campoy Aranda (2009: 93-94)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener una personalidad o perfil humano adecuado, que incluye características como madurez, facilidad en la comunicación, empatía, actitud positiva, responsabilidad, habilidad para comprender al estudiantes y sus problemas, confidencialidad y respeto... - Poseer unos conocimientos y preparación específica, que incluye conocimiento amplio de la titulación, la institución y del ámbito profesional, así como otros métodos para facilitar el aprendizaje del alumnado, dominio de las TICs y saber planificar y programar un buen plan de estudio. - Dominar técnicas adecuadas: dirección de aprendizaje, evaluación, dinámicas de grupos, entrevista, habilidades de relación interpersonal, técnicas de motivación, etc. 	

Tabla 24. Clasificación de las competencias de un buen tutor, según diferentes autores (elaboración propia)

4. Funciones del profesor-tutor universitario

El nuevo contexto social que rodea a la Universidad (EEES y crédito ECTS), ha traído como consecuencia un cambio en el papel del profesorado universitario. Como ya dijimos anteriormente, el nuevo crédito ECTS es equiparable al volumen de trabajo requerido al alumno para superar el curso, en donde se incluyen actividades como: clases lectivas –teóricas y prácticas-, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos o proyectos y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación (García Román, 2004: 9). La posibilidad de que el crédito se consiga mediante aprendizaje no presencial, es decir, que el crédito ECTS incluya el trabajo autónomo del estudiante, cambia notablemente las funciones del docente universitario e incrementa la importancia dada a su labor como tutor.

Ya no vale llegar a clase y explicar los contenidos de una determinada materia para que el alumno los recoja, los memorice y los reproduzca en un examen final, sin ninguna reflexión. Ahora se busca un profesor que sea capaz de guiar al alumno en su trabajo, de motivarlo, de fomentar la reflexión crítica, de orientarlo en sus dudas y de ayudarlo a lo largo de toda su carrera en todos los aspectos de su vida: personales, académicos, sociales, profesionales, institucionales,...

DIMENSIÓN	ANTES	AHORA	¿MAÑANA?
Docencia	“Me enseñan” Trabajo individual	“Yo aprendo” Trabajo en grupo	Co-aprendizaje
Materiales	Manual, pizarra, transparencias	Casos, supuestos, problemas relacionados	Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinarias
Evaluación	Evaluación final (examen)	Evaluación continua	Auto y co-evaluación Evaluación 360°
Motivación	Aprobar	Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resolución problemas futuros no experimentados con anterioridad
Profesor	Maestro magistral	Guía en el aprendizaje	Preparador personal

Tabla 25. Cambio de paradigma en la Universidad (Benito y Cruz, 2005: 66)

El concepto de enseñanza cambia, es más amplio, pues no sólo se debe concebir en relación al número de clases sino con una visión más global donde entra tutoría, planificación (actividades, tiempos, recursos) y seguimiento y evaluación, siempre dentro de un conjunto (Troyano, García y Marín, 2006). Al profesor se le pide que guíe/acompañe al alumno a través de una serie de actividades donde la clase presencial es un elemento para la consecución de un conjunto de competencias en las que los conocimientos (su comprensión y manejo) son una parte. De esta manera parece claro que las funciones del profesor aumentan y, consecuentemente, las horas de dedicación ya que, tal y como dice Pagani (2002: 35): *“no sólo se deberán tener en cuenta las horas de docencia presenciales y tutorías ya que los profesores (...) tendrán que invertir un mayor tiempo en la preparación de su asignatura y en la atención individualizada a los estudiantes”*.

Debemos recordar, en este sentido, que el asesoramiento del alumno es una de las funciones básicas del profesor universitario, aspecto que recoge el propio Ministerio

de Educación (1992: 14) cuando define su trabajo y enumera sus principales funciones, apareciendo en quinto lugar “la asesoría a los alumnos”.

Es cierto que las Universidades, en general, recogen en sus reglamentos internos el tiempo que cada profesor ha de dedicar a la acción tutorial pero, por el contrario, no se explicita qué se debe de hacer durante esas horas. La idea más genérica es que durante este tiempo hay que ponerse a disposición de los estudiantes para ayudarles en aquello que soliciten (Zabalza, 2003a: 130). Se trata pues, de una función borrosa y de escasa previsibilidad, en la que se cuenta sólo con la buena voluntad del docente, al no establecerse unas pautas básicas y comunes a todo el profesorado universitario.

Existen estudios (Rodríguez Espinar, 1997, 2004, 2006; Lázaro, 1997a, 1997b, 2002, 2003; Homar, 2002; Alañón Rica, 2003, Sobrado, 2007, 2008) que intentan definir las funciones del profesor-tutor, las cuales van desde lo más puramente académico, hasta lo más personal o profesional. Así, por ejemplo, Alañón Rica (2003) define como funciones del tutor: enseñar a estudiar; motivar, ayudar y animar; orientar en problemas personales; orientar específicamente sobre la materia; y realizar tareas complementarias de formación sobre áreas de interés educacional general. Por su parte, García Valcárcel (2008) habla también de seis funciones del tutor parecidas a las marcadas por Alañón Rica: romper el anonimato; informar sobre la institución y los estudios; orientar, aclarar aspectos curriculares y atender a cuestiones personales; apoyar en momentos especiales; actuar como referente y hacer un seguimiento y un control del tutelado, funciones que coinciden con las demandadas por los alumnos en el estudio realizado por García y Troyano (2009) en la Universidad de Sevilla: contribuir a mejorar las relaciones entre compañeros (69%), ayudar en la planificación de los estudios (98%); incentivar el uso de servicios y recursos, proporcionado información relevante según las demandas del alumno (83%). Evidentemente, el rol y las funciones del tutor van a depender del tipo de tutoría hacia el que se incline.

Tutoría académica		Características y funciones
ROLES DEL PROFESOR TUTOR	Profesor	Función docente. Facilita el desarrollo de los aprendizajes.
	Consejero académico	Da consejo en aquellas áreas curriculares de su competencia
	Tutor académico	El tutor/a tiene encuentros periódicos con el alumnado para su seguimiento académico (rendimiento, mejora de los aprendizajes, gestión del tiempo, metodología de trabajo, etc.) y para dar respuesta a todas aquellas situaciones que se plantean relacionadas con la normativa académica (permanencia, convivencia, respeto a la institución, etc.)
	Confidente (amigo)	El tutor/a hace de confidente ante un problema que pueda tener el estudiante con su familia, profesores, compañeros, etc. Al mismo tiempo establece una relación recíproca, informal, con los estudiantes basada en el afecto mutuo y en el respeto sin el peso del poder y de la autoridad. Es una manera especial de amistad en la que los límites y responsabilidades del rol docente y de estudiante aparecen menos definidos.
	Agente de cambio institucional	El tutor/a es observador y facilita aquellos cambios que estimulen el desarrollo del estudiante a través de la dinámica tutorial.
	Tutor de carrera	El tutor/a orienta al alumnado en su proyecto profesional.
	Consejero personal	El tutor/a ayuda al estudiante a través de una relación personalizada, a conseguir sus objetivos educativos, personales y profesionales con los recursos que ofrece la institución y la comunidad.
Tutoría se asesoramiento personal y profesional		

Tabla 26. Principales roles del profesor-tutor universitario (Rodríguez Espinar, 2004: 59-60)

En resumen, y tras analizar varias clasificaciones, podemos enumerar las siguientes funciones básicas que definen el rol del profesor-tutor universitario:

- Guía y gestor del proceso académico. El tutor es el encargado de guiar y dirigir todo el proceso formativo, mostrando y ofreciendo al estudiante herramientas, técnicas y recursos para conseguir el éxito.
- Orientador personal. El tutor será el encargado de diagnosticar las necesidades y los problemas que presente su grupo en general y cada estudiante en particular, ofreciendo la ayuda necesaria para suplir esa falta o solucionar esa dificultad y, si es necesario, canalizando la información a las instancias adecuadas de la institución universitaria para lograr su resolución
- Proveedor de información y recursos. El tutor deberá proporcionar a sus estudiantes los medios, recursos, información y técnicas que necesiten para adaptarse al medio universitario y avanzar en su desarrollo global. En este aspecto cobra importancia la información administrativa ofrecida, sobre todo el primer año, para prevenir situaciones de incertidumbre, fracaso o abandono.
- Facilitador de la toma de decisiones académicas y profesionales. El tutor deberá ayudar en la toma de decisiones ofreciendo toda la información posible sobre las opciones que tiene (libre elección, continuación estudios, salidas profesionales), evitando la precipitación, las influencias y la despersonalización y valorando las consecuencias de estas decisiones para su futuro académico y profesional.
- Generador de ambiente propicio y dinamizador de grupos. El tutor deberá promover un ambiente que favorezca una relación de confianza con sus tutorizados, donde se fomente la participación, la comunicación, el debate,... Además, deberá colaborar con el resto de profesores y responsables académicos del programa formativo en mejorar cuestiones que puedan surgir de la tutoría.
- Motivador y facilitador del aprendizaje. El tutor debe superar las tareas meramente transmisivas, intentado motivar e interesar al estudiante (incluso en actividades más allá del aula), ofreciendo los contenidos, recursos, información, habilidades, estrategias, etc., que puedan facilitar su aprendizaje autónomo.
- Supervisor y evaluador. El tutor deberá mantener un seguimiento y control de las visitas y reuniones con sus alumnos, que le ayudarán en su evaluación, primando así el concepto de evaluación continua frente al de sumativa. En este sentido conviene recordar la importancia de revisar con ellos y explicarles los resultados de los ejercicios para que esta información sea sirva para mejorar su formación.

Así, el tutor debe ser quien informe, dé confianza, esté abierto al diálogo, se preocupe del rendimiento académico de los alumnos y de sus ritmos diferentes, haga eficaz el proceso de aprendizaje permitiendo generar un estímulo intelectual que lo favorezca, asesore en la toma de decisiones, esté al día de los nuevos conocimientos y promueva estrategias de aprendizaje (Hernández de la Torre, 2000: 145). Y, ya fuera de su trato directo con el alumno y en relación con el hecho de ser un miembro de la comunidad educativa, el tutor debe asumir otra serie de roles más relacionados con la burocracia y con la relación Universidad-sociedad (ver *tabla 27*).

FUNCIONES DEL TUTOR (Rodríguez Espinar, 2004)		
FUNCIONES CON EL ALUMNADO		FUNCIONES EXTERNAS
En el desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar materias o temas que resulten básicos en los estudios elegidos y que respondan a los intereses de cada alumno en concreto. - Animarlos a implicarse de manera activa en el aprendizaje. - Favorecer la toma de acuerdos entre profesor y alumno sobre recursos, temas, ... - Asegurar que los alumnos reciben de una manera continuada y efectiva el soporte necesario para desarrollar su trabajo individual y grupal. - Posibilitar que el profesor-tutor acuerde la enseñanza de instrumentos de comunicación característicos del área y útiles para la profesión. - Favorecer la colaboración entre alumnos y la tutoría entre iguales. 	Con el centro universitario
		<ul style="list-style-type: none"> - Observador de la realidad educativa. - Facilitador e innovador de las mejoras y reformas educativas. - Colaborador en las actividades extraacadémicas.
En el desarrollo de capacidades de identidad y equilibrio personal	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar al alumno a informarse, elaborar y revisar sus aspiraciones académicas, personales y profesionales. - Orientarle para que adapte coherentemente su conducta a sus planes de futuro. - Sostener y orientar la actividad cuando trata de autorientarse y tomar decisiones. - Animarle a actuar de manera autónoma. - Proponerle la mejora de las condiciones y las habilidades personales propias. - Promover el trabajo cooperativo. - Promover un clima institucional de confianza que facilite la implicación y participación del alumnado. 	Con la tutoría
		<ul style="list-style-type: none"> - Colaborador y participante en la definición y puesta en marcha del PAT. - Relacionarse con el resto del profesorado para compartir información sobre los alumnos que pueda ayudarles en sus funciones docentes y tutoriales. - Coordinador y supervisor de la evaluación. - Mantener contactos con jefatura de estudios y coordinadores de la tutoría. - Adoptar una actitud crítica frente al PAT.
En el desarrollo de capacidades de relación e integración social	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar al alumno un lugar para poder comunicar problemas de relación familiar, con el objetivo de orientarlo. - Guiar al estudiante para que valore la amistad y el compañerismo. - Ayudar al alumno a tomar conciencia del valor de la participación institucional. - Velar por el cumplimiento de principios democráticos por parte de la institución y de sus integrantes. - Ofrecerle la oportunidad de conocer, reflexionar, discutir y debatir diferentes formas de vida personal y social. 	Con la propia institución universitaria
En el desarrollo de capacidades de identidad profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar al alumnado en la toma de decisiones profesionales. - Informar sobre las diferentes salidas profesionales de la titulación. - Orientar al estudiante en la elaboración de su itinerario formativo, para la elaboración de un currículum adaptado a sus expectativas laborales. - Favorecer la integración del alumno en proyectos profesionales, en prácticas, con el fin de acercar la teoría-práctica a la realidad del mundo laboral. 	

Tabla 27. Funciones del profesor-tutor, atendiendo al concepto de Rodríguez Espinar (2004) (elaboración propia).

Pero en el desarrollo de estas funciones el tutor puede encontrar dificultades. Zabalza (2003a: 135-137) establece tres dilemas o problemas:

- Dilema entre apoyo y control. Debe prevalecer siempre el primero, pues se presupone que los alumnos universitarios son adultos y deben ser responsables de las opciones personales y de trabajo que adoptan. Es cierto que el predominio del apoyo lleva a los docentes, en ocasiones, a ser objeto de demandas no siempre justificables ni atendibles, pero el control destruye la esencia de la tutoría, convirtiéndolo en vigilante. Los docentes justifican su deslizamiento hacia el control, su distanciamiento de las demandas de los alumnos aludiendo a la normativa, apoyándose en ella: la obligación de asistir a clase, la necesidad de seguir las diversas exigencias del curso, el imperativo del programa, etc.
- Dilema entre los contenidos académicos y personales. Tanto para el profesor como para el alumno se hace demasiado evidente el riesgo de trascender los aspectos más puramente académicos y centrados en las tareas que caracteriza su relación. Sin embargo, existen múltiples circunstancias de índole personal que afectan, de manera significativa, al curso de los estudios. Algunos profesores se niegan a entrar en consideraciones personales porque opinan que este tipo de problemáticas deberían quedarse en el ámbito de lo individual y resolverse en él. Por eso, prefieren mantener tutorías estrictamente académicas.

En este sentido, debemos tener en cuenta que existe una delgada línea en el trabajo del tutor. Sus características personales, de empatía y escucha, no deben asociarse a una relación de amistad con el alumno, aspecto que suele “asustar” a muchos de los docentes, y razón por cual algunos se mantienen fríos y distantes. Debemos tener en cuenta en este punto las palabras de Paricio (2005: 9) cuando afirma que un buen tutor no tiene que ser “*psicólogo, ni un padre o una madre, un abogado, una persona que dé privilegios a sus tutelados, un salvador, un solucionador de problemas, un sustituto de otro profesor cuando existan problemas e otra asignatura, un “echador” de broncas, ...*”. Un buen tutor ha de ser simplemente, eso, un tutor, un profesional formado para la tutoría.

- Dilema entre centralidad y marginalidad de la tutoría. La tutoría constituye una actividad claramente marginal en el catálogo de las actividades profesionales de un docente universitario. Tienen un horario, tal y como exige la normativa, pero ni para ellos ni para sus alumnos ese tiempo es importante. Los profesores universitarios deben ser docentes e investigadores, y la tutoría se entiende que deriva de la primera. Es difícil romper con ese papel marginal de la tutoría y que deje de ser entendida como un tiempo de estancia obligada en el despacho. La solución la encontramos en tomar medias de tipo institucional, en la que se promocióne un sistema de acción tutorial en la Universidad, además de ofrecer formación específica a los encargados de llevarla a cabo: los profesores.

Unido a estos dilemas, y quizá como consecuencia del último de ellos (escasa tradición de la figura del tutor en la Universidad y, consecuentemente, nula definición de esta función), existen una serie de tareas que no entran dentro del campo de la tutoría

y que, sin embargo, se siguen realizando (Almajano Pablos, 2003: 91-92; Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2004: 154; etc.)

SON TAREAS DEL TUTOR	NO SON TAREAS DEL TUTOR
Orientación vocacional, aconsejando sobre itinerarios profesionales. Orientación en capacidades Orientación reglamentista, curricular y académica (colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; estimular el rendimiento y la participación de los estudiantes en las actividades formativas; etc.) Orientación psicológica. Derivar al alumnado a los servicios de orientación si fuese necesario Enseñar a aprender y organizar el tiempo, orientando en la metodología de estudio y técnicas de trabajo intelectual y estimulando el aprendizaje autónomo. Evaluar, tramitar y dirigir peticiones legítimas. Detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlos al estudiantado. Identificar las limitaciones del centro universitario que pudiesen interferir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Reflexionar sobre la actividad realizada, identificando sus puntos fuertes y débiles y canalizar sus inquietudes a través del PAT, para que la Universidad pueda establecer acciones de mejora.	Dar clases particulares Ser administrativo/a Crear falsas expectativas Aparentar ser amigo Ser un defensor incondicional Actuar de cortocircuito en el diálogo normal que debe existir entre alumno y profesor. Suplir las tareas propias del jefe de estudios o de las diferentes comisiones o servicios. Ejercer de psiquiatra o psicólogo se no tiene formación para ello. Comentar con el público casos que podrían ser identificables. Resumiendo: hacer lo que no sabe o va “contra natura”.

Tabla 28. *Funciones y no funciones del tutor universitario* (elaboración propia)

Teniendo claras las tareas del tutor, tras la entrada en el EEES, su rol debe repensarse, pues el papel de “profesor en tarima” ya no puede ni debe existir: el nuevo docente ha de ser tutor, convirtiéndose estos dos términos en palabras semejantes.

Jiménez Cortés (2005: 179) afirma que el nuevo docente del siglo XXI deberá asumir una serie de labores nuevas si quiere adaptarse con éxito al EEES, tanto en lo que respecta al diseño de la materia (redefinir el enfoque de la materia; definir competencias profesionales; coordinar programas y medios; aportar fuentes documentales y diversificar opciones de consulta; utilizar diversas técnicas evaluativas, elaborando instrumentos; y facilitar variedad de itinerarios personales de formación; etc.), como en la organización y gestión de su aula (aplicar estrategias de organización del conocimiento adquirido y de trabajo con la información en claves de aprendizaje; estructurar su plan didáctico, planificando tiempos con pautas de actuación claras, y gestionar de forma interna el aula, resolviendo problemas, utilizando formas de control basadas en criterios no autoritarios, motivando y estableciendo un seguimiento real del proceso de participación activa del alumnado...). Además de estas funciones, el profesor-tutor habrá de adoptar una postura de observador sobre todo lo que pueda interesar en la formación académica del alumno, analizando la información de manera crítica y selectiva.

Para poder llevar a cabo estas funciones, el profesor tutor debe ser flexible con el tiempo de dedicación (su trabajo con el alumnado va más allá del tiempo de clase y de las seis horas marcadas para la tutoría), con el espacio (no sólo se utilizará el aula, sino todos los espacios disponibles y adecuados que tenga el centro) y con las tareas o actividades a realizar (el ritmo de los alumnos es diferente, por lo sus funciones docentes deberá adaptarse a la individualidad de cada uno) (Ontoria Peña, 2004: 57).

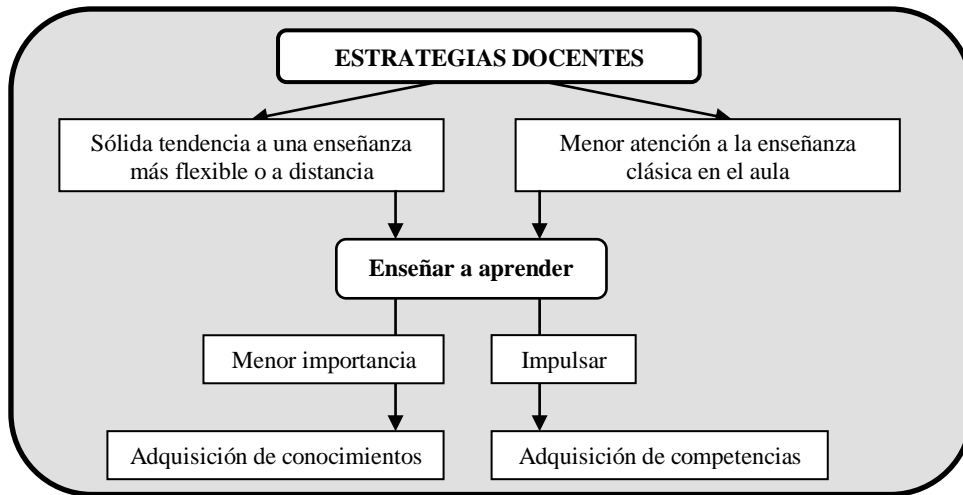


Fig. 16. Nuevas estrategias docentes (Carmen Pizarro, 2005: 114)

Además este nuevo profesor universitario del siglo XXI necesitará conocer y practicar nuevas formas de gestión del aula que le permitan adecuarse a las nuevas exigencias. Por ello ha de aprender a sacarle el máximo rendimiento a la participación del alumno en clase, a su capacidad de cooperación, de razonamiento e interacción, a su visión crítica,... Así, la mayoría de las intervenciones del profesor serán para esclarecer dudas acerca del contenido y buscar recursos y estrategias curriculares para construir el conocimiento de manera compartida. Estas intervenciones variarán según la metodología utilizada, las cuales deberán combinarse partiendo de las necesidades y características de los propios alumnos. Pero además de todo esto y atendiendo a los nuevos créditos europeos, el profesor deberá programar de antemano y con mucha precisión todas las horas de trabajo, dado que muchas de las horas presenciales se suprimen y se empieza a contar el trabajo del alumno individualmente, lo que supone distintos ritmos de trabajo entre ellos (recordemos que todo alumno es diferente).

En los siguientes cuadros presentamos algunas de las estrategias metodológicas más usadas por los docentes, fijándonos en el papel que debe jugar el tutor en la puesta en marcha de cada una de ellas (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004: 71):

+ ← PROTAGONISMO DEL PROFESOR/A → -					
E – A PRESENCIAL (Aula)		E – A DIRIGIDO (Fuera del aula)		E – A AUTÓNOMO (Fuera del aula)	
Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor
- Exposición profesor - Exposición estudiante: individual -grupál - Exposición convidados - Debates (seminarios, foros de discusión,) - Trabajo en equipo - Simulaciones (role- playing) - Cine- forum - Examen		- Proyecto tutorizado - Estudio de casos - Participación foros virtuales. - Lecturas orientadas. - Tutorías presenciales o virtuales. - Trabajos individuales o en equipo. - Visitas guiadas		- Lecturas. - Estudio personal: preparación - Exámenes, organización de los apuntes y/o material - Búsqueda de información. - Tutorías libres: individuales o de grupo.	
- ← PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE → +					

Tabla 29. Combinación de metodologías diversas en los planteamientos ECTS (Gairín, 2003)

ESTRATEGIA METODOLOGICA (de la más expositiva a la más participativa)	BREVE DESCRIPCIÓN	FUNCIÓN DEL PROFESOR TUTOR
Lección magistral	Conferencia o exposición por parte del profesor concedor de la materia	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto
Lección magistral participativa	Exposición teórica acompañada de actividad práctica de clarificación, profundización o reflexión sobre el contenido.	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto. Guiar al alumnado o grupo en la realización de la actividad práctica
Visionado de vídeo/cine forum	Visionar un documental, película o secuencias de un programa	Clarificar dudas, guiar el análisis de conceptos, procedimientos, sensaciones; en la síntesis de nociones en la extracción de conclusiones, en la extrapolación.
Análisis de documentos	Diseccionar las partes de un determinado documento	Guiar en el proceso de identificación de la estructura y principales secciones de los documentos, ayudar a identificar el proceso de planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del documento, orientar en el análisis de las perspectivas ideológicas del documento.
Trabajo independiente	Proyecto que realiza un estudiante de manera individual	Orientar y guiar el proceso de planificación, desarrollo y finalización del proyecto
Prácticas en laboratorio	Realizar ejercicios prácticos en espacios concretos	Complementar la visión teórica del fenómeno. Orientar en la realización de procedimientos analíticos, mecánicos, etc. Guiar en la adquisición de hábitos de razonamiento de observación, de pulcritud, etc.
Prácticas de campo	Realizar ejercicios prácticos en escenarios reales	Guiar en la adquisición de competencias profesionalizadas necesarias para garantizar el éxito en las tareas encomendadas
Comentarios de texto	Responder de manera crítica a una serie de interrogaciones acerca de un texto determinado	Dar pautas para una redacción crítica como respuesta a unas preguntas concretas
Simulación/role playing	Dramatizar una situación mediante la representación de roles diversos	Ayudar a los estudiantes a representar papeles ajenos.
Estudio de casos	Analizar y solucionar un estudio de caso (en grupos pequeños)	Clarificar dudas acerca de la descripción del caso. Orientar en la búsqueda de documentación, en el proceso de resolución del problema (reflexión, debate, análisis de las opciones), en la redacción de las conclusiones.
Trabajo por problemas	Analizar y solucionar un problema real (en grupos pequeños)	Clarificar dudas acerca de la formulación del problema y posibles escenarios de resolución Orientar en la búsqueda de documentación, en el proceso de resolución del problema (reflexión, debate, análisis de las opciones), en la redacción de las conclusiones.
Trabajo por proyectos/ Proyectos tutorizados	Elaborar un proyecto de trabajo (a menudo interdisciplinar)	Guiar en la observación de los fenómenos, en el diagnóstico de las necesidades del proyecto, en las fases del mismo (planificación, intervención, coordinación, evaluación, redacción de conclusiones).
Seminarios	Discusión en pequeño grupo a partir de la presentación de un tema por parte de uno o varios estudiantes/expertos	Orientar la discusión y construir una argumentación sobre la temática de manera conjunta. Ayudar a que los estudiantes expongan sus visiones del tema

Tabla 30. *Función del profesor-tutor en el uso de estrategias metodológicas variadas (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004: 72-73)*

Por lo tanto, la implantación del crédito europeo va a suponer un cambio completo en el papel del profesor que de ser, predominantemente, un trasmisor de información, ha de pasar a ser un facilitador y supervisor de experiencias de aprendizaje de calidad. Conviene, así, mentalizar al docente de que, además de ser especialista en un determinado campo, debe también serlo en la mejor manera de aprender esa materia (Méndez Paz, 2005: 58-59), es decir, en estrategias didácticas para la enseñanza de la misma, ayudando y apoyando al alumno a lo largo de todo su camino en la institución universitaria. Es aquí, precisamente, donde se sitúa la importancia de la formación psicopedagógica del tutor, que veremos con más calma en el apartado siguiente.

5. Formación psicopedagógica del tutor universitario

En España, dentro de la educación reglada, a todos los profesores se les exige formación pedagógica para ejercer como docente y tutor, a excepción del universitario (Sanchís Vidal y Codes Belda, 2003: 111). Así, mientras los maestros de Educación Infantil y Primaria cuentan con un formación inicial que les llevará a adquirir el título de Grado; los profesores de Secundaria han de realizar un Máster de especialización que los forma en materia pedagógica y los capacita –al menos teóricamente-, para impartir clases y ejercer su papel como tutor; al docente universitario no se le exige formación, dándose por supuesto la posesión de este tipo de conocimientos.

Parece que el profesorado universitario, en general, carece de una formación más allá de aquella que tenga que ver con su área de trabajo, accediendo a la función docente sin formación pedagógica alguna (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005), hecho que se maximiza si hablamos de la formación para el ejercicio de su labor como tutor.

Algunos de los últimos estudios realizados sobre la figura del profesor universitario revisados para la elaboración de este trabajo (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1997; García Llamas, 1998; Zabalza, 2002, 2003a, 2006, 2009; Baéz y Cabrera, 2003; Gairín, 2003; Mayor Ruíz, 2003, 2007; Monereo y Pozo, 2003a; Gros y Romañá, 2004b; Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005; García Nieto et al., 2004, 2005a; Castillo y Cabrerizo, 2006; Sobrado, 2008; Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012; entre otros) coinciden en señalar que uno de los requisitos para conseguir una enseñanza universitaria de calidad, en la que se busque el pleno desarrollo del alumno en todas sus facetas, pasa por la formación previa, de carácter psicopedagógico, del profesor-tutor.

Así lo dejan claro Castillo y Cabrerizo (2006) cuando afirman que la falta de una formación específica, que responda a las necesidades del tutor, que haga viable el crecimiento de una actividad tutorial de calidad y no meramente burocrática, se presenta como un problema grave que impide el buen funcionamiento de la acción tutorial en las Universidades. O lo que señala el profesor Sobrado (2008), cuando pone de manifiesto la necesidad de que reciban formación especializada para ejercer con efectividad su labor tutorial. No se trata de que el tutor se convierta en un especialista de la orientación, pero sí de que reciba una formación mínima que le permita llevar a cabo sus funciones.

En ocasiones esa falta de formación del profesor tutor, se debe a la escasa valoración que ha tenido esta función dentro de la actividad docente universitaria. Este hecho es consecuencia de una de esas falsas creencias que todavía permanecen anquilosadas en las mentes: dar por sentado que una persona por ser doctor o catedrático posee ya la suficiente formación como para afrontar la tarea docente y tutorial de manera adecuada. El considerar que un buen profesor universitario es aquel que es especialista en una materia concreta, capaz de transmitir a sus alumnos el mayor número de conocimientos, sin preocuparle el modo de hacerlo, reduce bastante la idea de educador que defendemos. Estamos de acuerdo con las palabras de las profesoras Gros y Romañá (2004: 148b): *“la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”*. En este sentido, la formación del profesorado orientada al desarrollo competencias demandadas por la sociedad actual se presenta como algo básico.

Con respecto a esta idea resulta contradictorio observar como la mayoría de los docentes universitarios, sobre todo los noveles, se ven sobrepasados por las funciones que trae asociadas la tarea docente. Al profesorado actual se le pide capacidad de movilidad, intercambio con colegas de otras Universidades nacionales y extranjeras, dominio del uso de las tecnologías, modificar su forma de dar clase, etc., pero no se les da formación. Esta desorientación lleva a que acaben repitiendo las prácticas, tanto docentes como tutoriales, de aquellos profesores que les han dado clase y de los que guardan un buen recuerdo (Gros y Romañá, 2004a, 2004b).

El profesor novel posee conocimientos sobre la materia que va a impartir, tiene ideas previas sobre cómo ha de realizar su trabajo que parten de su propia experiencia como alumno, y tiene conocimiento de la institución, precisamente, de esta experiencia. Pero al principio, suele estar mucho más centrado en la organización del contenido de las clases, en la forma de transmisión y comunicación de la información, es decir, está más centrado en la materia que en la didáctica, debido fundamentalmente a su escasa o nula formación pedagógica.

Esta necesidad de formación queda confirmada si analizamos alguno de los estudios que se han realizado sobre el tema. Un ejemplo lo tenemos en la investigación llevada a cabo por las profesoras M^a Cruz Sánchez Gómez y Ana García-Valcárcel (2002) en distintas Universidades de Castilla y León, donde verifican que un 82% de los profesores consideran necesario recibir formación pedagógica para desempeñar su función docente, aunque confiesan que no suelen asistir a las impulsadas por la Universidad (62,3% afirma que nunca ha acudido a una actividad formativa).

Por otra parte, Arquero Montaña y Donoso Ares (2004) en un estudio donde analizan las necesidades formativas de profesorado, destacan como urgentes, aquellas relacionadas con: teorías de aprendizaje-enseñanza, métodos docentes orientados al desarrollo de capacidades no técnicas, técnicas de motivación y creatividad y de investigación para la innovación docente, y métodos de evaluación y autoevaluación.

Asimismo, el grupo de investigación del profesor Álvarez Rojo et al. (2011) en un estudio donde participaron 504 docentes, deja ver la necesidad urgente de formación

en temas como la gestión o la tutoría, en consecuencia con los cambios vividos en los últimos años. Las necesidades de formación van encaminadas al perfeccionamiento de competencias docentes que faciliten el desarrollo y la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el alumnado y menos en los contenidos.

De esta forma parece claro que, para llevar a cabo su docencia de manera eficaz, y concretamente, para ejercer su labor como tutor, el profesor universitario requiere una serie de competencias mínimas y unas actitudes que este tipo de docente no siempre posee, como la comunicación eficaz, la escucha activa, el manejo de conflictos, la planificación y el trabajo en equipo, entre otras (Castaño, Blanco y Asensio, 2012). Aunque sea bueno el voluntarismo, este no es suficiente para conseguir una labor profesional de calidad y, por tanto, parece oportuno emprender programas de formación docente que incluyan espacios de sensibilización, seminarios de seguimiento, aportación de experiencias y herramientas de acción tutorial válidas (Del Rincón Igea, 2000: 91).

Siguiendo las palabras de Michavilla (2005: 45) parece que los nuevos tiempos otorgan a los docentes una gran tarea educativa sobre tres ejes: en la relación, con una mayor interactividad entre profesores y alumnos; en el proceso de aprendizaje y el uso de las NNTT educativas; y en el trabajo colaborativo entre equipos docentes.

Es cierto que si observamos los planes de formación de las distintas Universidades españolas, existe algún capítulo dedicado a la función tutorial, pero se trata de acciones formativas muy escasas y generalistas que poco tienen que ver con la práctica diaria. Este ha sido uno de los problemas de las acciones formativas sobre tutoría, pues no se ha partido de las necesidades reales del tutor universitario, por lo que resulta muy complicado despertar en ellos el interés por acudir, al no sentir que esa formación vaya a ayudarles a resolver los conflictos que encuentran con sus alumnos.

Por ello, los encargados de diseñar y desarrollar los planes de formación deberían partir de una evaluación de necesidades, adecuándose a la realidad del centro y/o de la titulación en la que cada uno imparte clase para, a partir de ellas, elaborar acciones formativas que respondan a problemáticas concretas (Sanchís Vidal y Codes Belda, 2003:111), proporcionando el apoyo técnico (material y humano) necesario para el desempeño de esta función (Castillo y Cabrerizo, 2006:197).

Es más, una vez detectadas las necesidades, la formación en tutoría, en palabras de Zamorano (2003: 165), debería integrarse dentro del propio programa de formación del profesorado, atendiendo a objetivos como *“incidir en la mejora de la calidad docente; poner a disposición del docente un conjunto estructurado y completo de actividades de utilidad para su formación profesional, adecuadas a sus características y necesidades, y motivar al profesorado hacia la formación profesional permanente”*.

Conviene hacer aquí una parada en el discurso. Como venimos diciendo los planes de formación existentes en la actualidad no parten de las necesidades reales del profesor, entre las cuales se encuentran las técnicas de trabajo en equipo. Consideramos que deberían evitarse cursos excesivamente teóricos, en los que el profesor actúe como un alumno sin voz, promocionándose los intercambios de experiencias, los seminarios y

debates que realmente ayuden a los docentes a encontrar apoyo y soluciones a los problemas que se encuentran cada día en el aula con sus discentes.

Algunos autores, como Elmore y Burney (1999); Hightower (2002); Young y Kim (2010) destacan las potencialidades del *coaching*, de las prácticas de aprendizaje colaborativo y comunitario, de las estrategias que impliquen la colaboración entre varios profesionales, del intercambio de experiencias y del acompañamiento entre iguales, como una forma de mejorar los planes de formación del tutor; y otros como Margalef García y Álvarez Méndez (2005) o Ion y Cano (2012) hablan de ofrecer experiencias formativas orientadas hacia la reflexión, grupales y comunitarias, como una forma de transformar la práctica docente, y de romper con el tradicional aislamiento propio del confinamiento en las parcelas de especialización. Este tipo de experiencias grupales representa, sin duda, una buena estrategia para el cambio que requiere el EEES.

Además de este aspecto, de suma importancia para motivar al tutor en su formación, y otras características básicas como estar contextualizado, ser voluntario, estar conectado con la realidad docente y ser reconocido y valorado por la institución educativa como una labor más en favor de la promoción del profesorado (Margalef García y Álvarez Méndez, 2005), Rodríguez Espinar, en su *Manual de tutoría universitaria* (2004: 84-87) afirma que un buen programa de formación de tutores deberá centrarse en cuatro aspectos que, sin duda, responderán a las necesidades y problemas que encuentra el profesorado universitario en su labor diario como tutor:

- Interacción tutor-tutorando, así como la deontología de la función tutorial.
- Proporcionar documentación de consulta imprescindible para poder informar al alumnado sobre la Universidad, sobre cuestiones académicas (asignaturas, calendarios, matrícula,...), sobre servicios de la institución, sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje, sobre actividades extraacadémicas relacionadas con los estudios, etc. que podrá estar recopilada en folletos o en una Web.
- Dar recursos para la intervención formativa. El tutor/a debe poseer pautas de seguimiento del rendimiento del estudiante, así como de detección y solución de problemas. Debe conocer los modelos de aprendizaje y las estrategias de estudios de los estudiantes, así como sus características fijándose en si existen o no carencias académicas y, en caso afirmativo, analizar sus posibles causas y proporcionar soluciones para la mejora de su rendimiento.
- Ofrecer recursos para la orientación curricular (conocimiento de los planes de estudio y de los distintos itinerarios curriculares), para la formación continuada y para la orientación profesional.
- A lo que nosotros añadimos, atendiendo a Molina Avilés (2004): bases teóricas y metodológicas de la tutoría universitaria.

Conviene aquí recordar las palabras de Mas y Tejada (2009: 158) cuando afirman que un buen tutor debe:

“...poseer conocimientos específicos, técnicas y estrategias en relación con el propio proceso de tutorización (objetivos y funciones del profesor-tutor, estrategias de motivación, técnicas de comunicación personal y negociación, etc.), sobre el propio alumno (métodos de estudio, conocimientos previos, expectativas; etc.); sobre aspectos académicos (currículum de la titulación, itinerarios, continuidad de estudios, recursos disponibles, infraestructuras de apoyo, etc.); sobre aspectos institucionales (organización universitaria, gobierno, procedimientos, servicios, programas, relaciones con otras instituciones, etc.) y sobre aspectos profesionales (estudios de Postgrado, complementos formativos, prácticas en el mundo profesional, salidas profesionales, etc.)”

Antes de iniciar su labor como tutor, es conveniente que los profesores implicados participen en cursos donde se traten aspectos como: elementos psicosociales de los universitarios, la entrevista y otras técnicas y estrategias para la acción tutorial (observación directa e indirecta, cuestionario, roll-playing,...), métodos y organización del estudio, orientación profesional, motivación, etc. Pero además, también deberán poseer un conocimiento global del plan de estudios, de sus itinerarios, optatividad, libre elección, etc.; así como de las posibilidades laborales y de formación que, con más frecuencia, se necesitan al finalizar la carrera. Orientar a los estudiantes asignados requerirá del tutor una puesta al día acerca de la titulación en la que imparte docencia, con lo cual irá superando la perspectiva que circunscribe el profesor a su asignatura como único referente de trabajo docente, para situarse, progresivamente, en una visión más integradora y coherente (Del Rincón Igea, 2000: 92-94).

De esta forma, con la participación de los tutores en acciones formativas como estas resultarán eficaces no sólo para mejorar sus conocimientos, sino también para superar formas de trabajo individualista y para adquirir un cierto compromiso de grupo.

Un ejemplo de este tipo de programas formativos lo tenemos en la Universidad de Valladolid, donde han puesto en marcha el “*Modelo CARI*” de tutoría universitaria. Se trata de una herramienta para formar al profesorado en contenidos psicopedagógicos, basado en la reflexión sobre la práctica docente de cuatro grandes grupos de tareas tutoriales: Consultas del alumnado, Asesoramientos personales y profesionales, Retroalimentación del funcionamiento de la actividad docente e Integración social y académica del alumnado de nuevo ingreso (Román Sánchez, 2004: 43-45; 50-58). Además y como complemento a esta formación, está el apoyo ofrecido por la institución, mediante servicios propios o mediante la mentoría de un compañero más experimentado. Conviene destacar aquí la demanda creciente del profesorado a la hora de recibir asesoramiento en la adaptación al EEES (nuevas metodologías, formas de evaluación, recursos, etc.) y en sus nuevos roles y funciones (Escudero, 2003; Alba Pastor y Carballo Santaolalla, 2005; Cabello Martínez y Antón Ares, 2005).

El hecho de apostar por una mejor y mayor formación psicopedagógica del profesorado supone, al mismo tiempo, asumir la docencia como actividad profesional, no sólo como una vocación que se nutre de la mera experiencia. El profesor, según la legislación vigente, debe ser evaluado en todas sus funciones y, para poder realizarlas

correctamente, es necesaria una formación específica para afrontar tanto la docencia, como la tutoría como la investigación o la gestión.

La formación en cuanto a tutoría, se presenta como un factor ineludible si pretendemos que los cambios que supone el EEES se asuma con entusiasmo, como una oportunidad de mejorar nuestra enseñanza universitaria. Así lo muestran estudios como, por ejemplo, el dirigido por González Sanmamed (2006a) en el que se revisan las iniciativas de innovación y formación de 64 Universidades españolas a la hora de facilitar el proceso de Convergencia, poniendo de manifiesto que el 75% de las Universidades participantes pusieron en marcha actuaciones formativas entre el profesorado vinculadas a los nuevos planteamientos de la enseñanza derivados del EEES, donde la tutoría se asume como algo fundamental.

El EEES resalta el aprendizaje como eje central y el éxito de este proceso no es posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado. La profesionalización es uno de los requisitos básicos para la educación universitaria del siglo XXI, la cual va unida a planes de formación del profesorado que (Troyano, García y Marín, 2006):

- Partan de las necesidades estratégicas de las Universidades y de las necesidades e iniciativas del profesorado
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles.
- Definan un modelo de Universidad de calidad.
- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensas desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.
- Sean específicos para el profesorado universitario y aporten habilidades conceptuales y técnicas socio-actitudinales que la profesión requiere, para ayudar al profesor a saber, saber hacer y saber ser y estar.

La incorporación de las Universidades españolas al EEES ha sido un proceso muy complejo y hasta ahora, ha estado dirigido desde discursos externos, produciéndose un cambio más estructural que didáctico. Debemos cambiar la orientación si queremos que la reforma, que ahora acometemos, transforme verdaderamente la Educación Superior, ofreciendo formación, dando apoyo y, sobre todo, implicando a los docentes (Alba Pastor, 2005). En este sentido conviene recoger las palabras de Valcárcel Casas (2003) cuando afirma que para que cualquier innovación o cambio en la enseñanza universitaria llegue a buen puerto, debe formarse, informarse e implicar a sus principales agentes: los profesores.

En palabras de Jiménez Betancort y Álvarez Pérez (2003), el camino a seguir por la tutoría en los próximos años sería apostar por la formación del tutor, por el reconocimiento de la labor tutorial y por potenciar el aspecto humano de la relación tutorial.

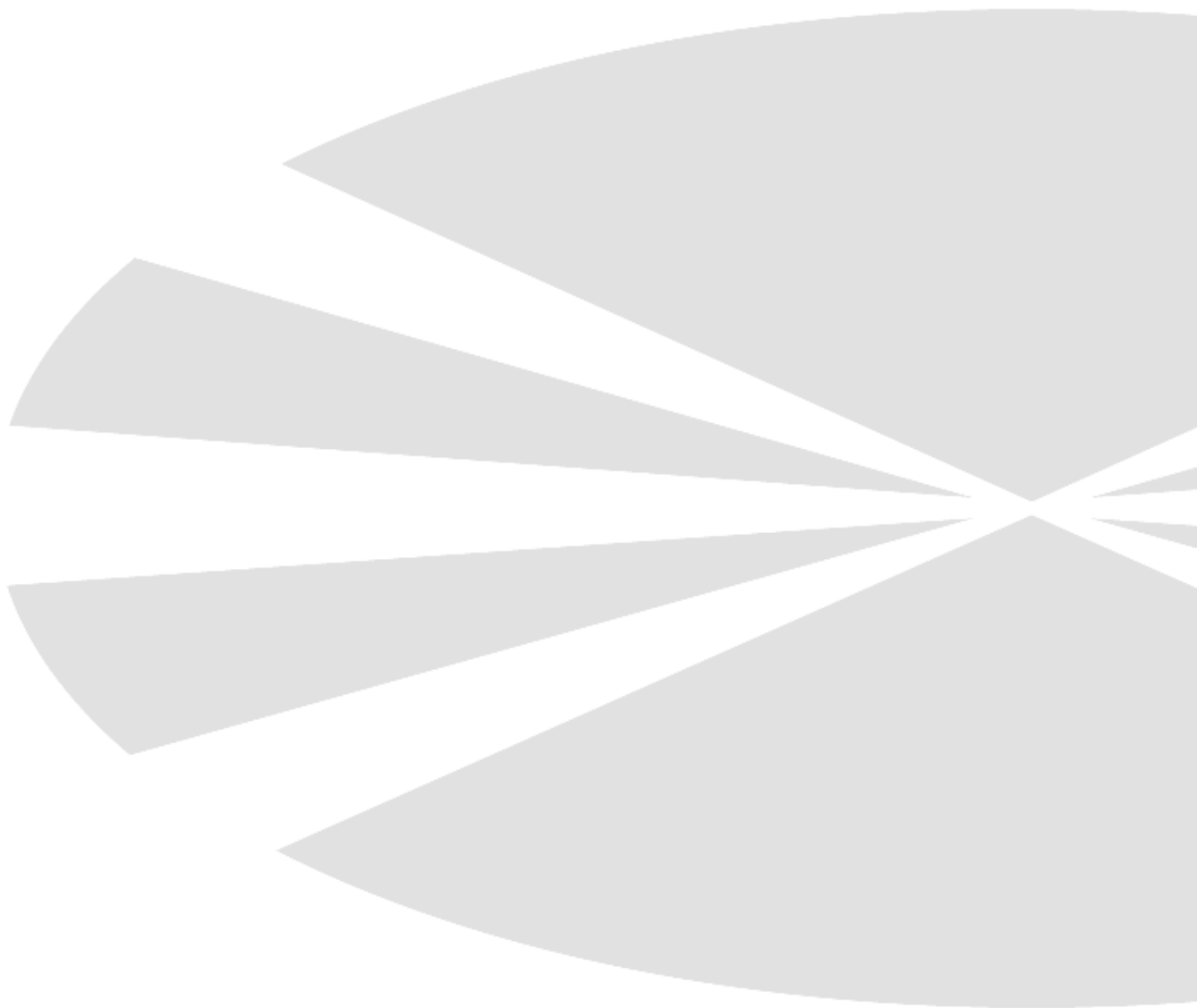
Asumir la figura del tutor supone la adquisición de una serie de competencias, una serie de cualidades técnicas, profesionales y humanas, mediante una formación que la mayoría no ha recibido y la cual resulta básica para proporcionar respuestas adecuadas a las demandas del alumnado que permitan optimizar su desarrollo integral,

con el fin de conseguir una enseñanza universitaria que alcance los principios de calidad asociados el EEES y sea capaz de competir con Universidades extranjeras. Para ello deberemos partir siempre de las necesidades y la visión de los profesores-tutores (Michavila, 2005; Hang, 2008; Villa, 2008; Mas Torelló, 2012), sin los cuales la reforma educativa quedará visible en los papeles y no en la práctica diaria.

Por nuestra parte haremos lo propio en la Universidade da Coruña, analizando las necesidades del profesorado universitario en relación a la tutoría, para poder proponer una serie de mejoras que ayuden a nuestra Universidad a avanzar en este campo.

2ª PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO IV

**INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO:
OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y MUESTRA**

En capítulos anteriores hemos visto el interés que ha despertado en los últimos años la orientación y la tutoría en el ámbito universitario, debido, fundamentalmente, a los cambios sociales vividos, a las nuevas demandas que se le plantean a la institución y al desarrollo del EEES, a partir del *Proceso de Bolonia*, llegando a configurarse la tutoría universitaria como un importante elemento de calidad de la enseñanza superior. Por todo ello, nos propusimos diseñar una investigación empírica desde la que explorar, describir y analizar el desarrollo de la tutoría universitaria atendiendo a uno de sus principales agentes: el docente.

En este capítulo se describen diferentes aspectos relacionados con la metodología seguida en el proceso de investigación, el enfoque y diseño de la misma, los objetivos propuestos, la muestra participante, así como una descripción y análisis técnico de los instrumentos de recogida de información que se han empleado.

1. Justificación y contextualización del estudio

Como ya hemos visto en la primera parte de este trabajo, muchos son los autores que recogen la acción tutorial como algo fundamental, inseparable de la función docente e imprescindible en la Educación Superior del XXI, si queremos alcanzar los principios de calidad que se nos exigen desde Europa.

La Universidad da Coruña no es ajena a este nuevo reto europeo y ha tomado medidas para ir adaptándose, lo mejor posible, a la nueva realidad, estableciendo en su plan estratégico cada una de las fases del proceso de adaptación, adaptación que es ya una realidad y que debe hacerse plena en este año 2015. En este sentido, ha apostado fuerte por las TIC y su introducción en la enseñanza universitaria, a través del *Campus Virtual* o la difusión de la plataforma *Moodle*; por la formación de todos los miembros de la comunidad universitaria (altos cargos, jefes de servicio, profesores, estudiantes) mediante el impulso de *Planes de Formación Inicial* (PFI) y la creación de los *Planes de Apoyo a la Enseñanza* (PAE), *al Aprendizaje* (PAA) y *al Doctorado y la Investigación* (PAI), todos dentro de la *Unidad de Formación y Asesoramiento* (UFA); por la transformación de los planes de estudio a manos de la *Unidad Técnica de Calidad* (UTC), la cual ha cobrado especial importancia en el proceso de Convergencia y acreditación; por la implantación del programa *Docentia* de evaluación del profesorado; y por la evaluación y mejora de todos los servicios que ofrece la propia Universidad (*Servicio de Asesoramiento y Promoción del Estudiante* (SAPE), *Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa* (CUFIE), Bibliotecas, ...).

Por lo que se refiere a la docencia y al papel del profesorado, la Universidad da Coruña puso en marcha en el año 2004 los llamados **Grupos Departamentales de Calidad (GDC)**, amparados en un primer momento por la denominada *Vicerrectoría de Calidad y Armonización Europea*, que actualmente recibe el nombre de *Vicerrectoría de Calidad y Nuevas tecnologías*.

Estos grupos, en su nacimiento, estaban formados por docentes que, de manera voluntaria, intentaban adaptar el programa de sus materias, su metodología y

evaluación, a los créditos ECTS y a la realidad europea. Estuvieron vigentes a lo largo de 8 años, siendo la última convocatoria la publicada en el 2011-2012.

A lo largo de todos estos años de existencia, sus funciones fueron aumentando, yendo más allá de la mera adaptación y buscando la consagración de nuevas metodologías, así como el apoyo y la coordinación entre el profesorado, sobre todo en la creación de guías docentes. Así lo establece la última convocatoria ofertada por la UDC en el año 2011: “*Estes grupos intra ou interdepartamentais teñen como finalidade o avance a conversión de materias ao sistema ECTS nas titulacións de 1º e 2º ciclo e a impartición de materias en créditos ECTS nas novas titulacións, realizando as guías docentes informatizadas que recollerán os principios pedagóxicos en que se basean para o desenvolvemento das competencias que definan nas súas materias.*”; estableciendo para ello dos modalidades:

- Modalidad 1: *Grupos departamentais de calidad para asignaturas de licenciaturas e diplomaturas*, destinado a docentes que busquen transformar alguna materia del plan de estudios de una licenciatura o diplomatura.
- Modalidad 2: *Grupos departamentais de calidad para asignaturas de Grado*, destinado a profesores cuya finalidad sea la de iniciar acciones de coordinación entre varias asignaturas de un mismo curso o módulo de un Grado.

Además de los GDC, la Universidade da Coruña, ha puesto en marcha otra iniciativa con la que pretende dar un mayor peso a la docencia universitaria, siguiendo los principios de enseñanza individualizada que marca el nuevo EEES. Así, en el año 2008, se han puesto a funcionar los llamados PAT, o ***Plan de Acción Tutorial***, con el que se pretende que, de forma voluntaria, los docentes empiecen a asumir su función tutorial, ampliamente descuidada en la Universidad. Se trata, simplemente, de un programa de acción tutorial que pretende organizar la orientación y la tutoría, ofreciendo al estudiante una persona de referencia que lo oriente en su vida académica durante su estancia universitaria, mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo y a pesar de la voluntariedad del profesorado en estas dos iniciativas, es necesario evaluar cómo se ha llevado y se está llevando a cabo la tutoría por parte de los docentes incluidos en los GDC y en los PAT, respectivamente, para poder conocer los aspectos positivos y negativos de ambas experiencias y, en el caso de encontrar deficiencias, analizar sus puntos críticos y proponer soluciones para la mejora.

Además, y ya relacionado con los GDC, también es conveniente comparar la acción tutorial de los docentes que se inscribieron en su día a estos grupos, con aquellos que prefirieron no adelantarse a la reforma del 2010, siguiendo con la metodología tradicional; y analizar si se han producido cambios o no en las tutorías y en el rol de profesor, fijándonos en aquellos aspectos en los que ha habido mejoras considerables o en los que, por el contrario, la tutoría ha ido a peor.

Además de analizar la acción tutorial realizada por los docentes de ambos grupos, evaluamos las necesidades que encuentran en la puesta en marcha de la tutoría en la nueva modalidad ECTS; datos que nos servirán, sin duda, para aumentar la calidad

de la enseñanza universitaria y evitar que el cambio sea recibido, tanto para profesores como para alumnos, como algo negativo, confuso, brusco y sin sentido.

2. Objetivos del estudio

El objetivo principal de esta investigación es *hacer un diagnóstico de la situación actual de la tutoría en la Universidade da Coruña, desde la perspectiva de uno de sus agentes principales: los profesores*, lo que nos ha llevado a un estudio en profundidad de las prácticas tutoriales del profesorado universitario, y a comparar lo realizado por los docentes de los GDC con aquellos que prefirieron seguir bajo la metodología universitaria “más clásica”.

Pero la finalidad de nuestro estudio es mucho más ambiciosa, en el sentido de que pretende recoger una valoración inicial de cómo realizan la tutoría aquellos profesores que han sido pioneros en adaptarse al modelo, analizando sus puntos fuertes y sus puntos críticos, recogiendo y evaluando las necesidades sentidas y expresadas por ellos y, proponiendo soluciones de mejora y medidas oportunas para paliar las deficiencias halladas, medidas en las que esperemos contar con la futura colaboración de la Vicerrectoría o Vicerrectorías correspondientes.

Así marcamos como **objetivos específicos** de este estudio, los siguientes:

- Conocer la organización actual de la tutoría, analizando sus puntos fuertes y débiles según la percepción del profesorado.
- Conocer el funcionamiento actual de la tutoría, según la opinión de los tutores.
- Identificar las necesidades de los tutores universitarios en el nuevo EEES.
- Analizar las modificaciones que ha sufrido la enseñanza, y especialmente, la tutoría desde la implicación de la Universidade da Coruña en el EEES, observando las diferencias encontradas entre las materias adaptadas a los nuevos créditos ECTS y aquellas que siguieron el método tradicional.
- Establecer las nuevas funciones que ha de asumir la tutoría y el tutor universitario en el nuevo marco europeo.
- Conocer el grado de satisfacción del profesorado universitario con su nueva labor tutorial tras la entrada del EEES.
- Conocer la importancia que tiene la tutoría en la formación de los nuevos profesionales del siglo XXI, según el profesorado de la UDC.
- Proponer nuevas formas de abordar la tutoría en la Universidad, implicando a toda la comunidad educativa (alumnos y profesores), mediante un modelo centralizado, con una sede central que coordine los diferentes servicios, y descentralizado, con servicios de orientación propios en cada centro.
- Establecer una serie de propuestas para la elaboración de un Plan de Acción Tutorial (PAT) que ayude a mejorar la tutoría en la Universidad.

3. Metodología del estudio

3.1. Elección del método/filosofía inicial: evaluación de necesidades

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación es conocer el estado de la tutoría universitaria desde el punto de vista de los docentes, con la finalidad de mejorar esta práctica, consideramos más apropiado un estudio de evaluación de necesidades.

Debemos recordar que la evaluación de necesidades *“es una modalidad de investigación social aplicada de carácter evaluativo, que consiste en identificar y priorizar los problemas existentes en un contexto determinado, como base para la planificación de intervenciones que incidan sobre las principales carencias detectadas”* (Hernández, Pozo y Alonso, 2004). Se trata de un proceso de recogida de información y análisis que da como resultado la determinación de las necesidades de los individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades o, como dicen Witkin y Altschuld (1996: 4) *“un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos”*.

CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA		
	FASES	PROPÓSITO
ÁMBITO EDUCATIVO (Witkin, 1996)	Pre-Evaluativa	<i>* Diseñar la EN en base a un estudio previo y exploratorio acerca del contexto evaluativo y sus necesidades: diseñar una estrategia general, definir el grupo colaborador, identificar los factores políticos y contextuales, establecer objetivos, clarificar tipo de información demandada y las técnicas para su recogida y análisis, uso potencial de los datos, diseño del proceso de priorización...</i>
	Evaluativa	<i>* Puesta en marcha de la estrategia diseñada, documentar las necesidades identificadas, establecer categorías y analizar sus causas y magnitud para facilitar su priorización: determinar el contexto, la perspectiva y los objetivos de la evaluación, recoger y analizar la información, documentar las necesidades identificadas: determinando su magnitud y sus causas (análisis desde los tres niveles de necesidades), categorizar las necesidades, establecer prioridades preliminares sobre las necesidades del nivel 1 y ofrecer criterios para la acción basados en las necesidades de alta priorización.</i>
	Post- Evaluativa	<i>* Planificar la acción en base a la priorización de las necesidades: estudio de las posibles soluciones a las necesidades identificadas, implementación de las soluciones determinadas, valoración de la EN y comunicación de los resultados.</i>

Tabla 31. *Propuestas metodológicas en la evaluación de necesidades en el ámbito educativo (Pozo y Salmerón Pérez, 1999)*

Entre todos los modelos de análisis de necesidades existentes (Modelo de Cox y otros, 1987; Modelo Witkin, 1984; Diseño de Illions, 1981; Modelo inductivo de Shuck, 1968; Modelo de Kaufman y English, 1979; Modelo Sweiger, 1971; Modelo de Rucker y otros, 1969; Modelo de análisis de necesidades de intervención socioeducativa, Pérez, 1991; el Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield, 1987), hemos optado por el modelo de Kaufman por ser uno de los más utilizados (Álvarez, 2001) y de los que mejor se adaptan al carácter comparativo de nuestro estudio, pues entiende la necesidad como *“la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser”* (Kaufman, 1982: 73), entre la condición deseada o aceptable y la condición real, tal y como queda patente en el propio instrumento al observarse dos apartados: “es” y “debería ser”.

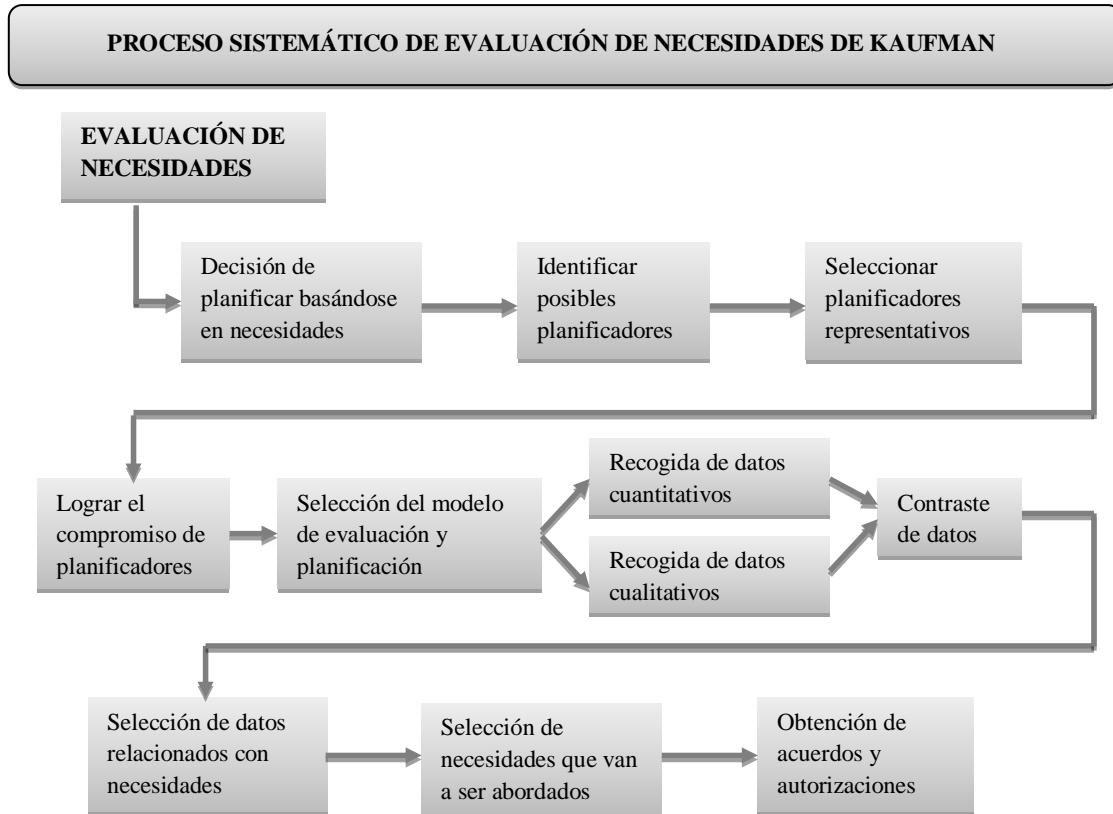


Fig.17. Proceso sistemático de evaluación de necesidades, de Kaufman (Kaufman et al., 1993)

En palabras del propio Kaufman (1988: 42) el análisis o evaluación de necesidades se define como “*un análisis de discrepancias determinado por dos posiciones extremas: ¿Dónde estamos actualmente? Y ¿Dónde deberíamos estar? Y, por lo tanto específica la discrepancia mensurable o (distancia) entre esos dos polos*”. Atendiendo al modelo de Kaufman, podemos hablar de las siguientes etapas en la evaluación de necesidades:

- Tomar decisiones de planificar.
- Identificar los síntomas de los problemas.
- Determinar el campo de la planificación.
- Identificar los medios para evaluar las necesidades y elegir los mejores.
- Determinar las condiciones existentes.
- Determinar las condiciones que se requieren.
- Conciliar discrepancias de los participantes.
- Asignar prioridades entre discrepancias.
- Seleccionar las necesidades y aplicar el programa.
- Asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades.

Para llevar a cabo la evaluación de necesidades, contamos con diferentes instrumentos y técnicas. Pérez Campanero (1991) nos propone un variado repertorio de herramientas entre las que cabe citar: técnicas cuantitativas, como el cuestionario o encuesta (la más utilizada en este tipo de evaluación); técnicas cualitativas, como los

grupos de discusión, las mesas de debate, la entrevista, la observación,... u otras técnicas e instrumentos que nos permitan recoger información procedente de fuentes documentales y archivos.

Partiendo de esta filosofía inicial, en donde pretendemos detectar las necesidades del profesorado a través de su propia visión, establecimos todo un plan de investigación que pasamos a describir en los siguientes apartados.

3.2. Elección de la metodología de investigación

En palabras de Torrado (2004), el objetivo y la finalidad de la investigación van a condicionar la metodología más conveniente. Partiendo del carácter de este estudio y de la propia evaluación de necesidades, consideramos que la más adecuada es la **metodología exploratoria y descriptiva**, cuyo objetivo general es, como su propio nombre indica, describir un fenómeno dado, permitiéndonos *explorar, describir e interpretar* la opinión del profesorado de la Universidade da Coruña sobre la tutoría y su labor como tutor; opiniones que nos posibilitarán, a su vez, aportar propuestas para optimizar la tutoría en la Universidad.

En este sentido y siguiendo las palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2007: 60), el objetivo último del investigador en este tipo de estudios será el de *“especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis”*, es decir, recopilar datos sobre una determinada cuestión, seleccionando previamente y con gran acierto, las cuestiones sobre las que se quiere preguntar a la muestra para obtener dicha información.

En un estudio descriptivo se seleccionan una serie de conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin, precisamente, de describirlas. Así la metodología descriptiva se define como *“el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión”* (Malhotra, 1997: 90) o como aquel tipo de investigación que *“busca especificar las propiedades, características, y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis”* (Danhke, 1989), siendo uno de los métodos más utilizados en la investigación educativa, pues permite estudiar cualquier fenómeno desconocido, con el fin de observarlo en su ambiente natural y describirlo lo más detalladamente posible.

Al carácter descriptivo de nuestro estudio, añadimos un carácter **correlacional** en el que buscamos la comparación entre lo que dos grupos de profesores (los que aceptaron el reto de Bolonia y los que siguieron con el método tradicional); y establecemos asimismo, diferencias al comparar lo que “es” y lo que “debería ser” en algunas de las dimensiones analizadas, coincidiendo con el concepto de necesidad que desarrollamos anteriormente. Pero el análisis va más allá, comparándose los resultados en función de diferentes variables como la categoría docente o el ámbito científico, entre otras.

Atendiendo al tratamiento de las variables, nuestro trabajo tiene un claro carácter **no experimental**, puesto que no hay estímulos, ni ninguna otra condición a la que exponemos a los sujetos, ni hemos manipulado ninguna variable para buscar un determinado objetivo. Asimismo, se agrupa dentro del tipo **transversal**, pues no pretende ver la evolución de la situación en el tiempo, aunque es cierto que, dados los años transcurridos desde el inicio de los estudios, puede verse una cierta evolución en los resultados.

Con respecto a los instrumentos, nuestra investigación es de **tipo mixto**, es decir, posee dos partes: una cuantitativa, a través de cuestionarios; y otra cualitativa, mediante entrevistas; con el único fin de profundizar más en los datos y aportar resultados más precisos. Debemos tener en cuenta que esta investigación parte de un trabajo iniciado durante los estudios de tercer ciclo para la obtención del DEA (Prieto Vigo, 2006), cuyos resultados nos han hecho reflexionar sobre las necesidades del profesorado para afrontar los cambios fruto del EEES y nos han alentado para querer indagar más sobre ellas, concretarlas y poder aportar soluciones que acaben con los problemas que el tutor universitario deberá enfrentar en la Universidad del siglo XXI.

3.3. Fases del proceso de investigación

Siguiendo las etapas marcadas por algunos autores como Hernández, Fernández y Baptista (2006), Buendía, Colás Bravo y Hernández (1997) o Cohen y Manion (2002), identificamos cuatro fases en cada uno de los estudios de nuestra investigación (cuantitativo y cualitativo) en las que se han usado distintas estrategias metodológicas adaptándonos a las necesidades.

FASES	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS
1ª Fase: Planificación del estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión documental - Definir y delimitar objetivos - Elección instrumentos (cuestionario y entrevista). - Elaboración de instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del cuestionario: delimitación de dimensiones e indicadores; elaboración de preguntas; análisis de validez y fiabilidad; revisión y redacción final. - Elaboración de la entrevista: delimitación de dimensiones e indicadores, elaboración de preguntas; revisión y redacción final. - Delimitación de la población y selección de la muestra
2ª Fase: Aplicación y recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del cuestionario - Aplicación de la entrevista
3ª Fase: Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos de los cuestionarios. <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento informático de los datos a través del SPSS 15.0. - Análisis descriptivo y comparativo (grupos, ámbitos, sexo, edad y categoría). - Análisis de los datos de la entrevistas <ul style="list-style-type: none"> - Codificación de los datos. - Delimitación de dimensiones de análisis. - Análisis descriptivo y comparativo (ámbito científico)
4ª Fase: Resultados, conclusiones y prospectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Extracción y discusión de los principales resultados y comparación de los estudios (cualitativo y cuantitativo) - Exposición de las principales conclusiones. - Redacción de propuestas de mejora.

Tabla 32. *Fases del proceso de investigación* (elaboración propia)

A/ Fase de planificación.

En esta primera fase se estructura la idea de la investigación y se plantea el problema que sirve como base a nuestro trabajo. En este sentido, y como ya hemos mencionado, hemos partido de un trabajo de investigación anterior por lo que nos ha resultado muy motivador seguir en la misma línea, más teniendo en cuenta la transformación que se estaba viviendo en la Universidad ante la inminente entrada en el EEES, y la preocupación y el miedo a los cambios que habíamos sentido en nuestra conversaciones con los docentes universitarios.

Teniendo clara y delimitada nuestra temática, la primera tarea que llevamos a cabo fue una profunda revisión documental sobre la tutoría y la figura del tutor que nos permitió conocer el estado de la cuestión y los trabajos previos realizados por otros investigadores.

Conviene decir que esta primera tarea continuó a lo largo de todo el proceso de investigación con el objetivo de actualizar las fuentes e incluir los nuevos análisis incorporados por otros autores, antes del cierre de la misma.

La segunda tarea de esta fase fue la de definir y delimitar los objetivos, los cuales deberían ser claros, precisos y alcanzables y deberían de servir como guía en la investigación. Teniendo claros los objetivos, el siguiente paso fue buscar el tipo de metodología más adecuada para el estudio y, consecuentemente, escoger el instrumento que mejor se adapte a la investigación.

No existía en la literatura científica ningún instrumento que se adaptara a nuestros objetivos, por lo que tuvimos que elaborarlos. Tanto en la elaboración del cuestionario como de la entrevista, establecimos una serie de dimensiones a modo de grandes temas que marcarían el análisis posterior y darían respuesta a nuestros objetivos. Para que ambos instrumentos siguiesen la misma línea, las preguntas de la entrevista fueron elaboradas a posteriori, atendiendo a los resultados del cuestionario.

Antes de la puesta en práctica del cuestionario, y posteriormente, de la entrevista, la última área de esta fase fue la selección de la muestra. La población la formaban todos los docentes de la Universidade da Coruña, de todos sus Campus (Elviña, Zapateira, Riazor, Oza y Ferrol), fueran o no miembros de los GDC. Partiendo de esta población, elegimos nuestra muestra de estudio, para lo cual intentamos utilizar un tipo de muestreo que se ajustase a los objetivos de la investigación, y que respetara las características de la población, optando por un **muestreo estratificado y proporcional**, partiendo de los cinco ámbitos científicos (ciencias, ciencias de la salud, tecnológico, ciencias sociales y jurídicas y humanidades) sin que ningún centro quedara sin representación en la muestra.

B/ Fase de aplicación y recogida de datos

Una vez elaborados los instrumentos se inicia la etapa de aplicación y recogida de datos, que en esta investigación tuvo dos partes claramente diferenciadas: por un lado, los cuestionarios y, por el otro y más tarde, las entrevistas, en las cuales hubo dos fases

de aplicación: una durante el curso 2008-2009 y otra a lo largo del curso 2012-2013. Esta etapa ha supuesto un intenso trabajo de campo y supone una de las fases fundamentales en el estudio.

C/ Fase analítica

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, hemos procedido al análisis cuantitativo o cualitativo según la naturaleza del instrumento. Para el análisis cuantitativo, una vez recogidos todos los cuestionarios, hemos contado con la ayuda del programa estadístico SPSS (versión SPSS 20.0).

Por su parte, para los datos cualitativos, fruto de la entrevista, nos hemos ayudado de una grabadora manual y de la transcripción de las entrevistas a mano, una ardua tarea que se ha prolongado meses y que ha ralentizado el trabajo. Asimismo, para el análisis se han partido de las dimensiones de la propia entrevista, las cuales coinciden, a grandes rasgos, con las del propio cuestionario, dimensiones que se han analizado sin la ayuda de ningún paquete estadístico, pues en el momento de la realización del estudio no pudimos contar con ningún programa de análisis cualitativo, como el *Atlas/ti* o el *Nudist*, por su escasa utilización en nuestro ámbito de trabajo.

D/ Fase de discusión de resultados, conclusiones y prospectiva

Esta última fase del estudio ha consistido en la interpretación de los resultados obtenidos y su posterior discusión, así como la elaboración de conclusiones y propuestas de mejora en la acción tutorial.

Por último, nos gustaría hacer constar, aunque ya parecerá evidente, que los datos proporcionados por el profesorado serán solamente utilizados en beneficio de la investigación, datos que, por otra parte, han sido codificados manteniendo todos los principios éticos de confidencialidad y anonimato.

3.4. Instrumentos de la investigación: el cuestionario y la entrevista

Para llevar a cabo este estudio, se han utilizado dos instrumentos de elaboración propia: el cuestionario y la entrevista, con el fin de obtener resultados tanto de índole cuantitativa como cualitativa. La razón de optar por una metodología mixta, en donde se entremezclen datos de naturaleza diferente, la encontramos en la necesidad que teníamos de hacer un estudio profundo que fueran más allá de meras estadísticas, y que reflejara las necesidades reales de los profesionales.

Así, aunque en un primer momento, nos decantamos por una investigación de índole cuantitativa debido, fundamentalmente, a la necesidad de acceder a un gran número de profesorado para poder recopilar el mayor número de datos posibles; una vez analizados los datos y tras las peticiones de algún que otro participante, decidimos ampliar el estudio mediante la elaboración de una entrevista en donde pudiésemos recoger de forma más personal, cuestiones sobre la tutoría y el EEES, y hallar explicaciones reales a los resultados obtenidos con el cuestionario.

En conclusión, la combinación de ambos instrumentos nos ayudó, sin duda, a dar una visión bastante pormenorizada de cómo se está llevando a cabo la acción tutorial, hoy por hoy, en las distintas escuelas y facultades de nuestra Universidad.

En apartados posteriores, ya dentro del estudio, describiremos más detenidamente, los dos instrumentos utilizados: cuestionario y entrevista; analizando sus partes y los pasos seguidos en su aplicación.

4. Características de la población y de la muestra

Autores como Bisquerra (2004), Tejedor y Etxeberría (2006) o Hernández, Fernández y Baptista (2007), entre otros, señalan que cuando no es posible acceder a la totalidad de la población debemos proceder a seleccionar una muestra amplia y representativa, de forma que los resultados obtenidos puedan generalizarse o extrapolarse a toda la población.

Como ya hemos dicho con anterioridad, la población a la que va dirigida nuestro estudio es el conjunto de profesores de la Universidade da Coruña en sus cinco Campus, estuvieran o no inscritos en los GDC. Partiendo de esta población, hemos seleccionado una muestra representativa que responda a los objetivos de nuestro estudio y permita saber cómo se está desarrollando la tutoría entre los docentes de la UDC.

Debemos recordar que una muestra es un conjunto de individuos extraídos de una población con el fin de deducir características de toda la población. Las muestras son representativas cuando, por la forma en que han sido seleccionadas, aportan garantías suficientes para realizar inferencias confiables a partir de ella. Así, Sierra Bravo (2003: 174) define la muestra como: “...una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado”.

Para seleccionar una muestra representativa, hemos tenido que decantarnos por varios tipos de muestreo: por una parte el **muestreo estratificado**, pues buscábamos clasificar a los docentes más que por la facultad o la titulación, por el ámbito científico en el que se incluyen, ateniendo al área de conocimiento en el que se hayan inscritos. Así, intentamos separar a los docentes en cinco grupos correspondientes a los cinco ámbitos, escogiendo de cada uno de estos conjuntos un número proporcional a la cantidad de docentes que dentro de ese ámbito formaban la población total. Por ello, también podemos hablar, por otra parte, de un **muestreo proporcional**. Por último y ya en contra de nuestra voluntad por circunstancias ajenas (falta de participación del profesores, poco acceso a los docentes,...) hemos tenido que recurrir al **muestreo casual** (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992), también llamado muestreo por conveniencia (Cohen y Manion, 2002; Mcmillan y Schumacher, 2005) o muestreo accidental (Solanas, 1997) para poder llegar a la muestra deseada. En todos los casos, la muestra mantuvo dos condiciones básicas: tamaño y representatividad (Sabariego, 2004; Manzano y Braña, 2005).

La muestra seleccionada tanto para el estudio cuantitativo como para el cualitativo, se resume en la tabla que se presenta a continuación.

	CUANTITATIVO		CUALITATIVO	
	Grupo GDC	Grupo NO GDC	1ª fase	2ª fase
N	111	121	27	5
N (total)	232		32	

Tabla 33. *Muestra total del estudio* (elaboración propia)

En apartados posteriores analizaremos, de forma más minuciosa, la muestra seleccionada, tanto en el cuestionario como en la entrevista.

Una vez definidos los objetivos, descritos los instrumentos y definida la muestra, pasamos a relatar los resultados obtenidos en ambos estudios: cuantitativo y cualitativo para, posteriormente, comparar los resultados de ambos y sacar las conclusiones pertinentes.

CAPÍTULO V

**ESTUDIO CUANTITATIVO:
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN**

1. Introducción

A lo largo de las siguientes páginas presentaremos los resultados del estudio cuantitativo realizado con el profesorado de la Universidade da Coruña sobre diferentes aspectos de su labor como tutor.

Hernández, Fernández y Baptista (2007) manifiestan que los estudios cuantitativos usan la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, es decir, se trata de una investigación realizada a una muestra representativa de un colectivo más amplio, mediante preguntas estandarizadas que intenta medir la distribución de dicho colectivo a través de varias dimensiones o rasgos.

Comenzamos este capítulo describiendo el instrumento utilizado para la recogida de datos, centrándonos en el proceso de construcción del mismo y en la descripción de sus partes, para pasar a analizar la muestra participante en el estudio. A continuación enumeramos las diferentes pruebas utilizadas en la investigación, todas de naturaleza no paramétrica, que nos permitirán recoger datos estadísticos objetivos de ambos grupos (*Grupo Experiencial* y *Grupo Control*) para su posterior análisis y valoración.

Conviene decir que el análisis de datos cuenta con tres partes diferenciadas. Una primera parte, donde analizamos los datos recabados entre los miembros del GE, observando cuáles son los aspectos más y menos valorados, así como sus necesidades en temas de acción tutorial; análisis que repetimos con los datos del GC, en una segunda parte. En tercer y último lugar, contraponemos los resultados hallados en ambos grupos, analizando las diferencias significativas existentes, con el fin de comprobar el avance o retroceso de la tutoría una vez aplicada la experiencia GDC. Además, hemos analizado también las diferencias existentes en cuanto a otras variables importantes como el sexo, la edad, el ámbito científico de pertenencia o la categoría docente.

Una vez analizados los datos objetivos, pasamos a interpretarlos, intentado buscarles sentido dentro de la realidad vivida por los profesores en estos años de cambio, para acabar ofreciendo al lector unas pequeñas conclusiones donde se resume todo lo visto y se proponen una serie de interrogantes para la reflexión.

2. Instrumento de recogida de datos: el cuestionario

El cuestionario es un instrumento cuantitativo muy usado en investigación, por su fácil aplicación y corrección. Atendiendo a sus características, consideramos que este instrumento es el que mejor puede contribuir a conseguir los objetivos de nuestro estudio dado que, como recuerdan Arnal, Del Rincón y Latorre (1992: 78), el cuestionario es especialmente útil cuando *“la investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia ‘personal’”*.

La elección del cuestionario frente a otra técnica de tipo cuantitativo responde, además, a las siguientes razones:

- Posibilita la estandarización de las respuestas de ambos grupos de docentes, los inscritos en los GDC y los que permanecen bajo la metodología clásica.

- Nos permite obtener la valoración sobre las tutorías de un mayor número de profesores de diferentes ámbitos científicos que otras técnicas, lo que facilita alcanzar un tamaño de muestra más grande y más representativa de la población.
- Suele ser una forma rápida de adquirir datos, pues requiere poco tiempo de respuesta (5 minutos aprox.), por lo que la voluntad de participar en el estudio sería mayor que con otro tipo de técnica.

Dado que no existía en la literatura científica ningún cuestionario que pudiese responder a los objetivos del estudio, optamos por construir uno propio²³ (*Anexo I*). El cuestionario ha sido elaborado desde el propio departamento de M.I.D.E, siguiendo siempre las pautas y recomendaciones metodológicas de algunos autores como Pérez Juste (1991), González Río (1997), Sierra Bravo (1998), García Muñoz (2003), Torrado (2004) o Hernández, Fernández y Baptista (2007), entre otros.

En este proceso de construcción hemos establecido, en primer lugar, dimensiones, variables e indicadores, sobre los que pretendemos obtener información, formulando preguntas en consecuencia, pues las preguntas de un cuestionario son la expresión, en forma interrogativa, de las variables empíricas o indicadores sobre los que nos interesa obtener información.

La utilización de un instrumento implica la necesidad de analizar su calidad técnica. De ahí la importancia de hacer un buen análisis de la validez y la fiabilidad. Así, una vez elaborado el cuestionario, se procedió a someterlo a un proceso de validación de contenido por un grupo de expertos, con el fin de constatar si los elementos del instrumento son suficientes y adecuados para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Para llevarla a cabo se contó con un grupo con amplia experiencia en investigación educativa y en orientación y tutoría universitaria, conformado por dos profesores del propio Departamento, a los que se les pidió que valoraran el cuestionario atendiendo a las siguientes preguntas: ¿Responde a nuestro objetivo principal?; ¿añadiría/eliminaría algún ítem?; ¿la redacción es clara y ordenada?; ¿cómo lo mejoraría?

De esta revisión salió la versión final del cuestionario, que tuvo varias modificaciones sobre todo en la redacción de preguntas, mejorando y facilitando su comprensión, y en la reducción del instrumento tras la eliminación de alguno de los ítems, ante la gran cantidad de preguntas que tenía el cuestionario inicial.

El cuestionario debía ser cubierto tanto por aquellos profesores inscritos a los GDC como aquellos que no lo estaban, los cuales se han elegido de manera aleatoria, buscando siempre una compensación entre ámbitos científicos. En un principio se habían barajado varias posibilidades en cuanto a su aplicación: enviarla por correo ordinario o por correo electrónico, dejarlo en los casilleros de los profesores con una nota esclarecedora sobre lo que había que hacer y cómo podían remitírnoslo, colgarlo en la web, etc. Sin embargo, para intentar conseguir el mayor número de participantes, consideremos que sería mejor presentarse en persona y explicar en qué consistía y cuál

²³ También se elaboró una versión en gallego del cuestionario.

era la finalidad del cuestionario. Y así lo hicimos: nos encargamos de ir personalmente por los departamentos de todas las facultades y escuelas de la Universidade da Coruña, recibiendo en el mejor de los casos, la esperada aceptación y respuesta del cuestionario.

Para que el instrumento fuera aceptado de buen grado por el profesorado y, para mostrar la relevancia del estudio, mi directora redactó una carta²⁴ en la cual se solicitaba la implicación de los profesores, tanto de aquellos inscritos en los GDC (*Anexo II*) como de los no inscritos (*Anexo III*). Así, hemos ido explicando el estudio y pedido su participación, ofreciéndoles todas las posibilidades para su cumplimentación y posterior devolución: volver a buscarlo días más tarde, enviarlo por correo interno, o incluso esperar y cubrirlo con ellos. Sin embargo, y a pesar de toda la ilusión puesta, no hemos conseguido el nivel de respuesta esperada.

Han sido cuatro meses de, a veces, desesperante impotencia, ante la falta de implicación del profesorado (malas contestaciones, el ir y venir para no conseguir nada, el absentismo continuo de algunos docentes, el pasotismo de algunos otros,...), por lo que hubo que reducir la muestra inicial. A pesar de todo, se ha logrado recopilar un total de 232 cuestionarios entre los campus de Ferrol, Elviña, Zapateira, Riazor y Oza, gracias a la buena voluntad de algunos profesores que, tomando unos 10 minutos de su tiempo, han contestado de muy buen grado todo lo expuesto en el mismo.

El cuestionario está formado por 70 ítems, la mayoría de los cuales se contestan atendiendo a los principios de una escala de valoración tipo *Likert* (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo), aunque existen varios ítems en los que el docente deberá elegir entre las opciones planteadas (preguntas cerradas) o redactar el dato que se le pide (preguntas abiertas).

Para poder ahondar en todos los aspectos claves de la tutoría, decidimos dividir las preguntas del cuestionario en siete apartados o dimensiones, con el fin de ordenar las variables que mayor peso tienen en la investigación. Estos apartados son los siguientes:

1. Datos de identificación, que nos permitieron recabar datos acerca de las características personales de los participantes, tales como sexo, edad, facultad, departamento, área de conocimiento, ámbito científico, titulación en la que imparte más docencia, categoría docente, años dedicados a la docencia, tiempo de dedicación, y sobre todo, si formaban parte o no de los GDC, es decir, si tenían alguna asignatura adaptada a los créditos ECTS, dato imprescindible para poder conseguir el objetivo propuesto con la investigación.
2. Cuestiones preliminares sobre tutoría. En este apartado del cuestionario, se pretende recabar información sobre aquellos aspectos de la tutoría menos formales. Está compuesto por una serie de ítems como: la duración de una sesión de tutoría, o la cantidad de veces que suele asistir un alumno a las mismas a lo largo del curso académico. Además, existen otra serie de preguntas, ya en escala tipo *Likert*, que nos pueden ayudar a esclarecer los motivos por los que, en opinión del profesorado, los alumnos acuden o no a las tutorías.

²⁴ La carta, al igual que el cuestionario, también tuvo una versión en gallego.

3. Organización de la tutoría. En este punto pretendemos analizar la situación de la tutoría en cuanto a espacios, tiempo y organización e importancia que dentro del departamento, del centro y de la Universidad, se le da a la acción tutorial. Este apartado está dividido en dos, uno que responde a lo que está pasando y otro que busca la opinión de los docentes en cuanto a lo que creen que debería pasar.
4. Funcionamiento de la tutoría. En este apartado se pretende recoger datos acerca del funcionamiento de la tutoría en general, de las temáticas que en ella se tratan, de lo que se hace en esas horas y de la manera de hacerlo, de la importancia que le dan los docentes, de la coordinación entre ellos,... con el objetivo de ver lo que está pasando y lo que debería pasar, tal y como sucede con el punto anterior.
5. Perfil del profesor-tutor. Aquí buscamos que los docentes opinen sobre aquellas cualidades que, a su entender, debería tener un buen tutor.
6. Satisfacción con la tutoría. Por último, pretendemos recoger la satisfacción del profesorado universitario con los aspectos más relevantes de la tutoría, que ya se han tratado en apartados anteriores como, por ejemplo, los horarios, las condiciones espaciales, la organización del servicio, la asistencia y demandas de los alumnos, las actividades realizadas en estas horas, etc.
7. Observaciones. Se ha dejado un apartado abierto para que el profesorado nos pudiese transmitir sus preocupaciones, miedos, quejas, dudas,... en fin, toda sugerencia que crea oportuna y que será, sin duda, muy valiosa tanto para el avance de la investigación, como para la mejora de la tutoría universitaria.

Conviene destacar que junto al cuestionario se entregó una pequeña introducción donde se indicaban las instrucciones para cubrirlo, así como los objetivos que se pretenden conseguir con la investigación, para que todo docente que decidiera participar estuviera informado de la importancia de su colaboración. Por último, decir que para el análisis de los datos cuantitativos hemos utilizado el programa estadístico SPSS 20.0.

3. Muestra seleccionada

Como hemos señalado en el capítulo anterior, para seleccionar la muestra hemos utilizado varios tipos de muestreo. Partimos de un **muestreo estratificado y proporcional**, separando al profesorado de la UDC en cinco grupos correspondientes a los cinco ámbitos científicos e intentando mantener la proporcionalidad con respecto a la población, aunque por circunstancias ajenas al estudio (falta de participación, poco acceso a los docentes,...) también recurrimos al **muestreo casual o accidental**.

Para llevar a cabo el estudio cuantitativo, hemos recopilado una muestra de, aproximadamente, un cuarto de la totalidad de docentes inscritos en los GDC en el curso 2005-2006, 111 profesores en total²⁵. Partiendo de este grupo, que pasaremos a llamar *Grupo Experiencial* por participar de la experiencia de adaptación (a partir de

²⁵ Consideramos que la información obtenida con los cuestionarios, pese a recoger sólo un cuarto de los docentes de los GDC, nos permitía recoger una realidad suficientemente contrastada, si tenemos en cuenta las escasas diferencias entre la pertenencia o no a estos grupos. Nuestro objetivo fue, en ese momento, tratar de profundizar más en las respuestas dadas y no tanto en la generalización de los resultados. Por ello, nos volcamos en la parte cualitativa para ahondar en las ideas que ya se habían apuntado.

ahora GE), escogimos otra muestra semejante de docentes no inscritos en los GDC, 121 profesores del que llamaremos *Grupo Control* (a partir de aquí GC), completándose así un total de 232 profesores participantes en el estudio, de los cuales 134 son hombres (57,8%) y 98 mujeres (42,2%), con una edad mayoritaria entre los 31 y los 40 años (44%), de los cuales 42 pertenecen al ámbito de ciencias (18,1%), 21 al ámbito de ciencias de la salud (9,1%), 69 al tecnológico (29,7%), 78 al ámbito de ciencias sociales y jurídicas (33,6%) y 22 al de humanidades (9,5%), siendo en su mayoría profesores titulares universitarios o catedráticos de escuela universitaria (46,1%) con una dedicación completa a la docencia (94,4%), resultando una media de 12,20 años de experiencia en la enseñanza universitaria.

Si analizamos cada grupo por separado, veremos que dentro de los 111 docentes del GE, contamos con 64 hombres (57,7%) y 47 mujeres (42,3%), mientras que de los 121 profesores de GC, 70 son hombres (57,9%) y 51 son mujeres (42,1%).

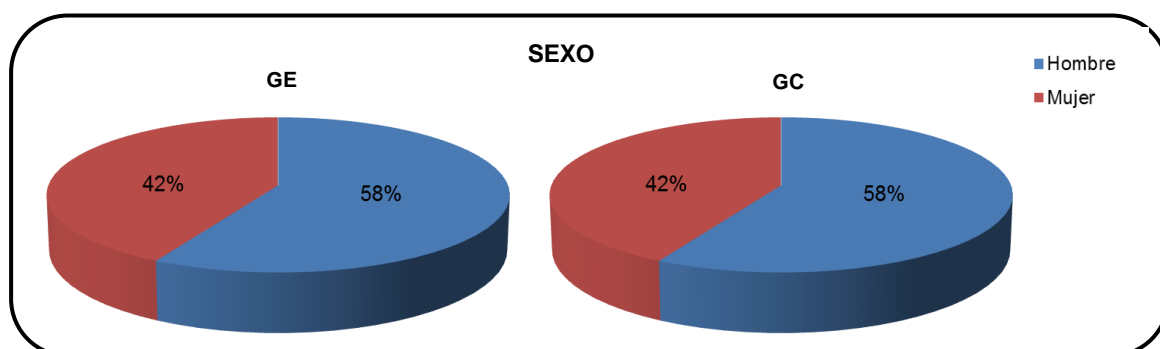


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo (GE y GC)

Por lo que se refiere a su edad, la mayoría de los docentes del GE se sitúa entre los 31 y los 40 años (48,6%). El resto aparece dividido en las siguientes categorías: menores de 30 años (9%), entre 41 y 50 años (30,6%) y más de 51 años (11,7%). Por su parte en el GC y pese a que la edad media de los participantes sigue estando entre los 31 y los 40 años (39,7%), también se observa un alto porcentaje de docentes que se encuentran entre los 41 y los 50 años (32,2%), siendo los porcentajes más bajos en los extremos: menor de 30 años (8,3%) y mayor de 51 años (19%).

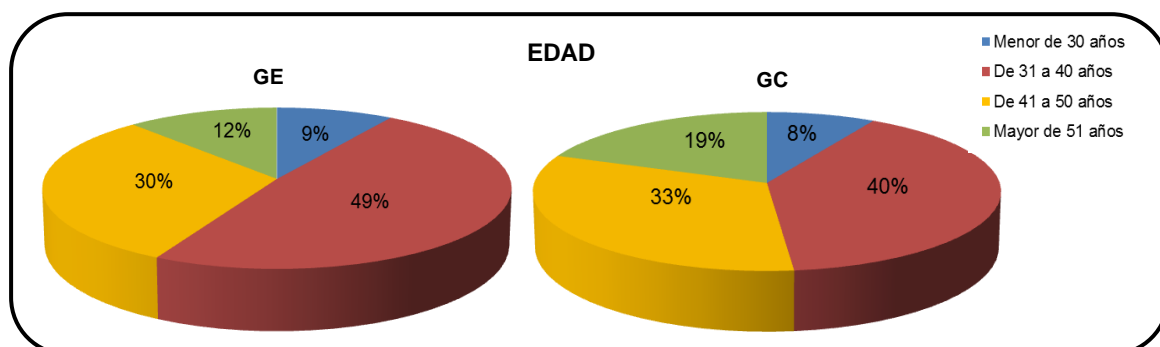


Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad (GE y GC)

Si atendemos a los ámbitos científicos, la repartición es muy semejante en ambos grupos, sobresaliendo los profesores del ámbito tecnológico y del ámbito de ciencias sociales y jurídicas, por ser los más numerosos en nuestra Universidad. Así,

podemos agrupar a los profesores del GE en: 21 del ámbito de ciencias (18,9%), 10 del de ciencias de la salud (9%), 30 del ámbito tecnológico (27%), 38 del de ciencias sociales y jurídicas (34,2%) y 12 del ámbito de humanidades (18,2%). Siguiendo la misma línea aparecen divididos los docentes del GC: 21 del ámbito de ciencias (17,4%), 11 del de ciencias de la salud (9,1%), 39 del ámbito tecnológico (32,2%), 40 del de ciencias sociales y jurídicas (33,1%) y 10 del ámbito de humanidades (8,3%).

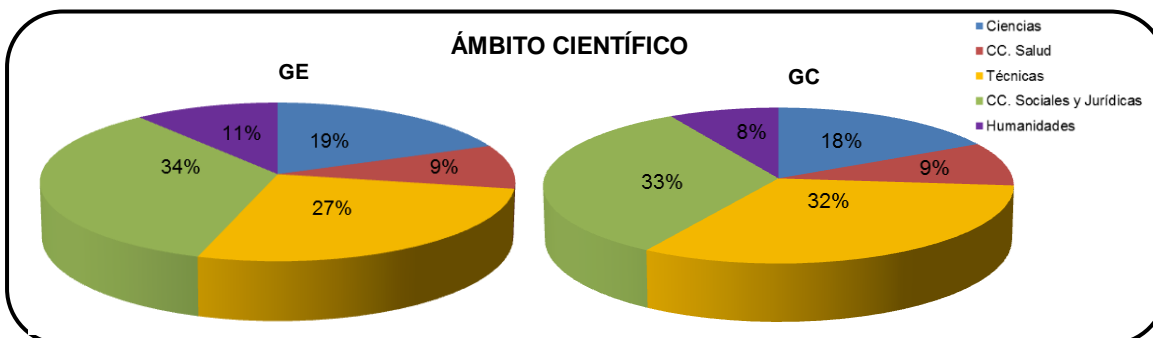


Gráfico 3. Distribución de la muestra por ámbito científico (GE y GC)

En cuanto a la categoría docente, los profesores del GE se dividen en los siguientes sectores: catedráticos de Universidad (2,7%), profesores titulares de Universidad o catedráticos de escuela universitaria (50,5%), profesores de escuela universitaria (16,2%), profesores asociados (7,2%), profesores contratados (10,8%), profesores ayudantes (6,3%) y otros (6,3%). Por su parte, en el GC la mayoría siguen siendo profesores titulares o catedráticos de escuela universitaria, formando un total de 51 (42,1%). El resto se reparten de la siguiente manera, 9 catedráticos (7,4%), 20 profesores de escuela universitaria (16,5%), 21 profesores asociados (17,4%), 9 profesores contratados (7,4%), 7 profesores ayudantes (5,8%) y 3 que incluiremos en la categoría de otros (2,5%) donde entran, principalmente, profesores de INEF y lectores. Tal y como se puede observar con estos datos, la mayoría son profesores titulares o catedráticos de escuela universitaria, lo cual coincide con los datos de la población.

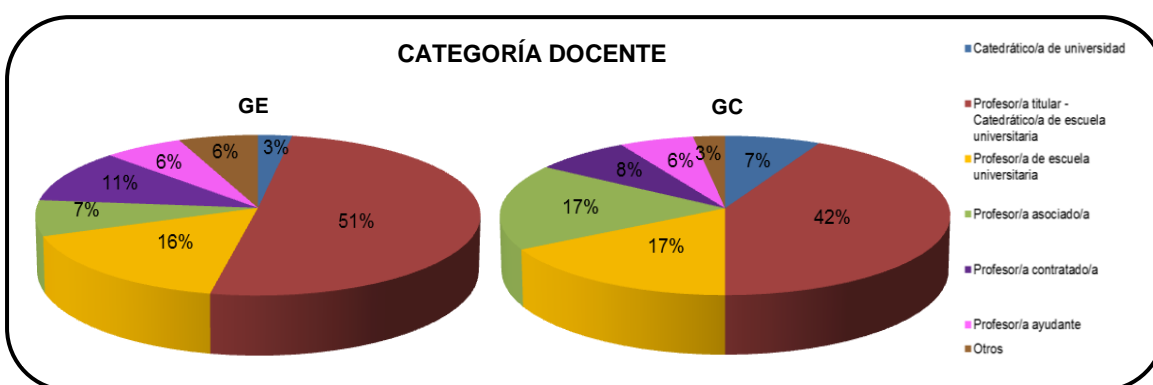


Gráfico 4. Distribución de la muestra por categoría docente (GE y GC)

Por lo que respecta al tiempo de dedicación a la docencia, los datos son muy semejantes en ambos grupos. Los docentes del GE rondan entre los 5 y 15 años de experiencia docente, pudiéndose señalar una media de, aproximadamente, 12,08 años, dedicándose exclusivamente a ella un, 97,3 % del total. Por su parte, los docentes del

GC llevan realizando su función docente una media de 12,31 años, dedicándose a tiempo completo en su inmensa mayoría (91,7%).

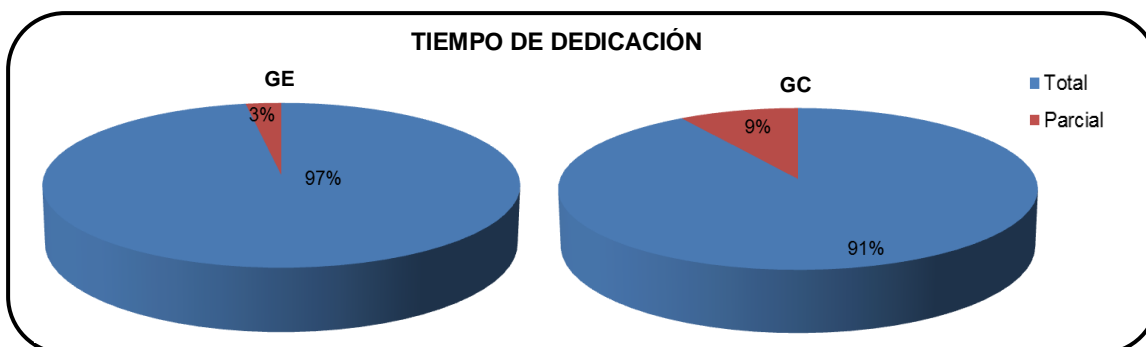


Gráfico 5. Distribución de la muestra por tiempo de dedicación (GE y GC)

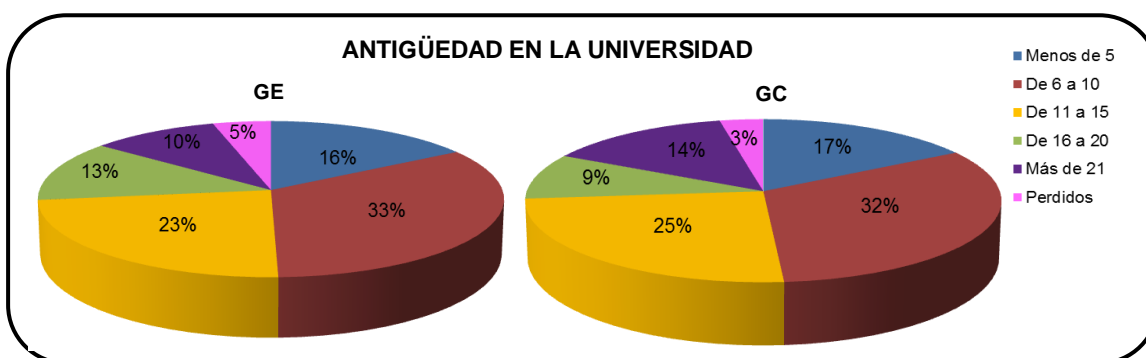


Gráfico 6. Distribución de la muestra por antigüedad en Universidad (GE y GC)

4. Pruebas utilizadas en la investigación

Para analizar los datos obtenidos con el cuestionario hemos optado por diferentes *pruebas estadísticas no paramétricas*, partiendo de la distribución del mismo. Las razones que nos llevan a decantarnos por este tipo de pruebas y no por sus semejantes paramétricas, se explicitan a continuación:

- En primer lugar, y dado que se trata de una investigación de índole social basada en la evaluación de necesidades socioeducativas iniciada dentro del programa de doctorado "*Orientación en necesidades socioeducativas*", donde se explicitaban y trabajaban estas pruebas, pensamos que serían las que mejor se adaptarían a los datos recogidos, tal y como marcan algunos autores que consideran las pruebas no paramétricas unas de las más adecuadas dentro de la rama social. Debemos recordar que en el ámbito de las Ciencias Sociales es habitual su uso puesto que existen muchas variables que no siguen las condiciones de parametricidad, como por ejemplo, uso de variables cuantitativas continuas, distribución normal de las muestras, varianzas similares y tamaño de las muestras, mayor a 30 casos (Berlanga y Rubio, 2012).
- En segundo lugar, porque una vez superado el DEA y ya en pleno proceso de elaboración de tesis, se comprobó que utilizando las pruebas paramétricas obtuvimos resultados semejantes. Así, por ejemplo, al realizar la *Prueba T de Student* (en contraposición a la *Prueba U de Mann-Whitney*) los resultados obtenidos no variaban con respecto al estudio inicial.

- En tercer y último lugar, porque a pesar de que se consideran las pruebas paramétricas más confiables y eficientes que las no paramétricas, el tamaño de la muestra ha elevado su eficiencia, dando resultados mucho más válidos de lo que, en un principio, se le supone a este tipo de pruebas.

De entre todas las pruebas no paramétricas existentes, se han utilizado las que a continuación se refieren:

	DOS MUESTRAS	K MUESTRAS
GRUPOS INDEPENDIENTES	U de Mann-Whitney (diferencias entre grupos, sexos y edad)	H de Kruskal Wallis (diferencias entre ámbitos, edad y categoría docente)
GRUPOS DEPENDIENTES	Wilcoxon (comparación entre lo real y lo ideal – necesidades del tutor)	Friedman (grado de valoración de las diferentes dimensiones de la tutoría)

Tabla 34. Pruebas no paramétricas utilizadas (adaptada de Hernández Pina et al., 2008)

Por otra parte, para analizar las preguntas abiertas del cuestionario (apartado observaciones) se ha realizado un análisis de contenido, con el fin de recoger las opiniones del profesorado en cuando a la tutoría que se repiten a lo largo de los cuestionarios y que pueden aportar o matizar la información obtenida tras el análisis estadístico de los datos numéricos, siguiendo para ello el proceso que describen Gómez Mendoza (2000) y Tójar Hurtado (2006):

- Análisis previo o primera lectura, que permiten obtener, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), un panorama general de los materiales y textos a analizar.
- Preparación del material, organizando el mismo en un fichero Excel que ha facilitado su posterior análisis.
- Selección de la unidad de análisis, generando un sistema de categorías ad hoc a través de un procedimiento de codificación inductiva (Gómez Mendoza, 2000).
- Explotación de resultados. Tras la asignación de categorías se procedió a la organización del material, permitiendo lecturas con las unidades de análisis agrupadas por categorías, lo que posibilitó una mayor facilidad en la interpretación. Finalmente, se cuantificó la aparición de las diferentes categorías ya que, según Colás Bravo (2009: 105): *“la investigación cualitativa además del análisis cualitativo puede también utilizar procedimientos de análisis cuantitativo (...) el análisis cuantitativo cumple una función dentro de la metodología cualitativa”*.

5. Análisis de datos

5.1. Análisis de datos cuantitativos

En este apartado del análisis nos centraremos en la parte cuantitativa o de respuesta cerrada del cuestionario. Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, conviene describir el guión del mismo para aclarar el orden establecido y

favorecer su lectura y comprensión. En primer lugar analizaremos los datos aportados por los miembros del GE para pasar, en segundo lugar, a hacer lo propio con los datos del GC; ambos análisis nos permitirán describir, en tercer y último lugar, las diferencias significativas halladas entre ambos grupos. Dado que, como ya hemos dicho, el cuestionario consta de cinco dimensiones, seguiremos el mismo orden en cada uno de los tres análisis, dividiéndolos en los siguientes apartados/dimensiones:

a) Cuestiones preliminares. Con este primer apartado, recogemos la opinión del profesorado del GE y del GC en cuanto al uso que el alumnado hace de las tutorías, sobre todo en lo referente al tiempo de duración de una sesión y a la asiduidad, mostrando las razones que les llevan a asistir o no a la tutoría, pudiendo así observar las diferencias entre grupos, y entre otras variables de agrupación como el sexo, la edad, la categoría docente o el ámbito científico.

b) Organización de la tutoría. En este apartado damos una visión de cómo los profesores de ambos grupos están organizando la tutoría. Así, analizamos cuestiones como la formación, el horario, los espacios, la normativa,... buscando diferencias significativas entre el GE y el GC y entre otras variables de agrupación analizadas (sexo, edad, categoría docente o ámbito científico). Además y dado que esta parte del cuestionario contiene dos apartados “es” y “debería ser”, podremos descubrir cuáles son las necesidades del profesorado en cuanto a la organización, para proponer mejoras.

c) Funcionamiento de la tutoría. En este tercer apartado veremos cómo es el funcionamiento de la tutoría del GE y del GC, analizando las áreas, tipos y temáticas más recurridas en las sesiones, el comportamiento del alumno y del profesor ante la tutoría, así como el peso de la misma dentro de las funciones del docente, enumerando las diferencias existentes entre ambos grupos y en cada una de las variables de agrupación señaladas. Al igual que en el punto anterior, la existencia de dos apartados “es” y “debería ser”, nos permitirá ver sus necesidades en cuanto al funcionamiento.

d) Perfil profesor-tutor. En este apartado recogemos la opinión de los docentes del GE y del GC sobre las cualidades que deberían definir el perfil de un buen profesor-tutor: habilidades sociales, coordinación, formación,... observando las diferencias más significativas entre grupos y entre las demás variables de agrupación.

e) Satisfacción con la tutoría. En este último punto veremos si los tutores de cada uno de los grupos se encuentran satisfechos o no con aspectos tan básicos como el horario, el espacio, la formación, la organización, el reconocimiento, la asistencia del alumnado, la utilidad de la tutoría, etc., descubriendo las diferencias entre ambos y entre otras variables de agrupación (sexo, edad, categoría docente, ámbito científico).

5.1.1. Grupo Experiencial

En este primer apartado pretendemos analizar cómo están desarrollando la tutoría los profesores del GE, observando cuáles son los aspectos en los que más destacan y describiendo las diferencias significativas existentes entre variables como sexo, edad, categoría docente o ámbito científico. Para facilitar la lectura, se presenta la siguiente tabla que servirá como guión de los todos los análisis realizados en el GE.

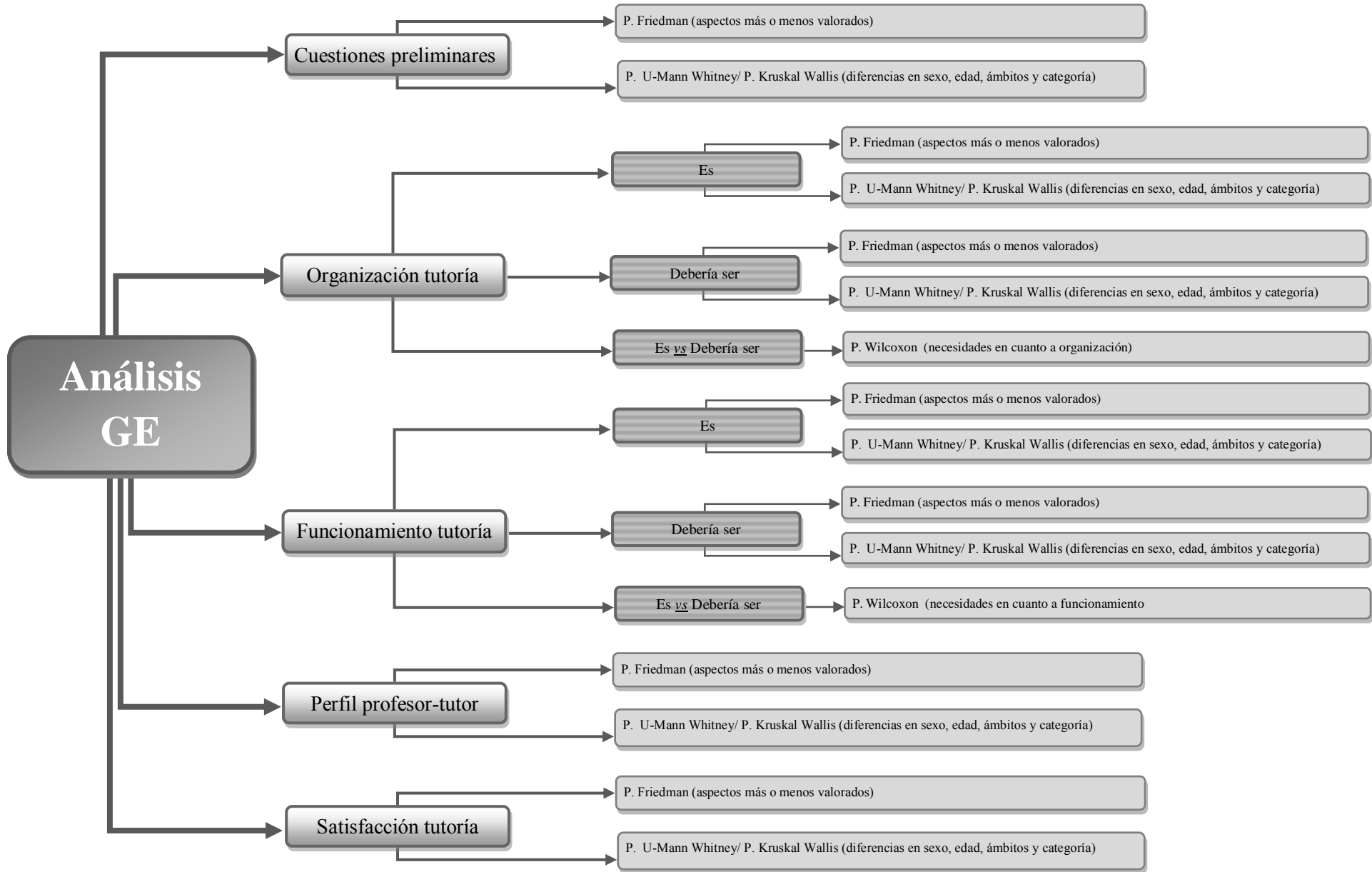


Fig.18. Hoja de ruta del análisis de datos del GE (elaboración propia)

a) Cuestiones preliminares de la tutoría

Con respecto a la primera pregunta de este apartado: **promedio de tiempo que suele durar la tutoría** la mayoría de los docentes del GE, un total de 64 profesores de los 111 entrevistados han contestado que la duración de una sesión suele estar entre los 10 y los 20 minutos, suponiendo un 57,7% del total de este grupo. Mientras que en la segunda cuestión: **promedio de veces que suele acudir el alumnado a la tutoría** de forma voluntaria, aunque la mayoría de los profesores, un 45% del total, responden que el alumno acude menos de una vez al mes a la tutoría, existe un incipiente número de docentes (31,5%) que afirman recibir visitas alrededor de una o dos veces al mes, sobre todo los del ámbito tecnológico y, muy especialmente, los catedráticos y ayudantes. Sin embargo, y a pesar de este aumento en su uso, es preocupante observar cómo un 6,3% de los docentes incluidos en los GDC marcan la opción “nunca”.

Por lo que se refiere a los **motivos de asistencia**, la mayoría de los docentes destacan dos de ellos: para resolver dudas de la asignatura (en cuanto a contenidos) y para revisar exámenes. Así lo demuestra que un 71,1% y un 81% de los profesores afirman estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con estas dos razones, respectivamente. Por otra parte, los motivos de asistencia menos valorados son las consultas de tipo personal y la simpatía con el profesor, motivos en los que el 67,5% y el 66,6% de los integrantes de este grupo expresan su desacuerdo, respectivamente.

En cuanto al primer motivo destacable, son los profesores de ciencias (85,7%) y de técnicas (90%) los que consideran, en mayor medida que el resto, que la resolución de dudas es uno de los principales motivos de asistencia, frente a los docentes del ámbito de humanidades que, aun estando de acuerdo, se muestran más cautos, con sólo un 30% de respuesta positiva ($\chi^2(4, N = 108) = 23,749; p = .000 < .05$)²⁶. Asimismo, también encontramos diferencias atendiendo a la edad, pues el 50% de los docentes menores de 30 años ($\chi^2(3, N = 108) = 13,237; p = .004 < .05$), consideran que la resolución de dudas no es un motivo que explique la asistencia, contraponiéndose al resto de los rangos.

Respecto al segundo motivo de peso, notamos ciertas discrepancias entre hombres y mujeres pues son ellas (89,3%) las que consideran, en mayor medida que ellos (75%), que la revisión y corrección de exámenes es una de las principales causas que lleva al alumno a acudir a tutorías ($z(N = 110) = -2,036; p = .042 < .05$).

Siguiendo con las razones que impulsan la asistencia, conviene tener en cuenta la creciente valoración que los profesores de los GDC le dan al ítem “*por obligación*”, lo cual nos hace pensar que algo está cambiando en la forma de concebir la tutoría. Es cierto que todavía son muchos los docentes que afirman estar totalmente en desacuerdo con las tutorías obligatorias (40,5%), pero también es cierto que empiezan a surgir opiniones a favor de establecer tutorías obligatorias y programadas para cada alumno. Así, del total de 104 profesores que han respondido a este ítem, 23 dicen estar ni en

²⁶ La presentación de los resultados sigue la normativa APA para material numérico, estadístico y matemático (6ª ed.)

desacuerdo ni en acuerdo (20,7%), 13 dicen estar de acuerdo (11,7%) y 14 afirman estar totalmente de acuerdo (12,6%).

Ya por último, conviene destacar la aportación de los docentes del GE en el ítem “*otros*”. A pesar de que sólo recopilamos 7 opiniones, estas nos dejan ver otras razones de peso para el uso de las tutorías: “*organizar trabajos*”, “*para estudiar con el profesor*”, “*seguimiento de la asignatura*”, “*orientación general*”, “*consultas sobre trabajos que tienen que realizar*”, “*proyectos fin de carrera*”, “*prácticas*”,...

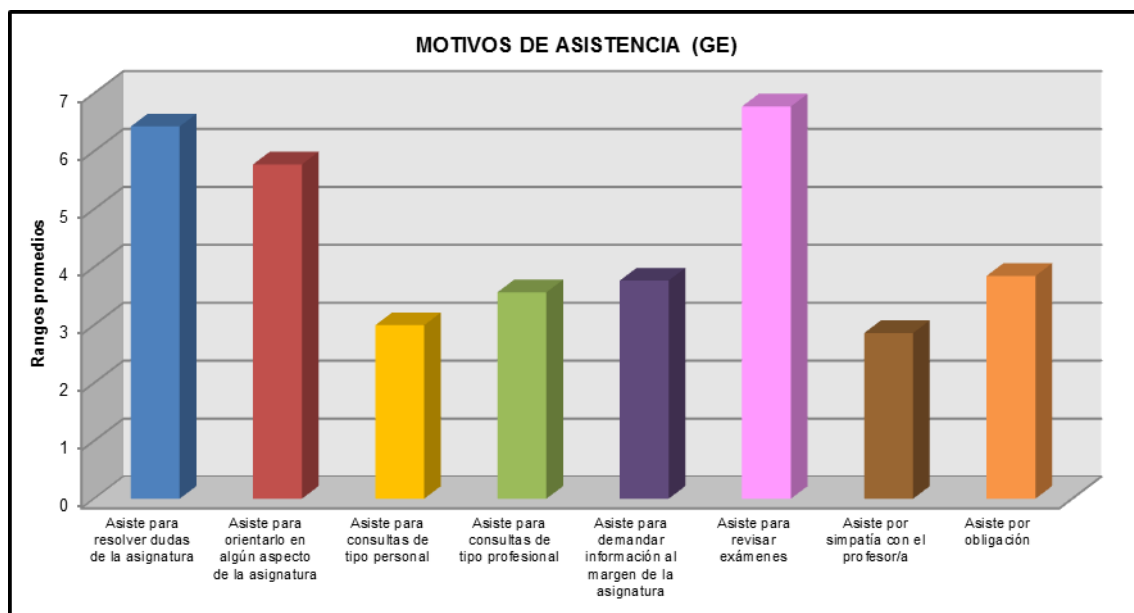


Gráfico 7. Motivos de asistencia del alumnado a tutorías en el GE (elaboración propia)

Motivos de asistencia a tutorías	Rango promedio
Asiste para resolver dudas de la asignatura	6,43
Asiste para orientarlo en algún aspecto de la asignatura	5,77
Asiste para consultas de tipo personal	2,99
Asiste para consultas de tipo profesional	3,56
Asiste para demandar información al margen de la asignatura	3,77
Asiste para revisar exámenes	6,77
Asiste por simpatía con el profesor/a	2,86
Asiste por obligación	3,85

Estadísticos de contraste(a)	
N	94
Chi-cuadrado	310,037
gl	7
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 35. Prueba Friedman para motivos de asistencia en el GE (elaboración propia)

Por el contrario, con respecto a los **motivos de no asistencia** a tutorías, los profesores destacan como principal razón el no llevar la asignatura al día. Así, de los 109 profesores que han contestado este ítem, 45 (40,5%) afirman estar de acuerdo y 31 (27,9%) totalmente de acuerdo, aunque encontramos ciertas diferencias entre ámbitos ($\chi^2(4, N=109) = 16,786; p = .002 < .05$), pues los docentes del ámbito tecnológico (83,3%) y de ciencias (85,7%) destacan por encima del resto, sobre todo de los de humanidades que son, de nuevo, más comedidos en su respuesta (41,3%).

Mientras que, por otro lado, más del 70% de los participantes niegan que el horario o el profesor sean motivos de peso que justifiquen la no asistencia del alumnado. Con respecto a este punto, conviene destacar las diferencias halladas entre categorías docentes ($\chi^2(6, N=105) = 15,374; p = .018 < .05$), pues son los catedráticos

(100%) los que parecen estar más en desacuerdo con que sus alumnos no asistan por no valorar la tutoría, contraponiéndose al resto de categorías.

Otro aspecto que merece la pena destacar es el ítem de “*otros*”. A pesar de que son muy pocos los profesores que responde a este ítem (sólo 8 de la muestra del GE), se nos ofrecen claves sobre otros motivos por los que el tutor piensa que los alumnos no asisten a tutorías. Entre ellos destacan las siguientes opiniones: “*pasotismo total*” o “*falta de interés*”, “*no la tienen integrada como algo habitual para el aprendizaje*”, “*porque no se promueve la asistencia a tutoría por parte de muchos profesores*”, “*por el lugar (despacho)*”, “*gestión ineficaz del tiempo*”,...

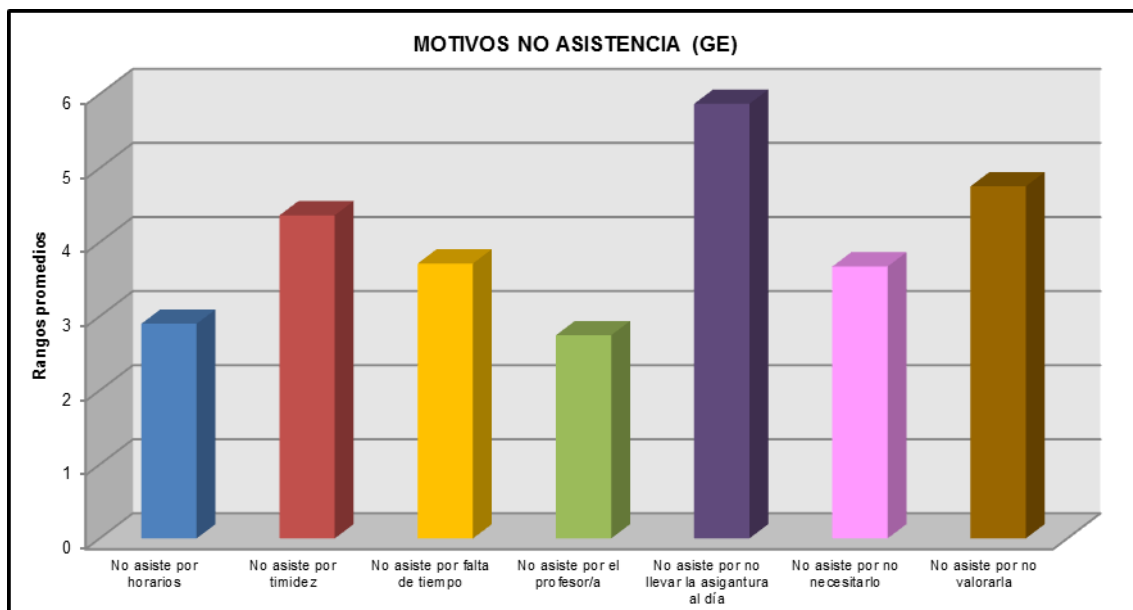


Gráfico 8. Motivos de no asistencia del alumnado a tutorías en el GE (elaboración propia)

Motivos de no asistencia a tutorías	Rango promedio
No asiste por horarios	2,90
No asiste por timidez	4,36
No asiste por falta de tiempo	3,71
No asiste por el profesor/a	2,74
No asiste por no llevar la asignatura al día	5,87
No asiste por no necesitarlo	3,67
No asiste por no valorarla	4,75

Estadísticos de contraste(a)	
N	97
Chi-cuadrado	178,062
gl	6
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 36. Prueba Friedman para motivos de no asistencia en el GE (elaboración propia)

b) Organización de la tutoría

En primer lugar y atendiendo al apartado “*es*”, es decir, a lo que realmente está sucediendo en cuanto a la organización de la tutoría, destacar la elevada importancia que se le da a aspectos internos, como el horario y el espacio, y la escasa relevancia que se le otorga a los externos, como la formación o la normativa. Así, una inmensa mayoría de los profesores del GE consideran que sí se comunica el horario de tutoría (99,1%), que el lugar donde se realiza es de fácil acceso (92,8%) y adecuado para llevarla a cabo (76,6%), que se cuenta con la suficiente privacidad (73,9%), que suele respetar los horarios de tutoría (80,1%), que cuenta con recursos materiales adecuados (78,3%) y

que la modalidad ECTS (que ellos están desarrollando) supone enormes cambios en la acción tutorial (85,6%).

Conviene destacar aquí una serie de diferencias halladas en cuanto al espacio utilizado para la tutoría. La primera de ellas tiene como protagonista el sexo de los participantes ($z(N = 110) = -2,266; p = .023 < .05$), pues son ellos, con un 84,8% de respuesta afirmativa las que consideran, en mayor medida que ellas (sólo un 59,6%) que sí se cuenta con privacidad suficiente para llevar a cabo la labor tutorial. La segunda hace referencia a la edad de los docentes, pues la preocupación por el espacio y la privacidad parece disminuir con los años, siendo el 30% de los docentes menores de 30 años los que consideran que el despacho no es el lugar más adecuado para las tutorías ($\chi^2(3, N = 111) = 10,782; p = .013 < .05$), sobre todo si se quiere establecer una relación bis a bis con el alumno ($\chi^2(3, N = 110) = 11,704; p = .008 < .05$), frente a porcentajes que superan el 70% en otros rangos. La tercera y última, hace referencia a la categoría docente, pues los catedráticos se desmarcan del resto afirmando, en un 100%, que cuentan con la privacidad suficiente para llevar a cabo su tarea como tutor ($\chi^2(6, N = 110) = 12,999; p = .043 < .05$).

También encontramos alguna diferencia en cuanto al horario y el tiempo de dedicación en lo que respecta a los ámbitos científicos. Así, mientras que los docentes de ciencias (76,2%), de ciencias de la salud (60%) y de ciencias sociales y jurídicas (60,5%) le dan bastante importancia a evitar la coincidencia de horarios de tutoría y clases presenciales, los del ámbito tecnológico y de humanidades se muestran más relajados, con puntuaciones medias ($\chi^2(4, N = 110) = 9,792; p = .044 < .05$). Algo semejante ocurre con el tiempo dedicado a la tutoría, pues pese a considerar todos que el tiempo es el adecuado con altos porcentajes, los docentes de humanidades se muestran menos rotundos en sus respuestas, con sólo un 50% de respuesta afirmativa frente al 80,4% del ámbito de ciencias, por ejemplo ($\chi^2(4, N = 111) = 11,241; p = .024 < .05$).

Mientras, por otro lado, los docentes del GE valoran escasamente la existencia de una normativa que regula la organización y funcionamiento de la tutoría en la Universidad y las acciones formativas promovidas por la propia institución para llevar a cabo la acción tutorial, tanto en su modalidad “clásica” como en la modalidad ECTS debido, tal y como han confesado, al no conocimiento de las mismas. La posición de los docentes en estos tres ítems resulta digna de destacar pues existe una gran diferencia de opiniones, aunque el valor que más se repite en los cuestionarios es 3, correspondiendo con la etiqueta “*ni en desacuerdo ni en acuerdo*”, valor intermedio en que una persona se suele situar cuando no conoce la respuesta o no sabe qué poner. Este es el caso de la inmensa mayoría de los docentes entrevistados.

El caso de la formación es especialmente sangrante pues, a pesar de ser escasas las acciones en este sentido, si existen cursos promovidos por el CUFIE, por lo que deberíamos replantearnos la clase de formación que se está ofertado pues no consigue llegar a sus destinatarios, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con el EEES, en el que cada profesor está actuando como considera oportuno sin ningún tipo de base común que lo oriente.

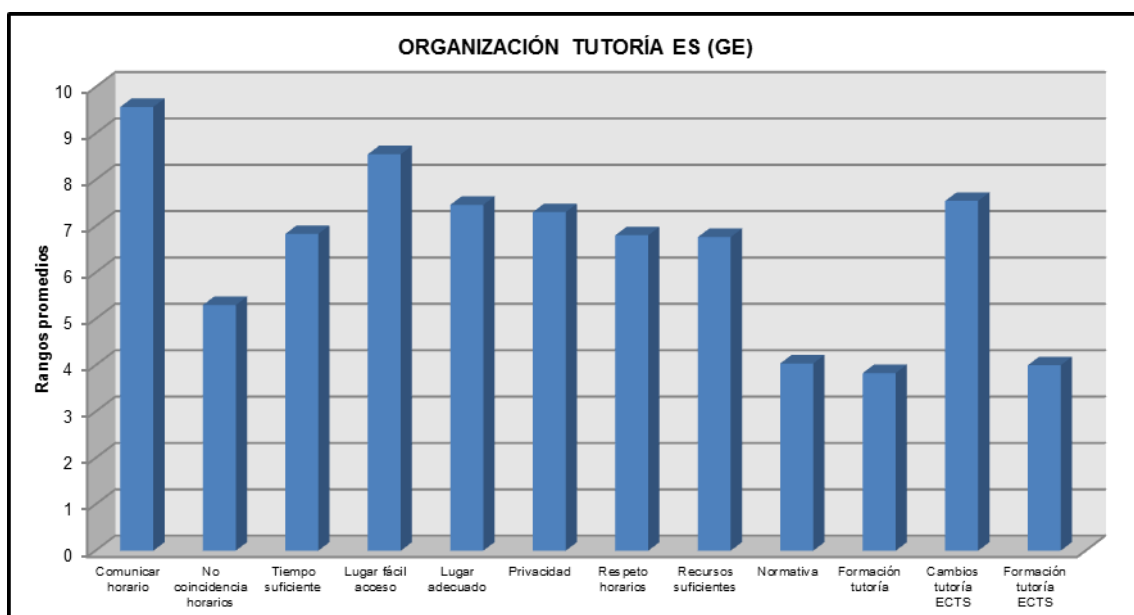


Gráfico 9. Organización real de la tutoría en el GE (elaboración propia)

Organización Es	Rango promedio
Comunicar horario al inicio de curso	9,57
No coincidencia de horarios	5,30
Tiempo suficiente	6,83
Lugar fácil acceso	8,55
Lugar adecuado para relación	7,46
Privacidad	7,30
Respeto horarios	6,80
Recursos suficientes	6,76
Normativa	4,04
Formación tutoría	3,83
Cambios en la tutoría ECTS	7,54
Formación tutoría ECTS	4,00

Estadísticos de contraste(a)	
N	89
Chi-cuadrado	322,275
gl	11
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 37. Prueba Friedman para organización real de la tutoría en el GE (elaboración propia)

Por lo que refiere al apartado “debería ser” en cuanto a la organización, existe un mayor consenso en todos los ítems, aunque es cierto que los docentes valoran un poco más alto cuestiones como que se debería comunicar el horario de tutorías al principio de curso (94,6%), que el lugar para la realización de las tutorías debería ser de fácil acceso (91,9%) y adecuado para afianzar la relación (92,8%), que se debería de contar con el tiempo suficiente para tutoría en el caso de que no fuese así (94,6%), que se tendría que promover más la privacidad (91,9%), que se deberían de respetar más los horarios de tutoría (91%) y que se deberían de poner a disposición del profesorado mejores y mayores recursos para el buen funcionamiento de la acción tutorial (95,5%).

De todos los ítems del apartado “debería ser” no existen valoraciones excesivamente bajas entre profesores, al contrario, la mayoría de ellas son bastante altas o medias-altas, debido a la tendencia que existe a valorar en demasía lo deseado. Estas valoraciones altas resultan muy positivas pues, nos hacen pensar que existe una cierta concienciación a favor de la tutoría, de su importancia y utilidad, y de sus beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así lo deja patente el hecho de que el 72,1% creen que debería existir una normativa que regulara la tutoría en la Universidad.

Pese a esta tendencia al alza, es cierto que encontramos algunas diferencias dentro del GE. En primer lugar y atendiendo a la variable sexo, el 100% de las mujeres reclaman la necesidad de ofertar mejores acciones formativas que ayuden en su tarea como tutoras ($z(N = 103) = -1,959; p = .05 \leq .05$), sobre todo en la modalidad ECTS ($z(N = 103) = -2,611; p = .009 < .05$), frente al 79,75% de los hombres. Sucede lo mismo con el tema espacio, donde vuelven a ser las mujeres las que afirman de forma más tajante que los hombres, con un 100% de respuesta afirmativa, que el lugar donde llevar a cabo la tutoría debería ser de fácil acceso ($z(N = 106) = -2,417; p = .016 < .05$).

En segundo lugar y observando la edad, vuelven a ser los menores de 30 los que se desmarcan del resto ($\chi^2(3, N = 106) = 7,842; p = .049 < .05$), afirmando con un 80% que el lugar debería ser adecuado para una relación tú a tú, mientras el resto llega al 100% de respuesta positiva.

En tercer y último lugar, si analizamos el ámbito de los docentes participantes ($\chi^2(6, N = 105) = 6,534; p = .027 < .05$), veremos que la respuesta de los profesores de humanidades, a pesar de considerar que sí se producirán cambios en la forma de abordar la acción tutorial, no alcanza el grado máximo de acuerdo como sucede en el resto de los ámbitos, sobre todo en el de ciencias (85,7%) o en el de ciencias de la salud (90%).

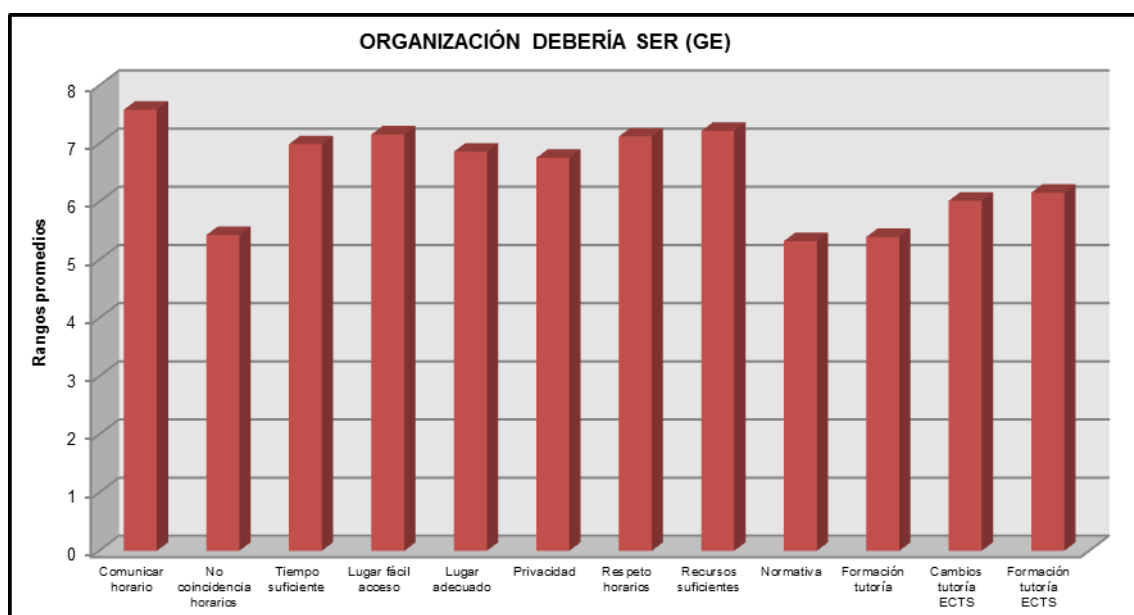


Gráfico 10. Organización ideal de la tutoría en el GE (elaboración propia)

Organización Debería ser	Rango promedio
Comunicar horario al inicio de curso	7,58
No coincidencia de horarios	5,43
Tiempo suficiente	6,99
Lugar fácil acceso	7,16
Lugar adecuado para relación	6,86
Privacidad	6,76
Respeto horarios	7,12
Recursos suficientes	7,22
Normativa	5,32
Formación tutoría	5,39
Cambios en la tutoría ECTS	6,02
Formación tutoría ECTS	6,16

Estadísticos de contraste(a)	
N	90
Chi-cuadrado	133,739
gl	11
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 38. Prueba Friedman para organización ideal de la tutoría en el GE (elaboración propia)

Una vez analizados los apartados “es” y “debería ser”, pasamos a describir cuáles las **necesidades** de los docentes del GE en cuanto a la organización de la tutoría (la *tabla 40* resume las necesidades encontradas atendiendo a las variables analizadas):

- Más y mejor formación sobre tutoría.
- Creación de una normativa que regule el funcionamiento de la tutoría.
- Despachos individuales para cada uno o, en su caso, lugares adecuados donde poder llevar a cabo la acción tutorial, de fácil acceso y apropiados para establecer una relación de confianza con el alumno.
- Más horas semanales de tutoría, dado el descenso de las clases presenciales, intentado que no coincidan en horarios con estas.
- Mayor número de recursos materiales y personales.
- Más respeto a los horarios, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

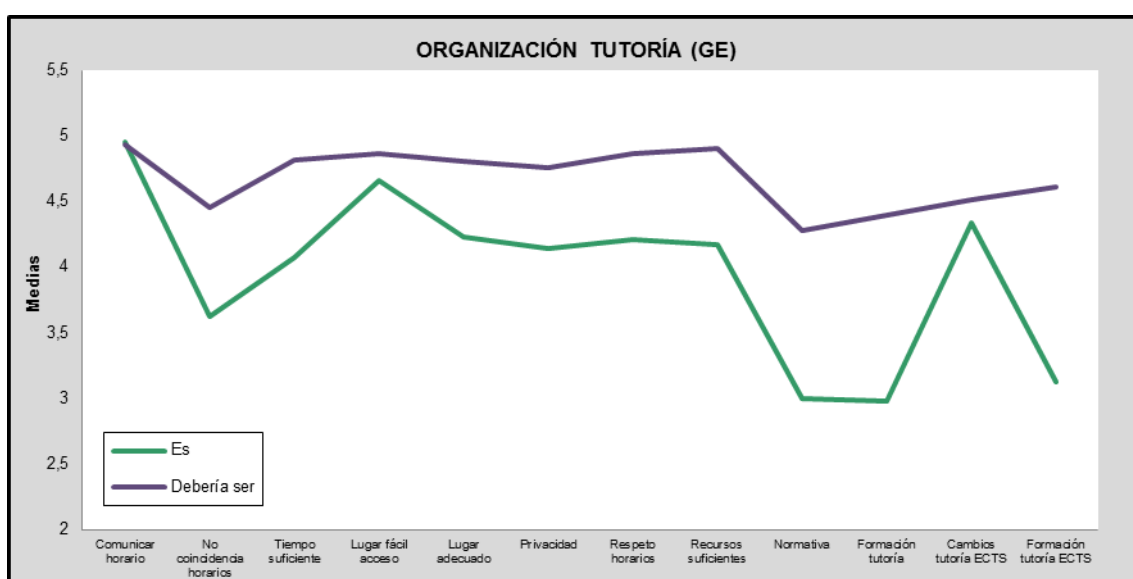


Gráfico 11. Comparación organización real e ideal de la tutoría en el GE (elaboración propia)

Estadísticos de contraste(b)						
	Comunicar horarios	No coincidencia horarios	Tiempo suficiente	Lugar fácil acceso	Lugar adecuado	Privacidad
Z	-,378(a)	-5,680(a)	-5,445(a)	-2,507(a)	-4,828(a)	-4,781(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,705	,000	,000	,012	,000	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste(b)						
	Respeto horarios	Recursos suficientes	Normativa	Formación tutoría	Cambios tutoría ECTS	Formación tutoría ECTS
Z	-5,864(a)	-6,516(a)	-6,043(a)	-7,285(a)	-1,613(a)	-7,287(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,107	,000

Tabla 39. Prueba Wilcoxon para organización de la tutoría en el GE (elaboración propia)

	NECESIDADES ORGANIZACIÓN TUTORÍA (GE)																	
	SEXO		EDAD				ÁMBITO CIENTÍFICO					CATEGORÍA DOCENTE						
	Hombre	Mujer	< 30	31-40	41-50	>51	Cc.	Salud	Tec.	Social	Hum.	Cat.	Tit.	Tit. E.U	Asoc.	Contr.	Ayud	Otros
COMUNICAR HORARIO AL INICIO	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
HORARIO FUERA HORARIO LECTIVO	X	X	---	X	X	X	---	---	X	X	X	---	X	X	---	X	---	---
TIEMPO	X	X	---	X	X	---	X	---	X	X	X	---	X	X	---	X	---	---
LUGAR FÁCIL ACCESO	---	X	-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
LUGAR ADECUADO PARA RELACIÓN	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	---	X	X	---	---	---	---
PRIVACIDAD	X	X	X	X	X	---	X	---	X	X	---	---	X	X	---	X	X	---
RESPETO HORARIOS	X	X	---	X	X	X	X	---	X	X	X	---	X	X	---	X	---	---
RECURSOS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	---	---
NORMATIVA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	---
UNIVER. PROMUEVE FORMACIÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	X
ECTS SUPONE CAMBIOS	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
UNIVER. PROMUEVE FORMACIÓN ECTS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	---	X	---	---

Tabla 40. Necesidades en la organización de la tutoría en el GE, según diferentes variables (elaboración propia)

c) Funcionamiento de la tutoría

Atendiendo al **apartado “es”**, es decir, a cómo está funcionando la tutoría en las facultades y escuelas universitarias de la Universidade da Coruña, los profesores del GE valoran estos ítems con altas puntuaciones, afirmando estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que si se resuelven dudas sobre contenidos de la asignatura (90,1%), aspecto en el que el grupo de profesores mayores de 51 años muestran un grado de conformidad más bajo ($\chi^2(3, N = 110) = 9,605; p = .022 < .05$), con sólo un 30,8% de acuerdo y en el que los docentes del ámbito de ciencias sociales y jurídicas, pese a estar de acuerdo, no se muestran tan favorables ($\chi^2(4, N = 110) = 0,475; p = .05 \leq .05$) como el resto de los ámbitos (78,9% frente al casi 100% del resto); que se atienden consultas sobre corrección de exámenes (89,2%) y que se guía el trabajo del alumno en el tiempo dedicado a la tutoría (85,6%); que el tutor tiene en cuenta el momento de la carrera en la que encuentra el alumno (36,9%), siendo más clara esta postura en las mujeres (83%) que en los hombres (64,1%) ($z(N = 110) = -1,993; p = .046 < .05$), y que se tiene en cuenta, por parte de los organismos correspondientes, la carga docente para un buen desarrollo de la tutoría (56,7%).

Además, aunque en menor medida, la mayoría de los docentes también muestran su acuerdo cuando se les pregunta si promocionan la formación continuada del alumno en la tutoría (56,7%) o si el alumnado trae planificadas las cuestiones a tratar durante ese tiempo (63,9%).

En cuanto a otros tipos de tutoría resulta curioso como declaran realizar tutoría grupal (30,6%), siendo menos utilizada por los profesores menores de 30 años (40% frente a 69,3% de los mayores de 51 años) ($\chi^2(3, N = 111) = 8,720; p = .033 < .05$), mientras que, por la contra, no usan tanto la virtual, a excepción del tramo entre 41 y 50 ($\chi^2(3, N = 111) = 8,108; p = .044 < .05$), los cuales afirman utilizarla en un 52,9%.

Por el contrario, valoran menos aspectos como la obligatoriedad de la tutoría (61,2%), siendo los docentes del ámbito tecnológico y de ciencias, con un 50% y un 42,8%, respectivamente, los que consideran en mayor medida que la tutoría no es tan necesaria ($\chi^2(4, N = 111) = 10,220; p = .037 < .05$); la orientación en cuestiones institucionales (49,5%), aunque las mujeres afirman con un 32% de respuesta positiva que si realizan consultas de tipo institucional frente al 15,6% de los hombres ($z(N = 111) = -0,577; p = .041 < .05$), aspecto con el que también se muestran más receptivos los docentes de humanidades (33,3%), los de ciencias sociales y jurídicas (34,2%) y los de salud (20%) ($\chi^2(4, N = 111) = 12,892; p = .009 < .05$); la orientación personal (53,1%), donde los de ciencias de la salud (40%) son más favorables a realizar este tipo de consultas que el resto ($\chi^2(4, N = 110) = 20,464; p = .000 < .05$); o la coordinación con otros compañeros (65,7%) y/o el SAPE y otras instituciones (88,3%). La coordinación con el SAPE ha sido uno de los ítems peor valorados por los profesores, siendo sólo un profesor de los 105 que respondieron a esa pregunta, el que afirma estar de acuerdo con que si existe coordinación.

En otros aspectos analizados también encontramos diferencias significativas entre variables. Así, en lo referente a la orientación profesional, la escisión entre ámbitos se hace más evidente, pues mientras los profesores de ciencias y de técnicas declaran en un 70,5% y un 46,6%, respectivamente, no llevar a cabo este tipo de tutoría, los docentes de ciencias de la salud, humanidades, y ciencias sociales y jurídicas si orientan profesionalmente a sus alumnos ($\chi^2 (4, N = 111) = 13,465; p = .012 < .05$), llegando al 50%. Consecuentemente está el tema de abordar proyectos futuros del alumnado ($\chi^2 (4, N = 111) = 13,179; p = .010 < .05$), donde el ámbito de ciencias (76,1%) y el tecnológico (43,3%) se separan del resto, afirmando que estas cuestiones no ocupan sus sesiones de tutoría. También hay diferencias en otros temas como el asesoramiento en técnicas de estudio ($\chi^2 (3, N = 111) = 8,490; p = .037 < .05$), donde los menores de 30 se desmarcan, afirmando no realizar este tipo de tutoría en un 80%.

Por otra parte y aunque la mayoría consideran que la tutoría tiene un carácter puntual, los docentes de entre 41 y 50 años están en desacuerdo, considerando el 55,9% que la tutoría es más continua en el tiempo ($\chi^2 (3, N = 111) = 8,490; p = .044 < .05$), frente a los menores de 30 que creen que la tutoría sigue entendiéndose como algo puntual, en un 70%. Lo mismo opinan los ayudantes (71,5%), al definir la tutoría más continua ($\chi^2 (6, N = 109) = 12,718; p = .048 < .05$), separándose del resto de las categorías, sobre todo de la clasificada como “otros” que, con un 100% de respuesta positiva, ve la tutoría como algo puntual.

Por último y con respecto a la dicotomía docencia-investigación, los profesores del GE dan puntuaciones medias. Sólo encontramos una diferencia significativa entre ámbitos, pues mientras el 58,3% de docentes del ámbito de humanidades considera que la investigación si puede ser un motivo de peso para desatender las tareas tutoriales, el resto de los docentes afirman lo contrario, sobre todo los del ámbito de ciencias de la salud con un 70% de respuesta negativa ($\chi^2 (4, N = 105) = 9,950; p = .041 < .05$).

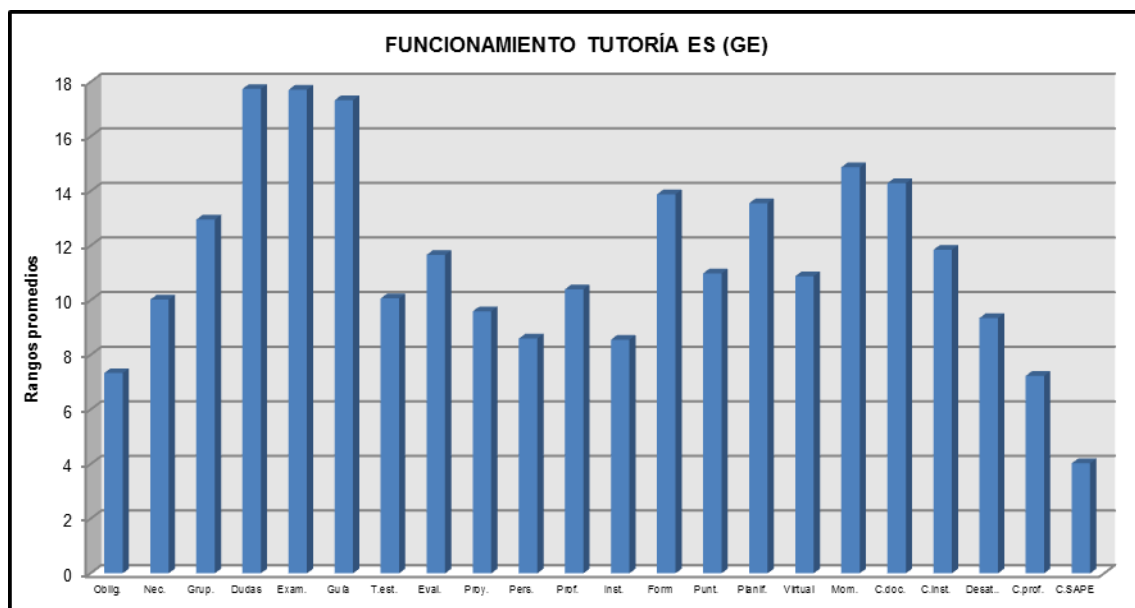


Gráfico 12. Funcionamiento real de la tutoría en el GE (elaboración propia)²⁷

²⁷ Las variables pueden verse más claramente en la Tabla 41

Funcionamiento Es	Rango promedio
Tutoría obligatoria	7,34
Tutoría necesaria	10,03
Tutoría grupal	12,96
Resolución dudas	17,75
Revisión exámenes	17,71
Guía trabajo	17,33
Técnicas estudio	10,07
Evaluar trabajo	11,67
Abordar proyectos futuros	9,60
Orientación personal	8,60
Orientación profesional	10,40
Orientación institucional	8,56
Fomentar formación continua	13,89
Tutoría como hecho puntual	10,99
Planificación de las preguntas	13,56
Tutoría virtual	10,89
Momento carrera del alumno	14,88
Carga docente	14,29
Cargos institucionales	11,85
Desatención por investigación	9,35
Coordinación entre profesorado.	7,24
Coordinación con el SAPE	4,03

Estadísticos de contraste(a)	
N	89
Chi-cuadrado	622,646
GI	21
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 41. Prueba Friedman para funcionamiento real de la tutoría en el GE (elaboración propia)

Por lo que se refiere al **apartado “debería ser”**, es decir a lo que los docentes del GE piensan que debería hacerse para que la tutoría funcionase mejor, destacan aspectos como su utilización para resolver dudas de los contenidos de la asignatura (84,7%); para corrección de exámenes (76,6%), aunque un 15,6% de los hombres no estén de acuerdo ($z(N = 102) = -2,147; p = .032 < .05$); para guiar el trabajo del alumno (88,3%), siendo los de ciencias de la salud (80%) y de humanidades (100%) los que dan mayores puntuaciones ($\chi^2(4, N = 103) = 10,856; p = .028 < .05$); o para asesorar en estrategias de estudio (63%), donde y a pesar de que todos parecen estar de acuerdo, los docentes de ciencias de la salud (80%) y de humanidades (75%) vuelven a sobresalir en sus puntuaciones ($\chi^2(4, N = 103) = 11,208; p = .024 < .05$).

Además, se da bastante importancia al hecho de que los alumnos traigan planificadas las cuestiones a tratar en el tiempo de tutoría (83,8%), siendo los profesores del ámbito de ciencias sociales y jurídicas los que muestran mayor descontento, desmarcándose del resto ($\chi^2(4, N = 101) = 11,863; p = .018 < .05$); a fomentar la formación continuada de los estudiantes en ese tiempo (73,9%); a considerar el momento de carrera en la que se encuentra el alumnado (77,5%), donde tanto las mujeres (76,6%) como los docentes de los ámbitos de ciencias de la salud (80%) y de humanidades (100%) se desmarcan afirmando que se debería tener más en cuenta este aspecto ($z(N = 101) = -2,542; p = .011 < .05$; $\chi^2(4, N = 101) = 10,608; p = .031 < .05$, respectivamente); y de que los altos mandatarios tengan en cuenta la carga docente para conseguir un mejor funcionamiento de la tutoría (76,6%), siendo los menores de 50 años los que consideran que si se deberían tener en cuenta los cargos institucionales a la hora de establecer el horario de tutorías, mientras el 46,2% de los mayores de 51 años se desmarcan afirmando que esta no debería ser una razón de peso que maque la labor del tutor ($\chi^2(3, N = 95) = 9,965; p = .019 < .05$), al igual que los hombres, que con un grado

de desacuerdo mayor reafirman esta idea (32,8% de desacuerdo frente al 14,9% de las mujeres) ($z(N = 95) = 1,975; p = .048 < .05$).

Por otra parte, atendiendo al tema de otras formas de tutoría, los profesores de los GDC afirman que se debería fomentar más la tutoría grupal (62,1%) por ser muy beneficiosa tanto para el alumnado como para el profesorado, y la tutoría virtual (63,1%), al vivir en un mundo en donde las TIC están pasando a formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo los menores de 30 años los que apuestan por su uso en un 100%, separándose del resto de los rangos, donde el grado de acuerdo es menor ($\chi^2(4, N = 101) = 16,326; p = .001 < .05$).

Por la contra a aquellos aspectos con valoraciones más bajas con respecto a lo que “debería ser”, los profesores opinan que, por un lado, la investigación no debería de ser un motivo de desatención a la tutoría (43,2%) y que, por el otro, no se debería considerar la tutoría como un hecho puntual (48,6%), sino como algo más continuo a lo largo del curso académico.

En cuanto a la temática, los docentes también opinan que no se debería utilizar la tutoría para consultas de tipo personal e institucional (aunque están peor valoradas las primeras), sino de tipo académico y profesional, en todo caso. Sin embargo, encontramos pequeñas diferencias entre sexos, pues son ellas las que opinan con un 44,6% que debe proporcionarse orientación institucional frente al escaso 20,3% de ellos ($z(N = 102) = 3,223; p = .001 < .05$) y, entre ámbitos, ya que el ámbito de ciencias (47,6%) y el de técnicas (46,9%) piensan que la orientación en cuestiones institucionales no debería formar parte de la tutoría, mientras el resto opinan lo contrario ($\chi^2(4, N = 102) = 12,757; p = .013 < .05$). Las diferencias también son patentes entre ámbitos en la orientación personal ($\chi^2(4, N = 101) = 19,465; p = .001 < .05$), pues aunque la mayoría parece estar en desacuerdo, los docentes de ciencias (52,4%), de técnicas (43,4%) y de humanidades (41,7%) consideran que este tema no debe formar parte de sus sesiones, mientras que los otros dos ámbitos, el de ciencias sociales y jurídicas (31,6%) y, sobre todo el de salud (70%) consideran que si se deberían atender estas cuestiones si el alumno lo necesita.

En el resto de los ítems, los docentes de este grupo se mantienen en posiciones intermedias. Así, en cuanto a la orientación profesional, son los profesores del ámbito de ciencias los que se vuelve a separar del resto ($\chi^2(4, N = 103) = 16,764; p = .002 < .05$), considerando que el tutor no debería abordar proyectos futuros del alumnado en un 38,1%. Ahora bien, la mayoría consideran que la tutoría si puede utilizarse como una forma de evaluar el trabajo del alumno a excepción de los profesores del ámbito de ciencias, que con un 33,3% de respuesta negativa, creen que la tutoría no debería usarse para este fin ($\chi^2(4, N = 102) = 12,582; p = .014 < .05$).

Sea como fuere parece que la tutoría comienza a verse en alguno de los ámbitos como necesaria para resolver las dudas ($\chi^2(4, N = 103) = 15,383; p = .004 < .05$), aunque los docentes del ámbito tecnológico se separan del resto al considerar en un 36,7% que la tutoría no debería ser indispensable, frente al ámbito de salud (60%), el de

humanidades (66,6%) o el de ciencias sociales y jurídicas (60,6%). Asimismo y muy relacionado con esto, a excepción de los profesores del ámbito tecnológico (53,4% están en desacuerdo), el resto se muestran a favor, en mayor o menor medida, de marcar la tutoría como obligatoria ($\chi^2(4, N = 103) = 22,282; p = .000 < .05$), cuestión en la que destacan los docentes del ámbito de ciencias de la salud, con un 60% de acuerdo y el de humanidades, con un 66,7%.

Ya por último, con respecto al tema de la coordinación notamos cierta tendencia positiva de este grupo por apostar por la coordinación entre docentes, aunque es cierto que los profesores del ámbito de ciencias (64,3%) y el de ciencias sociales y jurídicas (60,5%) lo creen en menor medida ($\chi^2(4, N = 99) = 12,710; p = .013 < .05$).

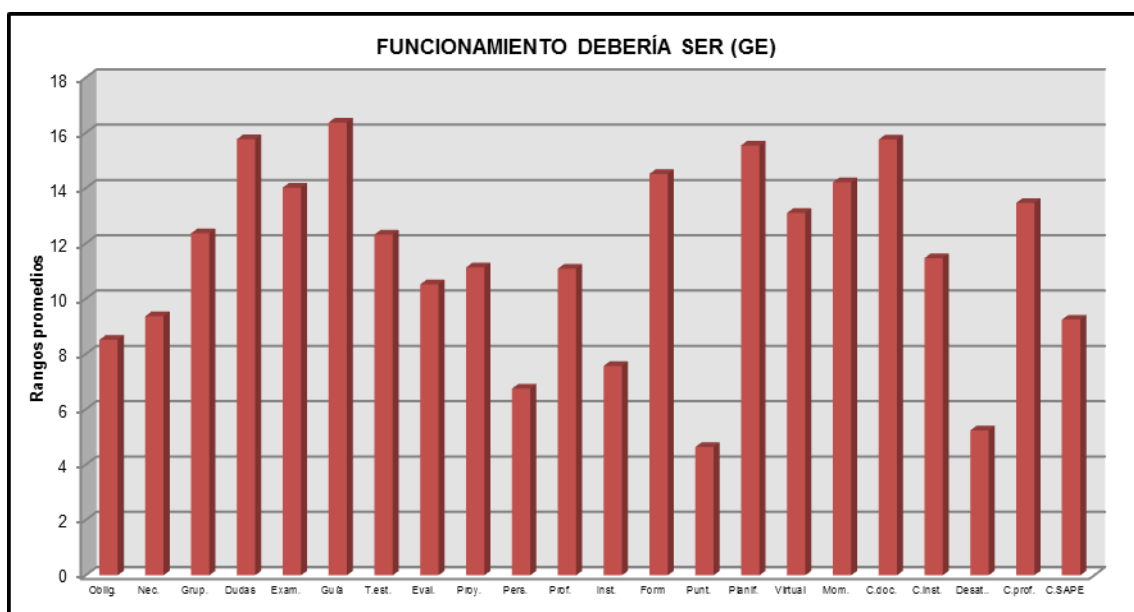


Gráfico 13. Funcionamiento ideal de la tutoría en el GE (elaboración propia)²⁸

Funcionamiento debería ser	Rango promedio
Tutoría obligatoria	8,51
Tutoría necesaria	9,37
Tutoría grupal	12,37
Resolución dudas	15,77
Revisión exámenes	14,02
Guía trabajo	16,38
Técnicas estudio	12,32
Evaluar trabajo	10,52
Abordar proyectos futuros	11,13
Orientación personal	6,75
Orientación profesional	11,09
Orientación institucional	7,57
Fomentar formación continua	14,51
Tutoría como hecho puntual	4,64
Planificación de las preguntas	15,55
Tutoría virtual	13,11
Momento carrera del alumno	14,21
Carga docente	15,76
Cargos institucionales	11,47
Desatención por investigación	5,24
Coordinación entre profesorado.	13,47
Coordinación con el SAPE	9,25

Estadísticos de contraste(a)	
N	76
Chi-cuadrado	569,060
gl	21
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 42. Prueba Friedman para funcionamiento ideal de la tutoría en GE (elaboración propia)

²⁸ Las variables pueden verse más claramente en la Tabla 42

Por otra parte, al igual que hemos hecho en el apartado de organización, conviene analizar las discrepancias entre lo realizado y lo deseado con respecto al funcionamiento de la tutoría (en la *tabla 44* se resumen las necesidades de los miembros del GE ateniendo a las diferentes variables analizadas). Así, los profesores del GE denuncian las siguientes **necesidades** de funcionamiento:

- Aumentar la obligatoriedad de la tutoría, dándole la importancia que se merece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ampliar el ámbito de actuación de la tutoría más allá de lo estrictamente académico, asesorando al alumno en estrategias y técnicas de estudio, abordando sus proyectos futuros, orientándolo en aspectos profesionales, institucionales e, incluso, personales.
- Empezar a considerar la tutoría como un proceso de ayuda continuo, a lo largo de toda la vida académica del alumno.
- Mejorar y promover la utilización de los medios informáticos que posibiliten la tutoría virtual.
- Aumentar y promover la utilizar de técnicas de trabajo en equipo que posibilite la tutoría grupal con los alumnos.
- Reconocer por igual todas las tareas docentes, sin que la investigación supere nunca a la docencia y, por lo tanto a la tutoría, evitando que esta se desatienda en función de aquella.
- Empezar a tener en cuenta la carga docente si se quiere que la tutoría funcione.
- Mayor coordinación entre el profesorado y entre este y el SAPE.

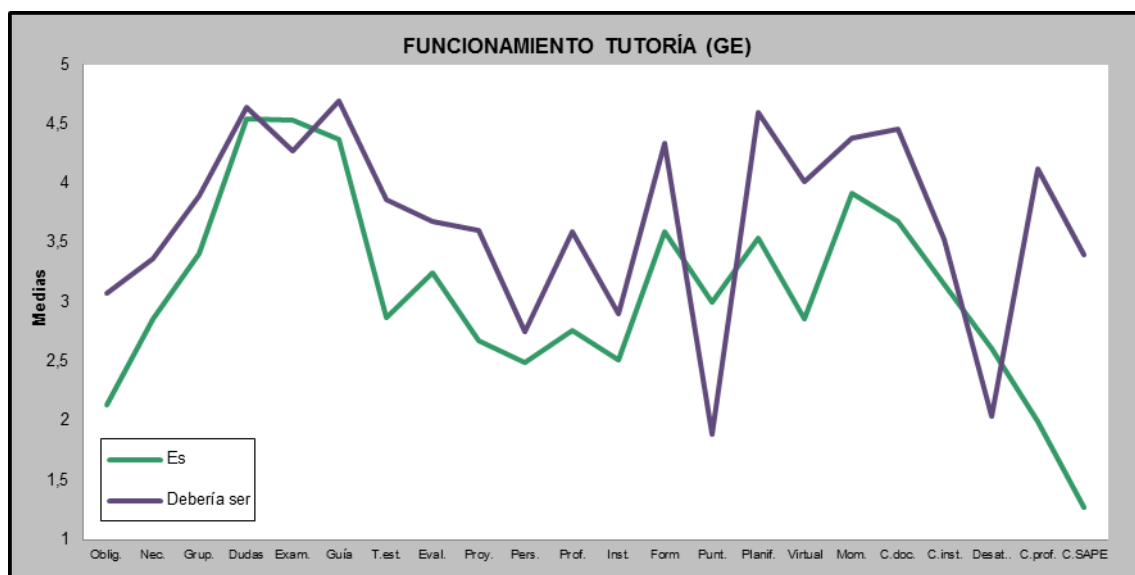


Gráfico 14. Comparación entre funcionamiento real e ideal de la tutoría en el GE (elaboración propia)²⁹

²⁹ Las variables pueden verse más claramente en la *Tabla 43*

Estadísticos de contraste(c)					
	Tutoría obligatoria	Tutoría necesaria	Tutoría virtual	Resolución dudas	Revisión exámenes
Z	-6,513(a)	-5,390(a)	-4,816(a)	-1,855(a)	-3,250(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,064	,001

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste(c)					
	Guía trabajo	Asesorar técnicas estudio	Evaluar trabajo	Proyectos futuros	Orientación personal
Z	-3,885(a)	-6,613(a)	-4,671(a)	-6,521(a)	-2,740(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,006

Estadísticos de contraste(c)					
	Orientación profesional	Orientación institucional	Formación continua	Hecho puntual	Planificar preguntas
Z	-6,112(a)	-3,123(a)	-5,931(a)	-5,451(b)	-6,459(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,002	,000	,000	,000

Estadísticos de contraste(c)					
	Tutoría virtual	Momento carrera	Carga docente	Cargos institucionales	Desatención investigación
Z	-5,952(a)	-5,080(a)	-4,781(a)	-2,837(a)	-3,087(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,005	,002

Estadísticos de contraste(c)		
	Coordinación profesorado	Coordinación SAPE
Z	-7,935(a)	-7,551(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

Tabla 43. Prueba Wilcoxon para funcionamiento de la tutoría en el GE (elaboración propia)

	NECESIDADES FUNCIONAMIENTO TUTORÍA (GE)																	
	SEXO		EDAD				ÁMBITO CIENTÍFICO					CATEGORÍA DOCENTE						
	Hombre	Mujer	< 30	31-40	41-50	>51	Cc.	Salud	Tec.	Social	Hum.	Cat.	Tit.	Tit. E.U	Asoc.	Contr.	Ayud	Otros
TUTORÍA OBLIGATORIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	---	X	---	---
TUTORÍA NECESARIA	X	X	---	X	X	---	---	---	X	X	X	---	X	X	---	X	---	---
TUTORÍA GRUPAL	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	---	---	X	X	---	X	---	---
RESOLUCIÓN DUDAS	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
CORRECCIÓN EXÁMENES	X	---	---	X	---	---	---	---	X	X	---	---	X	---	---	---	---	---
GUÍA TRABAJO ALUMNO	X	X	---	X	X	---	---	---	X	---	---	---	X	X	---	X	---	---
ASESORAMIENTO TECNICAS ESTUDIO	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	---	X
EVAL. TRABAJO ALUMNO	X	X	---	X	X	---	---	---	X	X	---	---	X	---	---	X	---	---
PROYECTOS FUTUROS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	---	---
ORIENTACIÓN PERSONAL	---	X	---	X	---	---	---	---	X	---	---	---	X	---	---	---	---	---
ORIENTACIÓN PROFESIONAL	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	X	---	X	---	---	X	X	X
ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL	---	X	---	X	---	---	X	X	---	X	---	---	---	X	---	---	---	---
ESTIMULAR FORMACIÓN CONTINUA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	---	X
TUTORÍA HECHO PUNTUAL	X	X	X	X	---	X	---	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	X
CUESTIONES PLANIFICADAS	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	X	---
TUTORÍA VIRTUAL	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	---	X	X	---	---	---	---
MOMENTO CARRERA	X	X	---	X	X	X	X	---	X	X	X	---	X	X	---	---	X	---
CARGA DOCENTE	X	X	---	X	X	---	---	---	X	X	X	---	X	---	---	---	---	---
CARGOS INSTITUCIONALES	---	X	---	---	X	---	---	---	---	---	X	---	---	X	---	---	---	---
MOTIVO DESATENCIÓN=INVESTIG.	X	X	---	---	---	---	X	---	---	---	X	---	X	---	---	---	---	---
COORD. PROFESORADO	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	X	X	X	X	X
COORD. PROF-INSTITUCIONES	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	X	X	X	---	X

Tabla 44. Necesidades en el funcionamiento de la tutoría en el GE, según diferentes variables (elaboración propia)

d) Perfil profesor-tutor

En relación a las características que debe tener un buen tutor, los docentes del GE destacan como más importantes: disponer de habilidades sociales (84,1%), donde el 89,3% de las profesoras entrevistadas consideran que esta característica es sumamente importante a la hora de definir a un buen tutor ($z(N = 111) = 2,113; p = .035 < .05$); tener capacidad de escucha (97,3%), propiciar un clima de entendimiento y confianza (98,2%), donde los mayores de 51 años dan una respuesta mucho más comedida que el resto (un 38,5% de acuerdo, frente al 79,4% de los profesores de 41 a 50 años) ($\chi^2(3, N = 111) = 8,103; p = .041 < .05$) y mostrar gran respeto por el alumno (98,2%).

Mientras que, por el contrario, señalan como competencias menos importantes para la acción tutorial el poseer conocimientos psicopedagógicos (52,2%), el saber derivar al alumno al SAPE cuando la situación así lo requiera (50,4%) y el ayudarlo a elaborar su itinerario profesional, con un 52,2%, un 50,4% y un 54% de respuesta negativa, respectivamente. Pero, sin duda, la competencia menos valorada por los tutores es la de resolver problemas personales, ya que el 41,4% de los docentes del GE consideran que un buen tutor no debe atender este tipo de consultas, disminuyendo el desacuerdo en este punto con la edad ($\chi^2(3, N = 111) = 9,111; p = .028 < .05$), pues cuanto mayor es el tutor más acepta tratar estos temas (aspecto que vuelve a repetirse en la ayuda en la planificación del trabajo, donde los menores de 30 años se muestran más cautos en sus respuestas ($\chi^2(3, N = 109) = 9,680; p = .021 < .05$)); y aumentando las diferencias entre ámbitos ($\chi^2(4, N = 111) = 11,291; p = .023 < .05$), pues mientras los docentes del de ciencias de la salud (50%) y el de ciencias sociales y jurídicas (36,3%) apuestan porque un buen tutor debe ofrecer orientación en cuestiones personales si el alumno lo precisa, el resto de los ámbitos creen que esta característica no debería formar parte del perfil de tutor.

Conviene destacar, con respecto a los ámbitos científicos, que es esta la variable donde las diferencias son más fuertes, siendo los profesores del ámbito de ciencias los que cuentan con puntuaciones más bajas que el resto en casi todos los aspectos. Así ocurre, por ejemplo, cuando les preguntamos si un buen tutor debe tener habilidades sociales ($\chi^2(4, N = 111) = 13,786; p = .008 < .05$), en el que las respuestas positivas del grupo de ciencias son más bajas que las del resto (66,7% frente al 90% de ciencias de la salud); o si debe propiciar un clima de entendimiento en las sesiones de tutoría (90% de acuerdo frente al 100% del resto de ámbitos) ($\chi^2(4, N = 111) = 11,857; p = .018 < .05$) u orientar profesionalmente al alumno que lo requiera (33,3% de los docentes de ciencias están a favor frente al 80% de los de ciencias de la salud o al 66% del tecnológico, por ejemplo) ($\chi^2(4, N = 111) = 9,817; p = .044 < .05$). Las diferencias se agradan ante las preguntas de si un buen tutor debe tener conocimientos psicopedagógicos ($\chi^2(4, N = 110) = 20,006; p = .000 < .05$) o si debe saber deriva al alumno ($\chi^2(4, N = 107) = 13,147; p = .011 < .05$), donde todos están de acuerdo a excepción del ámbito de ciencias, los cuales muestran su negativa en un 28,5% y un 38,1% respectivamente.

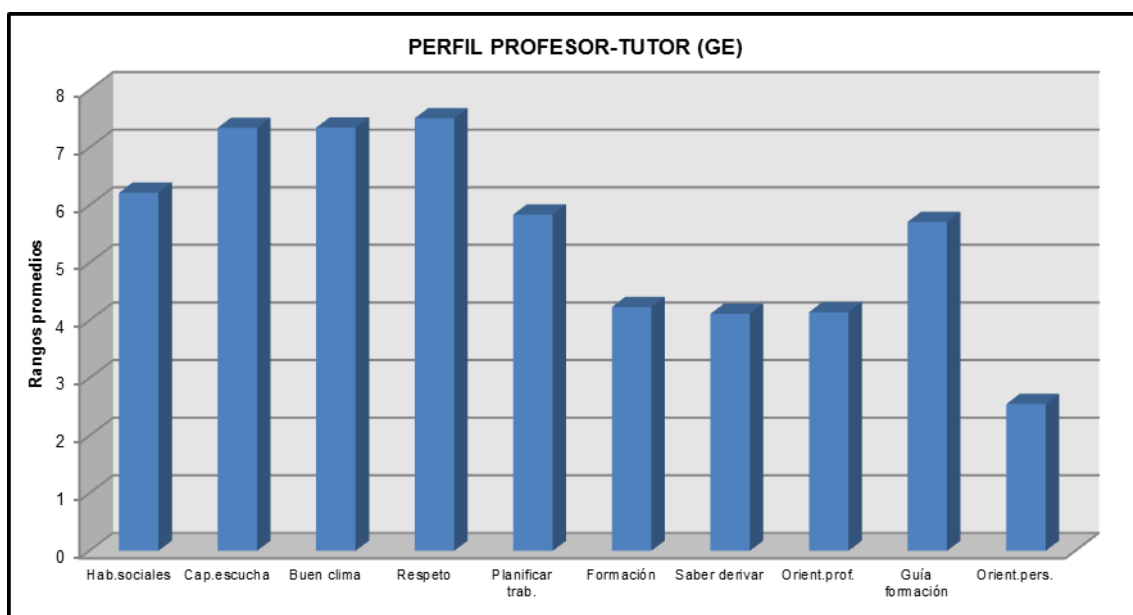


Gráfico 15. Perfil del profesor-tutor en el GE (elaboración propia)

Perfil Profesor-Tutor	Rango promedio
Habilidades sociales	6,21
Capacidad escucha	7,34
Buen clima	7,35
Respeto por el alumno	7,51
Ayuda en la planificación del trabajo	5,84
Poseer formación psicopedagógica	4,23
Saber derivar al alumno	4,11
Orientación profesional	4,14
Guía en el desarrollo formativo	5,71
Orientación personal	2,55

Estadísticos de contraste(a)	
N	105
Chi-cuadrado	422,015
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 45. Prueba Friedman para perfil profesor-tutor en el GE (elaboración propia)

De todas formas, al analizar los datos podemos observar que todos los ítems tiene una valoración muy semejante, no existen enormes desfases. El que valoren todas las preguntas por encima de la media (a excepción de la ayuda en la resolución de problemas personales), hace pensar que los docentes del GE consideran que un buen tutor debería tener, en mayor o menor medida, todas las cualidades expuestas.

e) Satisfacción con la tutoría

Los profesores del GE se encuentran satisfechos con los horarios de tutorías (74,4%), con los espacios dedicados a la misma (84,6%), siendo el rango de entre 31 y 40 años ($\chi^2(3, N = 111) = 11,178; p = .011 < .05$) más comedido en sus respuestas (33,3%), con la formación que tienen para llevarla a cabo (54%) y con las actividades realizadas en ese tiempo (49,5%), a excepción del ámbito de salud y de humanidades ($\chi^2(4, N = 105) = 12,189; p = .016 < .05$) que con un 40% y un 50%, respectivamente, muestran su insatisfacción en esta área. Además consideran que la acción tutorial resulta muy útil para la docencia y el aprendizaje de los alumnos, como lo demuestra el hecho de que 67,5% marcan la opción “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”.

Por la contra, no están satisfechos con la organización del servicio (42,3%), siendo el ámbito de ciencias ($\chi^2(4, N = 105) = 16,121; p = .003 < .05$) el que muestra

más satisfacción (33,3%); y con el reconocimiento institucional (75,7%), siendo el ámbito de ciencias de la salud el que más destaca con un 90% de respuesta negativa, seguido del tecnológico con un 83,3% ($\chi^2(4, N = 108) = 12,066; p = .017 < .05$). También dejan ver su descontento con la asistencia del alumno a tutoría, considerándola muy baja (58,5%).

En cuanto al último ítem de este apartado, que merece una mención especial al ser un aspecto recopilatorio de la satisfacción del profesorado con respecto a la tutoría, cabe destacar que la mayoría de los docentes se sitúan en un punto medio (37,8%), aunque también hay un gran grupo que se siente satisfecho con su labor como tutor y con la tutoría en general, conformando el 36% del profesorado participante.

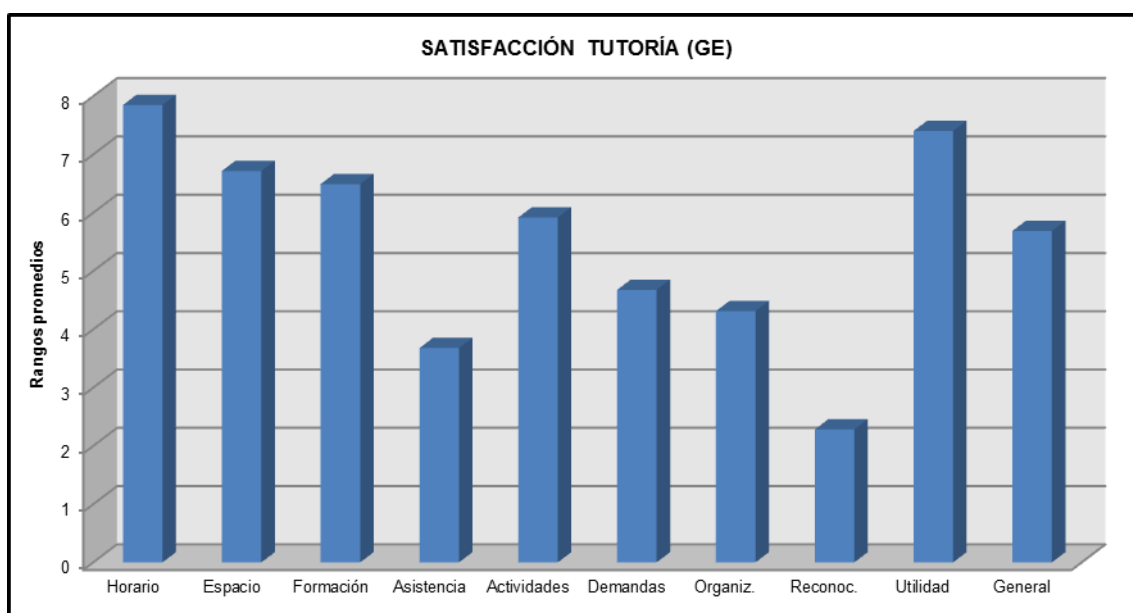


Gráfico 16. Satisfacción del profesorado con la tutoría en el GE (elaboración propia)

Satisfacción tutoría	Rango promedio
Horario	7,85
Espacio	6,71
Formación	6,49
Asistencia del alumno	3,68
Actividades realizadas	5,92
Demandas del alumno	4,68
Organización	4,31
Reconocimiento	2,28
Utilidad	7,40
Valoración general	5,69

Estadísticos de contraste(a)	
N	105
Chi-cuadrado	378,811
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 46. Prueba Friedman para satisfacción con la tutoría en el GE (elaboración propia)

5.1.2. Grupo Control

En este apartado analizaremos cómo están desarrollando la tutoría los profesores del GC, observando cuáles son los aspectos en los que más destacan y describiendo las diferencias existentes entre variables como sexo, edad, categoría o ámbito científico. Del mismo modo, resumimos en la siguiente tabla todas las pruebas y análisis realizados con los profesores del GC.

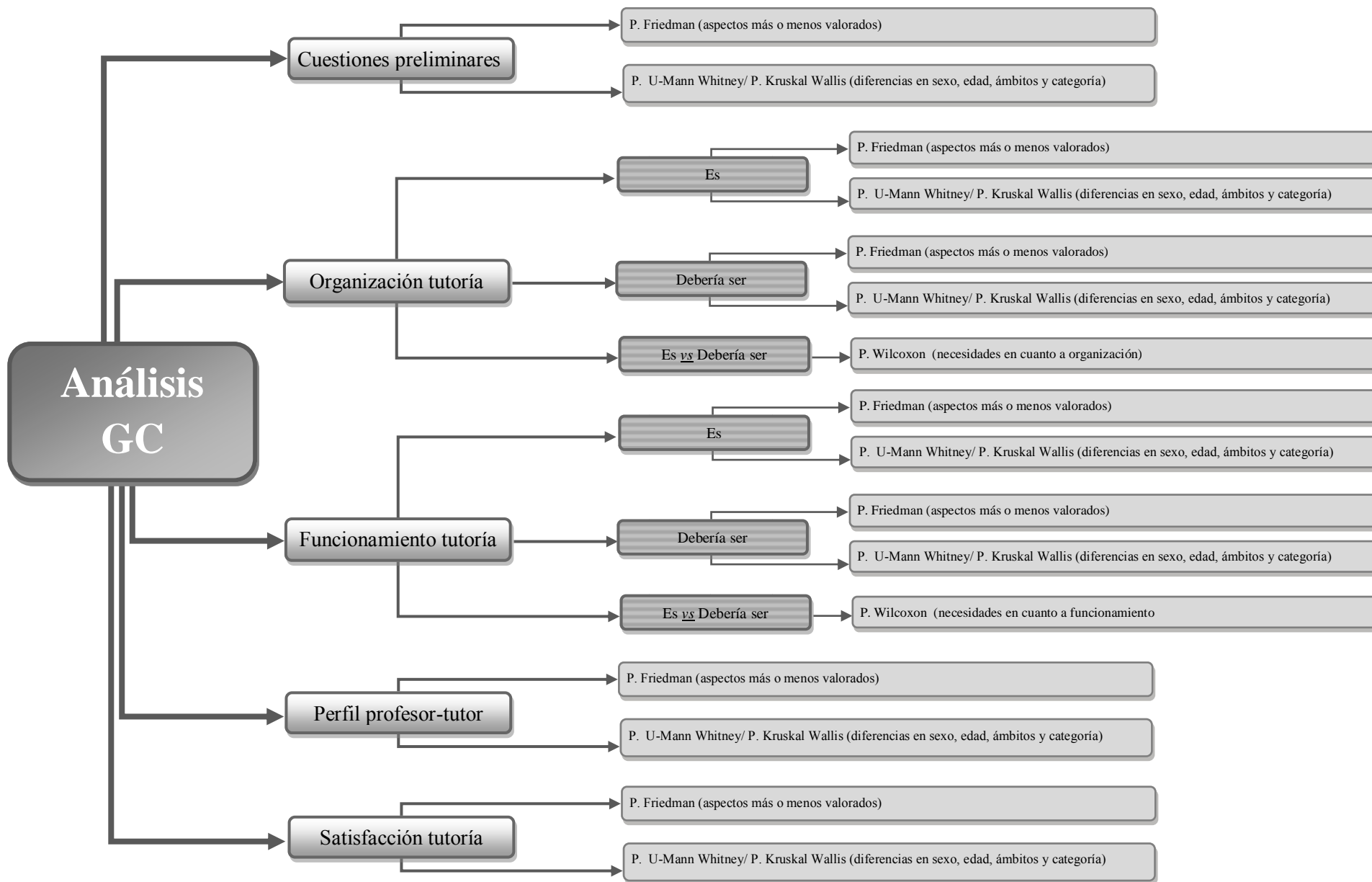


Fig. 19. Hoja de ruta del análisis de datos del GC (elaboración propia)

a) Cuestiones preliminares

Los resultados en el GC no varían demasiado en referencia al GE, pues siguen afirmando que las **sesiones de tutoría con los alumnos duran** entre 10 y 20 minutos (62%) y su **frecuencia de asistencia** es baja, de menos de una vez al mes (52,9%).

En lo que respecta a los **motivos de asistencia**, la mayoría de los profesores de este grupo, siguen pensando que los motivos principales de asistencia a las tutorías son la revisión de exámenes, la resolución de dudas de la asignatura u otros como las prácticas, el idioma, la investigación...

En cuanto a la utilización de las tutorías para la resolución de dudas, el 79,3% de los docentes del GC marcan esta opción, destacando el ámbito de ciencias (95,3%), de humanidades (90%) y tecnológico (84,6%) ($\chi^2(4, N = 118) = 13,513; p = .009 < .05$). Por lo que se refiere a la revisión de exámenes, más del 70% de los participantes la consideran una razón de peso que justifique la asistencia del alumnado, siendo los menores de 30 años los que más se desmarcan del acuerdo (sólo el 40%, frente al 70% en resto de los rangos) ($\chi^2(3, N = 116) = 8,821; p = .032 < .05$).

Por el contrario, los miembros del GC no consideran que los alumnos asistan a tutorías porque se sientan obligados, porque tengan algún tipo de simpatía con el profesor o porque busquen orientación personal (el 81,8%, el 72,7% y el 77,7%, respectivamente, muestran su desacuerdo). Ahora bien, los docentes menores de 30 parecen mostrar más discrepancia que el resto de los rangos, pues consideran que la relación existente con el profesor no marca jamás la asistencia del alumno a las tutorías en un 100% ($\chi^2(3, N = 107) = 9,385; p = .025 < .05$).

El resto de los motivos señalados en el cuestionario, se mantienen en posiciones intermedias, aunque conviene destacar dos diferencias significativas si atendemos a los ámbitos científicos. En primer lugar, en cuanto a la orientación en algún aspecto de la asignatura, los profesores de ciencias de la salud (63,6%) y de ciencias sociales y jurídicas (55%) afirman que este es uno de los motivos que incitan al alumno a acudir a tutorías, en contraposición al resto ($\chi^2(4, N = 116) = 18,551; p = .001 < .05$). Y en segundo lugar, si nos centramos en la búsqueda de orientación profesional, y pese a considerar todos que este no es un motivo que marque en demasía la asistencia del alumno, existen diferencias en el grado de desacuerdo, pasando de un 90% en el ámbito de ciencias, a un 60% en el de humanidades ($\chi^2(4, N = 114) = 10,541; p = .032 < .05$).

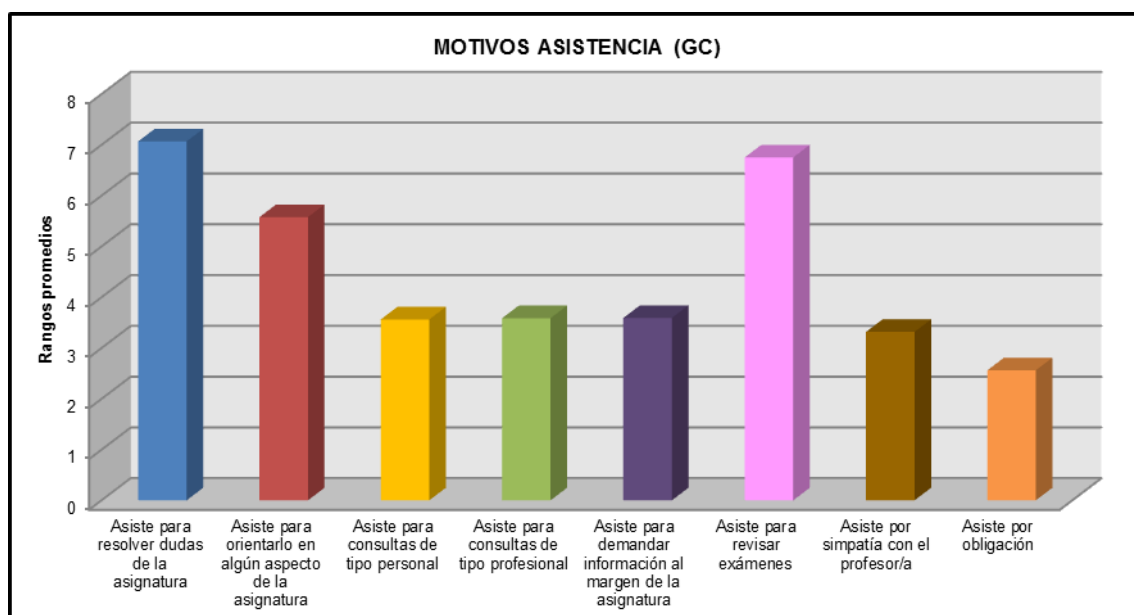


Gráfico 17. Motivos de asistencia del alumnado a tutorías en el GC (elaboración propia)

Motivos de asistencia a tutorías	Rango promedio
Asiste para resolver dudas de la asignatura	7,00
Asiste para orientarlo en algún aspecto de la Asignatura	4,67
Asiste para consultas de tipo personal	3,37
Asiste para consultas de tipo profesional	3,83
Asiste para demandar información al margen de la asignatura	4,17
Asiste para revisar exámenes	7,50
Asiste por simpatía con el profesor/a	2,00
Asiste por obligación	3,50

Estadísticos de contraste(a)	
N	100
Chi-cuadrado	408,299
gl	7
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 47. Prueba Friedman para motivos de asistencia en el GC (elaboración propia)

En cuanto a los **motivos de no asistencia**, los profesores del GC siguen considerando como la principal razón de la no utilización de la tutoría, el hecho de que los alumnos no llevan la asignatura al día. Esta opinión la dejan patente al marcar la opción “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, el 62% del profesorado del GC, siendo el grado de acuerdo menos marcado en los mayores de 51 años, los cuales dan puntuaciones medias a este ítem ($\chi^2(3, N = 110) = 9,016; p = .029 < .05$).

Así, dejan de lado otras razones que expliquen la no utilización del alumnado, como por ejemplo, el profesor (49,6% de los 102 docentes que contestaron a esa pregunta escogiendo la valoración “totalmente en desacuerdo”), los horarios (66,1% de los docentes han elegido la valoración “totalmente en desacuerdo”), razones que no son entendidas por ellos como de peso para justificar la no asistencia del alumnado a las tutorías.

Con respecto a estos motivos de no asistencia conviene hacer unas anotaciones unidas a la edad y al sexo de los participantes. Por un lado y con respecto a la relación profesor-alumno, parece que los hombres del GC son más proclives a pensar que timidez del alumno (31,4%) o el profesor (10%), puedan ser dos de las razones que expliquen la no asistencia, en contraposición a las mujeres, las cuales no ven en estos aspectos motivos que justifiquen esa no asistencia ($z(N = 111) = -2,064; p = .039 < .05$;

$z (N = 102) = -3,273; p = .001 < .05$). Por otro lado, y en cuanto a la edad, los docentes mayores de 51 años parecen desmarcarse del resto (100%; 93,8% y 71,8% de los otros rangos muestran su desacuerdo; respectivamente) al considerar que el horario si puede ser un factor que justifique la asistencia ($\chi^2 (3, N = 110) = 21,888; p = .000 < .05$), aspecto que coincide si analizamos la categoría docente, pues son los catedráticos y los profesores de escuela universitaria ($\chi^2 (6, N = 110) = 16,513; p = .011 < .05$) los que se separan del resto al considerar que el horario pueda ser causa que explique esta no asistencia (44% y 55% de desacuerdo, respectivamente, frente al casi 100% de los demás grupos).

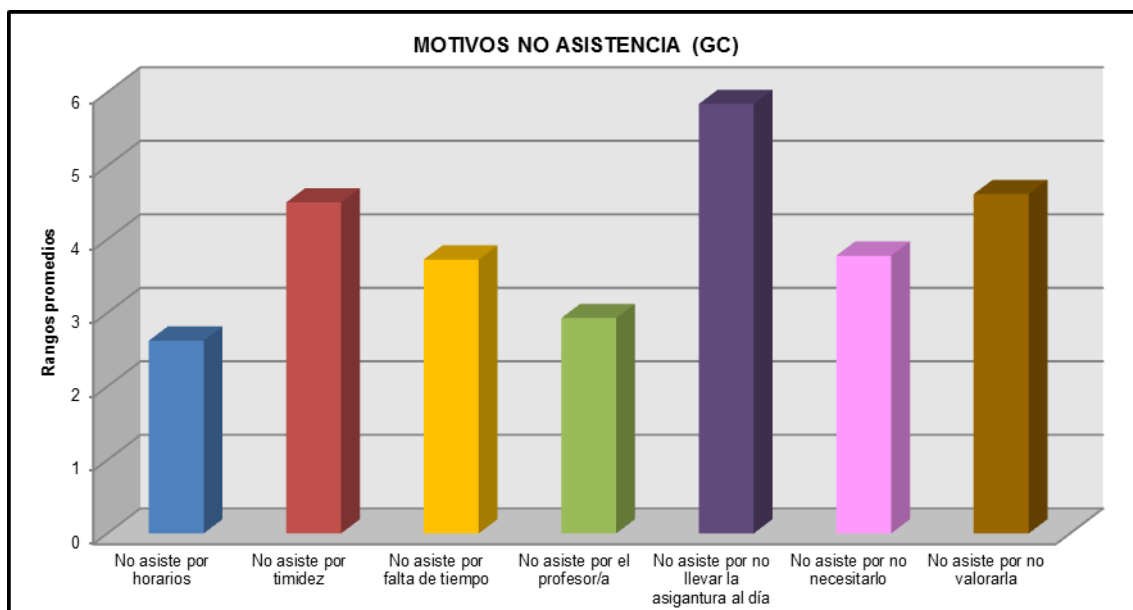


Gráfico 18. Motivos de no asistencia del alumnado a tutorías en el GC (elaboración propia)

Motivos de no asistencia a tutorías	Rango promedio	Estadísticos de contraste(a)	
No asiste por horarios	2,62	N	96
No asiste por timidez	4,50	Chi-cuadrado	176,359
No asiste por falta de tiempo	3,72	gl	6
No asiste por el profesor/a	2,93	Sig. asintót.	,000
No asiste por no llevar la asignatura al día	5,84	a Prueba de Friedman	
No asiste por no necesitarlo	3,78		
No asiste por no valorarla	4,61		

Tabla 48. Prueba Friedman para motivos de no asistencia en el GC (elaboración propia)

b) Organización de la tutoría

Dentro de este grupo, los profesores participantes también han valorado la organización en cuanto a lo que “es” y a lo que “debería ser”. En el apartado “es”, los docentes dan puntuaciones muy altas a aspectos como la comunicación del horario al principio de la asignatura (93,4%); el tiempo de dedicación (79,3%); el fácil acceso de los lugares destinados a la tutoría (95%) y su adecuación para mantener un buena relación tutor-tutorizado (85,1%); la privacidad para el desarrollo de la tutoría (78,5%), destacando los catedráticos y los titulares ($\chi^2 (6, N = 117) = 16,362; p = .012 < .05$); los recursos necesarios (74,4%) y, sorprendentemente, notamos una subida importante en la valoración de los cambios que supone la modalidad ECTS en la acción tutorial (65,3%).

Decimos sorprendentemente, porque recordemos que este grupo estaba conformado por profesores que todavía no habían adaptado sus asignaturas al modelo europeo y, el darle una valoración alta a este ítem, supone que son conscientes de que van a tener que dar un giro de 180° a su forma de concebir y realizar su acción tutorial.

Sin embargo, los profesores del GC puntúan tirando a la baja el hecho de situar el horario de tutorías fuera del horario lectivo, donde el 13,2% han señalado la opción “totalmente en desacuerdo” y el 24,8% han optado por una postura media. La razón de estos resultados es que algunos de estos docentes consideran que, aunque exista la buena fe por su parte de colocar las tutorías fuera del horario lectivo, muchas veces resulta imposible ante la excesiva cantidad de clases que tienen los alumnos tanto por la mañana como por la tarde. Al mismo tiempo, algunos afirman que, en ocasiones, han probado colocarlas a horas que no coincidieran con clases (tutorías de tarde, para alumnos de turno de mañana, y viceversa) y los resultados no han variado en cuanto a la asistencia, pues muchos no se plantean subir a la facultad o a la escuela por la tarde si no tienen clases, aprovechando las mañanas para, en caso necesario, acudir al despacho del profesor. Pese a este dato, encontramos una diferencia significativa en la variable edad que nos deja ver un giro en la actitud, pues mientras el 90% de los docentes menores de 30 afirman situar el horario fuera del horario lectivo del alumno, sólo el 34,7% de los mayores de 51 años hacen lo propio, mostrando claras diferencias entre los distintos rangos de edad ($\chi^2(3, N = 115) = 9,936; p = .019 < .05$).

Otro aspecto poco valorado por los docentes del GC es la existencia de una normativa que regule la tutoría. Así, de los 100 profesores que han contestado este ítem, 27 (22,3%) responden que están “totalmente en desacuerdo” con que exista una normativa suficiente que regule el funcionamiento de la tutoría, 13 (10,7%) afirman estar “en desacuerdo” y 27 (22,3%) dicen no estar “ni en desacuerdo ni en acuerdo”. Estas respuestas vienen dadas, como en el caso del GE, como consecuencia del desconocimiento de la misma o, del escaso valor que se le da en los estatutos de la Universidad a la acción tutorial, declarando sólo la obligatoriedad de 6 horas semanales.

Por último en lo que respeta al apartado “es”, está el tema de la formación. Así, en los ítems dedicados al desarrollo de actividades formativas sobre acción tutorial en general y sobre la tutoría en la nueva modalidad ECTS, los docentes han manifestado su escaso conocimiento de este tipo de acciones o, en caso de conocerlas, la escasez de las mismas, reclamando más formación por parte de la Universidad. De esta manera, en cuanto a la formación de la tutoría en términos generales, encontramos 27 docentes (22,3%) que afirman estar muy en desacuerdo con que la Universidad promueva acciones formativas sobre el ejercicio de la acción tutorial y otros 20 docentes (16,5%) dicen estar también en total desacuerdo con la existencia de formación para la puesta en marcha de la tutoría en la modalidad ECTS.

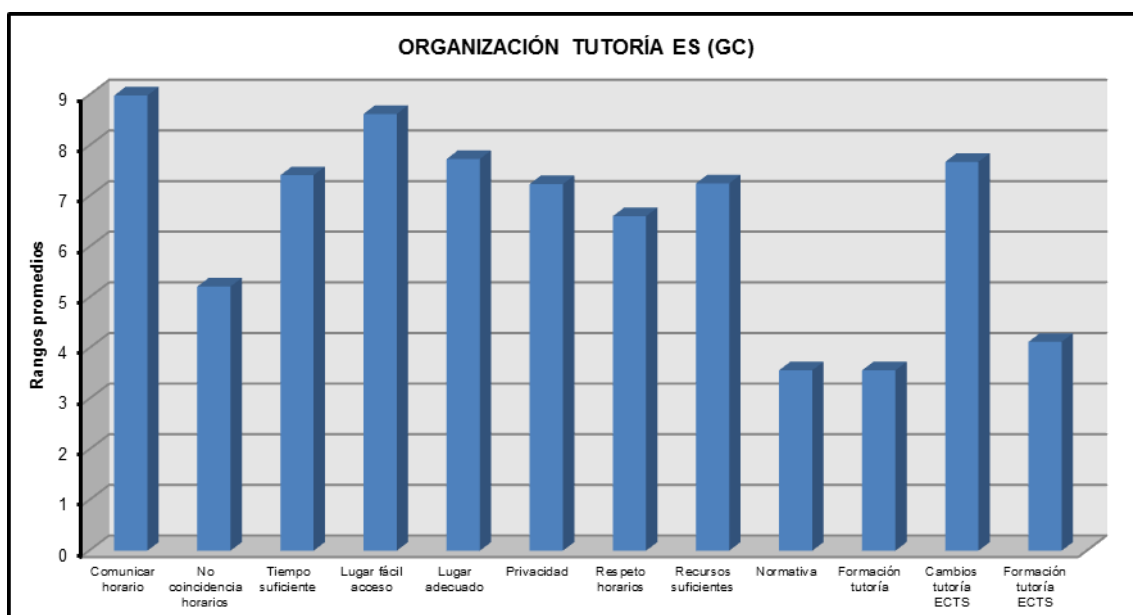


Gráfico 19. Organización real de la tutoría en el GC (elaboración propia)

Organización Es	Rango promedio
Comunicar horario al inicio de curso	8,99
No coincidencia de horarios	5,22
Tiempo suficiente	7,41
Lugar fácil acceso	8,62
Lugar adecuado para relación	7,73
Privacidad	7,24
Respeto horarios	6,60
Recursos suficientes	7,25
Normativa	3,56
Formación tutoría	3,56
Cambios en la tutoría ECTS	7,68
Formación tutoría ECTS	4,12

Estadísticos de contraste(a)	
N	81
Chi-cuadrado	323,509
gl	11
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 49. Prueba Friedman para organización real de la tutoría en el GC (elaboración propia)

Por lo que respecta al apartado “debería ser”, no existen enormes desfases entre las puntuaciones dadas por los docentes a los diferentes ítems, sin embargo se puede notar un notable ascenso en las valoraciones relacionadas con que la comunicación del horario debería realizarse al principio de la asignatura (90,1%) y que el lugar donde se realizan las tutorías debería ser de fácil acceso para el alumnado (90,9%), y adecuado para mantener una relación bis a bis con ellos (88,4%), que se debería contar con más tiempo para la tutoría si no es suficiente el existente (86%), aspecto en que existe una mayor reclamación entre las mujeres ($z(N = 109) = 1,964; p = .049 < .05$), que se debería contar con mayor privacidad (84,3%), que se tendrían que respetar más los horarios de tutoría (87,6%) y que se deberían promover mayores recursos para la puesta en marcha de la acción tutorial (86,7%).

Además y pese a que todos los docentes del GC creen que si debería haber cambios con la modalidad ECTS, es el grupo de ciencias de la salud el que más despunta, con un 100% de respuesta positiva, frente al ámbito de humanidades, donde sólo el 30% de los docentes creen que se producirán cambios en la forma de ejercer como tutor ($\chi^2(4, N = 90) = 9,744; p = .045 < .05$). Esta pequeña discrepancia vuelve a aparecer con el tema de la formación en la tutoría ECTS, donde pese al acuerdo de los

ámbitos, son los docentes de ciencias de la salud y humanidades los que afirman que la Universidad si debería promoverla con un 100% de respuesta afirmativa frente al 52,3% de ciencias o al 59% de técnicas ($\chi^2(4, N = 88) = 11,589; p = .021 < .05$).

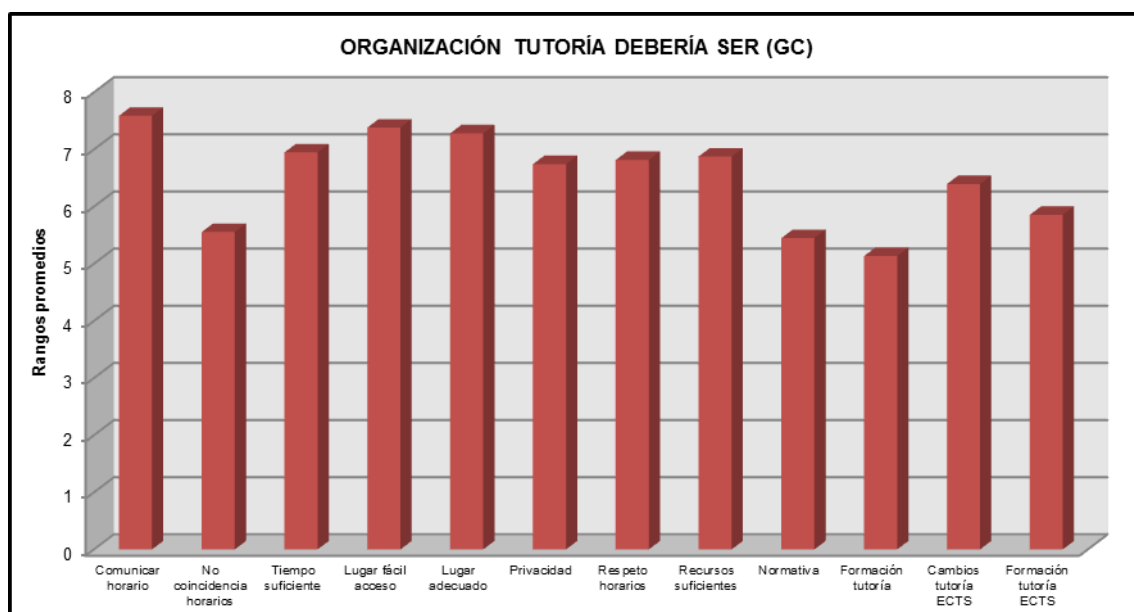


Gráfico 20. Organización ideal de la tutoría en el GC (elaboración propia)

Organización Debería ser	Rango promedio	Estadísticos de contraste(a)	
Comunicar horario al inicio de curso	7,59	N	75
No coincidencia de horarios	5,55	Chi-cuadrado	105,095
Tiempo suficiente	6,95	gl	11
Lugar fácil acceso	7,38	Sig. asintót.	,000
Lugar adecuado para relación	7,28	a Prueba de Friedman	
Privacidad	6,74		
Respeto horarios	6,81		
Recursos suficientes	6,87		
Normativa	5,45		
Formación tutoría	5,13		
Cambios en la tutoría ECTS	6,39		
Formación tutoría ECTS	5,85		

Tabla 50. Prueba Friedman para organización ideal de la tutoría en el GC (elaboración propia)

El resto de los ítems reciben una valoración media, eso sí, si los analizamos con el apartado “es” veremos cierta tendencia ascendente en casi todos, teniendo en cuenta que la parte de “debería ser” la han contestado menos profesores. De esta forma si comentamos la discrepancia entre los dos apartados podremos abordar las **necesidades** de los profesores del GC en cuanto a la organización de la tutoría (en la *tabla 52* veremos las necesidades del GC atendiendo a las diferentes variables analizadas):

- Más y mejor formación sobre tutoría.
- Creación de una normativa que regule el funcionamiento de la tutoría.
- Despachos individuales para cada uno o, en su caso, lugares adecuados donde poder llevar a cabo la acción tutorial, de fácil acceso que permitan establecer una relación de confianza con el alumno.
- Mayor número de recursos materiales.

- Más respeto en los horarios de tutoría, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado, lo cual supone también una mejora en la comunicación de los horarios al principio de curso.
- Ampliar el horario de tutorías si no llegan las seis horas destinadas a la acción tutorial dictadas por el reglamento interno de la Universidad.

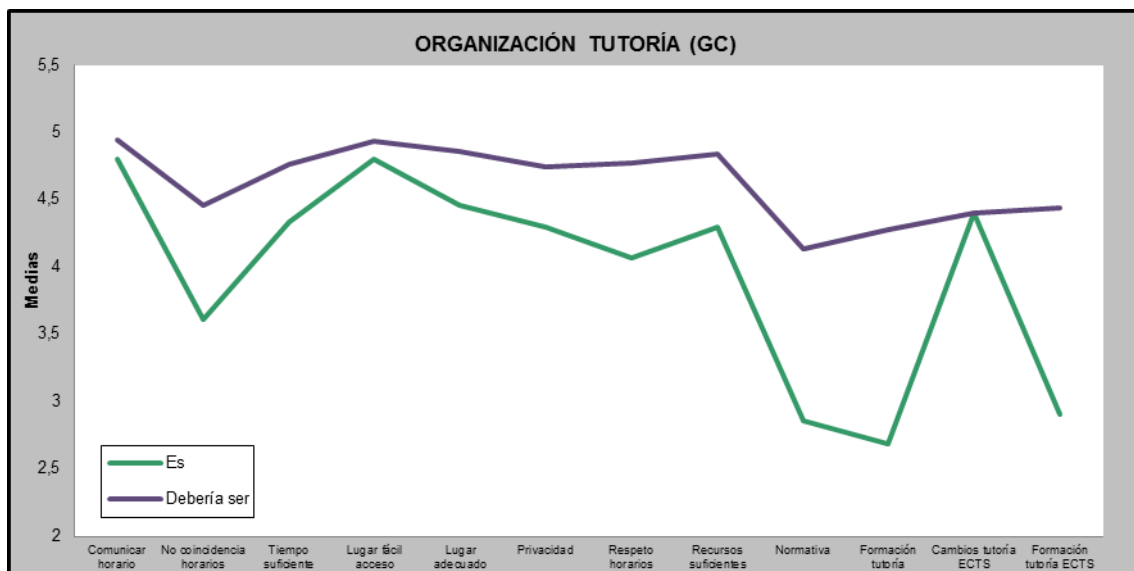


Gráfico 21. Comparación entre la organización real e ideal de la tutoría en el GC (elaboración propia)

Estadísticos de contraste(b)						
	Comunicar horarios	No coincidencia horarios	Tiempo suficiente	Lugar fácil acceso	Lugar adecuado	Privacidad
Z	-2,859(a)	-6,017(a)	-4,705(a)	-3,169(a)	-4,515(a)	-3,993(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,000	,000	,002	,000	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste(b)						
	Respeto horarios	Recursos suficientes	Normativa	Formación tutoría	Cambios tutoría ECTS	Formación tutoría ECTS
Z	-6,765(a)	-5,222(a)	-6,248(a)	-7,356(a)	-,220(a)	-6,747(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,826	,000

Tabla 51. Prueba Wilcoxon para organización de la tutoría en el GC (elaboración propia)

	NECESIDADES ORGANIZACIÓN TUTORÍA (GC)																	
	SEXO		EDAD				ÁMBITO CIENTÍFICO					CATEGORÍA DOCENTE						
	Hombre	Mujer	< 30	31-40	41-50	>51	Cc.	Salud	Tec.	Social	Hum.	Cat.	Tit.	Tit. E.U	Asoc.	Contr.	Ayud	Otros
COMUNICAR HORARIO AL INICIO	X	---	---	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
HORARIO FUERA HORARIO LECTIVO	X	X	---	X	X	---	X	X	X	X	---	---	X	X	---	---	---	---
TIEMPO	X	X	---	X	X	---	X	---	X	X	---	---	X	---	X	---	---	---
LUGAR FÁCIL ACCESO	X	---	---	X	---	---	---	---	X	X	---	---	X	---	---	---	---	---
LUGAR ADECUADO PARA RELACIÓN	X	X	---	X	X	---	---	---	X	X	---	---	X	---	X	---	---	---
PRIVACIDAD	X	X	---	X	---	---	X	---	---	X	---	---	---	---	X	---	---	---
RESPECTO HORARIOS	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	---	---	---
RECURSOS	X	X	---	X	X	---	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	---
NORMATIVA	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	X	---	---
UNIVER. PROMUEVE FORMACIÓN	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	X	---	---
ECTS SUPONE CAMBIOS	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	X	---	---	---
UNIVER. PROMUEVE FORMACIÓN ECTS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	X	---	---

Tabla 52. Necesidades en la organización de la tutoría en el GC, según diferentes variables (elaboración propia)

c) Funcionamiento de la tutoría

Dentro del **apartado “es”**, los profesores del GC están “totalmente de acuerdo” en que, que hoy por hoy, la tutoría se usa más para consultas de tipo académico, bien sea por una duda sobre algún aspecto de la asignatura (66,9%), siendo el ámbito de ciencias y de humanidades los que destacan con un 100% y un 90% de respuesta positiva, respectivamente ($\chi^2(4, N = 116) = 14,432; p = .006 < .05$) o por corrección de exámenes (65,3%) o para guiar al alumnado en su trabajo (37,2%). En este sentido cabe destacar que el 47,6% de los profesores del ámbito de ciencias, el 72,7% del de ciencias de la salud y el 60% del de humanidades, afirman que no suelen asesorar al alumnado en estrategias de estudio, mientras que los docentes de ciencias sociales y jurídicas (50%) si atienden esta problemática ($\chi^2(4, N = 115) = 13,122; p = .011 < .05$).

Además los profesores del GC puntúan muy alto en ítems donde se les pregunta si se tiene en cuenta el momento de la carrera en la que se encuentra el alumnado en la acción tutorial (67%), destacando notoriamente los profesores de humanidades (80%) ($\chi^2(4, N = 114) = 10,964; p = .027 < .05$). Sin embargo, siguen considerando la tutoría un hecho puntual (53,7%).

Por otra parte, también están “totalmente de acuerdo” en que se tiene que tener en cuenta la carga docente en el desarrollo de la tutoría (33,1%) y, en menor medida, los cargos institucionales (22,3%), a excepción de los docentes de ciencias, que muestran en un 47,65% su desacuerdo ($\chi^2(4, N = 108) = 10,363; p = .035 < .05$). Sin embargo, si nos fijamos en el ítem que toca el tema de la investigación, vemos que la gran mayoría (38,8%) afirma estar “totalmente en desacuerdo” de que uno de los motivos de desatención de la tutoría es la dedicación a la investigación.

Además, este grupo de profesores están “de acuerdo” en que el tiempo de tutoría se utiliza para estimular la formación continua del alumno (28,9%) y en que este trae planificadas las cuestiones a tratar (32,2%), mostrando más acuerdo los menores de 30 años (llegan al 100%, mientras el resto de rangos de edad superan levemente el 50%) ($\chi^2(3, N = 116) = 13,468; p = .004 < .05$) y los ayudantes con un 100% de respuesta positiva ($\chi^2(6, N = 116) = 15,989; p = .014 < .05$). Por el contrario, son los docentes de humanidades (60%) los únicos que se muestran insatisfechos con esta cuestión, alejándose del resto ($\chi^2(4, N = 117) = 13,745; p = .008 < .05$).

Por otro lado, los profesores del GC consideran que la asistencia a la tutoría no es una condición imprescindible para aprobar su asignatura, poniéndolo de manifiesto al señalar el 79,3% de los participantes, la opción “totalmente en desacuerdo”. Sin embargo, a medida que aumenta la edad del docente, disminuye el grado de desacuerdo, pasando de un 90% en los menores de 30 años, a un 52,2% en los mayores de 51 ($\chi^2(3, N = 117) = 7,945; p = .047 < .05$), siendo especialmente destacable el caso de los profesores de ciencias sociales y jurídicas y de humanidades, los cuales dan un poco más de importancia a la obligatoriedad de la tutoría, marcando en casi un 10% la opción “de acuerdo” o “totalmente en de acuerdo” ($\chi^2(4, N = 118) = 10,457; p = .033 < .05$).

Al mismo tiempo, afirman que casi no existe coordinación con el resto del profesorado a la hora de llevar a cabo las tutorías (56,2%) y, mucho menos, con el SAPE o cualquier otra institución de orientación al estudiante (69,4%). Con respecto a la coordinación entre profesores, notamos cierto avance positivo, sobre todo en el ámbito tecnológico, donde los docentes afirman que esta cooperación se da en ocasiones ($\chi^2(4, N = 112) = 10,538; p = .032 < .05$).

Atendiendo a las respuestas dadas por los docentes del GC, podemos señalar el bajo uso que hacen de la tutoría grupal (59,5%), así como de la tutoría virtual (58,7%). Sólo el ámbito de humanidades parece despuntar en estas dos formas de tutoriales ($\chi^2(4, N = 118) = 11,611; p = .020 < .05; \chi^2(4, N = 115) = 12,789; p = .012 < .05$).

En cuanto a la temática, este grupo de docentes afirman que no se suelen usar el tiempo de tutoría para abordar proyectos futuros del alumnado (58,7%), para evaluar su trabajo (49,6%), consultas de tipo personal (55,4%) o institucional (64,5%). En este sentido cabe destacar que los hombres son más reacios que las mujeres a utilizar la tutoría como un espacio de evaluación ($z(N = 116) = -2,121; p = .034 < .05$), siendo el ámbito de humanidades el que confiesa que si usa la tutoría para hacer un seguimiento continuo del alumno y su trabajo (30%) ($\chi^2(4, N = 116) = 14,490; p = .006 < .05$), abordando sus proyectos futuros (40%) ($\chi^2(4, N = 115) = 16,530; p = .002 < .05$). Respecto a este último aspecto cabe destacar que mientras los profesores del ámbito de humanidades (40%), del tecnológico (30,8%) o del de ciencias sociales y jurídicas (27,5%) dedican una pequeña parte de su tiempo a la orientación profesional, los de ciencias y ciencias de la salud, apenas lo hacen ($\chi^2(4, N = 117) = 9,531; p = .049 < .05$).

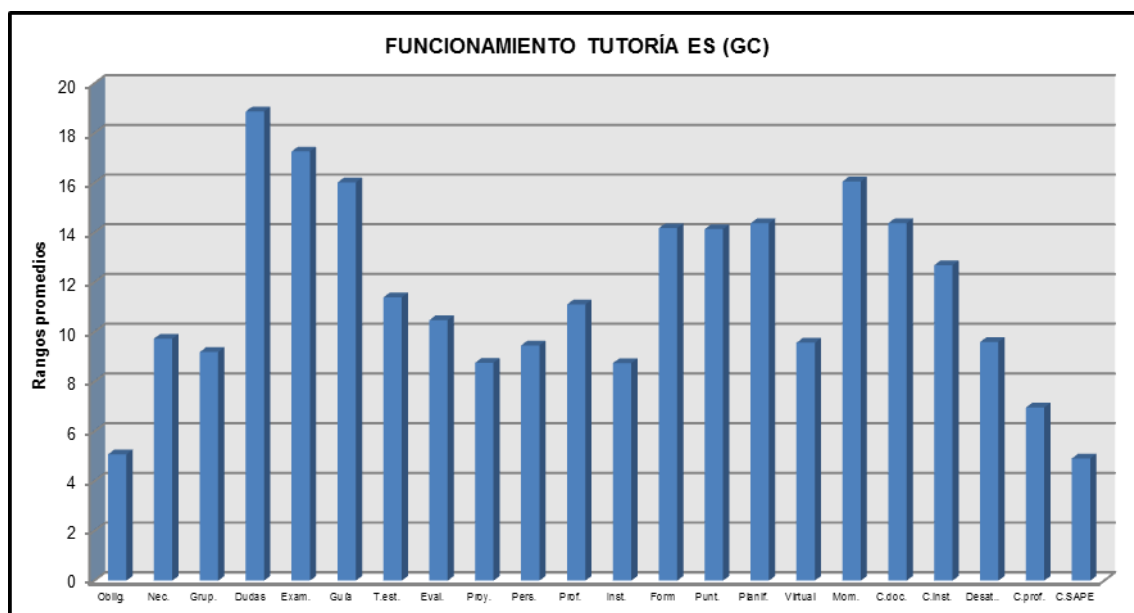


Gráfico 22. Funcionamiento real de la tutoría en el GC (elaboración propia)³⁰

³⁰ Las variables pueden verse más claramente en la Tabla 53

Funcionamiento Es	Rango promedio
Tutoría obligatoria	5,08
Tutoría necesaria	9,73
Tutoría grupal	9,20
Resolución dudas	18,88
Revisión exámenes	17,27
Guía trabajo	16,02
Técnicas estudio	11,40
Evaluar trabajo	10,48
Abordar proyectos futuros	8,77
Orientación personal	9,46
Orientación profesional	11,11
Orientación institucional	8,75
Fomentar formación continua	14,18
Tutoría como hecho puntual	14,14
Planificación de las preguntas	14,38
Tutoría virtual	9,57
Momento carrera del alumno	16,05
Carga docente	14,38
Cargos institucionales	12,69
Desatención por investigación	9,60
Coordinación entre profesorado.	6,97
Coordinación con el SAPE	4,91

Estadísticos de contraste(a)	
N	92
Chi-cuadrado	744,937
gl	21
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 53. Prueba Friedman para funcionamiento real de la tutoría en el GC (elaboración propia)

Por lo que se refiere al apartado “debería de ser”, los profesores del GC afirman que para conseguir un buen funcionamiento se debería centrar la tutoría en temas estrictamente académicos, aprovechando ese tiempo para guiar al alumno en su trabajo, y dejando de lado las consultas de tipo personal e institucional. Así lo dejan patente la mayoría de los participantes, marcando la opción “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en los ítems “en la tutoría se resuelven dudas sobre contenidos de la asignatura” (77,7%), “en la tutoría se asesora sobre estrategias de estudio” (57,9%), “en la tutoría se guía el trabajo del alumnado” (82,6%), “en la tutoría se atienden consultas sobre corrección de exámenes” (60,3%) o en la pregunta “en la tutoría se estimula la formación continuada del alumnado” (71,9%).

Mientras que, por el contrario, se manifiestan en total desacuerdo o en “desacuerdo” con el tratamiento de problemas personales (43,8%), aspecto que parece difuminarse más con la edad, pues mientras los mayores de 51 años parecen estar más abiertos, con un 30,4% ($\chi^2(3, N = 107) = 10,194; p = .017 < .05$), el resto tiende al desacuerdo, afirmando que esta temática no debería tratarse en las sesiones (50%; 41,7%; 61,5%; respectivamente); o la resolución de dudas institucionales (46,3%), donde pese a estar todos en desacuerdo, el ámbito de ciencias de la salud da respuestas más comedidas ($\chi^2(4, N = 109) = 9.858; p = .043 < .05$).

Con respecto a la temática cabe destacar algunas diferencias significativas entre las variables a analizar. Así, en cuanto aprovechar la tutoría para evaluar el trabajo del alumno, encontramos que las mujeres ($z(N = 108) = -2,071; p = .038 < .05$) si creen que se debería aprovechar las sesiones de tutoría para este fin en mayor medida que los hombres (53% frente a 38,6%); aspecto menos respaldado por los profesores más jóvenes, los cuales creen, en un 50% que la tutoría no debería tener esta función ($\chi^2(3, N = 107) = 12,618; p = .006 < .05$). En cuanto al tema de abordar proyectos

futuros del alumno, el 40% de los menores de 30 piensan que no debería orientarse al alumnado en este campo frente al resto ($\chi^2(3, N = 107) = 10,962; p = .012 < .05$) siendo, asimismo el ámbito tecnológico el más contrario a que esta temática ocupe sus sesiones con porcentajes que superan el 25% ($\chi^2(4, N = 108) = 10,360; p = .035 < .05$).

Además, afirman que el alumno debería traer planificadas las cuestiones a tratar para mejorar el servicio tutorial (83,4%) y se valora positivamente que el profesorado tenga en cuenta el momento de la carrera en la que se encuentra el alumno para su acción tutorial (76%), destacando el ámbito de ciencias de la salud y de humanidades, con casi un 100% de respuesta afirmativa ($\chi^2(4, N = 107) = 14,747; p = .005 < .05$).

Por otra parte, los docentes del GC también se muestran a favor de establecer un servicio de tutoría virtual (56,1%) y en menor grado, de favorecer la tutoría grupal (40,5%). Con respecto a esta última, son los profesores del ámbito de ciencias de la salud los grandes defensores de este tipo de tutoría, con un 81,9% de respuesta positiva ($\chi^2(4, N = 106) = 10,814; p = .029 < .05$). Por su parte, el 60% de los menores de 30 años consideran que no debería fomentarse en demasía, frente al resto de los rangos que opinan lo contrario ($\chi^2(3, N = 105) = 9,418; p = .024 < .05$), y paradójicamente, son los catedráticos (33,3%) y los ayudantes (71,4%) los que se muestran bastante reacios a ella también ($\chi^2(6, N = 105) = 16,400; p = .012 < .05$).

Por otro lado, consideran que se si se debería tener en cuenta la carga docente en el desarrollo de la tutoría (72,7%), siendo los menores de 30 años los que creen, en mayor medida (un 80% de respuesta afirmativa frente al 56,5% de los mayores de 51 años) que este aspecto ha de ser valorado a la hora de marcar las horas de tutoría ($\chi^2(3, N = 103) = 7,878; p = .049 < .05$); y los cargos institucionales (52,9%), siendo sólo el ámbito de ciencias el que parece mostrarse en desacuerdo, ya que el 42,9% de ellos creen que no deberían tenerse en cuenta estos cargos a la hora de marcar el labor del tutor ($\chi^2(4, N = 102) = 9,858; p = .027 < .05$).

Con respecto a la investigación, consideran que esta labor no debería influir ni perjudicar el desarrollo de la tutoría (57%) y que la tutoría debería ser considerada como algo continuo y no como un hecho puntual (53,7%), a pesar de que la mayoría de los profesores del GC piensa que la tutoría no debería ser una condición imprescindible para superar la asignatura (51,3%). Con respecto a este tema, las mujeres, con un 23,5%, se muestran más a favor que ellos, con un 14,3%, a empezar a considerarla como algo obligatorio para superar la asignatura ($z(N = 108) = -2,071; p = .025 < .05$) y, más concretamente, los docentes de ciencias de salud y de humanidades, apostando en un 36,4% y un 40%, respectivamente, por la idea de que la asistencia sea obligatoria ($\chi^2(4, N = 108) = 12,222; p = .016 < .05$). En esta línea, encontramos otra diferencia entre los docentes del ámbito de humanidades (40%), de ciencias sociales y jurídicas (40%) y de ciencias de la salud (63,7%) que creen que la tutoría debería ser necesaria para resolver las tareas que se le encomiendan al alumno, frente al ámbito de ciencias y al tecnológico que opinan lo contrario, con porcentajes que superan el 40% ($\chi^2(4, N = 109) = 10,411; p = .034 < .05$).

Por lo que respecta a la coordinación, están de acuerdo en que debería existir mayor coordinación entre docentes, pues el 32,2% del profesorado marca la opción “de acuerdo” y el 22,3% opta por la casilla “totalmente de acuerdo”, siendo los hombres más favorables a la misma, pues con un 62,9% apuestan porque la cooperación entre todo el profesorado de un Área o Departamento se convierta en una realidad, frente al 43,1% de las mujeres ($z(N = 100) = -2,170; p = .030 < .05$). Sin embargo, en cuanto a la coordinación con el SAPE, el profesorado no opta por ningún extremo, marcando la mayoría la opción intermedia y justificando su respuesta en el escaso conocimiento que tiene de este servicio y de sus funciones, así como la falta de tradición en la cooperación entre servicios y profesionales, que hace que muchos no sepan si sería beneficiosa o no la colaboración con este tipo de instituciones.

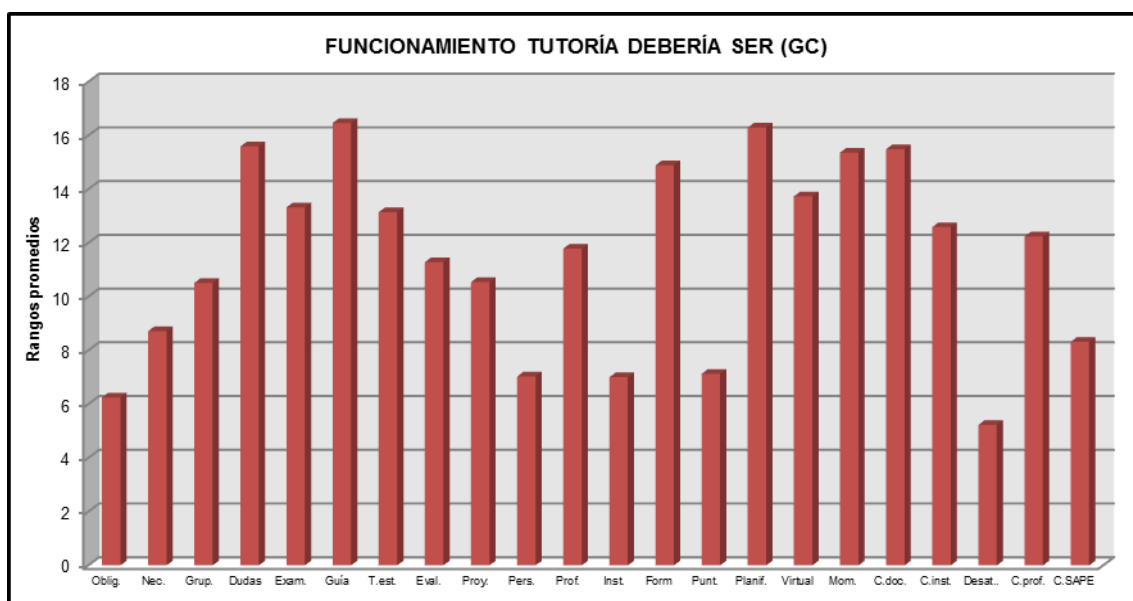


Gráfico 23. Funcionamiento ideal de la tutoría en el GC (elaboración propia)³¹

Funcionamiento Debería ser	Rango promedio
Tutoría obligatoria	6,25
Tutoría necesaria	8,72
Tutoría grupal	10,51
Resolución dudas	15,59
Revisión exámenes	13,33
Guía trabajo	16,47
Técnicas estudio	13,15
Evaluar trabajo	11,29
Abordar proyectos futuros	10,55
Orientación personal	7,03
Orientación profesional	11,79
Orientación institucional	7,01
Fomentar formación continua	14,89
Tutoría como hecho puntual	7,13
Planificación de las preguntas	16,30
Tutoría virtual	13,74
Momento carrera del alumno	15,37
Carga docente	15,49
Cargos institucionales	12,59
Desatención por investigación	5,23
Coordinación entre profesorado.	12,24
Coordinación con el SAPE	8,32

Estadísticos de contraste(a)	
N	76
Chi-cuadrado	567,756
gl	21
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 54. Prueba Friedman para funcionamiento ideal de la tutoría en GC (elaboración propia)

³¹ Las variables pueden verse más claramente en la Tabla 54

Si analizamos las discrepancias entre las puntuaciones que los profesores del GC le dan al apartado “es” y al apartado “debería ser”, veremos como la gran parte de sus denuncias coinciden con las vistas en el GE (en la *tabla 56* se marcan las necesidades del GC en diferentes variables). Así, entre las **necesidades** denunciadas por el GC en el funcionamiento de la tutoría destacamos:

- Aumentar la obligatoriedad de la tutoría, dándole la importancia que se merece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ampliar el ámbito de actuación de la tutoría más allá de lo estrictamente académico, asesorando al alumno en estrategias y técnicas de estudio, abordando sus proyectos futuros, orientándolo en aspectos profesionales e institucionales.
- Empezar a considerar la tutoría como un proceso de ayuda continuo, a lo largo de toda la vida académica del alumno.
- Mejorar y promover la utilización de los medios informáticos que posibiliten la tutoría virtual.
- Aumentar y promover la utilización de técnicas de trabajo en equipo que posibilite la tutoría grupal.
- Empezar a tener en cuenta la carga docente si se quiere que la tutoría funcione.
- Reconocer por igual todas las tareas docentes, sin que la investigación supere nunca a la docencia y, por lo tanto a la tutoría, evitando que esta se desatienda en función de aquella.
- Mayor coordinación entre el profesorado y entre este y el SAPE.

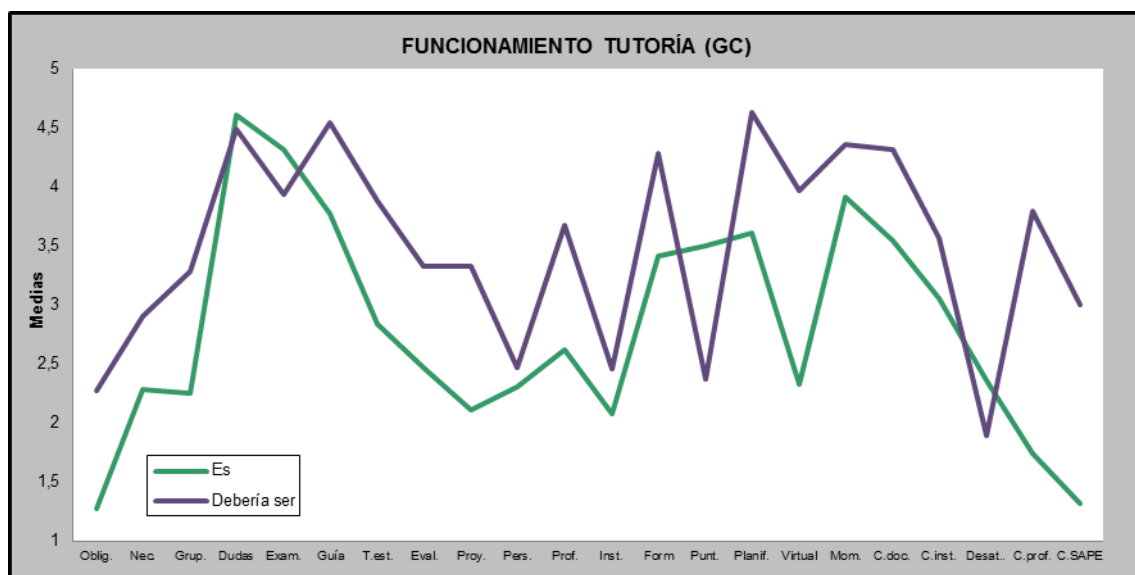


Gráfico 24. Comparación entre el funcionamiento real e ideal de la tutoría en el GC (elaboración propia)³²

³² Las variables pueden verse más claramente en la *Tabla 55*

Estadísticos de contraste(c)					
	Tutoría obligatoria	Tutoría necesaria	Tutoría grupal	Resolución dudas	Revisión exámenes
Z	-6,149(a)	-4,587(a)	-6,473(a)	-1,927(b)	-3,895(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,054	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste(c)					
	Guía trabajo	Asesorar técnicas estudio	Evaluar trabajo	Proyectos futuros	Orientación personal
Z	-5,945(a)	-6,502(a)	-6,288(a)	-7,193(a)	-1,754(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,079

Estadísticos de contraste(c)					
	Orientación profesional	Orientación institucional	Formación continua	Hecho puntual	Planificar preguntas
Z	-6,713(a)	-3,324(a)	-6,012(a)	-4,808(b)	-6,529(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,000

Estadísticos de contraste(c)					
	Tutoría virtual	Momento carrera	Carga docente	Cargos institucionales	Desatención tutoría
Z	-7,177(a)	-5,027(a)	-5,049(a)	-3,365(a)	-2,856(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,004

Estadísticos de contraste(c)		
	Coordinación profesorado	Coordinación SAPE
Z	-7,659(a)	-6,768(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

Tabla 55. Prueba Wilcoxon para funcionamiento de la tutoría en el GC (elaboración propia)

	NECESIDADES FUNCIONAMIENTO TUTORÍA (GC)																	
	SEXO		EDAD				ÁMBITO CIENTÍFICO					CATEGORÍA DOCENTE						
	Hombre	Mujer	< 30	31-40	41-50	>51	Cc.	Salud	Tec.	Social	Hum.	Cat.	Tit.	Tit. E.U	Asoc.	Contr.	Ayud.	Otros
TUTORÍA OBLIGATORIA	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	X	---	---
TUTORÍA NECESARIA	X	X	---	X	X	X	X	---	---	X	X	---	X	X	---	---	---	---
TUTORÍA GRUPAL	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	---	---	---
RESOLUCIÓN DUDAS	---	X	---	---	---	---	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
CORRECCIÓN EXÁMENES	X	X	---	X	X	X	X	---	---	---	---	---	X	---	---	---	---	---
GUÍA TRABAJO ALUMNO	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	X	---	---
ASESORAMIENTO TECNICAS ESTUDIO	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	---
EVAL. TRABAJO ALUMNO	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	---	---	---
PROYECTOS FUTUROS	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	---	---
ORIENTACIÓN PERSONAL	---	---	---	---	---	X	X	---	---	---	---	X	---	---	---	---	---	---
ORIENTACIÓN PROFESIONAL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	X	---
ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL	X	X	---	---	X	---	X	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
ESTIMULAR FORMACIÓN CONTINUA	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	---
TUTORÍA HECHO PUNTUAL	X	X	---	X	X	---	X	---	X	X	---	---	X	---	¿	X	---	---
CUESTIONES PLANIFICADAS	X	X	---	X	X	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	---
TUTORÍA VIRTUAL	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	---	---	X	X	X	X	X	---
MOMENTO CARRERA	X	X	---	X	X	---	X	---	X	X	---	---	X	---	---	---	---	---
CARGA DOCENTE	X	X	---	X	X	X	X	---	X	X	---	---	X	---	X	X	---	---
CARGOS INSTITUCIONALES	X	X	---	---	X	---	---	---	---	X	---	---	X	---	---	X	---	---
MOTIVO DESATENCIÓN=INVESTIG.	X	X	---	---	X	---	---	---	---	---	---	---	X	---	X	---	---	---
COORD. PROFESORADO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	---	---
COORD. PROF-INSTITUCIONES	X	X	---	X	X	X	X	X	X	X	X	---	X	X	X	X	---	---

Tabla 56. Necesidades en el funcionamiento de la tutoría en el GC, según diferentes variables (elaboración propia)

d) Perfil profesor-tutor

Los profesores del GC entienden que las características principales que deben configurar el perfil del profesor – tutor son: tener habilidades sociales (74,7%), poseer capacidad para escuchar al alumnado (93,4%), propiciar un clima de entendimiento (93,4%) y demostrar un gran respeto por el alumno (93,4%).

Con respecto a las habilidades sociales encontramos algunas diferencias significativas atendiendo a la edad y al ámbito científico. Así, mientras los menores de 30 años (70%) y aquellos entre los 31 y los 40 años (85,4%) afirman que un buen tutor debe tener habilidades sociales, los docentes mayores de 41, aun creyéndolo, no lo hacen con tanta rotundidad ($\chi^2(3, N = 113) = 8,304; p = .040 < .05$). Asimismo, es el ámbito de ciencias el que se muestra menos rotundo, con sólo un 61,9% de respuesta afirmativa frente al casi 100% del ámbito de la salud, de ciencias sociales y jurídicas o de humanidades ($\chi^2(4, N = 114) = 9,531; p = .049 < .05$). En cuanto a la capacidad de escucha, está más valorada por ellas que por ellos ($z(N = 117) = -2,004; p = .045 < .05$), mientras que el ayudar a planificar bien el trabajo, destaca la rotundidad del ámbito de ciencias sociales y jurídicas con casi un 90% ($\chi^2(4, N = 116) = 11,490; p = .022 < .05$).

Por la contra, consideran de menor relevancia las siguientes competencias en el desarrollo de su labor como tutor: saber derivar al alumno al SAPE (43,3%), orientarlo en la elaboración de su itinerario profesional (52,1%), poseer conocimientos psicopedagógicos (49,6%), donde los docentes de ciencias se contraponen al resto, con un 23,8% de acuerdo frente a más del 60% en el ámbito de humanidades o de ciencias sociales y jurídicas ($\chi^2(4, N = 117) = 11,349; p = .023 < .05$) y, sobre todo, ayudar al alumno a resolver problemas personales, ítem con un nivel de valoración muy bajo (sólo el 22,3% se muestran a favor), siendo las mujeres las más favorables a asesorar al alumno en estas cuestiones, con un 37,2% de respuesta afirmativa, frente al 52,8% de los hombres que opinan lo contrario ($z(N = 117) = -2,505; p = .012 < .05$).

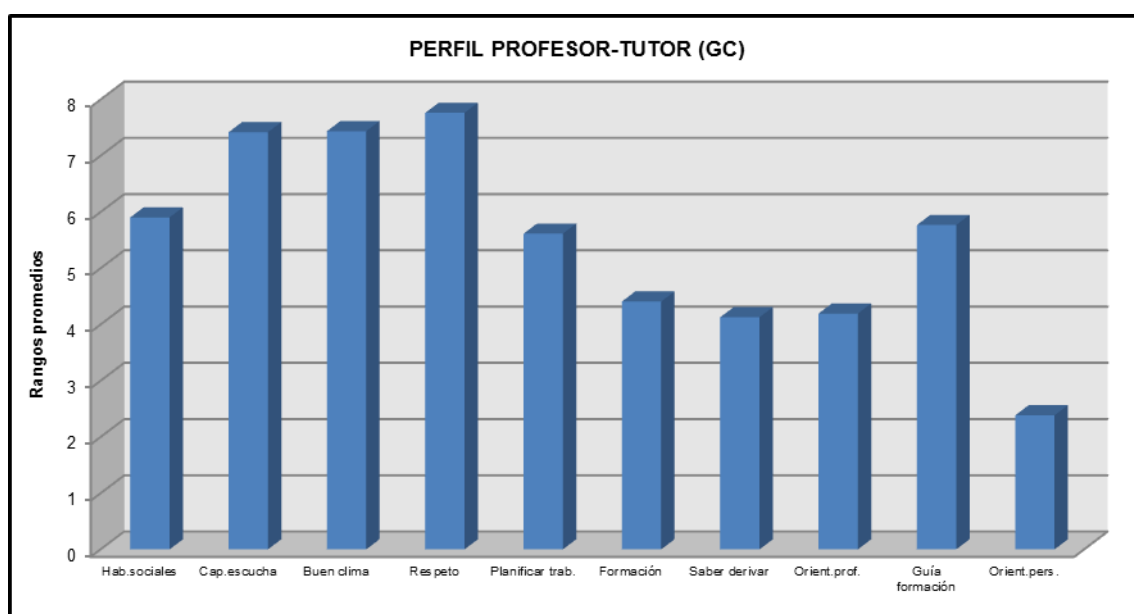


Gráfico 25. Perfil del profesor-tutor en el GC (elaboración propia)

Perfil Profesor-Tutor	Rango promedio	Estadísticos de contraste(a)	
Habilidades sociales	5,90	N	107
Capacidad escucha	7,42	Chi-cuadrado	435,417
Buen clima	7,43	gl	9
Respeto por el alumno	7,76	Sig. asintót.	,000
Ayuda en la planificación del trabajo	5,61	a Prueba de Friedman	
Poseer formación psicopedagógica	4,41		
Saber derivar al alumno	4,13		
Orientación profesional	4,19		
Guía en el desarrollo formativo	5,77		
Orientación personal	2,38		

Tabla 57. Prueba Friedman para perfil profesor-tutor en el GC (elaboración propia)

Al igual que pasa en el GE, el profesorado del GC sigue dando unas puntuaciones bastante altas a cada uno de los ítems que conforman este apartado del cuestionario (a excepción de la ayuda en la resolución de los problemas personales del alumnado), lo cual nos puede hacer pensar que todas las características expuestas son consideradas de interés para que las posea un buen tutor.

e) Satisfacción con la tutoría

Por lo que respecta a la satisfacción con la tutoría, los docentes incluidos en el GC se sienten más satisfechos con aspectos como el horario (81%), las condiciones espaciales (66,1%), con la formación que tiene para llevarla a cabo (53,8%) y la utilidad de la tutoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje (69,4%).

Mientras que, por el contrario se encuentran muy poco satisfechos con la asistencia del alumnado a la tutoría (63,6%) y, sobre todo, con el reconocimiento institucional, según ellos, totalmente escaso por no decir nulo. Así, 67 docentes de los 115 (55,4%) que han respondido a este ítem afirman estar “totalmente en desacuerdo” con la importancia que se le da a la tutoría desde instancias superiores.

Conviene destacar aquí uno de los aspectos que, a pesar de estar poco valorados en general, muestran diferencias si atendemos a los ámbitos científicos. Así, mientras el resto de los ámbitos se muestran bastante insatisfechos con este aspecto, el 38,5% de los docentes de ámbito de tecnológico afirman estar satisfechos con las demandas del alumno durante la tutoría ($\chi^2(4, N = 116) = 10,337; p = .035 < .05$).

Por lo que respecta al último ítem de esta parte del cuestionario, el índice de satisfacción general del profesorado con la tutoría, podemos señalar que los docentes del GC se posicionan también en el punto intermedio, como sucedía en los profesores de los GDC, conformando el 39,7% del total de 117 que respondieron a esta pregunta. Sin embargo, también existe un gran grupo de docentes (26,4%) que afirman estar satisfechos con la tutoría realizada y con las condiciones que la rodean, un grupo formado por 32 profesores del total de 117 que marcaron este ítem.

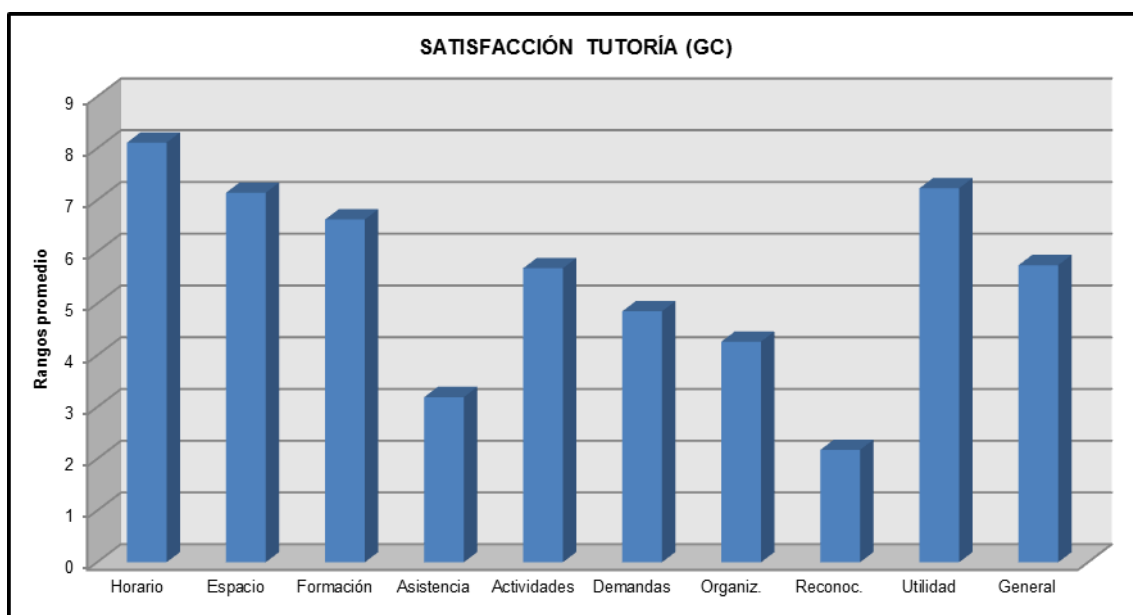


Gráfico 26. Satisfacción del profesorado con la tutoría en el GC (elaboración propia)

Satisfacción tutoría	Rango promedio
Horario	8,11
Espacio	7,14
Formación	6,62
Asistencia del alumno	3,19
Actividades realizadas	5,68
Demandas del alumno	4,85
Organización	4,26
Reconocimiento	2,17
Utilidad	7,23
Valoración general	5,74

Estadísticos de contraste(a)	
N	110
Chi-cuadrado	461,504
gl	9
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla 58. Prueba Friedman para satisfacción con la tutoría en el GC (elaboración propia)

5.1.3. Diferencias entre grupos

En este primer análisis pretendemos descubrir si existen diferencias significativas en la forma de abordar la tutoría entre los profesores que están inscritos en los GDC y aquellos que se han mantenido al margen; para comprobar si realmente se han producido cambios en la labor del tutor y en la manera de ejercer la tutoría.

Como hicimos con los otros dos apartados, a continuación exponemos una tabla guía para facilitar al lector el seguimiento de este análisis.

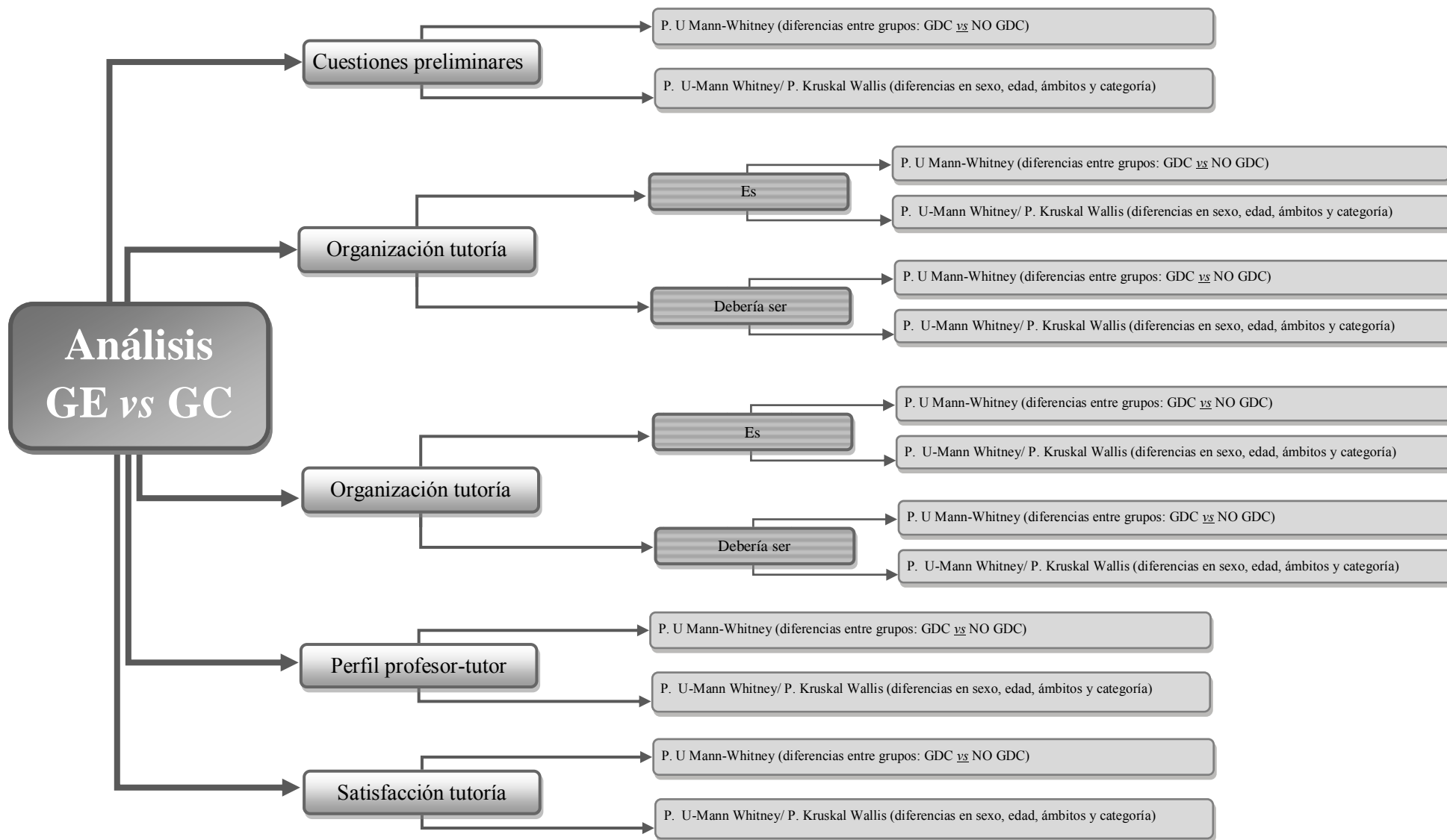


Fig. 20. Hoja de ruta del análisis de datos del GE vs GC (elaboración propia)

a) Cuestiones preliminares de la tutoría

En esta primera dimensión, las diferencias entre grupos no son excesivamente exageradas, aunque sí existen. Por lo que respecta a los **promedios de duración y de asistencia**, todos los profesores hablan de un tiempo de duración de entre 10 y 20 minutos (57,7% en el GE y 62% en GC), con una frecuencia de menos de una vez al mes (45% en el GE y 52,9% en el GC), aunque existe cierta tendencia al alza en el GE.

En cuanto a los **motivos de asistencia**, son los docentes del GE los que consideran que el alumno asiste a sus tutorías buscando orientación en algún aspecto de la asignatura (60,3%), orientación profesional (13,5%) o a demandar información al margen de los contenidos de la asignatura (15,3%); en mayor medida que los docentes del GC (37,1%; 6,7% y 5,8%; respectivamente), los cuales se centran más en ámbito puramente académico de resolución de dudas. Uno de los motivos que merece especial atención es la obligación, pues pese a que ambos grupos consideran que no es un motivo de peso que justifique la asistencia del alumno, el 24,3% de los docentes del GE ven en ella una causa de asistencia.

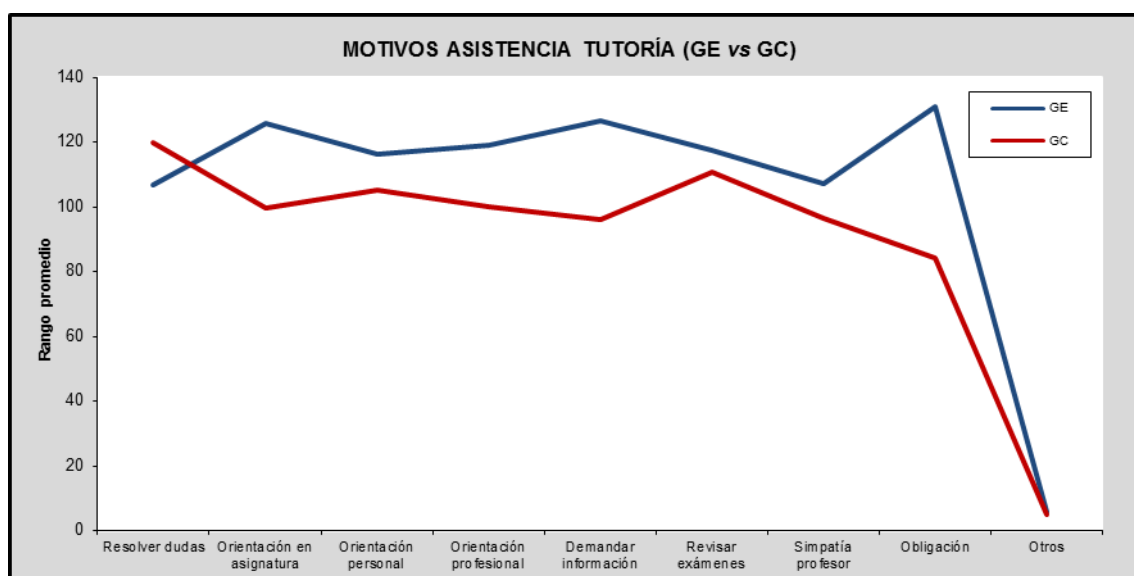


Gráfico 27. Motivos de asistencia del alumnado a tutorías según grupos (elaboración propia)

Estadísticos de contraste (b)					
	Asiste para resolver dudas de la asignatura	Asiste para orientarlo en algún aspecto de la asignatura	Asiste para consultas de tipo personal	Asiste para consultas de tipo profesional	Asiste para demandar información al margen de la asignatura
U de Mann-Whitney	5627,500	4752,000	5436,000	4835,000	4367,500
W de Wilcoxon	11513,500	11538,000	11991,000	11390,000	11037,500
Z	-1,663	-3,144	-1,377	-2,369	-3,727
Sig. asintót. (bilateral)	,096	,002	,168	,018	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]					

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste (b)				
	Asiste para revisar exámenes	Asiste por simpatía con el profesor/a	Asiste por obligación	Asiste por otros
U de Mann-Whitney	6062,500	4560,500	3179,500	9,000
W de Wilcoxon	12965,500	10338,500	9174,500	15,000
Z	-,810	-1,394	-6,528	-,488
Sig. asintót. (bilateral)	,418	,163	,000	,626
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]				,833(a)

Tabla 59. Prueba U Mann Whitney para motivos de asistencia (GE vs GC) (elaboración propia)

Por lo que respecta a los **motivos de no asistencia**, notamos mayor acuerdo entre grupos. De hecho sólo en el tema de los horarios se aprecia una pequeña escisión pues, aunque las respuestas son de desacuerdo en ambos grupos, son los profesores del GE los que opinan, en mayor medida, que el horario puede ser un motivo que justifique la no asistencia a tutoría (10,8% de acuerdo frente al 7,4%).

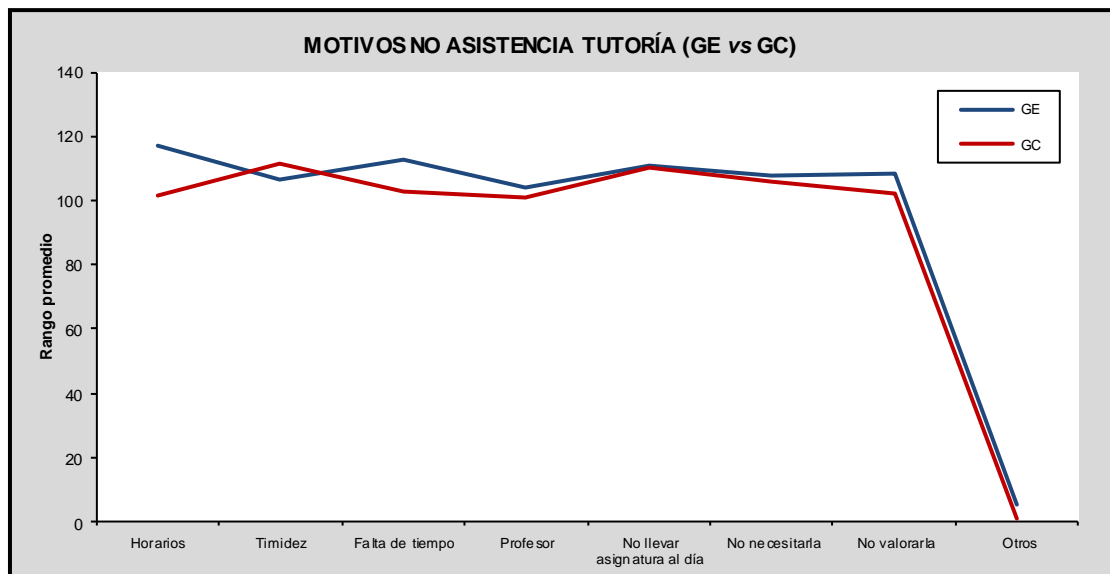


Gráfico 28. Motivos de no asistencia del alumnado a tutorías según grupos (elaboración propia)

Estadísticos de contraste (b)				
	No asiste por horarios	No asiste por timidez	No asiste por falta de tiempo	No asiste por el profesor/a
U de Mann-Whitney	5045,000	5626,500	5248,500	5032,000
W de Wilcoxon	11261,000	11297,500	11243,500	10285,000
Z	-2,134	-,570	-1,206	-,450
Sig. asintót. (bilateral)	,033	,569	,228	,652
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]				

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste (b)				
	No asiste por no llevar la asignatura al día	No asiste por no necesitarlo	No asiste por no valorarla	No asiste por otros
U de Mann-Whitney	5996,000	5581,000	5197,000	,000
W de Wilcoxon	12212,000	11252,000	10762,000	1,000
Z	-,119	-,208	-,733	-1,852
Sig. asintót. (bilateral)	,905	,835	,463	,064
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]				,222(a)

Tabla 60. Prueba U Mann Whitney para motivos de no asistencia (GE vs GC) (elaboración propia)

b) Organización de la tutoría.

En esta dimensión, las diferencias sólo aparecen en el **apartado “es”** en el tema del horario. Así, por un lado, son los docentes del GE los que son más conscientes de su obligación de comunicar el horario al inicio de la asignatura, con casi un 100% de respuesta afirmativa, que los profesores GC, a pesar de que estos últimos también afirman hacerlo. Por la contra, son los miembros del GC (79,3%) los que afirman contar con tiempo suficiente para la tutoría, en mayor medida, que el GE (74,8%).

Por lo que se refiere al lugar destinado a las tutorías y a pesar de que las pruebas no hablan de diferencias significativas, los docentes del GC dan puntuaciones algo más altas a los ítems que preguntan por la adecuación del espacio dedicado a la acción tutorial a la hora de establecer una buena relación con el alumnado (85,1%) y a su facilidad de acceso (95%), que los profesores del GE (76,6% y 92,8% respectivamente).

Otra diferencia que marca la frecuencia de respuesta de los participantes y que merece la pena destacar, es el tema de los recursos, donde el GE da puntuaciones más bajas que el GC, lo cual supone que aquellos consideran que necesitan más materiales.

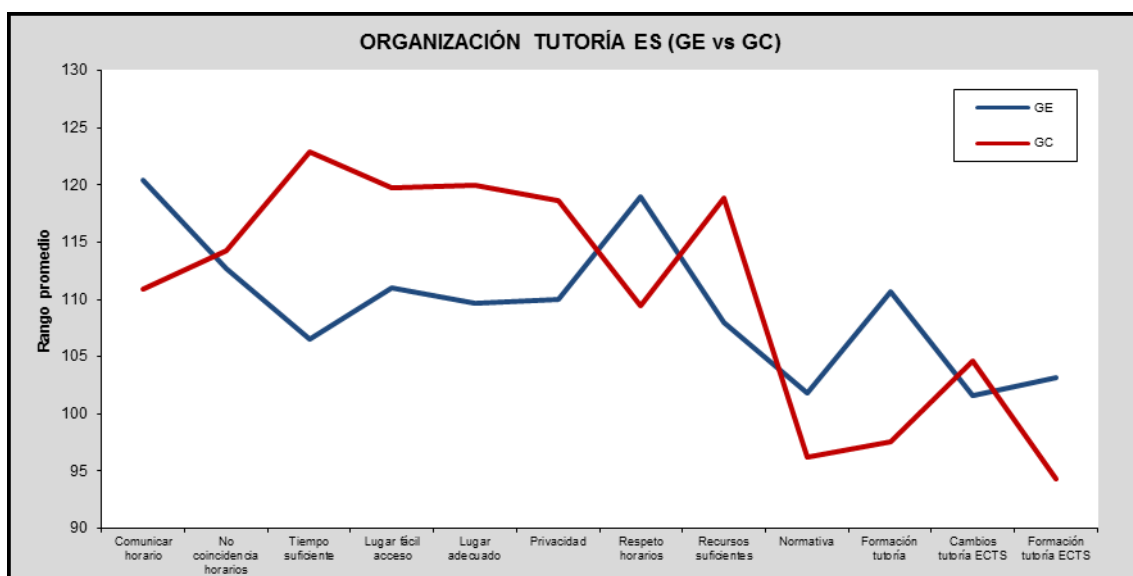


Gráfico 29. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión real de la organización de la tutoría (elaboración propia)

Estadísticos de contraste(a)						
	Comunicar horario	No coincidencia	Tiempo suficiente	Lugar fácil acceso	Lugar adecuado	Privacidad
U de Mann-Whitney	6061,000	6296,000	5612,000	6101,000	5956,000	5999,000
W de Wilcoxon	13201,000	12401,000	11828,000	12317,000	12172,000	12104,000
Z	-2,206	-,178	-2,098	-1,500	-1,361	-1,133
Sig. asintót. (bilateral)	,027	,859	,036	,134	,174	,257

a Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste(a)						
	Respeto horarios	Recursos suficientes	Normativa	Formación tutoría	Cambios tutoría ECTS	Formación tutoría ECTS
U de Mann-Whitney	5892,000	5767,000	4573,500	4677,500	5073,000	4398,500
W de Wilcoxon	12913,000	11983,000	9623,500	10242,500	11178,000	8769,500
Z	-1,170	-1,370	-,707	-1,628	-,412	-1,130
Sig. asintót. (bilateral)	,242	,171	,480	,103	,680	,258

Tabla 61. Prueba U Mann Whitney para organización real de la tutoría (GE vs GC) (elaboración propia)

Como dijimos, el apartado “debería ser” no deja ver diferencias significativas entre grupos, aunque es cierto que hay algunas tendencias crecientes. Los miembros de los GDC apuestan por aspectos como aumentar el tiempo de tutoría, el respeto por los horarios, el incremento de recursos y la mejora de la formación. Por su parte, los docentes del GC, están más preocupados por mejorar el lugar donde se realiza la tutoría,

concretamente por el respecto de la privacidad y el fomento de la relación tutor-tutorando.

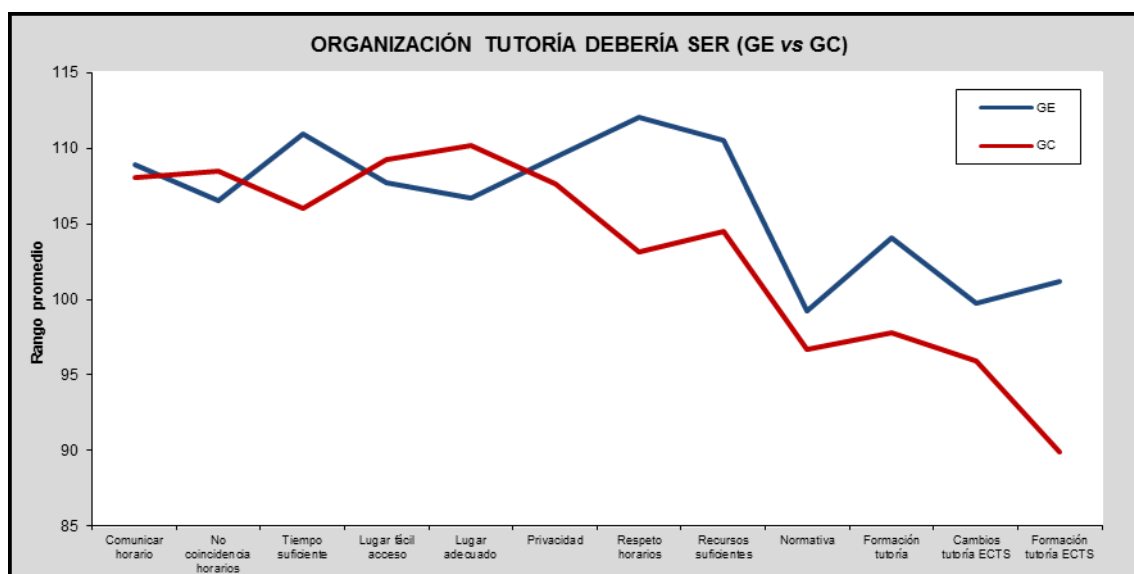


Gráfico 30. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión ideal de la organización de la tutoría (elaboración propia)

Estadísticos de contraste(a)						
	Comunicar horario	No coincidencia	Tiempo suficiente	Lugar fácil acceso	Lugar adecuado	Privacidad
U de Mann-Whitney	5786,000	5619,000	5565,500	5747,000	5644,000	5736,000
W de Wilcoxon	11891,000	11290,000	11560,500	11418,000	11315,000	11841,000
Z	-,277	-,275	-,927	-,410	-,706	-,309
Sig. asintót. (bilateral)	,782	,783	,354	,682	,480	,757

a Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste(a)						
	Respeto horarios	Recursos suficientes	Normativa	Formación tutoría	Cambios tutoría ECTS	Formación tutoría ECTS
U de Mann-Whitney	5242,500	5402,000	4627,500	4731,500	4538,000	3995,500
W de Wilcoxon	11347,500	11180,000	9380,500	9582,500	8633,000	7911,500
Z	-1,704	-1,302	-,362	-,853	-,601	-1,732
Sig. asintót. (bilateral)	,088	,193	,718	,394	,548	,083

Tabla 62. Prueba U Mann Whitney para organización ideal de la tutoría (GE vs GC) (elaboración propia)

c) Funcionamiento de la tutoría.

En cuanto al funcionamiento de la tutoría, las diferencias entre grupos son más patentes en uno y otro apartado, aunque algunas de ellas vienen marcadas por tendencias más que por discrepancias insalvables entre grupos.

En el apartado “es” ya notamos discrepancias en cuanto a la obligatoriedad y la necesidad de la tutoría, pues los docentes del GE valoran, en mayor medida que los del GC, la asistencia a tutoría considerándola parte fundamental a la hora de superar la materia (27% frente a 17,4%), planteándose hacerla obligatoria (17,1% frente a 2,5%),

En cuanto a la temática, las diferencias entre grupos aparecen en cuestiones como guiar al alumno (85,6%), evaluar su trabajo (45%), abordar proyectos futuros (30,6%) u orientarlo institucionalmente (49,5%), donde los miembros del GE afirman

tratar más en sus tutorías este tipo de temas, con más frecuencia y profundidad que los profesores del GC (57,9%, 22,3%, 10,7% y 14,1%, respectivamente).

Con respecto a otro tipo de tutorías, los docentes del GE llevan a cabo tutorías grupales (56,7%) y tutorías virtuales (38,7%), en mayor medida, que los profesores del GC, que las reducen a un 23,9% y a un 24,8%, respectivamente.

Por otra parte, el 53,7% de profesores del GC confiesa que, en su práctica diaria están tomando la tutoría como un hecho puntual, de resolución de dudas en un momento determinado, más que los miembros del GE (42,3%) que, a pesar de que afirman que también la entienden así, la hacen en menor medida.

En cuanto a la coordinación entre profesores, a pesar de ser escasa, los miembros de los GDC (9,9%) se apoyan más unos en otros, que los profesores del GC (7,4%).

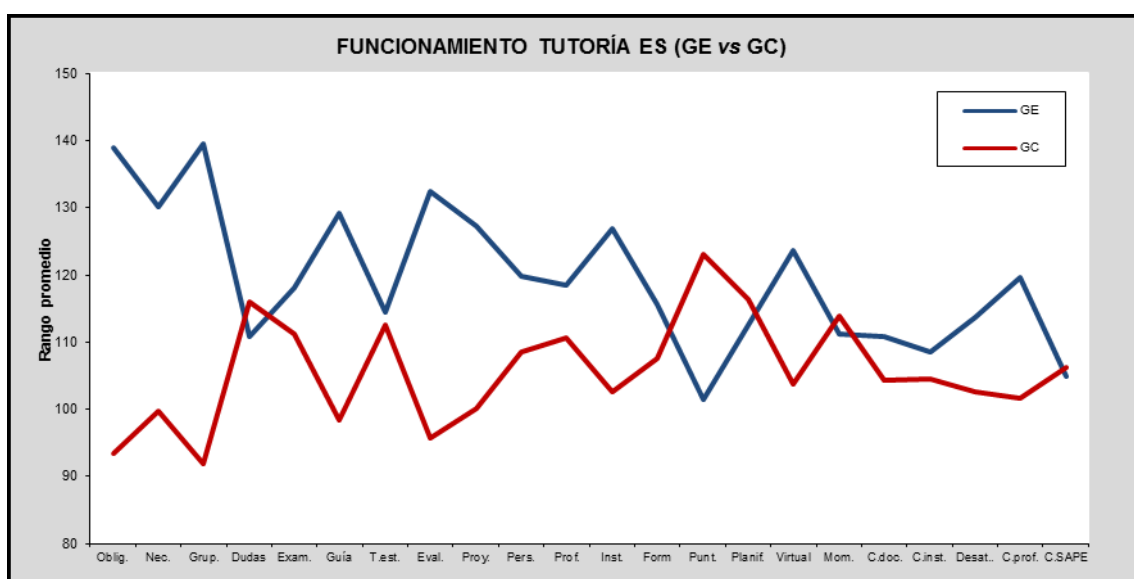


Gráfico 31. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión real del funcionamiento de la tutoría (elaboración propia)³³

Estadísticos de contraste(a)					
	Tutoría obligatoria	Tutoría necesaria	Tutoría grupal	Resolver dudas	Revisión exámenes
U de Mann-Whitney	4010,500	4764,000	3820,500	6090,500	6102,500
W de Wilcoxon	11031,500	11667,000	10841,500	12195,500	13123,500
Z	-5,948	-3,579	-5,616	-,721	-,953
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,471	,341

a Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste(a)					
	Guía trabajo	Asesorar técnicas estudio	Evaluar trabajo	Proyectos futuros	Orientación personal
U de Mann-Whitney	4636,000	6265,500	4306,500	4845,500	5791,500
W de Wilcoxon	11306,000	12935,500	11092,500	11515,500	12694,500
Z	-3,825	-,243	-4,319	-3,241	-1,348
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,808	,000	,001	,178

Estadísticos de contraste(a)					
	Orientación profesional	Orientación institucional	Fomentar formación	Hecho puntual	Planificar preguntas
U de Mann-Whitney	6046,500	5108,000	5708,500	5059,000	6279,000
W de Wilcoxon	12949,500	12011,000	12263,500	11054,000	12495,000
Z	-,921	-2,886	-,971	-2,553	-,449
Sig. asintót. (bilateral)	,357	,004	,332	,011	,654

³³ Las variables pueden verse más claramente en la Tabla 63

Estadísticos de contraste(a)					
	Tutoría virtual	Momento carrera del alumno	Carga docente	Cargos institucionales	Desatención por investigación
U de Mann-Whitney	5254,000	6123,000	5374,500	5400,500	5174,500
W de Wilcoxon	11924,000	12228,000	11479,500	11286,500	11279,500
Z	-2,407	-,320	-,795	-,495	-,1370
Sig. asintót. (bilateral)	,016	,749	,427	,620	,171

Estadísticos de contraste(a)		
	Coordinación profesorado	Coordinación SAPE
U de Mann-Whitney	5063,000	5440,000
W de Wilcoxon	11391,000	11005,000
Z	-2,274	-,238
Sig. asintót. (bilateral)	,023	,812

Tabla 63. Prueba U Mann Whitney para funcionamiento real de la tutoría (GE vs GC) (elaboración propia)

Con respecto al apartado “debería ser”, las diferencias encontradas son bastante semejantes a las vistas en el apartado “es”, aunque más pronunciadas. Así, con respecto a la obligatoriedad de la tutoría, los profesores del GE creen que debería promoverse más como un requisito indispensable para aprobar la asignatura (37,8%), convirtiéndola en algo necesario para resolver las tareas que se le encomiendan al alumno (46,8%), que los del GC (18,2% y 33%, respectivamente).

Con referencia a las áreas a tratar, parece que en la que más diferencias encontramos es en la académica, pues son los miembros del GE los que consideran que se deberían tratar temas como la resolución de dudas (84,7%), la corrección de exámenes (76,6%) o la guía de los alumnos (88,3%), en mayor medida, que los profesores del GC (77,7%, 60,3% y 82,6%). Las diferencias se hacen más patentes en el tema de la orientación institucional donde el 30,6% de los docentes del GE apuestan por este tipo de temática frente al 16,5% del GC o con la orientación profesional donde, pese a no existir diferencias significativas, vuelve a ser el GE el que apuesta por esta ella más que el GC.

En cuanto a otros tipos de tutoría, observamos que los docentes del GE puntúan más alto el tema de tutoría grupal, apostando por este tipo de tutoría el 62,1%, frente al 40,5% del GC.

Un aspecto que merece la pena destacar es el considerar la tutoría como un hecho puntual. En este sentido el GC es más consciente de que esta situación debería cambiar, en comparación con el GE, quizá porque estos últimos ya están realizando una tutoría más continua como veíamos en el apartado “es”.

En el tema de la coordinación, parece que los docentes del GE están más concienciados, pues un 70,2% creen que se debería actuar de una manera más coordinada entre áreas y/o departamentos, frente al 54,5% del GC. Esta apuesta se repite si preguntamos por la coordinación con el SAPE u otras instituciones, donde el 38,7% de los docentes del GE se muestran a favor.

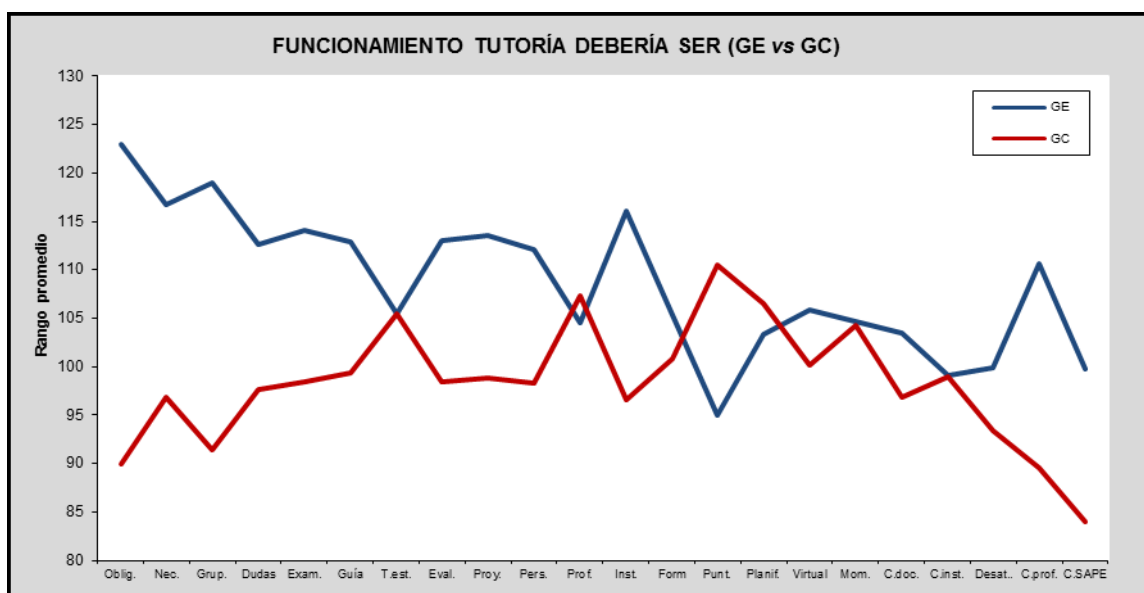


Gráfico 32. Diferencias entre grupos en cuanto a la visión ideal del funcionamiento de la tutoría (elaboración propia)³⁴

Estadísticos de contraste(a)					
	Tutoría obligatoria	Tutoría necesaria	Tutoría grupal	Resolver dudas	Revisión exámenes
U de Mann-Whitney	3812,000	4557,500	4019,000	4672,500	4732,000
W de Wilcoxon	9698,000	10552,500	9690,000	10450,500	10727,000
Z	-4,068	-2,424	-3,415	-2,226	-2,082
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,015	,001	,026	,037

a Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste(a)					
	Guía trabajo	Asesora técnicas estudio	Evaluar trabajo	Proyectos futuros	Orientación personal
U de Mann-Whitney	4852,500	5509,500	4743,500	4789,500	4738,000
W de Wilcoxon	10738,500	10865,500	10629,500	10675,500	10624,000
Z	-1,998	-,002	-1,792	-1,802	-1,702
Sig. asintót. (bilateral)	,046	,998	,073	,071	,089

Estadísticos de contraste(a)					
	Orientación profesional	Orientación institucional	Fomentar formación	Hecho puntual	Planificar preguntas
U de Mann-Whitney	5414,500	4527,500	5018,500	4449,500	5283,500
W de Wilcoxon	10667,500	10522,500	10689,500	9399,500	10434,500
Z	-,338	-2,394	-,601	-2,022	-,485
Sig. asintót. (bilateral)	,735	,017	,548	,043	,627

Estadísticos de contraste(a)					
	Tutoría virtual	Momento carrera alumno	Carga docente	Cargos institucionales	Desatención por investigación
U de Mann-Whitney	4961,000	5385,500	4606,000	4840,500	4291,000
W de Wilcoxon	10421,000	11163,500	10066,000	10093,500	9341,000
Z	-,743	-,048	-,955	-,012	-,890
Sig. asintót. (bilateral)	,458	,962	,340	,991	,373

Estadísticos de contraste(a)		
	Coordinación profesorado	Coordinación SAPE
U de Mann-Whitney	3900,000	3466,000
W de Wilcoxon	8950,000	7561,000
Z	-2,728	-2,071
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,038

Tabla 64. Prueba U Mann Whitney para funcionamiento ideal de la tutoría (GE vs GC) (elaboración propia)

³⁴ Las variables pueden verse más claramente en la Tabla 64

d) Perfil profesor-tutor.

En este apartado no encontramos diferencias significativas entre los profesores del GE y del GC, pues las puntuaciones dadas por ambos son bastante altas en todos los ítems de esta dimensión. Sin embargo, si hacemos un análisis de las frecuencias, podemos destacar una serie de cuestiones en las que existe cierta tendencia al alza de un grupo sobre otro. Así, mientras que el GE considera importante que un buen tutor posea habilidades sociales (84,5%) o ayude al alumno en la planificación de su trabajo (78,3%); los docentes del GC se centran en cuestiones como el respeto (93,4%) o el fomento de un buen clima en la relación con el tutorando (93,4%).

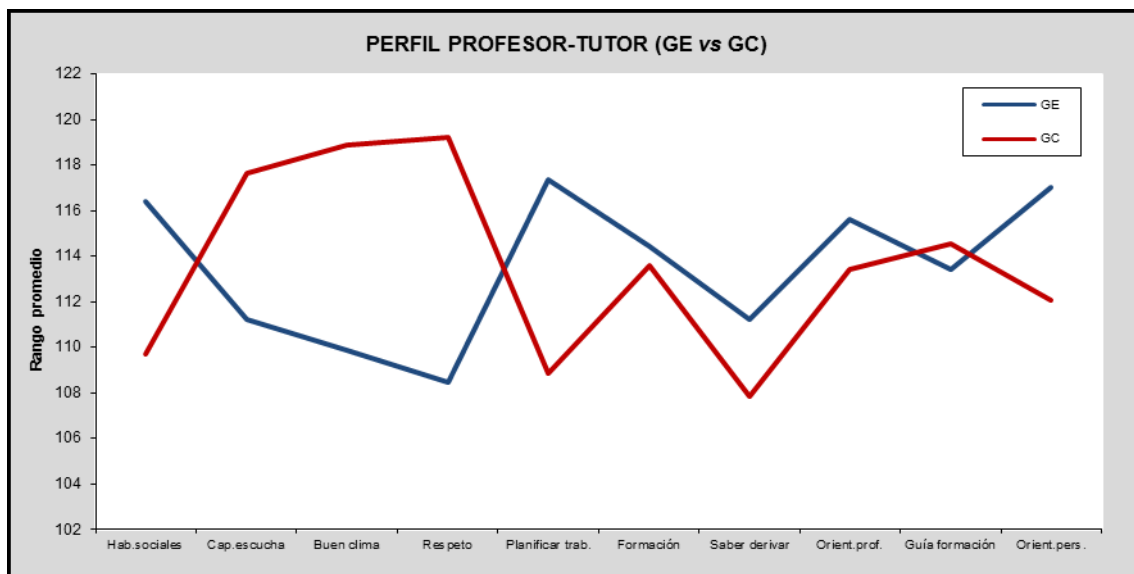


Gráfico 33. Diferencias entre grupos en cuanto al perfil del profesor-tutor (elaboración propia)

Estadísticos de contraste(a)					
	Habilidades sociales	Capacidad de escucha	Buen clima	Respeto por el alumno	Ayuda a planificar trabajo
U de Mann-Whitney	5951,000	6128,500	5979,500	5824,000	5844,500
W de Wilcoxon	12506,000	12344,500	12195,500	11929,000	12630,500
Z	-,831	-,908	-,1285	-,1670	-,1041
Sig. asintót. (bilateral)	,406	,364	,199	,095	,298

a Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste(a)					
	Formación psicopedagógica	Saber derivar al alumnos	Orientación profesional	Guía desarrollo formativo	Orientación personal
U de Mann-Whitney	6388,500	5754,500	6367,000	6373,500	6211,000
W de Wilcoxon	13291,500	11970,500	13270,000	12589,500	13114,000
Z	-,098	-,410	-,267	-,140	-,583
Sig. asintót. (bilateral)	,922	,682	,790	,889	,560

Tabla 65. Prueba U Mann Whitney para perfil profesor-tutor (GE vs GC) (elaboración propia)

e) Satisfacción de la tutoría.

Al igual que pasaba en el apartado anterior, los ítems que conforman esta dimensión son valorados altamente por todos los profesores, independientemente, del grupo en el que se inscriban. Pese a ello, podemos hablar de dos diferencias significativas: por un lado, el horario donde los docentes del GC (81%) muestra más satisfacción que los de GE (74,7%); y por otro lado, el espacio, donde de nuevo, la satisfacción es mayor entre los profesores del GC (64,1% frente a 57,6%).

Por otro lado, y a pesar de que todos se muestran insatisfechos con la asistencia del alumnado, se nota cierta tendencia al alza en las respuestas de los profesores del GE (18,9%, frente al 10%), mientras que los del GC parecen más satisfechos en temas como la formación (53,8%) o las demandas del alumno (28,1%).

En el resto de las cuestiones no encontramos diferencias. Así, tanto el GE como el GC se muestran satisfechos con las actividades realizadas y la utilidad de la tutoría. Por la contra, ambos grupos se encuentran totalmente insatisfechos con la organización de la acción tutorial dentro de la Universidad, así como con el reconocimiento que se le da a la tutoría y a su labor como tutor.

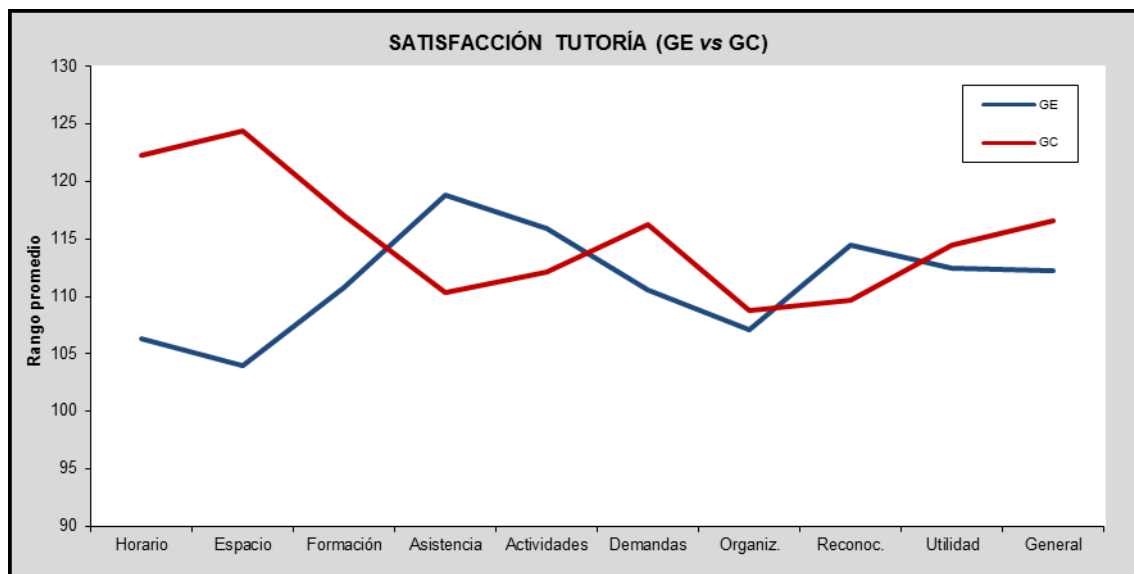


Gráfico 34. Diferencias entre grupos en cuanto a la satisfacción con la tutoría (elaboración propia)

Estadísticos de contraste(a)					
	Horario	Espacio	Formación	Asistencia del alumno	Actividades realizadas
U de Mann-Whitney	5588,000	5328,000	6082,500	6012,000	6223,000
W de Wilcoxon	11804,000	11544,000	12298,500	12915,000	13009,000
Z	-1,967	-2,440	-,749	-1,005	-,452
Sig. asintót. (bilateral)	,049	,015	,454	,315	,651

a Variable de agrupación: Imparte alguna asignatura ECTS

Estadísticos de contraste(a)					
	Demandas del alumno	Organización	Reconocimiento	Utilidad	Valoración general
U de Mann-Whitney	6056,000	5684,000	5946,500	6272,000	6247,500
W de Wilcoxon	12161,000	11249,000	12616,500	12377,000	12463,500
Z	-,681	-,209	-,608	-,232	-,520
Sig. asintót. (bilateral)	,496	,835	,543	,816	,603

Tabla 66. Prueba U Mann Whitney para satisfacción con la tutoría (GE vs GC) (elaboración propia)

5.2. Análisis de las preguntas abiertas del cuestionario

El último apartado del cuestionario, el de “observaciones”, tiene como finalidad recoger los comentarios de los profesores sobre la tutoría, en particular, y la docencia universitaria, en general.

Muchas de las opiniones recogidas en estas líneas reflejan los problemas de los docentes a la hora de llevar a cabo la tutoría en la modalidad ECTS, por lo que muchas coinciden y se repiten cuestionario tras cuestionario. De entre todos los comentarios que han escrito los profesores en este apartado, destacamos los siguientes:

- Elevado número de alumnos por asignatura para desarrollar la acción tutorial bajo la modalidad ECTS: *“con mi número de alumnos es imposible desarrollar la acción tutorial tal como se pretende”* (Cuestionario N°10)
- Cambio urgente de los planes de estudio: *“tal y como se entiende la Universidad en la Nueva Europa, se necesitaría un cambio muy profundo, tanto a nivel organizacional como institucional. El número de alumnos ha de descender y el plan de estudios debe cambiar, pues es imposible la modalidad ECTS con el excesivo número de alumnos por profesor”* (Cuestionario N°156)
- Necesidad de una normativa que regule las tutorías: *“creo que es muy necesaria una normativa, al menos por centro, respecto a las tutorías: importancia, tiempo de ellas, tipo, número de alumnos, tiempo reconocido al profesor, etc.”* (Cuestionario N°1)
- Mayor coordinación entre profesores, y entre ellos y la institución universitaria, tanto a nivel de departamento, como de centro o de Universidad.
- Necesidad de acciones formativas, más allá de los cursillos de 2 días, para el profesorado y para el alumnado: *“deberían incrementarse las tareas formativas en relación a la tutoría, así como la evaluación de las mismas. No es suficiente un cursillo de 2 días una vez al año”* (Cuestionario N°32)
- Revalorización de la tutoría. La tutoría se resiente, al primar la investigación sobre la docencia. Se deberían valorar todas las funciones igual: *“además de las labores investigadoras existen las tareas docentes que, en el caso de los profesores de escuela universitaria, son más extensas. Parece que se prima la investigación sobre la docencia y formación, con lo que la tutoría se resiente”* (Cuestionario N°45).
- Escasa asistencia del alumno a las tutorías. Sólo se asoman por el despacho los días antes a un examen o en las revisiones de los mismos: *“poco interés, por parte del alumnado, en acudir a la tutoría, si esta no es obligatoria”* (Cuestionario N°46).
- Mayor información del proceso de Bolonia y de la aplicación de los créditos ECTS, dirigida tanto a los docentes como a los discentes: *“se necesita formación para llevar a cabo la tutoría y más información en cuanto a los ECTS. La Universidad está, únicamente, centrada en la investigación y tiene olvidada la docencia”* (Cuestionario N°81)
- Fomento de la autonomía de los alumnos. La tutoría no debe caer en un falso paternalismo: *“debería favorecerse también la propia autonomía del estudiante. La tutoría debería ser un recurso más, no el único ni el primero”* (Cuestionario N°65).

- Mayor visibilidad del SAPE para que pueda existir una coordinación con el servicio: *“para conseguir una coordinación con el SAPE, este debería ser más visible”* (Cuestionario N°120).
- Atención al alumno en cualquier momento, apostando por el sistema de cita previa. A pesar de que existe un horario de tutorías fijo, se atiende a los alumnos cuando pasan por el despacho: *“cumpló el horario, pero atiende tutorías en cualquier momento y lo hago con gusto”* (Cuestionario N°58)
- Uso de la facultad virtual como complemento a las tutorías presenciales: *“utilizo también la facultad virtual de la UDC como complemento de las tutorías”* (Cuestionario N°122)
- Mayor dotación de recursos al profesorado para el desarrollo de la tutoría, tanto personales como materiales: *“se necesita más apoyo de los de “arriba”, en cuanto a recursos personales y materiales”* (Cuestionario N°156)
- Dificultad a la hora de responder algunos ítems, pues depende del profesor y de alumno (promedios) o de la manera que se tenga de entender la tutoría (tutoría meramente académica vs tutoría PAT vs Programa tutor): *“la valoración se hace tanto de la tutoría asociada a horas de clase como el Programa de Acción tutorial (8 ó 10 alumnos durante toda la carrera”* (Cuestionario N°41)
- Mayor reconocimiento institucional y apoyo a las tutorías: *“me gustaría que, desde la institución, se potenciasen y fomentasen las tutorías. Para mí es totalmente gratificante que los alumnos asistan y poder atenderles en todas sus demandas. La Universidad debería valorar más el trabajo de atención tutorial al alumnado por parte de los profesores”* (Cuestionario N°153)
- Mayor peso de la tutoría, con la entrada de la modalidad ECTS: *“con la entrada de los créditos ECTS, creo que la tutoría tiene que adquirir una mayor importancia”* (Cuestionario N°192)
- Necesidad de proporcionar a los estudiantes orientación al entrar en la carrera, dándoles estrategias para aprender a estudiar (técnicas y estrategias de estudio): *“proporcionar material adecuado al alumnado para aprender a estudiar, en el momento de entrar en la Universidad. Incluso se pueden dar cursos, impartidos por psicólogos o pedagogos”* (Cuestionario N°172)

La mayoría de las opiniones son críticas con la situación vivida en este momento de cambio por los profesores, por lo que deberemos reflexionar sobre las mismas, tratando de proponer las soluciones más adecuadas para poder mejorar la calidad de las tutorías y, por consiguiente, de la docencia universitaria. Lo sorprendente de estas observaciones es que la inmensa mayoría reconoce la importancia de la tutoría y, sin embargo, no se hace nada por promoverla, tanto por su parte como por parte de los organismos o vicerrectorados correspondientes.

Viendo el juego que nos daban las preguntas abiertas y, concretamente algunas de las opiniones vertidas en los cuestionarios y en las posteriores conversaciones con el profesorado, donde nos pedían que la investigación tuviera una parte cualitativa: *“esta investigación debería ser cualitativa o, por lo menos, se deberían cruzar estos datos*

cuantitativos con otros cualitativos. Hay varias preguntas que son ambiguas y pueden llegar a ser mal interpretadas, si se miran sólo como un número” (Cuestionario N°144), nos decidimos por completar la recogida de información con una entrevista semiestructurada en la que el profesorado pudiese expresarse libremente y matizar las preguntas del cuestionario y que veremos en el siguiente capítulo.

5.3. En resumen...

Una vez analizados los datos del cuestionario y ver las diferencias halladas entre el GE y el GC, todas centradas en la forma de entender la tutoría, nos gustaría recapitular los resultados para centrar al lector en su posterior discusión e interpretación.

Conviene decir que, en las dimensiones que existe el apartado “debería ser”, los datos son esperanzadores, pues todos los docentes, sobre todo los de los GDC, tienden a dar más puntuación a estos ítems, que a sus análogos en el apartado “es”. Asimismo destacan las puntuaciones del ámbito de ciencias de la salud del GE, al ser los docentes que más se han implicado en los GDC y en la adaptación al EEES. Además, en cuanto al sexo, la edad y la categoría docente, son las mujeres, los mayores de 51 años y los catedráticos, los más propensos a realizar una tutoría más allá de la académica.

Una vez hechas estas aclaraciones, pasamos a resumir los resultados en los siguientes puntos:

- En cuanto al **promedio de tiempo** que suele durar la tutoría, todos los profesores, independientemente del grupo, han marcado la opción “*entre 10 y 20 minutos*”, tiempo considerado escaso por los mismos tutores.
- Con respecto al **promedio de veces** que acude el alumno a tutorías, la inmensa mayoría del profesorado, tanto del GC como del GE, han marcado la opción “*menos de una vez al mes*”. A pesar de esta baja asistencia, notamos cierta tendencia al alza en los profesores del GE, pues un número considerable de docentes marcan la opción “*entre una y dos veces al mes*”.
- Los principales **motivos de asistencia** a la tutoría son los mismos en ambos grupos: la resolución de dudas sobre aspectos de la asignatura y la revisión o corrección de exámenes; mientras que la orientación personal o la simpatía con el profesor son las razones menos valoradas. Se puede observar cierta tendencia al alza del GE en el ítem: “*por obligación*”, con respecto al GC, lo cual deja patente la idea de que algunos empiezan a considerar la tutoría como una condición imprescindible para superar la asignatura. Con respecto a otros motivos como las consultas de tipo académico o profesional o las de demandar información al margen de la asignatura vuelven a ser los docentes del GE los que consideran, en mayor medida que el GC, que estas pueden ser razones que lleven al alumnado a asistir a las tutorías.
- Los profesores siguen considerando que el principal **motivo de no asistencia** a tutorías es el no llevar la asignatura al día. Por el contrario, el profesor y los horarios son los dos motivos de no asistencia menos valorados, aunque el GE

opina que el horario puede ser una razón que explique su no uso, en mayor medida que el GC.

- Los profesores afirman **comunicar el horario de tutorías al inicio del curso**, sobre todo los del GE, bien en el primer día de clase o bien en el programa de la asignatura. La mayoría optan por exponer el horario en la puerta de su despacho.
- Las horas de tutoría que imponen los profesores, suelen **coincidir con el horario lectivo del alumnado**. Pese a ello, todos consideran que esta situación debería de cambiar. Además, los **horarios se respetan**, en su mayoría.
- Los profesores del GC consideran que **cuentan con tiempo suficiente** para poder desarrollar correctamente la acción tutorial, frente a los del GE que tienen una opinión más comedida, opinión que aumenta en el apartado “debería ser”, pues consideran que se debería contar con más tiempo para ejercer como tutor.
- El **lugar** donde se lleva a cabo la tutoría es **adecuado** para la mayoría de las situaciones, sobre todo para el GC, aunque confiesan que les gustaría tener **más privacidad** para ejercer sus funciones como tutor, reclamando un despacho propio o un lugar destinado a tutorías donde poder realizar tutorías grupales.
- Aunque ambos dicen contar con suficientes, son los profesores del GE los que reclaman **mayores y mejores recursos** materiales y personales para el ejercicio de su labor como tutor.
- Los docentes, sobre todo los del GE, reclaman la **existencia de una normativa** que regule la tutoría, que dé pautas de actuación, organización y funcionamiento.
- Los profesores reclaman **mejores y mayores acciones formativas** sobre cómo ejercer la acción tutorial en la modalidad ECTS, donde se den pautas comunes de acción, sin reducirse a cursillos, sobre todo los docentes del GE.
- Ambos grupos creen que se producirán **cambios con la modalidad ECTS**, aunque el GE afirma que, de no producirse, debería apostarse por ellos.
- Los profesores del GE empiezan a apostar por una **tutoría obligatoria y necesaria**, al contrario que los del GC. De hecho, son algunos de los docentes de los GDC los que están ejerciendo una tutoría obligatoria y programada.
- En cuanto a la **temática de la tutoría**, los profesores del GC atienden, principalmente, consultas de tipo académico: resolución de dudas y corrección de exámenes, dejando de lado otros aspectos que sí recogen los del GE: guía del alumno, abordar proyectos futuros, evaluación del alumno, orientación institucional, asesoramiento en estrategias de estudio, orientación profesional y personal, fomento de formación continuada... siendo las cuatro primeras donde las diferencias entre grupos se hacen más patentes. Resulta curioso ver que en el apartado “debería ser” se puntúen más todas las temáticas menos la corrección de exámenes.
- Los profesores universitarios consideran que, a pesar de que en su práctica diaria siguen considerando la **tutoría como un hecho puntual** (sobre todo los profesores del GC, pues existe cierta tendencia positiva en el GE), no debería

verse así sino como algo continuo, a través de la cual se pudiera realizar un seguimiento del alumno.

- Los profesores del GC y los del GE afirman que los **alumnos traen planificadas las cuestiones** a tratar en el tiempo de tutoría. Pese a esto, ambos consideran que deberían de traerlas mejor preparadas para no perder tiempo.
- Los profesores universitarios (especialmente los del GE) tienen establecido, en mayor o menor medida, un servicio de **tutoría virtual**, que les gustaría mejorar sin dejar de lado la relación personal tutor-tutorizado.
- En cuanto a la **tutoría grupal**, los docentes de los GDC afirman utilizar más este tipo de tutoría que los del GC, aunque ambos grupos apuestan por su uso.
- El profesorado universitario **tiene en cuenta el momento de la carrera** en la que se encuentra el alumno a la hora de desarrollar su acción tutorial, independientemente del grupo en el que se incluya.
- Los docentes universitarios consideran que **se tiene en cuenta la carga docente** en el desarrollo de la acción tutorial, aunque debería de tenerse más en cuenta, sobre todo por parte del GE. Lo mismo sucede con los **cargos institucionales**.
- La **investigación** puede que sea, según algunos profesores (sobre todo del GE) la **causa de la desatención a la tutoría**. Sin embargo todos consideran que este no debe ser un motivo de peso para dejar de lado la función tutorial, al ser un aspecto inherente a la docencia.
- Los docentes declaran que **no existe mucha coordinación** entre ellos (aunque los miembros del GE empiezan a cooperar) y, mucho menos, con el SAPE. Pese ello creen, sobre todo los del GE, que se debería fomentar la colaboración entre compañeros y también con el SAPE, aunque en menor medida.
- La característica básica que define a un **buen tutor** es, según los profesores, una personalidad abierta y receptiva como lo dejan ver las altas valoraciones dadas a los ítems referentes a habilidades sociales, actitud de escucha, confidente,... dándose menor peso a aspectos que tengan que ver con la formación, la colaboración con otras instituciones, la orientación académica y profesional y, sobre todo, la personal.
- Por último, en cuanto a la **satisfacción**, los profesores universitarios no están satisfechos con la asistencia, la organización y el reconocimiento institucional de la tutoría. Por el contrario se encuentran satisfechos con aspectos como las actividades realizadas, la formación, la utilidad de la tutoría, el horario y el espacio, siendo estos dos aspectos en los que más despunta el GC. En términos generales, ambos grupos dan una puntuación media a la tutoría, aunque existe cierta tendencia al alza de los profesores del GC.

Después de la recopilación de las conclusiones de esta parte de la investigación podemos afirmar que las diferencias entre los profesores inscritos en los GDC y los que todavía no lo están no son excesivamente grandes, lo cual supone que queda mucho camino por recorrer en la adaptación plena a los principios del EEES. Veamos a continuación la explicación de estos resultados.

6. Discusión e interpretación de resultados

Una vez analizamos los datos obtenidos estamos en disposición de poder sacar una serie de conclusiones que nos ayudarán a establecer mejoras para asumir los principios de la tutoría del EEES. Debemos tener en cuenta que el estudio se sitúa en un momento convulso, donde la reforma universitaria estaba comenzando, donde se entremezclaban asignaturas adaptadas al EEES con otras no adaptadas, planes nuevos con planes viejos, sistemas de enseñanza y aprendizaje novedosos como otros más tradicionales, etc., por lo que resulta “normal” la confusión existente entre profesores.

Tal y como se ha podido observar a lo largo de este análisis la principal conclusión que sacamos de este estudio es que si existen pequeñas diferencias entre los profesores incluidos dentro de los GDC y los docentes no inscritos en los mismos a la hora de ejercer la tutoría, aunque también encontramos bastante similitudes. Posiblemente, estas coincidencias se deban a que se trata de una experiencia piloto y voluntaria en la que, como vimos, existen diversos factores que impiden al profesorado adaptar al 100% sus asignaturas al sistema europeo.

La primera gran similitud la encontramos en la **duración de las sesiones** y la **asiduidad a la tutoría**, pues tanto el GE como el GC afirman que una sesión suele durar entre 10 y 20 minutos y que los alumnos usan las tutorías menos de una vez al mes, aunque es cierto que observamos cierta tendencia en los docentes del GE a ampliarlo. Este tiempo resulta suficiente si hablamos de una duda puntual de un alumno, tal y como lo entienden la inmensa mayoría de los profesores que conforman el GC, sin embargo puede que sea escaso si atendemos al concepto de tutoría que trae asociado el crédito ECTS, pues se supone que una parte de las horas de cada crédito estarán reservadas al trabajo autónomo del alumno, trabajo que deberá ser guiado por el tutor, observando sus avances y retrocesos, ayudándole a conseguir los objetivos adecuados a su nivel formativo, escuchando sus problemas y preocupaciones y buscando soluciones conjuntas. Por esta razón, dudamos mucho que 10 minutos de forma esporádica sean suficientes para llevar a cabo estas “nuevas funciones” del docente universitario

Pero el problema se agrava aún más si observamos que existen todavía algunos profesores dentro de los GDC que afirman que el alumno casi nunca asiste a tutorías. Puede que una de las razones de esta falta de asistencia o del escaso compromiso del docente con las tutorías, sea el excesivo número de alumnos y de horas lectivas presenciales. Debemos tener en cuenta que los docentes del GE denunciaban en sus respuestas su incapacidad de adaptar su asignatura al sistema europeo al 100% debido, fundamentalmente, a la falta de tiempo para dedicar más de 20 minutos a más de 200 alumnos con la frecuencia suficiente que les permita hacer un seguimiento continuo de cada uno. Este tipo de tutorías resulta imposible tanto para el profesor como para el alumno, el cual posee muchas asignaturas más con sus correspondientes trabajos, tutorías y clases. Por ello, la renovación de los planes de estudio y la inversión en docencia se planteaba, en ese momento, como un aspecto básico y fundamental para que la reforma llegase a buen cauce.

Siguiendo con las similitudes entre grupos, el segundo gran bloque hace referencia a los **motivos y no motivos que impulsan al alumno a utilizar las tutorías**. Entre los primeros siguen destacando la resolución de dudas y la revisión de exámenes, tanto en un grupo como en el otro, lo cual nos hace pensar que la tutoría todavía mantiene resquicios del pasado, resquicios marcados por la falta de tradición en otros temas como los más personales, los profesionales,... que también han de ser tratados en las horas de tutoría y que siempre se han dejado en un segundo plano, como si no fuera un deber del tutor y un derecho del estudiante. Esta falta de tradición está tan arraigada en la enseñanza universitaria que se ha llegado a considerar, por parte de profesores y alumnos, aspectos que han de tratar otros agentes como, por ejemplo, el INEM o los servicios de orientación profesional y laboral de la Xunta.

De todas formas, si observamos con mayor detenimiento podremos encontrar alguna pequeña diferencia entre grupos que nos permite albergar una visión de futuro esperanzadora. Así, los docentes del GE afirman que algunos alumnos asisten a tutorías buscando orientación profesional, orientación en algún aspecto de la materia o información al margen de la misma. La razón que explica esta creciente postura de los docentes de los GDC es que, con el modelo europeo de tutorías, el docente deberá guiar el trabajo del alumno atendiendo a sus necesidades y potencialidades de cara a su futuro profesional, lo cual supone individualizar la enseñanza, ofreciéndole nuevas visiones de la asignatura y proporcionándoles el material que mejor responda a sus intereses.

Uno de los ítems en los que más se logra ver las diferencias entre grupos es en aquel referente a la obligatoriedad de la tutoría. Así, los profesores del GE empiezan a considerar que esta es una de las causas por las que el alumno asiste a tutorías. Debemos tener en cuenta que la nueva modalidad ECTS establece unos horarios para tutorías, de modo que ningún alumno pueda aprobar la asignatura sin pasar en alguna ocasión por el despacho del docente, sin que él sepa cómo está evolucionando y cómo está llevando el trabajo. De ahí, que muchos de estos profesores hayan tomado consciencia sobre este aspecto y consideren la obligación una razón de asistencia nueva, en contraposición con los docentes del GC los cuales siguen sin ver las tutorías como algo imprescindible para poder superar la materia, declarando que la mayoría de los alumnos que han tenido, a lo largo de los años, jamás han acudido a una tutoría.

Consecuentemente, no nos ha de parecer extraño que el no llevar la asignatura al día, sea el motivo de no asistencia del alumnado a las tutorías más valorado por todos. Esta respuesta puede llegar a ser más “comprensible” en el GC, ya que una de las denuncias de los docentes de este grupo es que los estudiantes sólo tienen dudas los días previos al examen, lo cual les hace pensar que si no han venido antes es porque no han mirado los apuntes o libros de la materia, pero resulta inadmisibles entre los miembros del GE, pues si la tutoría en el EEES es continua y se propone guiar al alumno en su proceso formativo, ¿por qué este no va a acudir a las tutorías por no llevar la asignatura al día? ¿No se supone que, al tener un control continuo por parte del profesorado, debería ir avanzando poco a poco sin dejarlo todo para el final, produciéndose así la tan conocida evaluación continua? Sin duda, algo falla.

El tercer grupo de similitudes y diferencias lo encontramos en la **organización de la tutoría** (horario, espacio, recursos, formación y normativa) aunque si es cierto que existen algunos aspectos en los que podemos observar ciertas tendencias diferentes en ambos grupos, unidas a dos formas distintas de asumir la organización de la tutoría.

Con respecto al horario, hay tres aspectos a destacar. En primer lugar, en cuanto a la comunicación de las horas de tutoría al comienzo de la asignatura, notamos que los miembros del GE dan una valoración más alta a este ítem que los del GC, lo cual supone que son conscientes de la importancia que tiene la tutoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que conviene dejar claro, desde el primer día, cuál será el horario de atención, estableciendo turnos en caso de que la asistencia sea obligatoria, para evitar solapamientos e interminables colas en los despachos.

En este sentido, durante la puesta en marcha de la investigación y ya a nivel de observadora, pude comprobar como muchos de los profesores, sobre todo los del GC, no tenían en la puerta el horario de atención a alumnos. Resulta extraño como algunos docentes se quejan de que sus alumnos no respetan su trabajo, que golpean la puerta de su despacho en horarios no dedicados a ellos, que los abordan por el pasillo y en la misma cafetería para preguntar alguna duda, etc. y, sin embargo, no son capaces de colocar notas informativas en el tablón que indiquen cuando están disponibles.

Es más, cuando se les pregunta por el horario de tutorías, intentado que este sea fuera del horario lectivo, las valoraciones de los profesores del GE siguen siendo bajas. Es cierto que la mayoría de los alumnos cursan muchas asignaturas, no sólo las de cada curso sino también las que viene arrastrando de años anteriores (en la Universidad un año no equivale, generalmente, a un curso), por lo que puede resultar muy complicado situar las tutorías fuera de su horario de clases. Sin embargo, el ítem dice “*se procura situar...*” y muchos de los docentes de este grupo han dado una valoración media-baja. Pese a esta baja valoración, cuando analizamos ese mismo dato en el apartado “debería ser”, veremos que la puntuación otorgada por los profesores a este ítem aumenta, lo cual nos deja entrever que la tutoría empieza a considerarse algo prioritario, útil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo modelo europeo.

El problema que surge en este tema es que, aunque exista la voluntad por parte del profesorado de colocar las tutorías de forma ordenada, fuera del horario lectivo, en ocasiones resulta imposible, ante tal avalancha de tareas que tienen alumnos y profesores. Una de las quejas continuas de los docentes con referencia a este tema es que la mayoría de las veces no pueden planificar las tutorías, citando a cada alumno a una hora determinada, pues tienen clase mañana y tarde, y además tienen que realizar trabajos y estudiar para los exámenes y no cuentan con el tiempo suficiente para poder ir a cada uno de los despachos. Imponer las tutorías en este sentido desembocaría en una protesta de los alumnos y en un aumento de la ansiedad de los docentes.

En segundo lugar y tal como dejábamos patente, los profesores del GC dan una valoración más alta que los del GE al ítem: “*se cuenta con el tiempo suficiente para el desarrollo de la tutoría*”. Esta puntuación nos hace pensar que los docentes inscritos en los GDC necesitan más tiempo para llevar a cabo su acción tutorial pues, si quieren

atender a todos y cada uno sus alumnos sin desatender a sus otras funciones, las seis horas reconocidas por la institución no resultan suficientes, horas que, por el contrario, les sobran a los docentes del GC, los cuales llegan a afirmar que muchas de ellas las dedican a otros menesteres, debido a la no asistencia de alumnos. Es, precisamente, aquí donde se nota la diferencia que supone realizar la tutoría tradicional con la nueva tutoría ECTS que, sin duda, reclama más tiempo y dedicación, aspecto que es más evidente patente si analizamos el apartado debería ser, donde las puntuaciones son más altas.

En tercer lugar, otro dato sorprendente es la confesión de los profesores de su falta de respeto a los horarios de tutoría. Aunque esto nos parezca poco profesional, conviene decir que algunos de los tutores entrevistados han revelado que, aunque a veces se tengan que ausentar por alguna circunstancia, generalmente, siempre están en las escuelas y facultades y no les importa atender al alumno en otra hora, por lo que afirman que este no es el motivo que explique la falta de asistencia. De hecho, se nota una subida en ese ítem en el apartado “debería ser”, por lo que los docentes son conscientes de que, aunque no se respeten todo lo que sería conveniente, se debería hacer. Así lo notamos en comentarios hechos por los docentes de los GDC, muchos de los cuales afirman que están planificando sus tutorías estableciendo listas donde los alumnos puedan apuntarse según el horario que más les convenga, medida que ayuda tanto a profesores como a estudiantes a gestionar mejor su tiempo y repartirlo en otras tareas y que permite evitar largas colas y esperas ante el despacho del profesor.

En cuanto a las condiciones espaciales en las que se lleva a cabo la tutoría, notamos unas valoraciones más bajas en los profesores del GE que en los del GC que, sin ser significativas, merece la pena destacar. Estas respuestas encuentran su explicación en que los primeros han de fomentar otro tipo de tutorías que vaya más allá de la relación estrictamente académica. Así, los docentes de este grupo consideran que sería necesario crear espacios para, por un lado, poder llevar a cabo tutorías grupales que les permitieran ganar tiempo y además beneficiarse de todos los aspectos positivos de la misma (recordar que la tutoría grupal es muy efectiva si queremos que los alumnos aprendan unos de otros) y, por el otro, establecer una relación más personal, de confianza con el tutorizado.

Por el contrario, los profesores del GC, al no tener una relación tan estrecha con sus alumnos, consideran que el espacio, el despacho, es correcto y adecuado para las tutorías. A pesar de estas respuestas, es cierto que algunos se han quejado, afirmando que les gustaría poder contar con un lugar apropiado y propio, ya que en ocasiones tienen que compartir el espacio con uno o dos compañeros, aspecto que hemos comprobado en algunas de los centros como, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias de la Salud, donde los profesores han acordado horarios de mañana y tarde para no coincidir en los despachos, o en la Facultad de Informática, donde hemos llegado a ver despachos de hasta cinco profesores.

Siguiendo con la organización, con respecto a los recursos adecuados para el desarrollo de la tutoría, también notamos que los profesores del GC puntúan esta cuestión mejor que los del GE. Esta respuesta es el resultado de una de las quejas que

los docentes del GE han ido lanzando durante todo el estudio: no cuentan con los recursos ni apoyos suficientes para el buen funcionamiento de su acción tutorial. Denuncian la imposibilidad de atender a todos los alumnos matriculados en sus asignaturas de manera individualizada, por lo que reclaman mayores apoyos, tanto personales, aumentando la plantilla para que el seguimiento de cada alumno sea algo real (la ratio es excesiva y resulta imposible ejercer una tutoría individual) como materiales (técnicas, estrategias, libros,...). Por otra parte, los profesores del GC consideran que sí cuentan con los recursos necesarios, posiblemente, porque al seguir ejerciendo un tipo de tutoría “tradicional”, consideran que con su persona y algún libro sobre su temática, tienen todo lo que necesitan.

En cuanto al tema de crear una normativa que regule la tutoría, las puntuaciones de ambos grupos son bajas, debido a dos razones: el desconocimiento de su existencia (muchos de los participantes optan por dejar este ítem en blanco, sobre todo los del GC) o la consideración de que la existente no es suficiente (sólo se centran en las seis horas). Lo más positivo con respecto a este tema es que en el apartado “debería ser”, son muchos los profesores que opinan que debería existir una normativa que regulase la tutoría en la Universidad, donde se establecieran pautas organizativas y funcionales que permitieran a los docentes caminar en el mismo sentido y a los alumnos beneficiarse de todo lo bueno que les puede ofrecer la tutoría en su proceso de aprendizaje, ahora bien, conviene tener cuidado con la excesiva burocracia. Así, la existencia de esta normativa, junto con otros cambios organizativos adecuados supondrá, no sólo que la tutoría universitaria recobre la importancia perdida sino, también, dar fin a muchos de los problemas con los que se encuentran los profesores de los GDC los cuales, a pesar de tener la voluntad para anticiparse al 2010 y ofrecer a sus alumnos un cambio gradual, se ven sobrepasados e incapaces de llevar a cabo todo lo que exige el EEES.

Por último en el tema de la organización, está la formación, otro aspecto fundamental para que el cambio sea eficaz. A pesar de que la denuncia también viene de parte del GC, son los profesores de los GDC los que reclaman, con más fuerza, la existencia de mayor y mejor formación para la puesta en marcha de la acción tutorial, tanto en temas generales como en aquellos relacionados con el EEES. El hecho de que la recriminación sea más dura por parte del GE se debe, posiblemente, a que han sido conscientes de la dificultad de ejercer su labor orientadora más allá de la resolución de dudas de la asignatura.

Sin embargo, en el tema de la formación existe una paradoja clara. Si analizamos las respuestas dadas veremos que en el apartado “es”, los docentes de los GDC señalan que, según ellos, no existen suficientes acciones formativas para desarrollar la acción tutorial, tanto a nivel general, como en la modalidad ECTS. Lo más curioso del asunto es que si existen este tipo de acciones formativas promovidas por el CUFIE: *el Plan de apoyo a la docencia universitaria*, donde se incluyen, tanto temas de metodologías, como de calidad o de salud y, por supuesto de tutoría y del EEES. Sin embargo, parece que este tipo de acciones formativas no llegan a oídos del profesorado o, de llegar, no se consideran importantes y útiles para la práctica, pues los encargados de poner en marcha este tipo de formación suelen quejarse de la falta de implicación del profesorado.

En cambio en el apartado “debería ser”, el profesorado de este grupo reconoce que sería interesante que la Universidad promoviera actividades formativas en este sentido, sobre todo en la puesta en marcha de la acción tutorial en la modalidad ECTS. Resulta paradójico el hecho de que realmente los profesores quieran asistir a actividades de formación, pero desconozcan su existencia, quedando casi siempre plazas libres en dichos cursos. ¿No deberíamos replantearnos los planes de formación para el profesorado? La pregunta queda en el aire, ahora bien, parece evidente que los planes existentes en nuestra Universidad no cumplen los objetivos que pretenden.

En este sentido sería muy interesante promover nuevos planes de formación para el profesorado que partieran de sus necesidades, para buscar respuestas a las mismas y evitar que se conviertan en problemas. De esta forma, se actuaría de una manera proactiva, previniendo los problemas encontrados con la puesta en marcha de los GDC y mejorando la adaptación de nuestra Universidad a Europa.

Por último, si analizamos en el apartado “es” el ítem: “*la modalidad ECTS supone cambios en el desarrollo de la acción tutorial*”, veremos que los profesores del GE puntúan más alto esta pregunta que los del GC. La razón de esta puntuación tiene dos visiones: una buena, en la que los docentes de los GDC han sido conscientes de que este tipo de tutoría es la que debería haberse realizado siempre, por lo que adaptar la asignatura al modelo europeo no debería verse como un cambio radical; y una mala, en la que los docentes del GE, una vez vivida la experiencia, son conscientes de que su modo de abordar la tutoría no ha cambiado tanto como debiera. Ahora bien, si nos centramos en este mismo ítem en el apartado “debería ser” veremos que los profesores GE dan valoraciones algo más altas que los del GC, lo cual nos hace pensar que los primeros siguen esperanzados en que la situación cambie en un futuro próximo.

Por otra parte, los docentes del GC, al no participar de la experiencia y al no estar en contacto con las definiciones que llegan desde Europa del nuevo concepto de enseñanza y de profesor universitario (las cuales no coinciden con la tutoría que ejercen en la actualidad), consideran que la modalidad ECTS supondrá más cambios, aunque afirman que antes de implantar este tipo de tutorías, además de dar formación al profesorado y reorganizar la realidad de cada escuela y facultad, deberán cambiarse muchas acciones, costumbres y mentalidades tanto del profesorado como del alumnado.

El siguiente bloque que conviene analizar es el **funcionamiento de la tutoría**. Así, en primer lugar, si hablamos de la obligatoriedad de la tutoría, veremos que existe una apuesta creciente por instaurar la tutoría como una condición imprescindible para superar la asignatura por parte de los profesores del GE, aunque las puntuaciones dadas a este ítem sigan siendo medias-bajas. Quizá esta baja puntuación viene acusada por el hecho de que, en el momento del estudio, las asignaturas aún no estaban adaptadas al 100% al modelo europeo, conviviendo con otras de método tradicional, por lo que el alumno se vería incapaz de asistir a las tutorías impuestas, en el horario elegido por el profesor, siendo este más benevolente con sus estudiantes en cuanto a la asistencia, y resolviendo también así, el hecho de que sean tantos que no tenga tiempo para atenderlos a todos. Pero también hay opiniones contrarias que creen que la tutoría debe

ser optativa para el estudiante, es decir, un derecho y no como una obligación, afirmando que cuando el alumno lo necesita, acude y que imponérselo sólo traerá problemas, pues empezarán a verla como algo tedioso que sólo servirá para evitar un suspenso inicial.

En segundo lugar, con respecto a las nuevas formas tutoriales, vemos que el GE apuesta y usa más las tutorías grupales y virtuales que el GC. Puede que la utilización de estos tipos de tutoría por parte de estos profesores del GE, venga asociada a su falta de tiempo para poder atender a todos los alumnos. Así, una manera de resolver el problema y de, además, favorecer al alumnado (recordemos que la tutoría grupal resulta mucho más rica al aprender unos de los errores de los otros y la tutoría virtual rompe las barreras de timidez, tiempo y espacio) es fomentar este tipo de tutorías, evitando largas esperas ante el despacho por la imposibilidad de poder establecer un horario de tutorías en el que atender a cada uno por separado.

Resulta curioso que ninguno de los dos grupos tiene establecido un servicio de tutoría virtual bien organizado, reduciendo el uso de las TIC al correo electrónico o a Internet, en el mejor de los casos. Esta situación es bastante chocante para los profesores de los GDC. Debemos tener en cuenta que con el nuevo modelo de enseñanza, al reducirse las horas presenciales a favor del trabajo autónomo del estudiante, las TIC jugarán un papel muy importante, al ser el medio ideal para comunicarse con los alumnos y seguir su trabajo. Evidentemente, un ordenador no puede substituir a una persona en todo, pero la tutoría virtual deberá verse como un recurso más. Precisamente este es uno de los motivos por los que el docente se muestra reticente a usar las TIC en su acción tutorial, pues considera que esta debe basarse en una relación entre personas.

En tercer lugar y atendiendo a las temáticas a tratar dentro de la tutoría debemos analizar varios puntos. Por una parte, y a pesar de que la resolución de dudas y la revisión de exámenes siguen siendo los más tratados, el GE empieza a despuntar en otros temas como, por ejemplo, la orientación personal, profesional e institucional, el guiar y el evaluar el trabajo del alumno, el abordar sus proyectos futuros,... precisamente por ser la base de la tutoría dentro del EEES.

Pese a esto hay muchos docentes que consideran que las cuestiones de tipo personal e institucional no forman parte de sus funciones, pues para ellos se debería contar, por un lado, con un servicio de psicólogos o profesionales que pudieran ayudar a los alumnos a afrontar y resolver sus problemas y mejorar su calidad de vida y, por otro, con las administraciones, las secretarías, los servicios de orientación o cualquier otro sitio de información al estudiante que les ayude con los problemas más burocráticos.

Lo preocupante de estas dos valoraciones es que, si tenemos en cuenta la definición de tutoría en el modelo europeo, donde se fija el tutor como la persona que ha de guiar y ayudar al alumno durante toda su vida académica, orientándolo en temas personales, profesionales, académicos,... se están dejando de lado una serie de funciones correspondientes al tutor, no porque se desconozcan, sino porque se cree que no forman parte de sus competencias. Así parece que no ha calado entre los docentes esta nueva

concepción, pues incluso aquellos que están de acuerdo con este tipo de orientación, dicen tratar este tipo de consultas de buena fe, no porque las consideren su obligación.

Un aspecto curioso es el hecho de la revisión de exámenes. Los docentes del GE señalan que realmente si se está utilizando la tutoría, en una gran parte, para la corrección y revisión de exámenes. Sin embargo, la puntuación dada a este ítem en el apartado “debería ser” es más baja que en el “es”. La razón que me daban algunos de los participantes para justificar esta respuesta era que no consideraban que las tutorías debieran reducirse a eso, como en muchas ocasiones sucede, incluso afirman que la revisión de exámenes no debe considerarse tutoría. Algunos de estos profesores han tomado la opción de hacer revisiones grupales, en clase o en un aula fuera del horario lectivo para poder aprender unos de otros y observar todos los fallos que se han cometido, corrigiéndolos y aprendiendo de los errores. Aunque ellos no lo consideren así, esta forma de revisar exámenes es también una parte de la acción tutorial muy rica.

En cuarto lugar, atendiendo a la conceptualización de tutoría, observamos que los profesores del GC dan una puntuación mucho más alta en el ítem: “*se suele considerar la tutoría como un hecho puntual*”, que los docentes del GE, a pesar que en ambas valoraciones son bastante elevadas. Esto significa que los profesores del GE están empezando a ser conscientes del nuevo perfil de tutor que trae asociado el modelo europeo, donde la tutoría es un proceso de ayuda continuo a lo largo de toda la vida. Es precisamente, en esta pregunta, donde se nota el mayor despunte entre uno y otro grupo.

Los docentes del GE afirman que, aunque no debería ser así, en la actualidad si se considera la tutoría como un momento para una duda determinada del alumno, dejando de lado el concepto de ayuda a lo largo de toda la vida que defienden autores como Bisquerra (1998), Álvarez Pérez (2002) o García Nieto (2008) y que supone la base de la tutoría y la orientación en el modelo ECTS. Lo positivo de esta situación es que, observando las puntuaciones que dan en el apartado “debería ser”, se puede ver que los profesores son conscientes de que si se debería dar un seguimiento continuo del alumno para que la evaluación fuese realmente continua y el aprendizaje totalmente guiado y adaptado a cada alumno, a sus necesidades, intereses y potencialidades.

Por otro lado, resulta bastante gratificante analizar que, al igual que pasa en los GDC, los profesores del GC no conciben la tutoría como un hecho puntual, a pesar de afirmar que en su quehacer diario como tutor, suelen caer en este error. Así lo deja ver las valoraciones que dan tanto al apartado “es” como al “debería ser”, confirmando la idea de que la acción tutorial ejercida por cualquier docente, sea universitario o no, debe ser continuada en el tiempo para poder ver la evolución del trabajo del alumno a lo largo del curso y lograr, de esta forma, evaluarlos de manera más individual y continua.

Como ya dijimos, para que se produzca un cambio en cualquier aspecto, es necesaria una previa asunción de los errores cometidos y un compromiso por mejorar. El hecho de que todos los docentes asuman que la tutoría ha de ser un proceso de seguimiento continuo de cada alumno, en particular, y del grupo clase, en general, abre una puerta hacia la mejora de las condiciones de la tutoría, una de los aspectos fundamentales para que la transformación de la enseñanza universitaria sea posible.

En quinto lugar, también conviene tener en cuenta el ítem referente a la planificación de las preguntas por parte de los alumnos, donde no existen diferencias significativas en las opiniones dadas por ambos grupos. Todos los docentes han confesado que son muchos los alumnos que acuden al despacho y dicen desesperados “*no entiendo nada*”. Esta desorientación del alumnado es consecuencia, según los docentes, de no llevar la asignatura al día. Para evitar que los alumnos sigan concibiendo la tutoría como “clases particulares”, debería crearse una nueva cultura de tutoría. A veces los profesores se quejan de las demandas que les hacen sus alumnos, pero hay que tener en cuenta que no existe una idea de tutoría que vaya más allá de las dudas académicas, por lo que conviene que los estudiantes también sean conscientes de aquello que pueden tratar en este tiempo, pues muchas veces ni siquiera ellos saben lo que pueden exigir del tutor.

En sexto lugar, si comparamos los resultados dados por el GC y el GE a la pregunta de si tienen en cuenta el momento de la carrera en la que se encuentra el alumno, veremos que las puntuaciones de ambos grupos son altas, pues no son iguales las necesidades de un alumno recién llegado a las de otro a punto de graduarse. Han confesado que notan en su relación con los alumnos que, los de primer curso suelen acudir menos a las tutorías, mientras que los de último año o doctorado, al poseer mayor madurez tanto personal como profesional, comienzan a valorar mucho más las tutorías y la ayuda que le puede otorgar el profesor en su futuro profesional, asistiendo con mayor frecuencia. Pese a ello, consideran que a los alumnos de primer curso se les debería ofrecer más apoyo, pues son los que más perdidos se encuentran, ya no sólo por los cambios a nivel de institución o de localidad, sino también por aquellos que tienen que ver con su manera de estudiar y gestionar el tiempo que, en ocasiones, acaba en fracasos y posteriores abandonos y/o cambios de titulación.

En séptimo lugar, nos gustaría tratar otros aspectos más polémicos, aquellos referentes a la carga docente e investigadora y los cargos institucionales. La mayoría de los profesores afirman que se tienen en cuenta tanto los cargos institucionales como la carga docente en el labor como profesor-tutor, incluso llegan a comentar que este hecho debería ser así también en el futuro, a pesar de lo que implique el modelo ECTS. En cuanto al tema investigación, los profesores del GE confiesan que sí puede ser que uno de los motivos de desatención de la tutoría, sobre todo aquellos profesores noveles a los cuales se les exige aumentar notablemente su curriculum investigador. Pero sin embargo, cuando se les pregunta si esto debería ser así, la mayoría da una puntuación muy baja, afirmando que por encima de la investigación, a pesar de que su valoración es mayor, debería estar la docencia y, en consecuencia, las labores asociadas a ella como puede ser la tutoría.

Precisamente es, en este punto, donde muchos me han confesado que les parece injusto que lo único que cuente para ser un buen profesor universitario sea el número de investigaciones que tengan abiertas, el número de tesis que lleve o la cantidad de publicaciones enviadas a congresos o revistas científicas. Muchos de los entrevistados consideran que, aunque también son investigadores, primero son profesores y que, por lo tanto, la docencia debería estar equiparada en valor a la investigación. Algunos de

ellos plantearon como posible alternativa separar los dos ámbitos, por un lado investigadores y por otro lado docentes, y otros, por el contrario, afirman que son inseparables, pues ambas definen la naturaleza del profesor universitario y las dos deberían ser claves para conseguir la llamada “excelencia educativa”.

Con referencia a esto último, la investigación, consideran que, a pesar de que es la función de más prestigio y más reconocida a nivel curriculum no es razón suficiente para dejar de lado la acción tutorial, por lo que en el apartado “debería ser” apuntan estar totalmente en desacuerdo con que este sea un motivo para negarle a la tutoría el tiempo y dedicación que merece. Aquí se vuelve a dejar patente la utilidad que, según los docentes, tiene la acción tutorial, a pesar de su escaso reconocimiento institucional. Teniendo en cuenta que ambos grupos están de acuerdo en que no se debe dejar de lado la tutoría y la docencia a favor de la investigación y viceversa, conviene replantearse la relación entre ambas funciones docentes, incentivando más la labor docente y, con ella, la acción tutorial. No se trata de menospreciar ahora la investigación, sino de equipararlas, de que se consiga la excelencia en los dos campos, es decir, que aumente el currículum y el prestigio del profesorado por ambas, pues debemos recordar que ante todo, los profesores universitarios son, fundamentalmente, docentes.

Ya por último, siguiendo con el funcionamiento, nos queda hablar de la colaboración entre profesores y la colaboración con el SAPE, ambas escasas tanto en un grupo como en otro, fruto sin duda, de la idea de autonomía, individualismo y competitividad que acompaña a esta profesión. Ahora bien, en el apartado “debería ser”, veremos mejores puntuaciones, lo cual nos hace pensar que los docentes consideran esta cooperación uno de los aspectos claves para mejorar la tutoría y para que los cambios propuestos desde Europa no queden en saco roto, pues si todos los miembros del área, departamento o facultad caminan en la misma dirección bajo los mismos postulados y hacia un mismo fin, se conseguirán mejores resultados con menos esfuerzo, más cuando algunas de las asignaturas que se establecen en el programa de una determinada carrera, están impartidas por varios profesores,

La pregunta que surge en este punto es, si la inmensa mayoría considera que sería importante la coordinación y están dispuestos a trabajar en equipo, ¿por qué no lo hacen? ¿Qué podemos hacer? Está claro que hay que reestructurar el trabajo de los departamentos, dejando de lado los individualismos y las competencias, asumiendo que somos un grupo. La primera medida, por supuesto, es valorar este trabajo en equipo, trabajo en equipo que deberá patrocinarse desde arriba, para que luego puedan trasladarse esos principios a las facultades, departamentos y áreas. Debemos partir de la base de que la Universidad actúa como una empresa, con muchos empleados que, a pesar de tener cada uno su propio espacio de actuación bien delimitado, pertenecen a subconjuntos de un gran conjunto con una misión común: lograr una Universidad de calidad. Si el gran grupo, las altas instancias, trabajan en equipo de manera efectiva y son capaces de mostrar a los demás miembros la importancia y los beneficios de trabajar en colaboración, los subgrupos seguirán sus pasos.

Y siguiendo con esta paradoja, si dicen que también sería conveniente coordinarse con el SAPE, ¿por qué muchos ni lo conocen? Deberíamos replantearnos que está fallando aquí y reestructurar los servicios universitarios como el SAPE, abriendo sus puertas no sólo a los alumnos sino también a los profesores. A veces, aunque los docentes quieren mantener relación con este tipo de servicios resulta complicada, por la escasa valoración y repercusión que tienen dentro de la Universidad. Conviene pues revalorizarlos, hacerlos más visibles, para que el alumno los utilice y para que el profesor, una vez conocidas las funciones que realizan los profesionales del servicio, puedan colaborar con ellos y derivarles al estudiante cuando la situación lo requiera. Muchos de los participantes, sobre todo los profesores del GE, han dejado patente que, no se consideran capaces de ayudar a los alumnos en problemas personales, considerando que sería muy positivo para el alumnado contar con un servicio de profesionales de atención psicológica, con el que coordinarse y al que poder derivar al alumno cuando la situación escape a su control.

Siguiendo con las similitudes entre grupos, nos encontramos ahora con el otro gran bloque: el **perfil del profesor tutor**. Esta falta de diferencias trae asociado un aspecto muy positivo, pues la totalidad de los docentes están de acuerdo en lo que debería ser un buen tutor, definición que, en la mayoría de sus características, coincide con la concepción que trae asociada el modelo europeo.

El primer aspecto a destacar en ambos grupos, es que las características más valoradas son las que tienen que ver con las cualidades personales, como la capacidad de escucha, las habilidades sociales, el respeto, el fomentar un buen clima,... lo que Echeverría (2008) llama "*el sabor profesional*", dejando de lado otros aspectos más profesionales como, por ejemplo, el ayudar en la elaboración del itinerario profesional o a resolver problemas de tipo personal, sobre todo por parte de los docentes del GC. De este modo se confirma la idea vista anteriormente de que no consideran que estas sean sus funciones, pues no son quién para tomar decisiones por los estudiantes sobre su futuro laboral o profesional, y que para tratar y resolver problemas personales, la Universidad debería de contar con profesionales adecuados dentro de un servicio de apoyo psicológico al estudiante.

Atendiendo a estas respuestas hemos de reconocer que la mayoría apuesta por un tipo de tutor más académico. Lo más negativo que traen consigo estas valoraciones es que, de nuevo, se deja patente que el profesorado incluido en los GDC no asume, de manera unívoca, que la principal función que define el perfil del nuevo tutor ECTS es ayudar y orientar al alumno tanto en los aspectos más académicos como en los personales o profesionales, respondiendo a las necesidades de cada uno de ellos. Es cierto que se han hecho más conscientes de que su trabajo como de tutor se ha de ampliar a otras áreas y que el seguimiento del estudiante ha de ser más continuo, sin embargo en lo que respecta a la parte más personal, los docentes siguen sintiéndose incómodos a la hora de abordar estas temáticas.

Estas bajas valoraciones se pueden relacionar con la puntuación media que el GE le dan al ítem de la necesidad de formación psicopedagógica para llevar a cabo la

acción tutorial, que llega a ser bastante bajo entre los profesores del GC. No se trata de que se conviertan en profesionales de la orientación, sino de tener una base de conocimientos psicológicos y pedagógicos que les ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la puesta en marcha de las tutorías, sobre todo en la nueva modalidad ECTS. Debemos tener en cuenta que, si se siguen con los programas tutores y los PAT, los docentes universitarios necesitarán formación que les ayude a orientar a ese pequeño grupo de alumnos del que será encargado durante sus años de estancia en la Universidad. Esta formación que, por otro lado, vienen reclamando (recordar apartado organización), les ayudará, sin duda alguna, a asumir este nuevo papel como tutor, asesorando y ayudando al alumnado en todas las facetas de su vida.

La pregunta que surge ahora es si consideran que los conocimientos pedagógicos no son imprescindibles para el desarrollo de un buen profesor-tutor, ¿por qué consideran que la Universidad debería dar mayor y mejor formación en cuanto a la acción tutorial? Tras hablar con los participantes optamos por pensar que los planes de formación que se están ofreciendo al profesorado de nuestra Universidad no llegan, porque o bien no responde a sus necesidades y no interesa, o bien porque no se conocen suficiente. En el primer de los casos necesitaríamos una evaluación inicial de necesidades en la que se reconocieran cuáles son los puntos en los que los profesores encuentran deficiencias que les gustaría resolver y, en el segundo caso, se debería de informar más y mejor a todos los docentes, no sólo mediante carteles, mails,... sino también mediante charlas informativas en donde se recuerde el plan de formación.

Por último en cuanto al perfil, está la valoración media que dan los profesores ambos grupos, sobre todo los del GC, en cuanto a la colaboración con el SAPE. A pesar de que muchos de los docentes del GE afirman estar de acuerdo con esta colaboración, otros no saben muy bien si este aspecto debe formar parte del perfil del tutor. El problema de servicios como el SAPE vuelve a salir a flote, y se incrementa en el caso de los docentes del GC, es más surge un nuevo interrogante: si ellos consideran que no es necesario saber derivar al SAPE a los alumnos, ¿por qué hablan de que debería haber una coordinación con el SAPE en el desarrollo de la acción tutorial, tal y como queda patente en el anterior apartado? Esta cuestión encuentra su respuesta en el escaso o nulo conocimiento de este servicio y en su reducida participación en la vida universitaria.

En el último bloque de similitudes, tenemos la **satisfacción** con la tutoría. Así, sólo encontramos pequeñas discrepancias si atendemos a aquellos aspectos más formales u organizativos, el horario y el espacio, donde los profesores del GC parecen estar más satisfechos que los del GE. Posiblemente, esta puntuación sea debida a que los profesores de los GDC no cuentan, tal y como ya han dejado patente, con el tiempo suficiente para el desarrollo de la acción tutorial y con un espacio adecuado (muchas veces compartido) para llevarla a cabo. Es la pescadilla que se muerde la cola, pues una de las soluciones que ven para ganar tiempo es realizar tutorías grupales pero, el espacio con el cuentan para ello, el despacho, no es adecuado para tener a un grupo de alumnos en una situación cómoda durante 20 o 30 minutos, sobre todo si este es compartido.

Por otra parte y a pesar del descontento general, los profesores de los GDC se muestran algo más satisfechos que los del GC con la asistencia de los alumnos a las tutorías. La razón que explique esta valoración hay que buscarla en el hecho de que los profesores del GE están empezando a considerar el paso por las tutorías como una condición imprescindible para superar la asignatura. Sin embargo y a pesar de estos resultados, sigue existiendo una gran insatisfacción entre los profesores de este grupo con respecto a la asistencia, pues consideran que pasan horas perdidas en el despacho sin que acudan alumnos y tampoco se atreven a ponerlas obligatorias para no ganarse más enemistades, ni agobiar más a sus estudiantes. Esta situación aumenta la necesidad de cambiar la idea de que la tutoría sólo sirve para solventar dudas en algún aspecto puntual de la materia, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Precisamente, los profesores adaptados al sistema europeo deberían hacerles ver a sus estudiantes que la tutoría es totalmente necesaria, llegando incluso a hacerla obligatoria, semi-obligatoria o a utilizar ciertas artimañas para tener que usarlas, siempre en su propio beneficio. De esta manera se conseguirá una mayor y creciente concienciación del alumnado, cuando comprendan que las tutorías traen más aspectos positivos que negativos, convirtiéndolas en algo habitual y no extraordinario, como se venía haciendo hasta ahora.

Precisamente, uno de los aspectos valorados más negativamente por los docentes de ambos grupos es el reconocimiento institucional que, en la actualidad, tiene la tutoría. Evidentemente, esta calificación tan baja es comprensible, sobre todo entre el GE, pues se les pide mucho a los profesores como tutores en la modalidad ECTS, pero se sigue sin valorar todo el trabajo realizado como tutor, siendo la investigación lo único cuantificable para aumentar curriculum. Está claro que, el realizar esfuerzos en un campo sin tener reconocimiento, sin ser valorado, provoca un fuerte *burn out* en los profesores que acabará, en el caso de que no se tomen medidas, en un pasotismo total. Algunos han confesado que, en ocasiones, se han arrepentido de iniciarse en este cambio tan prematuramente, pues les trae muchos quebraderos de cabeza y muy pocos beneficios.

Este hecho va parejo con otro de los ítems menos valorados, la organización de la tutoría dentro de la propia Universidad. Los profesores consideran necesarias unas líneas básicas de acción, sea en forma de normativa o no, en las que se sitúe la tutoría como una acción básica con un horario determinado, al que deberán acudir los alumnos para cumplir las horas dedicadas al trabajo autónomo del crédito ECTS. Se trata de reconocer el valor de la tutoría y organizarla y apoyarla desde los vicerrectorados correspondientes y desde el mismo rectorado, tomando las medidas oportunas para su mejora. Conviene aquí destacar los PAT como forma de organizar la tutoría, experiencia que se considera positiva por la mayoría de los participantes.

Uno de los puntos que más me sorprende y gratamente, es que los docentes de ambos grupos afirmen y confirmen la utilidad de la tutoría. Por lo tanto, ya que uno de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje considera útil la tutoría, deberíamos tomar medidas, proponer mejoras, para que la otra mitad que

interviene en ese proceso las sienta también como algo valioso. El cambiar las mentalidades, el asumir costumbres, el notar que realmente sirven para algo, aumentará la asistencia de los alumnos, mejorará las demandas que estos hagan y hará que las actividades realizadas durante este período de tiempo realmente sirvan para avanzar en el proceso formativo del alumno y en su crecimiento como persona, viéndose el trabajo del profesor gratificado y aumentando la necesidad de tutoría entre el alumnado.

Por último nos gustaría destacar las valoraciones dadas al último ítem, donde se pide al profesorado que haga una valoración general sobre la tutoría. Independientemente del grupo, del ámbito o de otras variables analizadas, los profesores tienden a la media, lo cual significa un aprobado raspado. Esta satisfacción media nos está informando que existen muchos aspectos que conviene mejorar, si se pretende que avanzar en la consolidación del EEES.

En fin, que visto lo visto, podemos afirmar que las discrepancias entre unos y otros, a pesar de no ser demasiado altas, nos dejan entrever que los docentes de los GDC están, poco a poco, entendiendo las tutorías de una manera diferente, lo cual nos hace pensar que hay una concienciación creciente del profesorado en todo el tema de la acción tutorial y de su importancia en el modelo de educación europeo, concienciación que se hace patente en las elevadas puntuaciones que dan los profesores de los GDC a los apartados “debería ser”. Por ello deberíamos ver en estas respuestas una visión esperanzadora de futuro, pues el primer paso antes de llevar a cabo un cambio radical, es el de ser consciente de que esa transformación es necesaria y que a suponer mejoras en la situación actual.

Sin embargo, estos resultados también dejan entrever que todavía queda mucho camino por recorrer. Desde luego, estas coincidencias en las respuestas resultan sino preocupantes, si dignas de tener en cuenta. El hecho de que el grado de diferenciación entre un grupo y otro en la manera de ejercer la tutoría sea todavía bajo, debe llevarnos a reflexionar sobre aquellos aspectos que estamos realizando o programando erróneamente, pues dejan entrever:

- La no concienciación de algunos profesores de los GDC en cuanto al trabajo con las tutorías ECTS.
- La falta de metas claras en la programación y en la puesta en marcha de las tutorías en la modalidad ECTS.
- La necesidad urgente de información sobre el EEES y de una formación que aporte pautas comunes de las que partir para no caer en el mal entendimiento de lo que es el modelo europeo y que la Universidad pública se convierta en una especie de UNED a lo grande.
- El pasotismo o falta de interés de algunos profesores por el tema de las tutorías, profesores que se han inscrito en los GDC sin ser conscientes ni siquiera de lo que significa eso y de los cambios que trae asociados en su actividad docente.
- El agobio de algunos profesores que están intentando adaptarse lo mejor posible, agobio que los hace quemarse y posiblemente, acabar con su buena voluntad.

¿Qué está pasando? ¿En qué nos estamos equivocando? Sólo hay que atender a las demandas y denuncias de los profesores del GE para darnos cuenta qué se está haciendo erróneamente.

En primer lugar, una de las quejas que se recogen, una y otra vez, es el **excesivo número de alumnos por profesor** para poder llevar a cabo una tutoría adaptada a los créditos ECTS. Tanto los profesores del GC como los del GE, sobre todo estos últimos, consideran que en el EEES se ha empezado la casa por el tejado pues, el no cambiar los planes de estudio ni llevar a cabo el resto de las remodelaciones organizativas pertinentes (recordemos que en el momento del estudio todavía no se había producido la reestructuración total de los planes de estudio), hace que la implantación del sistema ECTS sea imposible tanto para el profesor (no pueden atender a todos sus alumnos de todas sus asignaturas) como para los alumnos (no pueden asistir a las tutorías, a clase, hacer exámenes, realizar trabajos,... de manera efectiva en toda las materias que cursan).

Unido a esto aparece otra de las grandes quejas del profesorado universitario: el **reconocimiento institucional** de la tutoría y la docencia. Actualmente se le pide al docente muchas funciones: administrativas, investigadoras y, por supuesto, docentes (incluida en ella la tutoría). Sin embargo estas últimas son, precisamente, las menos valoradas para aumentar currículum, por lo que dada la falta de tiempo y muy a su pesar, suelen decantarse por la investigación, dejando de lado la docencia. La solución es proponer medidas para revalorizar la docencia y la tutoría, sin que la investigación se sitúe por encima de ellas. No se trata de darle más importancia a una que a otra, pues las dos son funciones básicas del profesor universitario, sino de considerarlas iguales a la hora de alcanzar la excelencia, dando incentivos para la misma.

Un aspecto que, sin duda, contribuirá a que la tutoría y la docencia adquieran mayor prestigio dentro de la Universidad y que constituye otra de las quejas de los docentes, es la **creación de una normativa** que regule la acción tutorial en la Universidad, normativa en la que se recogerán de manera formal, aspectos organizativos, funcionales,... de la misma, dándole peso dentro de la institución.

Precisamente la creación de una normativa en la que se regule la acción tutorial es uno de los pasos que se deben dar si queremos que los cambios que propone el EEES no conviertan a nuestra Universidad en una pseudo-Universidad a distancia. La normativa se convertirá en la base a la que todos los profesores deberán atenerse, que establecerá los puntos esenciales de cómo se ha de ejercer la tutoría universitaria. Así, además de conseguir un mayor reconocimiento de la misma, se evitará que los docentes actúen como tutores, bajo sus propias concepciones, tal y como se hacía hasta momento. Debemos recordar que muchos de los participantes han confesado que algunos de los aspectos que tratan en el tiempo de tutoría lo hacen por voluntad propia, no porque lo consideren como un deber unido e inseparable a la función docente.

Otra de las denuncias que hacen los docentes es la **falta de formación e información** que desde la Universidad se da sobre el proceso de Convergencia Europea, ocasionando que cada uno de ellos, adapte su asignatura de una manera distinta, partiendo de su buena voluntad y de su forma de entender el crédito ECTS. El no tener

unas bases claras de las que partir hace que algunos se impliquen demasiado en esta adaptación, con la correspondiente falta de reconocimiento y la posterior frustración y desmotivación, y que otros se apunten a los GDC para seguir los pasos de sus compañeros de departamento o área, sin cambiar su práctica docente al no saber, ni siquiera, que están apuntados en estos grupos.

Debemos tener en cuenta que la formación es la base para que todo cambio, en cualquier aspecto de nuestra vida profesional, sea efectivo. El profesorado se encuentra perdido entre toda la información procedente de Europa, por lo que es más que necesario dar una formación de base con conceptos clave y, sobre todo, con modos de acción básicos para poder adaptar, paso a paso, una asignatura al nuevo modelo europeo sin volverse loco en el intento y sin caer en “más de lo mismo”.

Precisamente, los profesores que se han sobre implicado en la adaptación de sus materias al nuevo sistema europeo, exigen además de un mayor reconocimiento, una evaluación continua de cómo están llevando sus asignaturas todo el profesorado inscrito en los GDC. Afirman que la falta de control desde la instancia correspondiente, aumenta su frustración al ver que existen compañeros que, a pesar de estar apuntados a estos grupos, apenas están tomando medidas para adaptarse a Europa pues, tal y como hemos comprobado, resulta muy fácil apuntarse y no llevar a cabo la adaptación oportuna y correspondiente, hasta el punto de que los alumnos ni siquiera saben que la asignatura cursada ese año pertenece a la nueva metodología europea.

Entrando ya en el terreno de valoración personal, los resultados encontrados, para ser sinceras, nos sorprendieron bastante. Ya durante la entrega y recogida de los cuestionarios, notamos como muchos de los docentes que señalan la opción “no” en la pregunta “*imparte alguna asignatura adaptada a los créditos ECTS*”, en realidad aparecían como miembros integrantes de los GDC, lo cual nos dejó bastante sorprendidas, pues se supone que para incluirse en estos grupos se ha de entregar cierta documentación (programa de la asignatura adaptada) en la instancia correspondiente con el nombre y la firma de cada profesor. El hecho de que muchos de ellos no supieran contestar esta pregunta o que, haciéndolo, se situaran en un bando que no coincidía con los datos facilitados por la propia institución, nos hizo pensar que los resultados obtenidos no iban a ser tan buenos como pudiéramos pensar.

Muy relacionado con lo dicho hasta ahora, está la siguiente denuncia de los profesores: **la falta de colaboración**. Desde siempre en las Universidades los profesores, amparándose en su libertad de cátedra, han hecho y deshecho a su manera, sin atender al grupo. Entre los docentes universitarios priman los individualismos, las competencias que llevan a la falta de cooperación entre ellos, pues hemos podido comprobar cómo existen asignaturas impartidas por varios docentes sin que exista coordinación entre ellos, más allá de la repartición de los temas. El trabajo en equipo es una de las claves para que la puesta en marcha de los ECTS llegue a buen puerto y, este tipo de trabajo necesita de una mayor organización.

Esta situación coincide con otras de las demandas del profesorado: **la instauración de nuevos servicios de apoyo a la tutoría**. Algunos de los docentes

universitarios han confesado la necesidad de crear servicios que apoyen al estudiante en aspectos personales o académicos para resolver situaciones que se escapen de las manos del tutor. Estos servicios, formados por profesionales de la educación y la psicología, deberían abrirse y colaborar con el profesorado, organizándose así la orientación en un estilo semejante al que existe en otros niveles educativos, como secundaria o primaria. Precisamente es aquí donde instituciones como el SAPE deberían fomentarse, produciéndose una enorme renovación y ampliación de estos servicios, que no sólo atendieran a las necesidades del alumnado, sino también a las del profesorado.

Es más, algunos creen que debería promocionarse un servicio de orientación especial para el profesorado pues, en muchas ocasiones, ellos también precisan ayuda para llevar a cabo sus labores tutoriales y docentes. Se trataría, o bien se un servicio a imagen y semejanza del proporcionado a los estudiantes, o bien de un grupo de profesionales de la orientación (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) que se instaurasen en cada facultad o escuela para poder dar respuestas a las necesidades de cada profesor, a modo semejante a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. La ayuda proporcionada por este tipo de profesionales iría encaminada tanto a resolver problemas con sus alumnos o sus compañeros, ofreciéndoles la ayuda necesaria para solventar esa situación conflictiva o paliar situaciones personales de estrés, ansiedad, *burn out*,... mejorando su actividad docente.

Pero el trabajo en este sentido no acaba aquí, pues además de plantear un sistema de orientación descentralizado con una sede central (estableciendo servicios de orientación en cada centro que respondieran a sus necesidades específicas), se debería de acercar el servicio a las facultades y escuelas, con charlas informativas, asomándose a las aulas, realizando actividades en cada facultad o escuela, atendiendo las necesidades de cada curso y cada titulación actualizándose y dando respuesta a la nueva realidad europea,... De esta manera, los profesores sabrían qué hace este servicio y podrían colaborar más con él.

No pretendemos con esto, ni mucho menos, hacer una apología de la orientación, considerándola el fin de los problemas de la Universidad. Ahora bien, la necesidad de un red de apoyo tanto para unos como para otros, sobre todo ante la adaptación y los cambios que supone Europa, ayudaría, sin duda, a que dicha adaptación fuera lo menos traumática posible y se viviera como una posibilidad de mejorar la enseñanza universitaria, en lugar de verla como una problema que nos trae “eso de ser europeos”.

Teniendo en cuenta todas estas denuncias, parece que las reivindicaciones de los profesores universitarios a lo largo de los tiempos, no han variado. Cuando nos planteamos la investigación, teníamos en mente que aquellos docentes incluidos en los GDC, que ya habían adaptado su asignatura a los créditos ECTS, estarían llevando a cabo un tipo de tutoría más acorde con la idea de ayuda y guía al alumno a lo largo de toda su vida académica o, por lo menos, a lo largo de todo el curso. Es cierto que si ha habido cambios pero, ya entrando en mi propia valoración personal, debo dejar patente que no son tantos como yo hubiera esperado o querido. Las expectativas, en este

sentido, se han visto frustradas al comprobar que las prácticas tutoriales de ambos grupos están más unidas de lo que pensaba en un principio.

Quizá nos habíamos puesto unas expectativas muy altas o quizás el trabajo del profesor no se ha adaptado del todo debido a todas las circunstancias que hemos visto. Además, se ha de tener en cuenta que era una experiencia piloto, que los GDC estaban formados por profesores que empezaban a concienciarse de los cambios y que decidieron adelantarse a ellos de manera voluntaria, que las circunstancias para que se produzca una adaptación 100% al entorno europeo no eran las más propicias (excesiva ratio, baja formación, escaso reconocimiento, convivencia con asignaturas tradicionales,...) y que las transformaciones siempre llevan tiempo, sobre todo en una institución tan anclada como la universitaria. Sea como sea, lo cierto es que todavía queda mucho camino por recorrer, muchas mentalidades que cambiar, si pretendemos que la oportunidad que nos ofrece el EEES, que las ideas que aporta Bolonia, no se conviertan en papel mojado.

De todas formas y a pesar de esta pequeña “desilusión inicial”, estamos bastante satisfechas con el trabajo realizado, pues se ha podido comprobar que, aunque no se esté realizando una tutoría que coincida al 100% con los principios que defiende el EEES, los docentes son conscientes de que deberían prestar más atención a aspectos relacionados con la tutoría y la atención de alumnos, considerando que este es un aspecto básico en la reforma universitaria. Hablando con ellos, hemos escuchado mucho la frase de “querer pero no poder”, por lo que el cambio en la forma de ver las tutorías, uno de los aspectos más importantes para que la transformación llegue a ser completa, parece estar dado en muchos de ellos. Ahora sólo falta cubrir las deficiencias encontradas y ver cómo va evolucionando su labor como tutores a lo largo de los años.

La cuestión que se plantea ahora es ¿cómo mejorar y afianzar estos avances? Pues bien, la respuesta a esta pregunta es sencilla: reforzando las prácticas efectivas; remodelando y corrigiendo aquellas que no han tenido los resultados esperados; y respondiendo a las necesidades y dificultades que han encontrado los profesores a la hora de llevar a la práctica los principios del EEES, es decir, aprovechar esta experiencia para afianzar los buenos pasos dados y modificar los más negativos.

Una vez acabado este análisis, una vez reflexionado todo el proceso, hemos visto que han quedado muchas cosas en el aire, aspectos que no se pueden recoger a manos de un cuestionario. Algunas de las conversaciones que se han tenido con los profesores nos han hecho abrir la mente hacia los problemas que realmente tienen en su práctica diaria, problemas que no encuentran respuesta y que acaba afectando a su manera de afrontar la docencia (escaso reconocimiento, falta de apoyo y recursos, escasa formación,...). Son muchos los sentimientos que se pueden sacar de una conversación con un profesor preocupado por sus alumnos y por hacer bien el trabajo.

Por este motivo y, precisamente, por ellos, nos hemos planteado aumentar el estudio, completando los datos cuantitativos recogidos con otros de índole cualitativa, donde se recogerán opiniones más concretas, pudiendo aclarar y aumentar los resultados obtenidos, mediante la realización de entrevistas personales a aquellos docentes que sí

se están dejando la piel a la hora de adaptar sus asignaturas a la nueva modalidad ECTS, con el único fin de recoger sus reclamaciones, sus quejas y ponerlas de manifiesto ante el vicerrectorado pertinente. Pasamos así, al estudio cualitativo...

CAPÍTULO VI

**ESTUDIO CUALITATIVO:
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN**

1. Introducción

En este capítulo presentamos los resultados del estudio cualitativo realizado con los tutores de la Universidade da Coruña, analizando de manera más profunda, los resultados hallados en el estudio cuantitativo, pues como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2007, 2010) con este tipo de estudios se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños) sobre un fenómeno concreto, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad, diferenciándose del cuantitativo en que la comunicación entre investigador e investigado (a través de una entrevista, generalmente) es más horizontal, es decir, se produce con mayor naturalidad en un ambiente más discernido y cercano, por lo que la información fluye.

Empezamos, como en el caso anterior, describiendo el instrumento utilizado, una entrevista semiestructurada, para pasar a analizar las características de la muestra utilizada para esta parte de la investigación.

Posteriormente pasamos al análisis de los datos. Conviene señalar en este punto, que el estudio cualitativo está dividido en dos fases continuas en el tiempo: una primera fase que conforma el grueso del estudio realizada durante el curso 2008-2009, y una segunda fase³⁵ de naturaleza confirmatoria, ya en el curso 2012-2013, una vez finalizadas las convocatorias de los GDC. La razón de esta segunda parte la encontramos en la necesidad de comprobar si los datos obtenidos en la primera fase seguían siguiendo válidos en la actualidad, una vez que la UDC asumiera por completo los postulados del EEES.

Por último, interpretamos los resultados intentando situarlos en el tiempo en el que se llevó a cabo la investigación, analizando las diferencias y la evolución de los cambios vividos por los docentes desde que empezamos las entrevistas.

2. Instrumento de recogida de datos: la entrevista

La entrevista es una de las técnicas cualitativas más usadas, la cual permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. Las entrevistas pueden tener varios formatos, según la estructuración de las preguntas y el papel del entrevistador y del entrevistado, según el grado de profundidad, según el grado de espontaneidad, según el número de sujetos, etc. (Bisquerra, 2004; MacMillan y Schumacher, 2005; Tójar, 2006). Atendiendo a la forma de aplicación podemos hablar de una entrevista estructurada, normalizada o formal, de una semiestructurada o de una desestructurada o informal.

De entre todas las modalidades de entrevista que hemos reseñado, nos decantamos por la **entrevista semiestructurada** pues, a pesar de tener un guión con las preguntas redactadas de manera explícita, la entrevista elaborada no pretende ser rígida, sino flexible a las respuestas aportadas por el profesorado, es decir, nuestra última

³⁵ Para esta segunda fase se ha revisado y actualizado la entrevista inicial (*Anexo V*) para adaptarla a la nueva realidad de la UDC una vez entrado el EEES, modificando su redacción en aquellos aspectos que han quedado obsoletos.

pretensión es que la entrevista vaya evolucionando en la medida en que las respuestas del docente sean más o menos profundas. Así, hemos preferido que los profesores se sintiesen cómodos, hablando de sus miedos y necesidades, aspecto que nos ayudaría a entender mejor la situación del tutor universitario, teniendo en cuenta el contexto en el que se situaba la Educación Superior en el momento de las entrevistas.

Tal y como ocurriera con el cuestionario, no existe en la literatura especializada ningún ejemplo de entrevista que se adaptara a nuestro estudio así que, partiendo de sus dimensiones y siguiendo la misma concepción de la tutoría, escogimos una serie de preguntas que nos parecían relevantes para profundizar en la labor del tutor en el EEES, estableciendo un guión de entrevista propio (*Anexo IV*)³⁶ que diera respuesta a los dilemas de nuestro estudio. Para ello y como referente, se han tenido en cuenta aquellos ítems del cuestionario donde los profesores han dado respuestas más destacadas con el fin de buscar la explicación de esta puntuación. Además y tal y como habíamos hecho con el cuestionario, se ha contado con la supervisión de mi propia directora, la cual ha mejorado enormemente la claridad y redacción de las preguntas que la componen.

Así, con la entrevista realizada y corregida, empezamos a contactar con el profesorado. En un principio, teníamos pensando profundizar en las respuestas de aquellos docentes participantes en el cuestionario que más interés habían mostrado en el tema, sin embargo la respuesta no fue todo lo buena que esperábamos, así que decidimos mandar correos electrónicos a varios profesores al azar por cada ámbito, siempre manteniendo un porcentaje equivalente al número total de docentes por ámbito.

Una vez que el profesor aceptaba participar en el estudio, les enviábamos una copia de la entrevista donde además de las preguntas, aparecía una pequeña explicación de la investigación en la que iban a participar, y les pedíamos que confirmasen un día y una hora para pasar a hacerla.

Con respecto a los horarios hemos tenido varios problemas, ya que muchos de los docentes entrevistados estaban mal de horario o sus horas libres no coincidían con las nuestras, porque lo que hemos tenido que llegar a un acuerdo quedando muchas veces en horas poco recomendables para hacer una entrevista (última hora de tarde o de la mañana) o incluso, cambiando las horas en muchas ocasiones y dejando la entrevista para otro día. Este problema con el horario se ha traducido en un alargamiento de la planificación inicial, pues lo que en un principio se planificaba como cuatro-seis meses, se prolongó a casi un año de entrevistas.

Durante todos estos meses de trabajo, y a pesar de alguna mala contestación o algún que otro plantón, la mayoría de los docentes han respondido satisfactoriamente la entrevista, implicándose en el estudio y aportando opiniones de enorme valor para la investigación. Así hemos conseguido un total de 32 entrevistas (27 en el primer estudio y 5 en el segundo), superando el número mínimo necesario para obtener datos fiables y válidos.

³⁶ La entrevista también fue redactada en gallego.

La entrevista contiene un total de 12 preguntas completas, divididas en 4 apartados, en los que se pretende ahondar más, si cabe, en los problemas que tiene la tutoría universitaria y en la nueva visión de esta ante la entrada en el EEES. A continuación se definen sus apartados, incluyendo también el previo referido a datos de identificación:

1. Datos de identificación, que nos permitirían recabar datos acerca de las características personales del profesorado participante en el estudio, tales como su sexo, edad, facultad, departamento, área de conocimiento, ámbito científico, titulación en la que imparte más horas de docencia, categoría docente, años dedicados a la docencia, tiempo de dedicación y su grado de participación en los GDC o su implicación en la adaptación al EEES.
2. Desarrollo de la tutoría. Este apartado, que sirve como “rompe-hielo” recoge la práctica diaria de los profesores universitarios como docentes y como tutores. Así, se les pregunta no sólo por sus sesiones de tutoría con los alumnos, sino también por aquellos aspectos más relacionados con la organización o el funcionamiento de la tutoría tanto a nivel institucional como personal, recogiendo sus opiniones y buscando siempre su valoración, sea esta positiva o negativa, así como las posibles soluciones para mejorar esta práctica dentro de la Universidad.
3. Necesidades de la tutoría. En este punto de la entrevista, y una vez que ya han dejado patente sus quejas fundamentales, pretendemos recoger de manera más explícita las necesidades que sienten en su quehacer diario como tutores, incluyendo entre ellas una de las fundamentales en cualquier cambio: la formación.
4. La tutoría en el EEES. En este apartado, ya ahondamos más en la tutoría universitaria dentro del EEES, abordando los cambios que esta nueva forma de enseñanza conlleva en la tutoría. Así se les pregunta no sólo por los cambios a nivel de tutoría, sino por las transformaciones que va a sufrir toda la Universidad, cuestionando si la información que hay es suficiente y si estos cambios se están afrontando con seriedad y compromiso por parte de toda la comunidad universitaria. Asimismo, también se abordan, las participaciones en experiencias piloto puestas en marcha por la Universidad, fundamentalmente los GDC y el PAT, pidiendo siempre su opinión sobre las mismas y las propuestas de mejora para el futuro.
5. Satisfacción con la tutoría. Por último, pretendemos recoger la satisfacción del profesorado con los aspectos más relevantes de la tutoría, tanto a nivel personal, como institucional. Asimismo se busca en este apartado que el profesor describa las características que definen, según él, a un buen tutor, partiendo de las suyas propias.

Las entrevistas fueron grabadas en cinta de audio, con una grabadora manual, previa autorización, para evitar pérdida de información. Fueron un total de 22 horas que supuso una transcripción manual muy ardua, que se prolongó durante un año, transcripción que fue codificada manteniendo los principios de confidencialidad, para su posterior análisis³⁷.

En nuestra investigación se llevaron a cabo dos tareas básicas en el análisis de los datos recogidos con la entrevista:

- Vaciar la información relevante seleccionada en una hoja de codificación diseñada según la estructura y la temática preestablecida de la entrevista. Con vistas a poder llevar un mejor seguimiento de la entrevista, se ha elaborado una tabla donde poder anotar de manera rápida y concisa las opiniones de los docentes, pues aunque la grabadora fue usada en casi todas las entrevistas, queríamos adelantarnos a la negativa que pudiese haber por parte de algún profesor, a ser grabado. Esta tabla recoge los puntos fundamentales de las entrevistas, a modo de cuestionario (*Anexo VI*).
- Organizar la información recopilada según los criterios de relevancia, frecuencia y pertinencia de las categorías y subcategorías establecidas en congruencia con el marco teórico y objeto de estudio. Se trata de una codificación abierta que consistió en el examen y fragmentación de la información recopilada durante la investigación.

Una vez recogidos y analizados los datos, pasamos a su interpretación. La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por el otro, con los resultados prácticos.

Se trata, sin más, de asumir los resultados y ponerlos en relación con un esquema conceptual o con una práctica aceptada, dando respuesta a los problemas particulares encontrados y estableciendo estrategias que ayuden a buscarles una solución. Intenta, en definitiva, comprobar si las respuestas que ha encontrado funcionan o no en la práctica, y pone en acción los resultados de la investigación.

3. Muestra seleccionada

En cuanto a la muestra tomada para el estudio cualitativo, hemos seguido los mismos principios que hemos visto en el estudio cuantitativo, buscando la proporcionalidad entre los cinco ámbitos científicos en los que se clasifican las áreas de conocimiento.

De los 32 entrevistados, 14 son mujeres (44%) y 18 hombres (56%), situándose la mayoría entre los 31 y los 40 años (53%), seguidos por aquellos que están entre los

³⁷ Las letras hacen referencia a su pertenecía a los GDC (EE: *Entrevista Grupo Experiencial*; EC: *Entrevista Grupo Control*). El primer número del código hace referencia al ámbito científico (1: ciencias; 2: ciencias de la salud, 3: tecnológico; 4: ciencias sociales y jurídicas; 5: humanidades) y el segundo al número de entrevista.

41 y los 50 años (25%), mientras que el resto de los entrevistados superan los 51 años (19%), o no llegan a los 30 años (3%).

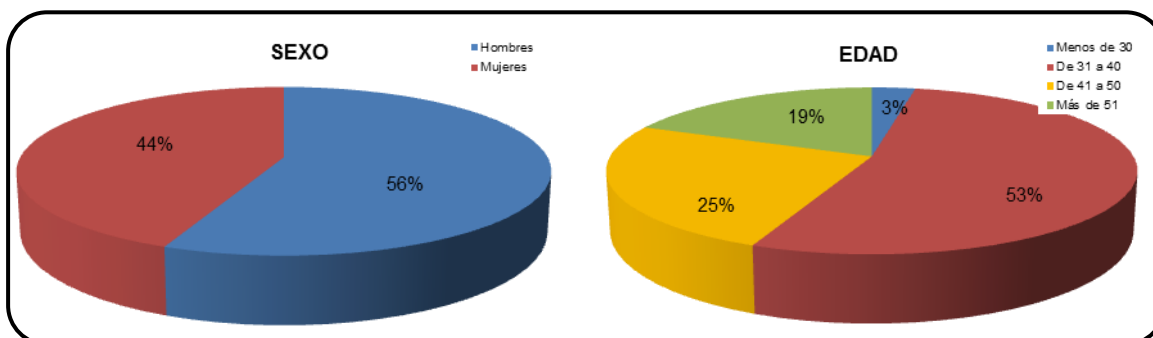


Gráfico 35. Distribución de la muestra por sexo y edad (elaboración propia)

Por otro lado, si atendemos a los ámbitos científicos, podemos agrupar a los profesores en: 5 de ciencias (16%), 4 de ciencias de la salud (13%), 8 de técnicas (25%), 11 de ciencias sociales y jurídicas (33%) y 4 de humanidades (13%).

En cuanto a la categoría docente, la mitad de los docentes entrevistados son titulares de Universidad (50%), lo cual supone varios años de trabajo en la institución. Los demás profesores que forman parte de la muestra se dividen en los siguientes sectores: catedráticos de Universidad (6%), profesores titulares de escuela universitaria (6%), profesores asociados (6%), profesores contratados (16%), profesores ayudantes (13%) y otros (3%).

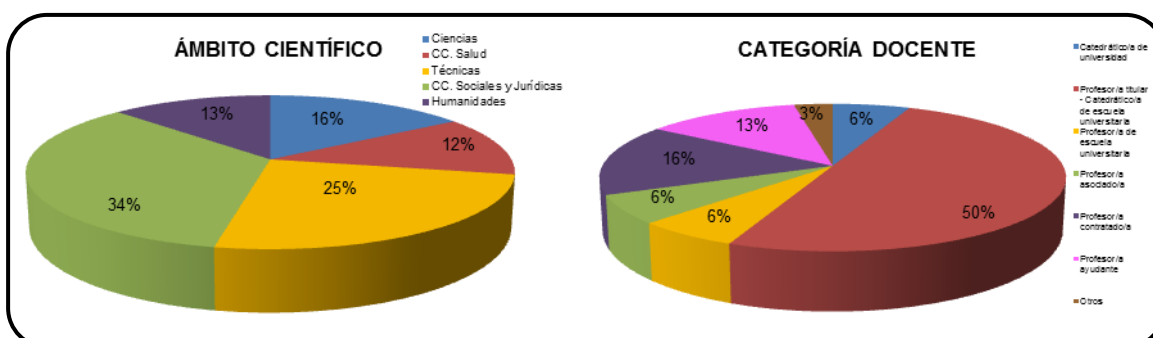


Gráfico 36. Distribución de la muestra por ámbito científico y categoría docente (elaboración propia)

Partiendo de que la mayoría de los entrevistados pertenecen al grupo de trabajadores fijos de la Universidad, no debe parecer extraño que una gran parte de la muestra lleve trabajando en esta institución entre 11 y 20 años (56%), pudiéndose señalar una media de, aproximadamente, 13 años. El resto superan los 21 años de servicio (13%), o no llegan a los 10 años ejerciendo como docente (31%). Pese a esto, la casi totalidad de los entrevistados se dedican exclusivamente a la docencia, conformando el 97% del total. Sólo en la segunda fase del estudio encontramos un profesor que trabaja a tiempo parcial en la Universidad.

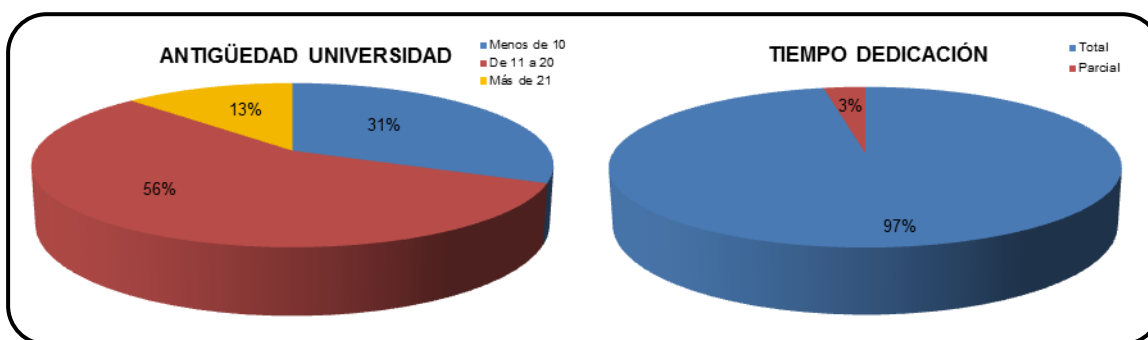


Gráfico 37. Distribución de la muestra por antigüedad en Universidad y tiempo de dedicación (elaboración propia)

En cuanto a su situación frente a la docencia, la mayoría imparten clase en el 1º ciclo (66%), sobre todo en 1º y 2º curso, mientras que el resto dedica la mayor parte de su tiempo, a la docencia en el 2º ciclo (28%). Conviene decir en este apartado, que muchas son los docentes que imparten en ambos ciclos, pese a esto las respuestas hacen referencia a un mayor número de horas de docencia.

Por último, en cuanto a su pertenencia o no a los GDC, un 69% afirma estar o haber estado incluido en estos grupos, mientras que el 28% restante no lo ha estado.

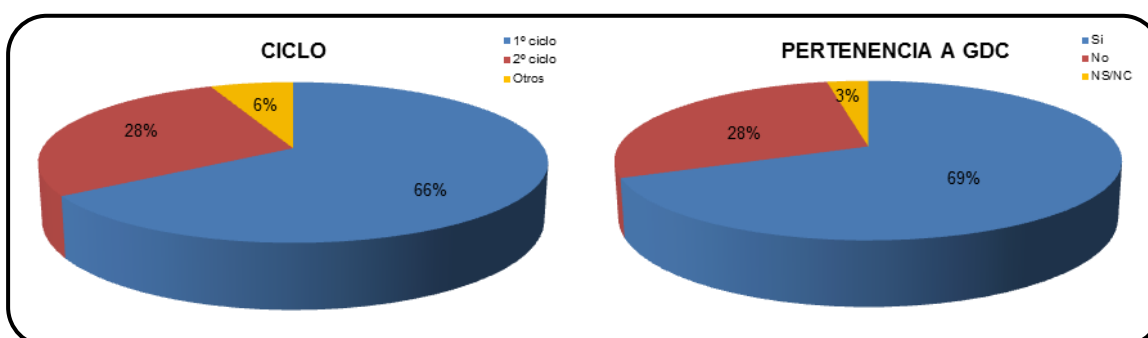


Gráfico 38. Distribución de la muestra por ciclo y pertenencia a GDC (elaboración propia)

4. Análisis de datos

Pasamos ahora a analizar las respuestas dadas por los profesores entrevistados, las cuales servirán, sin duda, para ampliar la información recogida en los cuestionarios. En general, cabe decir que, pese a las diferencias entre ámbitos, la mayoría de los docentes se ponen de acuerdo en cuestiones básicas sobre la tutoría y las nuevas funciones que trae asociado el EEES.

Hemos partido de las dimensiones propias de la entrevista, las cuales están en consonancia con las establecidas en el cuestionario. A partir de estas dimensiones y una vez codificadas las entrevistas, hemos realizado un análisis de contenido de la información obtenida.

4.1. Primera fase del estudio (curso académico 2008-2009)

a) Desarrollo de la tutoría.

En este apartado, notamos una tendencia positiva hacia todo lo que tenga que ver con la docencia y, en consecuencia, con la tutoría, ya que ellos mismos se declaran “*fundamentalmente docente(s) aunque, evidentemente, hay una parte de investigación*” (EC2.3). Así cuando les preguntamos sobre sus funciones dentro de la Universidad, generalmente, destacan la docencia por encima de la investigación o de otras funciones como la gestión, considerándola su principal labor en la Universidad.

“Las tradicionales, investigación y docencia. Yo dedico más parte de mi tiempo a la docencia que a la investigación, precisamente por estos cambios que se están produciendo. Yo creo que ahí la clave, para mí es que yo considero que estoy en un servicio público, entonces no puedo pensar sólo en la investigación que redunde en mi beneficio (...) Pero yo creo en la docencia, y creo efectivamente que está totalmente abandonada, la incentivación del esfuerzo en docencia” (EE4.10).

Así, afirman dedicar más horas a la docencia que a la investigación, relegando esta última a momentos en los que no tienen tantas clases o a los meses de verano.

“Enseñar, ayudar a aprender, que es como dicen ahora... básicamente enseñar... pero la función investigadora también está ahí. Lo compagino, más o menos (...) no puedes dejar de lado la docencia. Yo doy clases en el segundo cuatrimestre y durante el segundo cuatrimestre no puedo dedicarme a la investigación, entonces es ahora, cuando termino de corregir y durante el primer cuatrimestre y en el mes de julio es cuando me dedico a investigar, es que no puede hacer otra cosa” (EE3.5).

Algunos de ellos, afirman que su respuesta viene determinada por su categoría: “*por mi situación (de profesor ayudante) debería dedicarle más tiempo a la investigación, pero considero que no es lo correcto*” (EC5.2). Es más confiesan que si tuvieran otra categoría diferente, seguirían apostando por la docencia.

“Bueno yo, principalmente, la docencia. Además como yo soy titular de E.U. y los profesores titulares de escuela universitaria no tenemos labores obligatorias de investigación, digamos. De todas formas considero que, a pesar de eso, si tengo labores de investigación también, estoy en algunos proyectos, pero... Yo en mi caso, aunque el papel de mi labor investigadora fuese otra, yo creo que primaría más la docencia, lo que me gusta más la docencia” (EE5.1).

Algunos llegan a hablar de la evolución del profesor universitario, pues depende en qué momento te encuentres en tu carrera profesional, te dedicarás más a una o a la otra. Así, en los primeros años, buscarás más la docencia; en el medio de tu carrera profesional con el fin de ascender de categoría, te dedicarás más a la investigación, para luego, una vez conseguida tu meta, gastar tu tiempo en la que más te guste.

“En mi primera etapa, por cuestiones profesionales y de mejora de mi condición, me he dedicado más a la investigación, ahora estoy en una etapa en la que me importa mucho la docencia, el aprendizaje de los alumnos y demás... Afortunadamente en mi caso, yo tengo una estabilidad entonces puedo dedicarme a lo que quiero, a mí lo que me aporta más satisfacción personal es la docencia” (EC4.4)

A pesar de que en sus respuestas la mayoría de los entrevistados se ven como docentes, existe una minoría de los participantes, sobre todo del ámbito técnico, que se definen más como investigadores que como profesores, llegando incluso a ver la docencia como un estorbo para llevar a cabo su labor investigadora, pues declaran que

“por desgracia la enseñanza se lleva el 75-80% y queda un 20% (para investigación)” (EE3.7) o afirmando que lo que más sienten “como más obligación é ter que dar clases” (EE3.4).

Esta contraposición de funciones, lleva otro problema parejo: el reconocimiento y la valoración de ambas. En este sentido, la inmensa mayoría coincide en afirmar que la investigación es la labor más puntuada y reconocida por la propia institución y por la misma sociedad, llegando muchas veces a verse obligados a dedicarle más tiempo, para poder acceder a una plaza o poseer un mayor rango, en perjuicio de la docencia, pues “si quieres llegar a titular o algo, siempre te van a pedir determinadas acreditaciones” (EE3.3). En sus palabras se puede vislumbrar la eterna dicotomía entre estas dos funciones, destacando una por encima de la otra:

“Bueno, es que siempre se valora más la investigación. La docencia no tiene ninguna valoración, una buena docencia, una buena dedicación, no tienen valoración..., y en cambio un artículo que publicas o un congreso al que vas, tiene una puntuación, aunque la calidad del congreso sea una porquería, y que hayas enviado un póster que te lo hayas inventado, poco menos, y sin embargo eso tiene una valoración en la producción científica. Y eso para mí, es un grave error” (EE4.2)

“...la docencia ha estado siempre muy infravalorada, yo recuerdo cuando me presenté por la titularidad, a mí nadie me preguntó cómo daba mis clases, si tenía un plan docente, pero si me preguntaron por la investigación, por mi tesis, por mis líneas de investigación, la docencia no les interesaba para nada, y en general todas las preguntas iban dirigidas a la investigación” (EC4.4)

Esta diferencia entre las dos funciones en cuanto a la valoración y el reconocimiento que reciben, así como la imposibilidad de dedicarte a una sin descuidar a la otra, hace que algunos profesores vean correcto el hecho de separar ambas funciones. Así lo dejan patente algunas de las entrevistas:

“Yo creo que, en la Universidad tendrían que convivir los dos, pero de forma básicamente separada; el investigador puntero, no tiene que estar bajándose a la docencia de primero sistemáticamente, dedicándole la cantidad de horas que le tenemos que dedicar, ni viceversa... y el que se dedica tantas horas a la docencia, tiene que estar sin dormir y sin comer para poder hacer investigación (...) Coexistir, coexistir los dos ámbitos, pero el que quiera dedicarse más a una cosa que se pueda dedicar, y el que quiera dedicarse más a la otra, que se pueda dedicar” (EE1.3)

Además de la docencia y de la investigación, algunos de los entrevistados también definen como una de sus funciones la gestión o las tareas más administrativas, labores realizadas con poco agrado, pues incluso alguno llega a afirmar que “no debería ser mi obligación, pero están ahí y está bien contribuir y las hago” (EE5.1).

Con respecto a la gestión, esta nueva labor aparece asociada a cargos en la Universidad o en el propio Departamento. Por otro lado, en cuanto a las tareas administrativas, denuncian el hecho de la excesiva burocratización que está viviendo la institución universitaria, la cual hace que se dedique mucho de tiempo al papeleo, descuidando su principal función: la docencia.

“...cada vez temos máis cousas que facer (...) cousas que non teñen peso no noso curriculum, senón ó revés, que nos están quitando tempo para facer cousas que logo, realmente, nos esixen, non? (...) sobre todo en temas de xestión, que cada vez aí máis, comisións, subcomisións, grupos de traballo (...) Parece que ti chegas aquí pola mañá, marchas ás oito da tarde, e ¿que fixen en todo o día?” (EC4.9)

Teniendo en cuenta estas respuestas, la mayoría a favor de la docencia, no debe resultar extraño que todos los entrevistados reconozcan la tutoría como una función dentro de la docencia, definiéndola como “*una parte más de la docencia*” (EE4.10), llegando incluso a afirmar que una lleva a la otra, que van unidas como si fuese “*una parte integral de la docencia*” (EE1.4). Algunos van más allá y hablan de que “*quizá debería ser la principal función dentro de la docencia*” (EE3.1) o “*un instrumento docente*” (EE4.10) para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, cuando les preguntamos acerca de la importancia que se le ha dado a la tutoría, pese a que los cambios existentes en la actualidad dejen entrever en algunas de las respuestas una mejoría, afirmando que se “*está empezando a darle importancia con los PAT y eso*” (EE4.3), todos responden categóricamente que la tutoría jamás ha sido vista como algo relevante dentro de la vida universitaria por parte de la institución, pues “*no está valorada, no está estructurada, no está intencionada, no hay una dirección clara que diga, eso es lo que hay que hacer*” (EE1.3), y por lo tanto, no entra dentro del plan estratégico ni económico de la Universidad ya que “*es una cosa secundaria, y para las cosas secundarias no hay presupuesto*” (EE4.6). Así, en sus palabras, dejan patente que lo único que se exige, aunque no controlen que se cumpla, es que existan unas horas para la atención a alumnos, pues es “*algo auxiliar, ti das clase e tes que poñer unhas horas de titoría, cando queiras e como queiras*” (EC3.2).

Incluso, algunos de los entrevistados afirman que la tutoría ha sido vista como algo secundario, no sólo por la propia Universidad, sino también por parte de los directamente implicados en la misma: profesor y alumno.

“Yo creo que no se la da nadie. Yo creo que los profesores no se la dan, los alumnos tampoco y la Universidad, pues, yo no... supongo que no, porque no he visto grandes cosas sobre la acción tutorial, no he visto grandes propuestas en ese sentido (...) la verdad es que los alumnos no entienden la tutoría como algo importante y los profesores no le dedican el tiempo suficiente para entender que sea importante” (EE3.6).

De hecho muchos afirman que todo el proceso tutorial depende del profesor, que “*cada profesor puede hacer lo que quiera (porque) no hay ningún control*” (EE3.3) por parte de la propia Universidad:

“Pois non, cada un fai o que lle peta. Non hai ningún programa parecido o da docencia, de avaliación onde se diga se o estás facendo ben ou mal, a titoría tes que dedicarlle unhas horas e nada máis, non hai control, non hai avaliación, non hai nada” (EE3.4).

Pese a esto, algunos de los docentes dejan entrever algo de luz de cara al futuro, declarando que a su entender, en los últimos cursos, se ha empezado a tener en cuenta la labor tutorial, reconociéndola como algo importante, tal y como establece Bolonia, y comenzando a ser valorada con iniciativas como, por ejemplo, el PAT, del que hablaremos más adelante: “*Si, porque se ha puesto en marcha el PAT... y se asegura su cumplimiento en cuanto a horas y demás*” (EC5.2).

Con respecto al tema de la organización, la balanza se inclina más hacia aquellos que piensan que apenas está organizada, más allá de los aspectos puramente formales de horario, pues ellos consideran que “*no tenemos un modelo, no tenemos*

unas características, no tenemos una dotación horaria (...) existen unas horas de tutoría, pero existen unas horas de tutoría como descafeinadas...” (EE1.3).

Sin embargo, notamos ciertas diferencias entre sus respuestas cuando la organización es a nivel de Universidad, de Centro o de Departamento, sobre todo en aquellos casos en lo que los centros se han implicado sobremedida en la puesta en marcha del PAT y de otras acciones a favor de la tutoría y del EEES.

Con respecto a la organización de la tutoría por parte de la propia institución universitaria, la casi totalidad de los entrevistados afirman que no existe organización, sólo en algún caso se habla del horario, de las seis horas, pero en ningún momento de pautas firmes a favor de la tutoría por los que *“lo único que está organizado es el número de tutorías que tienes que dar, pero ni siquiera se comprueba que el profesor, realmente imparte esas tutorías ni que tenga un horario adecuado para los alumnos”* (EE1.1), reafirmando que tanto su organización como su funcionamiento depende de la voluntad que, en último caso, le ponga el profesor:

“Eu penso que está todo deixado á vontade dos profesores de cómo se organicen eles, que non hai nada... vamos eu vexo que a min nadie me dixo, tes que facer isto así ou así, non. Organizaste ti como queiras” (EC3.2).

Tanto es así, que alguno de los entrevistados confiesa que no sabe muy bien cuál es su horario de atención a alumnos, y es más, que nadie se ha preocupado por saberlo:

“La tutoría es que no está organizada, cada uno hace un poco lo que...hay unas horas de tutoría que están por ahí, que se le dicen a los alumnos. Yo no tengo ni idea de cuáles son mis horas de tutoría, por ejemplo, es realmente caótico (...) Si, sí, yo tengo seis horas asignadas a la semana, que creo que son martes de 10 a 2 y miércoles también de 10 a 2, pero bueno... ahora me han puesto clase en estas horas, así que ya ves... Así que está mal, y reconozco que no he hecho ningún esfuerzo para cambiarlo” (EE3.6).

En cuanto al Centro, es cierto que notamos una respuesta distinta, sobre todo en aquellas facultades o escuelas en las que se ha iniciado el PAT: *“La verdad es que en esta Facultad sí, con el PAT y eso, pues sí”* (EC5.2). Es precisamente ahí donde los entrevistados afirman que la tutoría se está empezando a organizar de una manera más correcta, sobre todo en cuanto a horarios, sin embargo siguen viendo claras lagunas en lo que se refiere a la tutoría más tradicional.

“Bueno, los responsables de organizar la docencia, por lo menos donde doy yo, en podología, sí, se preocupan de que tengamos muy claro que son importantes las tutorías, nos preguntan todos los años cuáles son las horas que vamos a disponer para ello, tratan de que el horario sea flexible para nosotros, pero que también tenga sentido para los alumnos, así que más o menos... con las herramientas que hay ahora mismo sí” (EC2.2).

“Pero bueno, en este centro en particular, tenemos una política al respecto, que es la siguiente: aunque no es obligatorio, pero si es aconsejable que parte del horario de tutorías se realice fuera del horario del curso en que mayor carga docente tiene, si no esas horas que a lo mejor es mucho pedir, pero si por lo menos una hora o dos horas en las que garantices al alumno puede venir” (EE3.1).

En lo que sí están todos de acuerdo, es en el tema del Departamento. En este sentido todos los entrevistados afirman que *“a nivel de Departamento non hai ningunha organización especial, cada profesor fai o que quere”* (EC5.3), pues no establece ningún criterio sobre la labor tutorial. Solamente en el caso de los profesores del INEF,

hay respuestas positivas en este sentido, entendidas porque todos los docentes de este centro forman un único Departamento, por lo que se equipara al centro.

Conviene señalar aquí, que a nivel Departamento, una de las reclamaciones de los entrevistados es que este órgano recoja con mayor peso la tutoría y la organice mejor, del mismo modo que hace con las materias. Es decir, los profesores proponen el reconocimiento de estas horas de tutoría en los POD: “... *non conta para nada como unha actividade que apareza nalgún sitio. Eu creo que, dende o Departamento, debería aparecer nos POD*” (EE2.1).

Por esta razón, varios de los entrevistados afirman que debería organizarse la tutoría, a nivel departamento, de otra manera, valorándola y reconociéndola más, ahora bien “*siempre y cuando lo que estés realizando sea una labor de tutor por encima de lo que se supone que es la tutoría estándar que hace todo el mundo*” (EE3.1).

Uno de los aspectos que más sorprende tras esta dura crítica a la organización de la tutoría por parte de la institución, es la negación de la inmensa mayoría a fundamentar una normativa que regule la acción tutorial universitaria. Sólo una de las docentes entrevistadas deja ver esta necesidad, necesidad que era claramente llamativa en los cuestionarios realizados con anterioridad:

“Home, eu creo que habería que formalizala máis, é dicir, darlle un espazo ... Eu coñezo Universidades que teñen recollidas nos papeis como un espazo para a tutoría, como unha normativa, algo que lle de estrutura, que lle de corpo, que non sexa un piloto, que sexa como pode ser calquera outra cousa... como, por exemplo, a normativa de avaliación académica, que estea recollido, que diga que o que lle tes que dedicar, que obrigacións tes, ... é dicir, que teña un peso” (EE2.1).

Quizá debemos buscar la razón en la época en la que se llevaron a cabo las entrevistas, época marcada por la elaboración de los planes de estudios y la excesiva carga burocrática de los docentes universitarios, la cual les hace estar en absoluto desacuerdo con todo aquello que suponga burocratizar más la Universidad, alegando que “*la gente tiene que tener en cuenta cuál es su papel como profesor*” (EC2.2), asumiendo sus funciones sin tener que recurrir a la burocratización de la enseñanza, pues como afirma alguno “*...se está tendiendo a burocratizarla demasiado, con muchos papeles, mucho todo,... Así la cosa va mal*” (EC2.3).

Relacionado con la organización, está el tema del funcionamiento. Siguiendo en esta línea, encontramos respuestas bastante negativas.

“Vamos a ver, funciona de pena. Yo creo que ni por parte de los alumnos ni por parte del profesorado había mucho interés en que funcionase de otra manera. Por parte de los alumnos entienden que sólo tienen que venir a ver el examen, ahí es un problema de funcionalidad, es decir, la tutoría tiene más funciones y se viene uno o unos días antes del examen” (EE4.7).

Así, todos los entrevistados afirman que la tutoría, hoy por hoy, no funciona, pues reconocen que sólo marcha bien para lo que tradicionalmente se le ha pedido, es decir, la resolución de dudas académicas o, en su caso, la corrección y revisión de exámenes, pero si hablamos de una tutoría más continua, de seguimiento y apoyo al alumno, el sistema tutorial no funciona.

“Eu creo que si entendemos as tutorías como resolver pequenas dúbidas que non se entenderon en clase, baixo esa concepción concreta si, porque aquí recibimos a pouca xente e as cousas concretas que veñen a preguntar eu creo que si que se resolven. Pero para ese caso concreto, a tutoría para resolver pequenas dúbidas de clase, en algo que se equivocou, en algo que non entenderon... Pero a tutoría como acompañamento do alumno, eso si que xa, non” (EE3.4).

“No, no funciona... Yo creo que vale para muy poquito. Yo creo que vale para que ellos, cuando no entienden algo y llegue el examen, se plantan aquí tres días antes y dicen, explícamelo otra vez. Entonces, eso es para lo que yo veo que están sirviendo las tutorías, que es un desastre, porque eso... se supone que no tiene que ser así, se supone que tiene que ser algo continuo que te permitirá un aprendizaje más personalizado y más continuo. Pero ahora mismo, la sensación está en que vale para muy poquito...” (EE3.6).

En este sentido, algunos de los entrevistados vuelven a afirmar que el sistema funciona siempre que el profesor ponga de su parte, ponga voluntad y tiempo. Así, cuando se organiza la asignatura de otra manera, estructurando bien la materia, estableciendo trabajos tutelados, haciendo un seguimiento del alumno y obligándolos de forma indirecta a asistir, las tutorías si funcionan y se utilizan de forma productiva, ya que para alguno de los entrevistados es simplemente *“una cuestión de organización de la docencia, porque yo puedo poner como obligatoria la asistencia a las tutorías y organizarme como quiera” (EE4.8).*

La pregunta que surge ahora es ¿por qué no funcionan? Sus respuestas nos ofrecen un sinfín de razones. Una de ellas la encontramos en la base, pues debemos recordar que la Universidad es una institución anclada en el pasado, sustentada bajo un *modelo tradicional basado en la clase magistral*, donde la relación entre discente y docente es prácticamente nula. Así, es normal que dentro de este sistema, la tutoría no encuentre su sitio, bien por *falta de tradición* o bien por la comodidad que tanto para el alumnado como para el profesorado supone la clase magistral. Así lo afirman algunos:

“No, no funciona porque está basada en clases magistrales y en exámenes (...) bueno, son las dos partes, las dos partes se quedan muy contentas: el alumno se queda muy contento con esos apuntes que acaba de escribir y el profesor se va para su casa también contento. Entonces es un esfuerzo por las dos partes, entonces la solución sería que las dos partes pusiésemos más interés en el asunto” (EC2.2).

Esta falta de tradición lleva a una *escasa valoración* por parte de todos los implicados, sobre todo, de los alumnos que no sólo no le dan importancia a la tutoría, sino que no le encuentran utilidad, optando por la no asistencia o la asistencia puntual, así muchos entrevistados afirman que el sistema actual *“está fallando en el sentido de conseguir atraer a los alumnos (...) la inmensa mayoría, pasan, como dicen ellos (...) porque no lo ven como algo que les vaya a solucionar algo” (EC2.3)*, situación que se agrava por cuestiones como el *“número de alumnos, la escasa valoración de la labor tutorial dentro de los propios profesores, por los propios compañeros, (que) conlleva a que el alumno tenga la visión de que la tutoría no forma parte de su aprendizaje, de su estudio, sino que la tutoría es algo esporádico y puntual y si algún día tiene alguna preocupación porque no sabe cuándo se va a realizar la práctica o cuando va a ser la fecha del examen o cual es la materia que entra en el examen, pues...” (EE4.5).*

Esta nula valoración es uno de los grandes problemas que impiden avanzar en este campo, pues ya desde los niveles obligatorios se ha despreciado e infravalorado la

tutoría, por lo que no ha de resultar extraño que los alumnos, al llegar a la Universidad, sigan en esta misma línea, menospreciando la figura del tutor y la utilidad de la tutoría, aspecto que se recoge en las palabras de uno de los entrevistados:

“El sistema educativo español y no de ahora, el de antes y como ha ido evolucionando, la tutoría no ha sido significativa nunca, en ningún nivel. Pero es que el problema no es que el profesor no facilite la tutoría, sino también que el alumno rechaza inicialmente la tutoría (...) Aparte hay algo que es lo siguiente, el alumno cuando llega aquí tiene una historia: la tutoría era una hora que tenía allí en ESO o en el Bachillerato en la que le decían, estudia por ahí algo que tengas que estudiar, salvo que ocurriera algo, que ocurriera una cosa muy extraña, y entonces venían a reñirles. Entonces, si en la tutoría me van a reñir, para qué voy a ir, ¿no?” (EE3.1).

Toda esta situación hace que la figura del tutor no se valore ni se defina como tal, por lo que muchas veces, esas horas de tutoría, tanto en la Educación Secundaria como en la Universidad, no son utilizadas ni por el alumnado, que no asiste, ni por el propio profesorado, al no saber tan siquiera lo que debería hacer como tutor.

“...el problema de la figura del tutor es que no está definido. Tú llegas a la institución y te dicen: “tienes seis horas de tutoría”, y ¿qué quiere decir que tienes esas seis horas de tutoría? Que tienes que meter seis cuadros de una hora en un papelito, y en esos cuadros deberías estar localizado en un sitio para que vengan los alumnos, pero no te están diciendo para nada en ningún momento cual es la función o funciones que te corresponden en esos seis cuadros de una hora. No ha habido y sigue sin haber una definición de tutor, cada uno es libre de entenderla como quiera y de ejercerla como le dé la gana” (EE3.1).

El no saber qué hacer en esas horas, el seguir arrastrando el modelo de tutorías que hemos vivimos como estudiantes y que reproducimos como docentes, lleva a un *uso inadecuado de la tutoría*, a que la sesión con el tutor se convierta en una mera clase particular, asumiéndose como por alumnos y profesores, “como *horas que tienen los alumnos para venir a preguntar dudas los días antes de un examen o para ver o discutir la nota del examen, o para saber que va a entrar en el examen*” (EE4.3), volviendo a surgir a una de las afirmaciones que más se han escuchado entre los entrevistados: la tutoría depende del profesor. Así la tutoría se reduce a la resolución de dudas puntuales de la materia, dudas que se acumulan días previos a la evaluación.

“...el alumno debería usar las tutorías a lo largo del año, debería llevar la asignatura al día y asistir a las tutorías a lo largo del año... sólo vienen a tutorías, o bien los días antes del examen, o... para la revisión de exámenes” (EE1.1).

“El actual... realmente, tú pones unas horas para que te vengan los alumnos, pero en esas horas no te viene nadie, solamente cuando se acercan los exámenes” (EE3.5).

Esto conlleva un mal uso de la tutoría por parte de los alumnos, pervirtiendo el sistema actual en una especie de “espionaje” previo a la evaluación, con la única finalidad de “sacar en un renuncio del profesor” alguna de las preguntas del examen final. Así lo denuncia uno de los docentes entrevistados:

“Yo sí que sé que hay alumnos que van más a la tutoría, pero porque detectan que ese profesor les va a aportar información relevante pocos días antes del examen que les viene bien y ese profesor, por la razón que sea, que es totalmente respetable, entra en ese juego de volverles a explicar todo otra vez, de explicarles la asignatura y de casi dar pequeños pistas sobre lo que va a caer (...) Yo la verdad es que creo que la tutoría como herramienta de que aprendan más... ellos no vienen a aprender más, ellos vienen a ver si, a ver si pueden comprender algo que saben que va a salir en el examen, y si de paso, a ver si pueden sacar algo para el examen” (EE3.6).

Otra de las razones que pueden explicar ese mal funcionamiento de la tutoría, y que vienen unidas a la baja valoración por parte de todos los agentes, es el *escaso o nulo reconocimiento*, tanto económico como, sobre todo, profesional. Los profesores afirman que *“la tutoría requiere mucho trabajo, mucho esfuerzo, quizá más que otras cosas... y no hay ningún tipo de recompensa, de reconocimiento de esta labor, de esas horas”* (EE4.1), por parte de la Universidad:

“Es que a la tutoría habría que darle incluso más reconocimiento, que si la haces bien se va mucho tiempo. Es que mira, con el mail ¿qué te pasa? Claro, estás agobiada pero si una persona te manda un mail, pues yo le contesto y claro, contestar lleva tiempo y además suelen recontestarte y tú vuelves a contestar y al final acabas quedando con esa persona porque al final ves que es mejor, y cuándo quedas? Pues generalmente en el horario fuera de tutorías porque no pueden venir en las horas que tú has fijado, por eso han echado mano del mail... Entonces al final tengo las seis horas de tutoría que estoy aquí, las horas que estoy en el mail contestando, las del PAT... Y no me las contabiliza nadie, y no sé cómo podrán hacerlo, pero...” (EE5.1).

Otra de las razones que argumentan para explicar el mal funcionamiento de la tutoría tiene que ver con aspectos puramente organizativos: espacios, horarios, recursos. En cuanto al espacio, los profesores afirman contar con *espacios escasos e inadecuados* que no favorecen la tutoría. En primer lugar porque todavía hay docentes compartiendo despacho, lo cual impide realizar una tutoría individualizada y de calidad, manteniendo el principio de confidencialidad: *“estoy contenta compartiendo despacho, pero bueno... para la tutoría la verdad es que...”* (EE4.7); y en segundo lugar, porque no existen espacios para llevar a cabo una tutoría grupal, siendo el despacho el único sitio donde ejercerla, lugar que *“se ve como algo negativo, es un sitio que ya no se ve con buenos ojos* (por parte del alumno)” (EE4.1).

En cuanto al tiempo, los profesores justifican el no funcionamiento de la tutoría en dos aspectos: la *falta de tiempo* y la *falta de un horario establecido*. Así hay docentes que creen imposible ejercer todas las funciones que definen la tutoría, porque no tienen tiempo material para dedicar tantas horas a esta función sin descuidar las otras y han optado por establecerlo como un *“sistema optativo, (pues si lo hicieran) con todos los alumnos, no se podría”* (EC4.4); mientras que otros consideran que sería bueno establecer unas horas libres para que el alumno pudiera asistir, ya que en muchas ocasiones, el sistema no funciona porque el estudiante tiene clase a todas horas o porque el horario de tutorías coincide de pleno con su horario lectivo.

“É complicada, a asistencia é complicada. Porque mira, hai problemas para organizar as horas de quedar, as horas de quedar para a titoría e, ¿por qué? Porque xa non hai un espazo de horario para iso... Pero é moi complicado facer esas reunións polos horarios, porque coinciden con clases, con laboratorios, hai grupos de prácticas... entón non hai un espazo que se diga, pois a franxa das oito da tarde deixase para actividades dese tipo, entón é complicado” (EE2.1).

Siguiendo con los aspectos más organizativos, está el tema de los recursos. Los docentes consideran que otra razón que puede justificar el mal funcionamiento es la *escasez de recursos* tanto materiales como humanos. Así muchos afirman que no existen recursos suficientes en la Universidad para poder ejercer bien la tutoría, que *“falta apoyo con personal, recursos personales y materiales”* (EE4.10), acusando a la

institución de poner en marcha nuevos servicios relacionados con la tutoría basándose en la buena voluntad y “*el coste cero de estas nuevas iniciativas, es inviable*” (EE4.10).

Además y como parte de los recursos, los docentes consideran que tienen una *baja o nula formación*, que *no hay apoyo*, que se sienten solos en su trabajo como tutor, que no saben qué hacer ni cómo hacerlo, que “*no (les) han enseñado a ser profesor, no (han) recibido formación para ser tutor*” (EE4.1), argumentando que esta es otra de las razones que pueden explicar el mal funcionamiento de la tutoría universitaria.

Muy relacionado con el tema del tiempo y los recursos, los docentes argumentan que una de las principales razones por las que no funciona la tutoría es la *elevada ratio* de alumnos. En la actualidad y sobre todo en algunas titulaciones, todavía hay muchos matriculados por curso, lo cual hace que el profesorado no pueda llevar a cabo una buena labor de tutor, tal y como explica el siguiente profesor:

“...también hay otro problema para organizar de otra forma la tutoría y es que en 4º curso en mi asignatura tengo 380 matriculados, organizar la tutoría de otra forma es complicado (...). Si tuviera 30 o 40 alumnos si podría hacer la tutoría de otra forma, e incluso podría sustituir alguna hora presencial por algo de tutoría, pero es que con 380 alumnos y sin conocer a una gran parte de ellos. Parece claro que lo primero que habría que hacer sería reducir la ratio por profesor y/o subir personal, ¿no?” (EE4.5).

Y unida a esta falta de tiempo y al elevado número de alumnos, está la *excesiva carga docente*, pues según algún entrevistado se le da más peso, más horas, a la clase magistral que a las horas de tutoría y al tener “*mucha carga y el tiempo no ser suficiente, pasa lo mismo que te decía anteriormente, no se está ofertando como algo de calidad, necesitamos más tiempo y menos alumnos*” (EE4.6).

Pese a estas reflexiones, la *falta de asistencia* sigue siendo el principal problema de la tutoría según los docentes, problema que aparece por activa y por pasiva en todas las entrevistas ya que, como dice alguno “*de los ciento y muchos alumnos, imagínate de unos 150 vienen 4 a los tutorías*” (EE4.10).

Las razones que encuentran para explicar el escaso uso de las tutorías, van desde las más personales, como la timidez o problemas en la relación con el profesor, hasta las más triviales como el pasotismo. Veámonoslas con más detenimiento:

MOTIVOS	CITAS PROFESORES
Timidez (miedo a ser evaluado o vergüenza)	“...son tímidos, o se sienten cohibidos al estar en el despacho del profesor” (EE1.1) “Quizá tengan miedo a una pregunta incómoda de mi parte que pueda revelar que no fueron un día a clase” (EE4.10) “...outro porque ó mellor dálles un pouco de corte, non o sei...” (EC5.3)
Pasotismo	“...los llamas por teléfono y te dicen mañana, mañana, mañana, y no vienen” (EC2.3) “...no tiene interés en aprender, en general, no tiene interés en aprender, tiene interés en aprobar” (EC4.4) “A veces es por pura vagancia y a no ser que sea un problema grave lo van dejando y se dicen bueno a la salida de clase le pregunto en un momentito. Entonces yo creo que es por pereza...” (EE5.1)
No llevan la asignatura al día	“...cuando vienen a tutorías, te vienen preguntando un problema del tema 2, cuando tú vas en el tema 6” (EC1.2) “...el alumno viene a clase, si viene, y generalmente no estudia, lo deja todo para el final, cuando queda una semana o tres o cuatro días (...), y entonces estudia deprisa, y si algo no lo entiende, a su juicio, cree que no es conveniente dos días antes del examen ir a preguntarle al profesor. Entonces va todo combinado, ¿por qué no van las tutorías? Pues porque no se estudia, se deja todo para el final” (EC4.4)
Problemas con el horario	<u>Horarios coincidentes</u> : “... y si esos cuadros (de horas) además los haces coincidir con los horarios de clase de los alumnos pues ya, ¡olvídate!” (EE3.1) <u>Horarios completos</u> : “...muchas veces es porque les coincide con clases (...) Y si hay una media hora que les coincide que no tienen y es el único momento para estar con los amigos de la Facultad pues también lo entiendo” (EE5.1)

MOTIVOS	CITAS PROFESORES (cont.)
Falta de nivel académico	“Es inseguridad científica, por decirlo de alguna manera, no inseguridad personal... o sea, que tiene miedo a venir aquí, que me pregunten una cosa y yo les devuelva, y entonces esto como era, ¿sabes?” (EE1.3) “...o alumno vía a tutoría como vou a ir alí e se lle pregunto unha dúbida sobre algo que non sei, vai pensar que son idiota e aínda vai ser peor. E a verdade é que moitos o facemos: ¿y como me haces esa pregunta?” (EE2.1)
No sienten su utilidad	“Otra de las razones es que ellos no le ven utilidad, porque en el fondo ellos saben todas las cosas que nosotros les podemos decir” (EE4.3)
El sistema no favorece la participación del alumnado	“... yo creo que es un círculo vicioso, o sea... el profesor pone en marcha un sistema que no incentiva al alumno, el alumno se vuelve más pasivo y así sucesivamente, ¿no? Y al final, hay una brecha entre profesor y el alumno (...)un sistema basado en la clase magistral no incentiva nada la participación del estudiante, entonces el estudiante acaba al final no participando en las tutorías. Por otra parte, yo creo que sistema de clase magistral ha llevado a que sea un sistema que estimule muy poco al estudiante, o sea, incluso los contenidos, no estimula aprender, estimula más a la parte memorística. Entonces, la tutoría en ese modelo, es menos necesaria, no hay dudas, o sea, si todo lo que fuerzas es la parte de memorización no necesitas la tutoría, porque no hay nada que entender” (EE1.4)
Solucionan problemas a través de compañeros	“Porque intentan resolver las dudas con otros compañeros.” (EE3.5) “...no sé los alumnos tienen también cierta tendencia patológica en confiar más en lo que le dicen otros compañeros que en lo que le contamos los profesores, ¿no?” (EE4.3) “...bueno, se teño unha dúbida, preguntolle ao meu compañeiro e non vou ao profesor a contarlla” (EC4.9)
Relación distante entre profesor-alumno	“Eu penso porque... hai como unha diferenciación clara, como si foran mundos enfrontados entre profesor e alumno, e canto máis lonxe estea o profesor, pois mellor” (EC3.2) “...es un problema de relación de alumno-profesor, porque el alumno seguramente tenga dudas en algunos conceptos, pero no viene a preguntarlo o intenta resolverlo por otra vía” (EC4.4)
No les gusta la carrera	“... muchos alumnos vienen a determinadas carreras simplemente porque no han podido ir a otras, es decir, que vienen por inercia (...) vienen como resultado de un rechazo.” (EC1.2)
Servicio no obligatorio	“Las actividades que no son evaluadas ellos no las consideran importantes, y en la mayoría de los casos no viene” (EE4.8)
Falta de costumbre o tradición	“... los alumnos no entienden la tutoría como algo importante y los profesores no le dedican el tiempo suficiente para entender que sea importante. La Universidad podrá poner algo, pero es que hay un tema cultural...” (EE3.6) “Hoy por hoy no funciona, no hay costumbre.” (EE4.3)
Escaso interés del profesor	“La verdad es que, a veces, los profesores también dedicamos muy poco tiempo a la tutoría porque estamos en otras películas y cuando viene un alumno, a veces, casi, pues me va a quitar tiempo, ¿no?...” (EE3.6) “...y a veces poca disponibilidad del profesor, porque a lo mejor cuando pueden ellos, no puedo yo.” (EE5.1)
No busca supervisión	“Quieren ser independientes de su profesor, vienen de la secundaria y claro... muchos es la primera vez que viven fuera, en fin...” (EC5.2)
Currículo oculto	<u>Roles tradicionales aprendidos:</u> “No sé... a lo mejor piensan que es mejor no ir, ¿no? Estar calladito en un rincón y pasar desapercibido...” (EE4.1) <u>Mal visto (“peloteo”):</u> “A nivel cultural está mal visto, en la Universidad...incluso por los propios alumnos” (EE4.7) <u>Connotaciones negativas aprendidas:</u> “Es que el profesor te llame a su despacho está asumido como malo (...) el alumno no piensa en la tutoría como un derecho, a la que debe y puede acudir, y que... es una función del profesor y su obligación y un derecho del alumno.” (EE4.10)

Tabla 67. Motivos de no asistencia a tutorías según docentes (1ª fase) (elaboración propia)

Teniendo en cuenta las razones que argumentan no resulta extraño que las soluciones que proponen para que la situación cambie vayan encaminadas a resolver, sobre todo, el tema de la falta de asistencia, que para muchos, sigue y seguirá siendo el principal motivo del mal funcionamiento de la tutoría universitaria.

- Mayor reconocimiento, tanto profesional como económico, siendo el primero fundamental para que la tutoría funcione: “el reconocimiento es fundamental, la valoración por parte de la Universidad” (EC5.2). Según casi todos los entrevistados la falta de tiempo y el nulo reconocimiento profesional que tiene la tutoría, hace que se deje esquinada como función secundaria, por lo que si se tuviera en cuenta bien fuera en los P.O.D, o bien se reconociera como las tareas científicas, los profesores la retomarían en su quehacer diario: “... yo empezaría por contemplar las horas de tutoría dentro del horario docente (...) para dignificarla, para que la gente realmente entienda que esto es parte del currículum, de tu actividad docente” (EC1.2).

- Mejoras en los espacios. Teniendo en cuenta los despachos compartidos, pues *“hay profesores que comparten 2 o 3... y así es muy difícil hacer tutoría”* (EC1.2); y la deficiencia en los espacios, ya que *“deberían existir espacios adecuados para poder llevar a cabo una tutoría con uno o con varios alumnos”* (EE4.1).
- Mayor y mejor formación, en la que se le dijera a los profesores sus verdaderas funciones como tutor y cómo ejercerlas, pues ellos mismos afirman que *“no estamos formados ni sabemos qué hacer”* (EE3.5).
- Mejorar la organización del tiempo y de los horarios. El horario del alumno suele coincidir con las tutorías, y en el caso de que no coincida no suele adaptarse muy bien al tiempo en el que permanece en la Universidad, pues *“hay problema de encaje de las tutorías con el horario de los alumnos porque (...) claro, si tú les pones tutorías en horario de clase, obviamente tienen que faltar a alguna asignatura para ir”* (EC1.2). Asimismo, el profesor no tiene tiempo para poner un horario personalizado para cada alumno, por ello el establecer *“unas horas dentro del horario del alumno”* (EE4.1), se ve por algunos como una buena solución para mejorar la asistencia; o ponerlas en un horario donde ya no hubiese clase: *“Pues yo creo que las tutorías deberían ser todas por las tardes, porque para mí es más cómodo, por la mañana estoy en clase y por la tarde atendiendo a los alumnos con calma”* (EE3.7); *“esas horas de oficina pues deberían obligarnos a ponerlas en un horario determinado, en el que (...) no hubiese clases”* (EE5.1). Por otro lado, y en referencia con el horario, también hay quien opina que se debería ser más flexible tanto por parte del alumno, como por parte del profesor, pudiendo hacerse *“una tutoría a demanda, para que las horas de tutoría no sean muertas y se aproveche el tiempo”* (EE4.1).
- Asistencia obligatoria. Algunos de los entrevistados ven en la obligación, la única forma para que funcione la tutoría y el alumno asista, bien de forma implícita mediante trabajos tutelados, como por ejemplo y tal y como nos dice este profesor, poniendo *“los mismos problemas que les evaluó y, de esta manera, vienen a tutorías (...) porque saben que si hacen esos problemas aseguran prácticamente el aprobado”* (EC1.2) o coaccionándolos de alguna manera diciéndoles *“vide por tutorías que vos dou a dar un material ou vou a tomar un tema importante, non sei...”* (EC3.2); o bien de manera explícita, definiéndolas como evaluables y necesarias para aprobar, pues tal y como alguno afirma *“la forma más fácil de motivar a un alumno es que puntúe en la nota final”* (EE1.1). En este aspecto coinciden muchos, ya que si no son evaluables y sólo son *“obligatorias pues posiblemente vengan y te digan, no pero es que no tengo dudas, pero si tú las organizas de tal manera, a lo mejor de que sean en forma de debate y que de ese debate salgan preguntas, probablemente serán más efectivas para ellos, y si las evalúan pues vendrán, seguro que vendrán”* (EE4.8). Así, resuelven simplemente *“obligando, cuando o les mando hacer un trabajo y les obligo a pasar por aquí”* (EE4.6).

- Nuevas formas de tutoría. La tutoría virtual y la Facultad virtual, el correo electrónico o *“la mensajería instantánea, a través de spyke”* (EC2.2), se ve como una solución para resolver problemas de tiempo y timidez *“porque ahí es el momento que tienen para contarte, ahí es cuando se atreven, cuando te escriben, cuando te preguntan una duda”* (EE5.1), llegando a ser uno de los medios donde se resuelven *“más dudas conceptuales, o al menos alguna, a través de la Facultad virtual, que en persona... no sé si es por la presencia, no se atreven a venir y dicen voy a lanzar esto a ver si el profe me contesta, ¿no? (...) pero a los alumnos les resulta cómodo y a veces para resolver esos problemas de timidez, pues si puede ir bien”* (EC4.4). Asimismo, alguno habla de establecer tutorías colectivas para resolver dudas con el fin de atraer al alumno a las mismas: *“...es mejor hacer tutorías de grupo, tutorías colectivas, antes de los exámenes, porque ahí si preguntan, se razonan las respuestas y eso si da buen resultado porque vienen personas si interesadas”* (EE4.3).
- Bajar ratio. Como ya se ha visto, la elevada ratio impide ejercer una tutoría personalizada, ya que *“si se quiere realizar bien un papel de orientación, no se pueden hacer cargo de muchos alumnos”* (EE1.1), por lo que bajarla se considera un primer paso imprescindible, tal y como no transmiten sus palabras: *“Si en lugar de tener 60 alumnos, tuviera 25, pues entonces en lugar de hacer esto podría hacer muchas cosas más”* (EG1.2).
- Aumentar recursos, sobre todo personales. Teniendo en cuenta las nuevas funciones del profesorado, los docentes consideran que la Universidad debe incrementar la plantilla para que se le puede dedicar más tiempo a la tutoría, pues el tiempo dedicado a la docencia ha de aumentar *“...con metodologías del tipo evaluación continua, test, trabajos prácticos utilizando herramientas de ordenador que usan las empresas (...) (y se) requiere recursos, lo que no se puede hacer es que los profesores aumentemos el tiempo de dedicación a la docencia para que eso sea efectivo, y a la vez, saquemos tiempo para proyectos, para dirigir tesis...”* (EE3.6). Ahora bien, para ello *“la Universidad tendrá que poner más dinero, estos cambios no se pueden hacer sin dinero (...) porque supongo que cuantos más profesores mejor, cuanto más baje la ratio, mejor, pero claro el presupuesto general del Estado o de la Xunta tendrá que asumirlo, si queremos una educación de calidad pues hay que asumir ese gasto”* (EC4.4).
- Cambio del modelo tradicional. Muchos profesores siguen acusando a la Universidad de estar anclada en un modelo basado en la clase magistral, en donde el alumno es un ser pasivo y el profesor un mero dictador de apuntes: *“la Universidad necesita un cambio cultural evidente, ya que el formato de clase magistral, exámenes cada cuatro meses, los alumnos se meten la empollada, esto para mí no es válido.”* (EE3.6). Por ello consideran que se debería apostar por un nuevo modelo de enseñanza, en donde se cambien los roles: *“...cambiar el modelo docente a un sistema mucho más activo por parte de los estudiantes. Yo creo que la clave está en que el estudiante sea el personaje central del proceso de aprendizaje, o sea, él sea el que aprenda y el profesor cambie su*

papel a una especie de facilitador, de acompañante” (EE1.4) y se dé más autonomía al alumno en su aprendizaje, pues así “tendría más necesidad de tutoría, encontraría dificultades y tendría que superarlas para seguir” (EE4.7). En este nuevo sistema se ha de revalorizar la función del tutor y el profesor deberá hacer un verdadero seguimiento del alumno, organizando la materia de otro modo para fomentar la asistencia: “Normalmente nosotros tenemos unas tutorías establecidas para todas las semanas para las asignaturas y funcionan dependiendo también del planteamiento docente, eso yo creo que tienen importancia. Por ejemplo, cuando tú estás planteando que tienen que hacer trabajos y que parte de esos trabajos es pasar por la tutoría para supervisar esto... primero tienen que traer un problema, vamos a evaluar qué pasa, y luego qué técnicas vamos a utilizar y el resultado. En eso si vienen a la tutoría porque lo ven rentable” (EE4.2). Algunos hablan incluso de eliminar la clase magistral como tal, y establecer las tutorías como base de la enseñanza universitaria: “Yo si pudiese elegir eliminaría las clases tradicionales y pondría todo tutorías, es mucho más cómodo y productivo para el alumno y el profesor, el alumno leería la información, la procesa, y luego acude a tutorías para discutir contigo lo que sea... Yo preferiría tutorías en pequeños grupos que las clases” (EE4.3).

- Normativa. La aparición de una normativa, entendiendo como tal unas pautas básicas que expliquen qué hacer en el horario de tutorías, aparece valorada positivamente afirmando que *“a lo mejor es la única manera de que se valore, con normativa, ¿no?”* (EE4.1).
- Cambiar la actitud del profesor. Se trataría de ser una persona más cercana y próxima al alumno pues, según algunos *“si te muestras cercano vendrán más que si eres un profesor que mantiene las distancias”* (EE1.1).
- Difusión de la tutoría. Otros aluden a la paciencia, a fomentar su uso, a darle publicidad y a esperar que el ser útil para uno, haga que sea útil para todos, es decir, la tradicional técnica del “boca a boca”, resignándose a que el tiempo haga su trabajo: *“Nada, habrá que esperar a que lo asuman”* (EC2.3); *“Todavía está muy verde, habría que dejarlo rodar un poco”* (EE4.2).
- No sacar la tutoría clásica del aula. Dejar que la clase se convierta en resolución de dudas y la tutoría en algo más, es una de las opciones que se nos dan: *“Yo creo que sería no sacar las tutorías del tiempo de clase, de resolver las dudas en el tiempo de clase, ahí sí que realmente ves las dudas”* (EE3.5); *“Entonces o que me gustaría é que os estudiantes puidieran entender na clase e preguntarme en horas de clase para poder explicárllelo a todos, e que non me viñeran en horas de titoría a preguntarme dudas que xa expliquei e aclarei na clase (...) que fóra máis alá da duda puntual”* (EC3.2).

Por último con respecto a este apartado, cuando les pedimos que nos describan una de sus sesiones de tutoría, notamos en principio cierta ironía pues vuelve a surgir el problema de la falta de asistencia. Pese a esto, la inmensa mayoría definen sus sesiones con un claro carácter puntual, limitándose a responder las dudas de tipo académico, las cuales suelen aumentar en época de exámenes. Estas dudas pueden ser tanto por

contenidos, como por la forma de evaluación, o por revisión de exámenes, tal y como marcan las respuestas de la mayoría de los entrevistados:

“La inmensa mayoría lo que demandan son dudas concretas de resolución de problemas. (...) vienen simplemente porque tiene el problema 24 que no les sale, dos días antes del examen, y nada más, ¿no?” (EC1.2).

“Pregunta dudas que cree que son importantes para el examen. Pero, ¿cómo se desarrollan? Pues, una charla, en las que los alumnos plantean sus dudas y tú les das tu opinión, o también les tiras un poco de... de... No sólo es dar opinión, sino marear un poco la perdiz para que las respuestas salgan de ellos, yo creo que eso es importante, no darles directamente tu opinión” (EC2.2).

“Pues en mi caso, si tienen alguna duda, vienen al despacho, me plantean la duda que generalmente es de temas de ejercicios y prácticas... (...) Bueno y ahora, antes de los exámenes, pues mucho más” (EE3.3).

“...vienen a preguntar aspectos relacionados con la mecánica del examen y la forma de evaluación...” (EC4.4).

“...vienen a tutoría a buscar respuestas” (EE4.5).

“En la tutoría más tradicional vienen por dudas de la materia, simplemente de dudas concretas de ejercicio de clase” (EE5.1).

“Suelen venir para resolver dudas de la materia, a preguntar por el examen, a corregir ejercicios, o cosas así...muy puntual” (EC5.2).

Pese a ser este el tema académico el fundamental de las visitas de los alumnos, algunos de los profesores entrevistados afirman que en alguna ocasión también surgen temas personales o profesionales en las tutorías.

“Pues mira, básicamente de temas académicos, esos son muy habituales. En segundo lugar, de temas personales, relacionados también con el rendimiento académico, pero más personales” (EE4.2).

“Pues en la mayoría de los casos, la tutoría se utiliza para revisar exámenes, eso es el número mayoritario. En menos medida utilizan tutorías las personas que normalmente no asisten a clase, y preguntan que tienen que preparar o hacer para aprobar la asignatura y cuáles son los contenidos de la asignatura. En tercer lugar, pocos alumnos vienen a resolver problemas con lo que se encuentran cuando estudian. Y luego ya muy pocos con otros temas de tipo más personal” (EE4.3).

“... Veñen aquí con isto non o entendo ben e tal, e logo acábanse falando de mais cousas, porque eu sempre, como son de 3º e 4º, sempre lles pregunto que expectativas teñen, e non sei, sempre acabamos falando doutras cuestións” (EC5.3).

En cuanto a la forma, según la mayoría de los entrevistados los alumnos vienen tanto solos como acompañados, aunque en este último caso no suelen venir más de dos: *“A veces vienen varios, a veces vienen dos o tres, tres es raro, generalmente vienen dos, o sino, de uno en uno. Más de dos, no...”* (EE3.3). Asimismo, en temas académicos, quizás por una cuestión de timidez, utilizan más la tutoría grupal, sin embargo cuando se trata de un tema más personal, suelen venir solos: *“Cuando es de temas académicos aún vienen en grupo, pero si es personal, no”* (EE4.2).

Además, comienzan a hacer más uso de la Facultad Virtual, sobre todo, de la tutoría virtual, convirtiéndose el correo electrónico en una solución a la falta de tiempo y a la timidez del alumno.

“... yo creo que la tutoría virtual es la mejor, porque (...) tienes más libertad, lo puedes hacer en cualquier momento, incluso no tienes por qué estar en el despacho, puedes estar en casa... yo creo que es la mejor de todas, la virtual. Después claro, la presencial tiene otras... ventajas, pero la virtual está bien” (EE1.1).

“Este ano é o primeiro ano que utiliceina continuamente e a verdade (...) é que estou moi contento, tanto que non sei se sería quen de volver a dar clases sen ela. Aí si, a verdade é que aí si ves que a xente entra e ben” (EC4.9).

“Entonces yo creo que ahí el mail les encanta, yo ya te digo estos últimos años me ha funcionado muy bien” (EE5.1).

Pese a los beneficios de esta nueva forma de tutoría, existen docentes que creen que no debería excluir a las tradicionales y que, además, debería tenerse en cuenta el tiempo dedicado pues, generalmente, es fuera del horario establecido para las tutorías, por lo que no se contabiliza y hacerlas bien *“significa que pasas tiempo, que pasas más tiempo de lo que es tu tiempo” (EE4.7)*. Este problema queda reflejado a la perfección en las palabras de esta profesora, en donde se puede ver la dicotomía entre un sistema que funciona pero que no está valorado:

“Y bueno luego está el problema de la tutoría virtual, de los correos y eso que te decía antes que a ver si vosotras encontráis una solución, porque come mucho tiempo y no se cuenta, no cuenta nada... (...) y no se valora, y es cierto que con todo esto los alumnos están encantados y es cierto que seguramente ahí hablarían más, no se cortarían tanto, porque es gente que está acostumbrada a eso, ¿no? Yo no sé como pero por ahí deben ir los pasos. Y luego el contacto por mail y a veces evita la acumulación de alumnos o el temor al despacho, ¿no? Porque a veces si es cierto que acabas convocándolos y acaban viniendo, pero otras muchas solucionas con cuatro mails, que es cierto que lleva mucho tiempo escribirlos, pero bueno me ha funcionado, esta es la tutoría que ha funcionado, y yo he estado aquí metida las seis horas que no ha venido nadie y aquí en el ordenador, me está funcionando, por eso digo que a lo mejor no es tan imprescindible que estemos aquí esas seis horas, ¿sabes?” (EE5.1).

Pese a todo notamos ciertas diferencias entre los entrevistados que han participado activamente en la puesta en práctica del PAT, o en aquellos que han iniciado la adaptación al crédito ECTS. Estas diferencias se notan, sobre todo, en los temas que abordan durante sus sesiones. Así, en primer lugar, los profesores que han estado trabajando dentro de los GDC llevan a cabo una tutoría más continua, donde si se hace un seguimiento del trabajo académico del alumno, viendo sus problemas e intentando resolverlos.

“La de los trabajos tutelados, las hacemos en grupo, esas prácticamente lo que pretende es ver que se ha hecho en el periodo entre tutorías, si han aparecido problemas y miro como están elaborando el trabajo, los problemas que han encontrado y si han cumplido los objetivos” (EC4.4).

“...yo como tengo la asignatura en ECTS, es decir con trabajos y un seguimiento en la evaluación y tal, y nosotros en la asignatura tenemos unas tutorías (...) (que) son muy útiles y están funcionando de maravilla, ellos llevan el trabajo se les corrige, se discute, se habla.... Y luego tenemos las tutorías obligatorias, que esas las hago yo, y digamos que les obligo a venir aquí un número determinado de horas (...) pues hablo un poquito con ellos de por qué han elegido la carrera (...) si han recibido formación en inglés antes, si han estado fuera, a veces les pido sugerencias para la clase. Después hago otra por el medio y como ya les conozco más, ya tengo ejercicios y cosas, entonces es una tutoría más de seguimiento, que vengan a clase, que participen más y ese tipo de cosas, entonces ahí bueno la gente que viene a clase suele venir por aquí... Bueno, luego a parte ya no me acordaba, también hago tutorías en grupo para los trabajos en grupo” (EE5.1).

En segundo lugar y respecto al PAT, los docentes participantes describen las sesiones como más cercanas, donde además de temas académicos, pueden surgir otro tipo de cuestiones relacionadas con la faceta profesional o incluso, la personal.

“O caso é que veu un alumno de terceiro a preguntarme, pois que quería seguir estudando, a preguntarme que posibilidades tiña, si Máster, si outra carreira, si esperar a facer un grao (...) e converteuse nunha charla amistosa, onde el me contaba un pouco as súas inquietudes e eu lle daba a miña opinión dende un punto de vista moi cercano (...) bueno e ti un pouco compartes a túa experiencia cos pacientes, e deixas de converterte nun guía académico e pasar a ser, entre comillas, un guía espiritual, non? Porque contas un pouco o que ti viviches fai quince anos, sabes que é algo común, que pasamos todos, que é propio da inseguridade e da inexperiencia” (EE2.1).

“Y a nivel de PAT (...) yo lo que hice fue reunirlos en un primera reunión a los cuatro que me habían tocado, y de esos cuatro me vinieron dos, y les pasé el cuestionario que es el que está en la web de la UDC, estuve hablando con ellos un rato, por qué habían elegido esta carrera, lo que les gustaba hacer y tal... Y nada estuvimos hablando un poco de eso, si les apetecía hacer prácticas o no, de si les apetecía tirar más por la animación o por el cine, porque aquí tenemos las dos. Estuve hablando con ellos y les entregué el cuestionario para que me lo dieran al día siguiente o a la semana siguiente y, nada, ahora he quedado con ellos para hacer la segunda reunión” (EE4.8).

“En el PAT, por lo contrario, se trata más el tema personal, cómo se encuentran, cómo van con la carrera, qué esperan, ... Se trata más de conocer al alumno” (EC5.2).

En sus respuestas se ven claramente varias formas de abordar las tutorías, separando lo que ellos llaman “clásicas” del resto. Estas diferencias entre tutorías y sus temáticas aparecen perfectamente definidas en el discurso de uno de los entrevistados:

“La clásica sería las dudas anteriores al examen y a ver si te quitan algo. Yo recuerdo que me llegaron aquí cuatro, todos juntos, con todas las dudas acumuladas de último momento. Cada uno viene con su papel y sus dudas y también se quedan a las dudas del otro para ver si aprende un poquito (...) Una sesión de tutoría distinta puede ser, con todo lo de PAT, pues una entrevista oficial, completamente individual, a través de un cuestionario que hacemos común para todos los alumnos y para todos los profesores tutores, y de alguna manera pretende ser una primera toma de contacto, para que se conozcan profesor y alumno, para que sepa dónde están, para saber cuáles son sus perspectivas y etc. Después está la tutoría de proyectos, que es totalmente distinta, que ahí sí que tienes un seguimiento, una colaboración en el trabajo entre profesor y alumno (...) Y luego también está la tutoría de prácticas, de cuando el alumno está en prácticas. Entonces el tutor (...) lo que tiene que revisar es que el alumno esté haciendo lo que tienen que hacer... (...) estos son los distintos tipos de tutoría que yo hago.” (EE3.1)

Ahora bien, a pesar de que la tutoría más “clásica” de dudas puntuales es la más extendida, la inmensa mayoría afirma estar a disgusto con la labor tutorial que se está ejerciendo. Teniendo en cuenta como son estas sesiones y las descripciones que nos dieron, les hemos preguntado qué cambiarían, mostrándose muy críticos con el sistema del que cree que *“es necesario cambiar todo, no algo”* (EE3.1), pues lo que más les gustaría que es que cambiaran los papeles y, sobre todo que los alumnos *entendieran la tutoría de otra manera, que dejaran de pensar en aprobar solamente la asignatura*” (EE3.6), para poder seguir el orden lógico de la enseñanza: *“organizar clases con indicaciones con lo que tiene que hacer el alumno, a continuación que el alumno haga, y por último que él y el profesor dialoguen, reflexionen sobre lo que ha hecho y que sea, de esta manera, el alumno el actor principal”* (EE3.1).

En este sentido, la inmensa mayoría ha apostado por un tipo de tutoría menos puntual, en la que el alumno asistiese con más frecuencia, *“viniera más y con más fluidez”* (EC5.2), *“que sea más constante”* (EE1.1), obligando, motivando o valorando su asistencia, favoreciendo así el seguimiento real de la evolución del alumno y dejando de lado la clase magistral a favor de una pedagogía más activa que formara a

estudiantes más críticos y participativos, donde la tutoría sea el eje vertebrador: “*A mí me gustaría contar en la tutoría con unos estudiantes mucho más activos, más críticos, más participativos...*” (EE1.4).

Otro aspecto relacionado con la falta de asistencia que también les gustaría cambiar en sus sesiones es el horario, siendo más flexible para ambos.

“Eu, diría que fose máis organizado, que deixasen un tempo, por exemplo, que dentro dos horarios das escolas que deixaran un espazo de tempo para estas actividades, porque é que senón (...) e que é imposible articulalo, porque tampouco queres competir coas clase, porque logo che din: falto a tal clase e veño a reunión, e tampouco e iso” (EE2.1)

“Poñer un horario fixo de titorías estaría ben, aínda que ti logo atenderas a outras horas” (EE3.4)

“Y luego pues buscar algún hueco para las tutorías en las que no haya clase para que puedan ir a ver al tutor, que yo creo que eso podría hacerse...” (EE5.1)

Se trata de marcar una tutoría a demanda, más allá de las seis horas establecidas por ley, pues como afirma alguna de las entrevistadas, “*a mí no me parecería tan mal que los alumnos me pidieran cita, cita previa (por mail)*” (EE5.1). Ahora bien, esa demanda también requiere compromiso por parte del alumno, pues es importante que “*cuando un alumno queda de venir, debe venir o sino, por lo menos, disculparse, también tienen ellos responsabilidades con el tutor, porque también es muy desagradable que tú tengas una lista de gente apuntada, y tú estés aquí sin comer (y no vengan)*” (EE4.2)

Además, a algunos les gustaría tratar más temas, que la sesión de tutoría fuese más allá de dudas académicas, y se pudiera orientar tanto a alumnos como a egresados.

“...la tutoría hay que enfocarla no sólo en plan de resolución de problemas, sino también en plan de orientación, tú tienes que incentivar que uno trabaje, que se relacione con los otros que... no sé... que ensamble conocimientos distintos, etc. (...) Incluso egresados vienen por aquí (...) porque la tutoría tampoco debería de terminar, porque el potencial de profesores que tienen un montón de conocimientos, ese potencial hay que aprovecharlo” (EC1.2)

Pese a que casi todos apuestan por los cambios, los menos dejarían la tutoría tal y como está, quizá por miedo a no saber hacerla de otra manera: “*Tampouco me gustaría chegar máis alá, porque creo que non estou capacitado para abordar outras temas que salgan da miña materia*” (EE3.4); por la excesiva cantidad de trabajo que supone: “*es que si viene todos... ¡madre!*” (EE4.1); o por no saber establecer límites con el alumno: “*No, el tema persona, no me gustaría tocarlo. (...) porque no me siento capacitado y segundo porque creo que es una responsabilidad muy grande*” (EE3.3).

b) Necesidades de la tutoría

Muchas son las necesidades que han dejado patentes los entrevistados, las cuales están en sintonía con las soluciones propuestas en el apartado anterior para mejorar el funcionamiento de la tutoría. Así, aluden a temas como:

- Mejorar espacios. Volvemos a destacar de nuevo esta queja de los docentes, los cuales ven como necesidad no sólo tener un despacho propio pues, “*nun despacho compartido por tanta xente non é cómodo recibir ós alumnos nin a*

outras persoas (...) porque ás veces xúntanse alumnos que veñen a falar sobre cousas distintas con dous profesores distintos e é molesto para a xente que ven a preguntar, para a xente que está traballando” (EC3.2), sino también contar con espacios destinados a la tutoría para ejercerla en grupos, o poder realizar seminarios o debates: “Yo pediría una sala de tutorías, espacio” (EE4.8).

- Normativa. A pesar de que no es una necesidad expresada por muchos, si es cierto que algunos ven positivo que exista una normativa que regule un poco más la tutoría con el fin de darle más valor: “...todo depende, normativa... bueno, pero todo depende, si eres para más papeleo, para más burocracia, no... si es para mejorarla, y reconocerla, pues si, supongo” (EC5.2)
- Reconocimiento, profesional y económico. Dado el tiempo que dedican a esta actividad, los profesores sienten como una necesidad su reconocimiento, no sólo económico, sino sobre todo profesional, llegando a equipararla en valoración a las tareas científicas: “...lo más importante reconocimiento, son muchas horas de correo electrónico y son muchas horas fuera de las horas de tutoría” (EE5.1); siendo un primer paso necesario tenerla en cuenta en la programación docente, es decir, “figurar como carga docente, en el POD” (EE3.7).
- Más y mejor formación. En este sentido los profesores reclaman, no sólo formación teórica de calidad en donde se establezcan las bases de una buena docencia y tutoría, sino sobre todo, formación práctica y útil que les sirva para motivar al alumnado y trabajar con él a diario, es decir, algunos docentes declaran que “necesitamos formación digamos pedagógica en ese sentido. Porque tú entras en la Universidad, pero tú no tienes formación y todos hemos aprendido a base de la prueba error habitual, porque nunca hemos recibido ninguna formación pedagógica y no sabemos cómo desarrollar la función de tutoría en sí” (EC4.4).
- Bajar ratio. La disminución de alumnos por profesor vuelve a verse como una necesidad fundamental para que el nuevo sistema funcione correctamente: “Bajar el número de alumnos, es lo principal” (EE4.5) y aún mejor, “baixar a ratio, ou ben poñer máis profesores” (EC4.9).
- Tiempo. Unido al tema de la ratio, está el tiempo. Muchos de los entrevistados reclaman simplemente, tiempo para poder ejercer bien la tutoría y atender personalmente a cada uno de sus alumnos, pues lo que les “gustaría es tener tiempo, pero (...) tiempo para trabajar con ellos” (EE1.3), eso sí, “un tempo reconecido, porque senón acabas quitándoo do teu...” (EE2.1).
- Recursos. Otra de las necesidades fundamentales, también unida al tema de la ratio, es aumentar el número de recursos, sobre todo personales, ya que la excesiva cantidad de alumnos en alguna de las titulaciones hace que el profesor no pueda ejercer como tutor: “Básicamente lo que necesitas es más profesionales” (EE3.5). En alguna de las entrevistas se habla incluso de aumentar personal administrativo, debido a la enorme cantidad de papeleo que últimamente tienen que cubrir los profesores, pues “non pode ser que un profesor pase un tercio do seu tempo facendo papeis (e convén) poñer mais

persoal que faga polo menos tarefas dese tipo” (EC5.3) o de coger a gente en formación para ayudar en la organización de las clases y las tutorías “no porque haga tareas materiales poco importantes, sino porque el aprende a hacer las tareas y así me echa una mano. (...) sería un apoyo” (EE4.10).

- Mayor seguimiento/apoyo por parte de la institución universitaria. El sentirse solos, sin apoyo ni ayuda por parte de la institución, es otra de las carencias que encuentran los tutores, sobre todo en las iniciativas más novedosas, afirmando que *“no basta con crear una cosa, hay que darle continuidad, seguimiento y apoyo” (EE3.1)*, viendo como una posible necesidad la creación de espacios o servicios de orientación destinados a dar apoyo a tutores y tutorados. Así lo definen algunos de los entrevistados, como un servicio de orientación, a modo Departamento de Orientación: *“...ó mellor máis apoio á hora de resolver os problemas (...) poderlle contar a alguén, a un experto ti o problema e que che aconselle” (EE2.1); “...un servicio más formal que informe bien y controle o se encargue bien de orientarnos” (EE5.1).*
- Fomentar la coordinación entre profesores. Aumentar la coordinación para evitar solapamientos y *“hacer cosas contrarias, contraproducentes” (EE1.3).*
- Cambio en la organización universitaria. La anclada organización de la institución impide innovar en docencia y en tutoría, pues como dice alguno *“no sólo es que pequemos de clase magistral, es que cuando quieres hacer otra cosa, el propio diseño del sistema te conduce a otras cosas, la única forma de no tener problemas es recurrir a la clase magistral, tener tus exámenes en tu momento, etc., etc.” (EE1.4).*
- Minimizar la burocratización de la enseñanza, la cual supone tener que asumir nuevas funciones, reduciendo el horario dedicado a la docencia, y convertir un acto natural como la tutoría, en algo artificial y sumamente controlado, tal y como señala uno de los entrevistados: *“Yo mi experiencia es que todo esto de adaptación al Espacio Europeo, cuando realmente la institución lo ha asumido, lo que ha hecho es burocratizarlo de una forma exagerada y ha matado toda iniciativa” (EE1.4).*
- Proponer nuevas formas de tutoría: la tutoría entre iguales. Una de las profesoras entrevistadas, establece la mentoría como una solución posible a esta falta de tiempo y recursos, pudiendo crear un grupo de alumnos de último curso, a los cuales se les formarían para ejercer de tutores de aquellos que necesitaran resolver dudas de la vida académica, porque *“aínda que o titor, aínda que o profesor poida aportar moito, unha persoa que vivira esa experiencia recentemente é a que mellor te vai a entender e a que mellor te vai a... e sobre todo ca que ti mais seguro te vas a encontrar á hora de contar (...) e ó mellor, iso si, que se articulase iso dentro do PAT” (EE2.1).*
- Definición clara de la figura del tutor, pues muchas veces no saben qué se les pide, afirmando que *“hay que definir inicialmente en los PAT, lo que es la tutoría, la orientación, etc. (...) Claro, porque el problema gordo es que yo no*

puedo inventar al tutor, porque el tutor tiene que tener una serie de habilidades personales (...) seguro que se puede construir un currículum...” (EE3.1).

- Mayor concienciación de los agentes implicados en la tutoría. Es necesaria una mayor implicación del profesorado y del alumnado para que la tutoría funcione, así como cambiar el modelo universitario. Así uno de los entrevistados confiesa que *“cambiaría el modelo y cambiaría sobre todo que la gente, que todo el profesorado universitario entendiera que hay que cambiar de modelo, porque te chocas también con la gente que tiene más años y que tiene un concepto de la Universidad muy anterior”*, por lo que el siguiente pasa sería reformar el cuadro docente, *“sería reciclar los profesores que no quieren cambiar el modelo, porque el modelo ha cambiado”* (EE3.6).

En cuanto a la formación, exceptuando aquellos que la han reconocido como necesidad, una gran parte de los docentes tiene ciertas reticencias a decir abiertamente que necesitan formación o que no están suficientemente formados en tutoría, amparándose en que la que tienen es suficiente *“para o que están esixindo”* (EE2.1) o que no es necesaria *“para ejercer la tutoría tal y como está hoy”* (EE4.1).

Sin embargo, cuando les preguntamos sobre los cambios y las nueva forma de ejercer la tutoría, ahí sí reconocen que la formación es básica y necesaria, llegando a afirmar que si les falta formación para adentrarse con éxito en el EEES.

“Considero que nos falta formación, pero formación en el sentido de qué es lo que debemos hacer y qué es lo que no debemos hacer” (EE1.3).

“..tendría que haber un curso común, porque aquí hacemos todos lo que nos parece. Así como hay un curso de ordenadores o de programas informáticos, yo creo que también debería haber, que los profesores deberían pasar por un curso general de cómo se hace una tutoría” (EE3.7).

“Creo que la formación es importante, sobre todo en el PAT, porque hay temas que... tampoco sabes muy bien (...) cómo enfrentarte a ellos, porque tampoco eres psicólogo ni nada” (EE5.1).

Cuando hablamos de formación notamos cierto tono de desinterés entre el profesorado, el cual tiene su razón en, según aseguran ellos, la excesiva formación teórica y muchas veces, inservible que oferta la Universidad, por lo que sería necesario cambiar su organización, haciéndola más flexible, pudiendo *“ser una formación a medida y en el momento justo (sin) sobreformar a la gente”* (EE1.4), y su temática, adaptándola a las necesidades reales del profesorado.

“Entonces no puede ser una cosa que hagan solamente un día y una vez. Tiene que ser una cosa que sea muy ágil, que se repita muchas veces, que sean cosas cortas; que digan, por ejemplo, vamos a tener charlas este día, este día y este día, cada mes: un lunes, un miércoles, un viernes y un sábado por la mañana, o yo que sé y hacerlas más o menos combinadas o por Facultades, o por... o por... ramas de la ciencia” (EE1.3).

Por esta razón, hay un punto común a todos cuando hablamos de formación: la idea que se una formación útil y práctica que les valga en su quehacer diario. Así reclaman formación sobre técnicas para la acción tutorial, que les ayude a gestionar su relación con el tutorando sobre todo en temas de motivación, aprendiendo *“herramientas para convencer y atraer a los alumnos”* (EC2.2), sobre nuevas metodologías de *“aprendizaje activo, trabajo en grupo,... todo lo que es dinamizar el*

trabajo del alumno” (EE1.4) o de establecimiento de límites, cuando la relación entre ambos pasa al plano más personal, adquiriendo *“habilidades (para) poder ter a capacidade de solventar os problemas que te plantexan”* (EE2.1).

De ahí que muchos apuesten por experiencias prácticas, o intercambios de experiencias con otros profesores, facultades, centros e incluso Universidades.

“De experiencias, de estrategias (...) cosas que se pueden hacer o donde hay material, qué tipo de material se está utilizando en otros sitios... Un poco que te ayude” (EE1.3)

“Si, me gustaría formarme, pero de algo práctico, que me valga, porque los que he hecho hasta ahora han sido puramente teóricos y...” (EC5.2)

Por otro lado, algunos afirman que habría que ofertar cursos más generalistas sobre tutoría, en los que se definieran claramente las funciones del tutor y en los que se formara al profesor sobre la institución, sus servicios y las salidas de la titulación a la que pertenece, además de seguir apostando por la formación que plantea el PAT.

“Pero si hay una serie de cosas que si pueden entrar en un plan de formación, pero muchas de ellas son sencillas, conocer el centro, conocer el proceso docente, conocer tu Universidad y los servicios que oferta” (EE 3.1).

“Si,... Pois no sei, sobre camiños que poden seguir os alumnos, de saídas profesionais, e dos camiños que poden seguir (...)Tamén ter formación sobre o novo tipo de titorías ou de como se fai a titoría noutros países, pois si, sería moi interesante” (EE3.4).

“Para el PAT sí que hace falta formación específica, sí que hemos tenido alguno sobre la entrevista y bueno, no está mal que nos informen un poco porque yo al principio no sabía... vamos a ver yo puedo responder preguntas relacionadas con la materia que doy y puedo tener cierta intuición con otros temas personales, pero luego en cosas concretas, formación, salidas y tal, pues bueno, no estás tan metida en eso, ¿no? Vamos tuve que hacer llamadas cuando me preguntaron y entonces a lo mejor que nos dieran una visión general, en ciertas cosas, o de dónde quitar información, no estaría mal” (EE5.1).

“Ó mellor máis información sobre as saídas profesionais” (EC5.3).

Asimismo también se ve positivamente, la formación que tiene que ver con herramientas informáticas o NNTT para el ejercicio tutorial: *“A mí me gustaría formarme sobre temas de TIC”* (EE4.7), por ser un medio, un *“recurso para motivarlos”* (EE4.3) a un mayor uso de la misma.

Con respecto a la formación, cabe recoger las experiencias del CUFIE, las cuales no han sido muy bien valoradas por la mayoría de los entrevistados que han participado en sus cursos, acusándolos de demasiado teóricos e inservibles para la práctica diaria.

“Si, he hecho algunos cursos de estos de la Universidad, de tutoría y de docencia, pero sinceramente no me han parecido de una calidad, para mí son de una calidad deficiente. Me parece tan maravillosa la idea de hacer esos cursos, como de desgraciada en lo que es el resultado. Me parece muy bien que se hagan, y demás los títulos son los que tienen que ser, pero luego las personas que los imparten para mí, pues...” (EE3.6).

“Mala, moi mala. Eu creo que si precisamos formación, pero formación boa, non a do CUFIE. Necesitamos novos canles, formación on-line, bo soporte é boa formación. Iso sería bo. É útil, eu creo que esa titoría virtual é boa. Quizais estou un pouco desmotivado, está todo o mundo igual, desexando chegar, firmar, e largarse. Non sei, gustaríame que foran temáticas máis prácticas e concretas, que sirvan para o teu traballo cos alumnos, por exemplo, en canto a titoría, pois un curso de facer titoría por internet, de ser capaz de meter a túa asignatura tal, ir avanzando, pois mira podes facer isto, podes ir contestando aquí os e-mails, poñer isto en grupos...” (EE3.4).

“La experiencia del CUFIE no ha sido muy buena, la verdad. Los cursos son bastante teóricos y no me sirven para mucho, si te soy sincera” (EC5.2).

Teniendo en cuenta estas últimas respuestas negativas, les hemos preguntado qué le pedirían o qué características tendrían que tener estos cursos para responder a sus necesidades. La mayoría de ellos vuelve a responder que son cursos demasiado teóricos, inservibles en la práctica, pero surgen nuevas críticas como la excesiva cantidad de horas por curso, pues consideran que “200 horas ahí sin hacer nada (es) excesivo (...) deberían ser menos y que el curso fuera bueno” (EE3.3); la falta de niveles cuando se deberían diferenciar “por lo menos tres, nivel básico, intermedio y avanzado” (EE3.6); la mala calidad de los formadores, ya que habría que “seleccionar persoas que comuniquen ben, e que valgan para algo” (EC5.3); la inflexibilidad en horarios y lugares, siendo conveniente “no campus de Ferrol facer algo para que non teñamos que ir tanto á Coruña” (EE2.1); poco cercanos y adaptados a su realidad, pues consideran que “no hace falta traer a uno de Barcelona o de Valencia, para contarte cómo llevar a cabo una buena tutoría, por exemplo, nadie mejor que alguien de Coruña” (EE3.3); o falta de información sobre el curso en sí, buscando como solución que el formador “tenga la obligación de mandar la documentación teórica antes del curso, para que la gente a la que realmente le interesa, se lea la documentación y a currar” (EE3.6).

c) Cambios en la tutoría

Entrando ya en el tercer apartado, “**La tutoría en el EEES**”, notamos respuestas más divergentes sobre todo en aquellos aspectos más relacionados con las experiencias piloto en el EEES. Así mientras los ámbitos más científicos se muestran escépticos o prudentes ante los cambios, en los ámbitos sociales se muestra una visión más positiva y esperanzadora hacia el EEES y la tutoría. La razón de esta variación, quizá hay que buscarla en que los docentes de las titulaciones de ciencias y salud, son los que más se han comprometido con los cambios y las adaptaciones, y en ellos se puede vislumbrar el “burn out” propio de llevar a cabo nuevas iniciativas sin recompensa alguna.

“Si o creo... espero que si, pero non o sei, porque ás veces dáme a impresión, dáme moito medo que sexa soamente unha capa de maquillaxe, que sigamos facendo o mesmo pero chamándoo doutra maneira. Eu cando empecei con isto do EEES ilusioneime moito (...) e por agora, non estou desilusionada pero vexo cousas que non me gustan” (EE2.1).

Así, cuando les preguntamos sobre los cambios que traerá el EEES, notamos mucha resignación en algunos de los entrevistados, los cuales tienen bastantes dudas de que vaya cambiar en algo, aludiendo a un modelo tradicional, muy anclado en la cultura universitaria, que hará a muchos de los docentes mirar para otro lado.

“Lo dudo (...) Yo siempre tuve la visión de que el Espacio Europeo era una estupenda excusa para hacer un cambio (...) Con el paso del tiempo, ¿qué es lo que visto?, que esa voluntad política, aunque poca, se ha ido,... no ha existido, hace cinco años había que dar un pequeño paso y no se dio y seguimos hoy casi sin darlo” (EE1.4).

“No, yo creo que no va a haber cambios porque la mayor parte de los profesores no van a cambiar por mucho que cambie la letra de los documentos” (EC2.2).

“Poñerán o crédito ECTS, pero ó final, non sei, vai a ser igual, tes que dar tantas clases, si son 12, darás 12, e se son 15 darás, 15 (...) vai quedar máis ou menos igual” (EE3.4).

“Poucos porque as persoas somos as mesmas e cambiar as dinámicas é difícil” (EC5.3).

Incluso aquellos más optimistas, afirman que si realmente se produce, será un proceso gradual y unos cambios “*pero muy lentos, y a nivel práctico, muy pocos*” (EE3.3), por lo que tendrá que pasar bastante tiempo hasta que la situación se estabilice.

“Yo tengo mis dudas de que acabe siendo lo que a mí me gustaría que fuera, o lo que pone en el papel que tiene que ser, pero que haya algunos avances, posiblemente sí, y a medida que se jubilen los antiguos de la Universidad, pues... Para mí de momento, habrá pocos, y muy lentos” (EE3.6).

“Bueno sí, cambios está habiendo. ¿Si vai a cambiar a forma de dar clase? Bueno, algo xa está cambiando también. Pero hai moitos profesores, e cambiará para algúns sí, e para outros non” (EC4.9).

En algunas respuestas dadas notamos cierto temor hacia estos cambios, muchos de ellos motivados por el momento en el que fueron hechas las entrevistas, momento en el que se estaban elaborando los nuevos planes y que suponía en muchos departamentos, una “guerrilla” entre los profesores. Esta reflexión así lo demuestra:

“Estoy aterrada, porque creo que sí que va a haber cambios, pero yo no sé si todos los cambios van a ser buenos. Yo estoy aterrada porque lo que está pasando aquí (...) Es un poco repartir la tarta, ¿no? Hay gente que se está cargando de créditos, y yo me pregunto: ¿saben qué tipo de créditos son? ¿Saben que son créditos ECTS y que eso supone que van a tener que hacer una serie de cosas? ¿Van a seguir soltando su clase magistral desde el primer día hasta el último?... Entonces, ¿en qué hemos cambiado? Luego, veo... a una gran parte del profesorado la veo totalmente escéptica, crítica, y demás. Otra parte la veo resignada y con ganas, con ilusión y con ganas de hacer algo nuevo, pero frustrada por todo lo que está pasando (...) Luego es criticable todo lo que ha hecho el Ministerio desde el primer día hasta ahora, empezar por los Postgrados (...) están definiendo materias como les da la gana, todo dentro del límite de seis créditos, el resto les da igual. Entonces, Santiago hará lo mismo y digo yo, un alumno que quiere movilidad, como se va a mover, si una materia que tiene seis créditos que se iba a llamar X, allí no se va a llamar X, porque aquí se han puesto de acuerdo tres amigos y han puesto esa asignatura... ¿cómo va a haber movilidad, de verdad?” (EE4.10)

Pese a ese negativismo o escepticismo, todos consideran que para bien o para mal si habrá cambios, por lo que la pregunta que surge ahora es por dónde creen ellos que irán estos cambios. Las primeras líneas de acción serán las siguientes:

CAMBIOS	CITAS PROFESORES (cont.)
Asunción de la función docente	<i>“...el profesor (tiene que) entender que lo que prevalece, a nivel personal y profesional, es la docencia sobre la investigación”</i> (EC1.2)
Más trabajo profesor	<i>“Vaise ter que dedicar máis tempo á docencia, para que os alumnos fagan máis traballos e levar a cabo unha avaliación máis continua”</i> (EE3.4) <i>“Yo creo que el profesor va a tener que dedicar más tiempo a la labor de preparación de las clases, de materiales, de seguimiento del alumno”</i> (EE4.5)
Más trabajo alumno	<i>“...le va a dedicar mucho más esfuerzo, en que se va a tener que replantear el estudio totalmente, porque hasta ahora, asiste a clase más o menos y prepara la asignatura al final. Ahora le va a suponer un esfuerzo continuo a lo largo de todo el año”</i> (EE1.1) <i>“Y por otra parte, el alumno parece que el nivel de trabajo, en principio, aumenta y que va a suponer un mayor aprendizaje para él, o eso nos dice la filosofía de este cambio”</i> (EE4.7) <i>“El alumno tendrá más trabajo, eso seguro, porque ya no vale con coger apuntes, tendrá que ser más autónomo... no se le va a dar todo hecho”</i> (EC5.2)
Cambios en forma de aprender: mayor autonomía	<i>“E a responsabilidade de aprender, do ritmo de aprender, ten que ser do alumno”</i> (EE2.1) <i>“...también debería cambiar el estilo de aprendizaje del alumno, su manera de estudiar, será más autónomo, organizando su tiempo...”</i> (EE4.6)
Cambios en forma de enseñanza: enseñanza individualizada	<i>“Eu penso que basicamente vai cambiar o profesorado, eu penso que o ter que plantexar a asignatura doutra forma, atendendo a cada alumno”</i> (EC3.2) <i>“No sé... entiendo que se quiere hacer una enseñanza más individualizada, una evaluación más continua... no sé, que cambios se notarán más”</i> (EE3.3)

CAMBIOS	CITAS PROFESORES
Cambios en concepción del profesor: mediador del aprendizaje	<p>“...eu creo que os profesores temos que pasar a un rol, que é o rol de titor, de titorizar na aprendizaxe.” (EE2.1)</p> <p>“...vamos a tener que ser personas que tienen que ayudar a los alumnos a encontrar lo que necesita, pero que no le demos todas las cosas de manera directa, o masticada” (EE4.3)</p> <p>“...el profesor va a tener que buscar la retroalimentación de eso, de mirar lo que ha hecho el alumno, o cómo se puede incentivar el trabajo del alumno...” (EC2.2)</p>
Cambios en planes	<p>“Ya está todo cambiando, los planes, las asignaturas... reestructurar todo el plan” (EE4.1)</p>
Más uso de la tutoría/orientación.	<p>“Y para el alumno posiblemente, será más llevado de la mano, más tutorizado, yo creo que tendrá una atención bastante más personal” (EE4.8)</p> <p>“...en cuanto a las tutorías, que estén integradas en el programa, en la materia, que formen en parte de la materia en sí, que se tengan en cuenta también” (EE5.1)</p>
Cambios en relación con tutor	<p>“Parece que se potencia más la relación alumno-profesor, luego veremos en qué queda” (EE4.2)</p> <p>“Va favorecer un mayor contacto entre el profesor y el alumno, va a haber más comunicación” (EE4.6)</p>
Universidad elitista	<p>“La Universidad se convertirá en criba, entrarán sólo unos pocos, los que valgan o los que puedan” (EE4.7)</p>
Mayor adaptación de la Universidad al mercado laboral	<p>“...el profesor tiene que mentalizarse de que su asignatura tiene que estar en función de lo que demanda la sociedad, yo no puedo tener un programa obsoleto, caduco” (EC1.2)</p> <p>“Yo espero que a nivel del alumno, sirva para que se les enseñe mejor herramientas para enfrentarse mejor a su futuro profesional” (EE3.6)</p> <p>“...las clases serán menos teóricas, más prácticas, serán más enfocadas al ámbito laboral” (EE4.8)</p>
Mayor coordinación profesorado	<p>“El profesor si no es capaz de organizar lo que pide al alumno y organizarse con los compañeros de la materia, va a mal, no va a soportarlo y acabará cayendo en lo mismo de siempre. Trabajar en equipo supone perder al principio para ganar después, y eso cuesta” (EE4.7)</p>
Bajar ratio	<p>“O que máis se notará será a diminuírán de alumnos por aula para poder levar a cabo mellor as titorías” (EE3.4)</p> <p>“...yo parto que la enseñanza basada en el aprendizaje del alumno, implica una ratio menor, de tal manera que yo debería tener menos alumnos, si tengo menos puedo dedicarles más tiempo a ellos, hablar más con ellos” (EC4.4)</p> <p>“Yo tengo la esperanza, que se reduzcan los grupos y eso redunde en la mejor relación con los alumnos” (EE4.8)</p>
Mayor regulación y burocratización de la enseñanza	<p>“... la mayor burocratización y regulación de la enseñanza, que creo que es catastrófica” (EE1.4)</p> <p>“Un dos cambios que hai que me preocupan moitísimo é que se dispara o papeleo e a burocracia, e que me contaron que meter os novos programas é unha cousa absolutamente demencial” (EC5.3)</p>
Mentalización del profesor, alumno e institución	<p>“Mentalizarlos. La verdad mientras no nos mentalicemos, no... mientras no nos quitemos el modelo anterior, no... Porque esta gente viene del Bachiller con el mismo modelo y a nosotros imagino que tendrán que formarnos, tendremos que reciclarlos...” (EC2.3)</p>
Cambios en evaluación	<p>“Agora están nalgunhas asinaturas implantando a avaliación continua e todo isto, e vai ben porque faise un seguimento das avaliacións, fanse exames intermedios e cousas así e... a longo prazo é mellor” (EC3.2)</p>
Creación de D.O. en centros	<p>“Si, a lo mejor, en las carreras como estas que son duras, sí que haya una especie de gabinete de apoyo para que gente que está en los primeros cursos, que se pega un tortazo espectacular cuando llega,...” (EE3.6)</p>

Tabla 68. Cambios en la docencia universitaria, según docentes (1ª fase) (elaboración propia)

Por otro lado, cuando les preguntamos por los cambios en la tutoría notamos respuestas muy diferentes atendiendo al ámbito científico del profesor. Así los ámbitos más científicos, sobre todo el de ciencias y salud, muestran más incertidumbre en sus respuestas, dando una callada por respuesta o un simple “no sé”.

“Vamos a ver, ¿cambios? ¿En qué tiene que haber cambios? Yo no sé si tiene que haber cambios. A lo mejor lo que tiene que haber es una dinámica un poco diferente pero no grandes cambios” (EE1.1).

Por otro lado, los docentes del ámbito de humanidades y del social se muestran más optimistas, considerando que estas transformaciones van a ser muchas y van a estar relacionadas, sobre todo, con un mayor uso y valoración de la tutoría tanto por parte del alumnado, como por parte del profesorado o de la propia institución universitaria, al fomentar una enseñanza más individualizada, donde *“la figura del tutor se hará básica”* (EE5.1). Eso sí, para que la tutoría se revalorice, es necesario cambios en el propio sistema de enseñanza-aprendizaje, pues deberá dejar de ser *“una actividad puntual que tiene el alumno para preguntar una cosa (para convertirse en) se algo habitual, algo necesario, algo establecido”* (EE4.6).

Algunos de los docentes comentan que si la tutoría trae cambios, estos cambios aunque sean mínimos, irán encaminados a:

- La tutoría deberá cobrar más importancia dentro de la docencia, pasando a *“incorporar las tutorías dentro del Plan docente, como parte de la docencia...”* (EC2.3) y cobrando así *“una importancia cualitativamente mayor a la que tenía”* (EE4.5).
- Se hará más uso de las tutorías. Al tener que ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, *“en principio, se usarán más”* (EE4.1), porque si los alumnos *“están traballando ao día, terán que usala moito máis”* (EC4.9).
- Pasará a ser obligatoria y puntuable para los alumnos. Algunos docentes afirman que esta será la única manera de revalorizarla entre el alumnado y de aumentar la asistencia, ya que *“ahora la tutoría, parte de la tutoría, pasa a ser algo obligatorio con lo cual no va a quedar más remedio que asistir a tutoría.”* (EE1.4), pues se *“modificará de alguna manera para que entre en la nota”* (EC2.3), por lo que si el alumno no asiste, puede no aprobar.
- La tutoría como eje para mejorar la relación profesor-alumno y, por consiguiente, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: *“Entón eu creo que si, que a relación que se ten que establecer entre o titor e o que se deixa titorizar é un dos obxectivos básicos de esa titoría”* (EE2.1).
- La actitud del profesor deberá cambiar a favor de la tutoría, definiéndose ahora como tutor, como *“un intermediario, que está aquí para solucionar los problemas, y no para poner a parir a los alumnos”* (EE1.3).
- La tutoría servirá como excusa para dinamizar el trabajo del alumno y del profesor, ya que ambos tendrán mayor carga de trabajo, los primeros deberán ser más autónomos en sus casas, y los segundos deberán incentivar el trabajo del primero, guiándolo. Así lo establecen algunos de los entrevistados en sus declaraciones: *“A ver... en el Espacio Europeo se le da más importancia al trabajo del alumno en casa, entonces el cómo repercute eso después en el seguimiento del profesor que hace de eso, automáticamente ahí sale que tiene que haber más labor tutorial”* (EC2.2); *“La tutoría es protagonista, no es simplemente eso, es que se tiene que revitalizar en el momento que aparecen los grupos pequeños, parte del trabajo de los grupos pequeños se van a realizar en tutorías, entonces se va a romper la dinámica de clases sin más”* (EE4.7).

Pese a ello, algunos afirman que este cambio no será posible si la Universidad no apuesta por ello, bajando el número de alumnos por profesor, o aumentando el personal docente, ya que consideran que de otra manera será imposible realizar una tutoría de calidad y una enseñanza individualizada, de seguimiento del alumno.

Con respecto a la necesidad de bajar la ratio y la falta de apoyo y reconocimiento de la Universidad a la labor tutorial, surge en esta parte de la entrevista un estado de ánimo por parte de casi todos los docentes: el *burn out*, o sensación de quemado. Muchos de los entrevistados afirman que estos cambios no se podrán llevar a cabo si la

Universidad no invierte en ellos y sólo confía en la buena voluntad del profesorado que se ha apuntado a todas las iniciativas que la institución ha planteado, ya que está *“todo el mundo muy sobrecargado, lo que no se puede hacer es pedir que llevemos un plan viejo, un plan nuevo, 50 papeles, 50 cursillos, que además publiquemos y que además seamos guay del paraguay en las TIC, porque no damos para más, y con el mismo sueldo. Y sobre todo más que sobre el mismo sueldo, la misma persona, yo no tengo más horas. Es que no sólo habría que bajar la ratio, sino también poner más recursos personales, más profesores, que no los van a poner pero...”* (EE4.2).

Consideran, en este sentido, que la voluntad del profesor es un arma de doble filo, ya que puede pasar, como está pasando en la mayoría de los casos, que el docente se sumerja en el tema con mucho interés y vocación y que, pasado un tiempo, al no recibir apoyo, ni reconocimiento y si críticas (sobre todo de sus compañeros), caiga en un desánimo que lo lleve a “odiar” todo lo que tenga que ver con el cambio. Este aspecto queda reflejado a la perfección en la siguiente reflexión de una de las docentes entrevistadas:

“...volvemos a lo mismo, los incentivos son escasos, creo que no sólo deberían tenerse en cuenta para unos complementos autonómicos, sino yo he multiplicado por tres mi trabajo desde que me he metido en esto, con el mismo sueldo digamos de profesora titular de Universidad (...) lo haces con vocación, y eso acaba quemándote si no tienes un apoyo, un profesor que te ayude, un ayudante, becas, etc. alguien tiene que haber para apoyar... porque a ver, mi trabajo está triplicado, para bien, porque me he metido en cosas que creo que son importantes, que es importante para la Universidad como servicio público para educar y para aprender, pero mis compañeros que no se han metido muchos de ellos, van a tener el mismo currículum que yo, porque hoy por hoy, pertenecer al PAT tampoco es la acreditación para que te den (...) ni siquiera un mínimo incentivo a nivel curricular. Y la voluntad, siempre se acaba quemando” (EE 4.10).

De hecho, alguno de los profesores denuncian la cantidad de cambios que ha habido en los últimos años, cambios muchas veces contradictorios que les han ocasionado muchos quebraderos de cabeza y mucho tiempo perdido, atacando así no sólo a la institución sino también al propio Ministerio, por no dar unas instrucciones claras en todo este asunto.

“...las informaciones fueron cambiando con el tiempo, que nos volvieron locos y que llegó un momento que a nadie le interesó tener información. Para que quede claro. Yo creo que hice, yo creo que hice unas 17 memorias distintas del crédito ECTS, y cada vez que hacíamos una, había que cambiarla porque se habían dado cuenta de que había otra cosa, con lo cual llegó un momento en que dije: ¡Qué le den al crédito ECTS! (...) En fin, la información no puede ser que te la estén cambiando todos los días, porque caes en el aburrimiento” (EE1.3).

“Y en eso la Universidad en vez de pararse para reflexionar y dejar tiempo, intenta dar muchos pasos a la vez, que ni siquiera tienen claro lo que proponen, porque durante estos últimos años hemos estado sufriendo las órdenes y contraórdenes, y normativas y contranormativas y no sabes que hacer y llegas a una situación ridícula. Yo planifiqué una línea docente para una asignatura este año, y será el último porque con el cambio del Plan de estudios y eso acaba fastidiando a todo el mundo, es una sensación de trabajo inútil, creas una guía docente para un año, y para el siguiente esa guía ya no vale, ya no existe...” (EE4.3).

Por otra parte, cuando les preguntamos sobre la información recibida acerca del nuevo EEES, notamos respuestas contradictorias, aunque semejantes en esencia. Así algunos de los entrevistados consideran que hay información más que suficiente, lo que

pasa es que nadie se ha parado a analizarla y a utilizarla para adaptarse o adentrarse en los que supone el EEES: “*Yo creo que información si hay, otra cosa es que nosotros queramos acceder a ella*” (EE4.5).

Algunos de estos docentes hablan de sobreinformación, afirmando que tienen más de la que debieran, llegando a ser tan poco clara que se vuelve inútil y vacía.

“Uf! Yo no solo creo que no hay suficiente información, sino que hubo muchas informaciones (...) Es que no tendría que haber demasiado, lo que tendría que hacer es un poco clara para que conociésemos todos y después el que quiera hacer una tesis sobre estos asuntos, pues que sepa donde tiene que ir a informarse. Por eso, un poco información clara para todos y después por secciones y teniendo en cuenta cursos, tendría que hacerse una formalización distinta para cada carrera, para cada carrera no, para cada grupo de carreras” (EE1.3).

“Yo creo que no, hay mucha información pero poca clave. Y sobre todo, el problema es que cada uno interpreta a su manera, la información es muy sesgada, porque la gente que está en contra te da una visión muy negativa y la gente que está a favor te habla pues... no sé, la gente te lo pone muy negro” (EE3.3).

Por otro lado, existe un alto porcentaje de profesores que afirman todo lo contrario, pues consideran que hoy por hoy no hay información suficiente, amparándose en que todavía no se han dado pautas claves para el cambio, que “*no se les han dado pautas claras... Se oyen cosas, pero nada concreto*” (EC5.2) y que “*lo poco que (saben) es por lo que lo (han) intentado leer*” (EE3.7). Pese a ello, algunos confiesan que tampoco existe voluntad para buscarla “*que hay mucha gente que pasa de todo*” (EC1.2), y que “*si dedicara tiempo a informar(se) la encontraría*” (EE3.6).

La pregunta que surge al respecto es si los alumnos están también en disposición de información suficiente. Aquí las respuestas son también muy variopintas, algunos dicen que sí, otros dicen que no, pero casi todos coinciden en que la que tienen está muy sesgada o mediatizada.

“Para el alumno no, yo creo que no están nada informados. Yo creo que les llegan rumores de cosas, pero no se están enterando nada bien...” (EE4.8).

“O alumnado ten información se o profesor lla da (...) Entón se o profesorado dalle información, por un lado ten información máis ou menos explicada, senón o alumno ten... moi baixa información” (EC5.3).

De todas formas, en lo que casi todos están de acuerdo es que el alumnado no está interesado: los de los últimos años porque “*los que están por el plan viejo, acaban ahí y les da igual*” (EE4.2) y lo único que les preocupa es la convalidación de títulos, “*so lles preocupa como vai quedar a cousa, como lles vai quedar o título*” (EC4.9), y los de primero porque, quieran o no, van a tener que meterse dentro por imperativo legal, por lo que ya se preocuparán cuando les venga encima ya “*que el alumnado es muy pasivo, no se interesa por eso, cuando le venga, ya le vendrá*” (EE1.4).

Retomando el tema de la tutoría y de los cambios en la misma, nos encontramos con otra pregunta interesante, la labor del nuevo tutor del EEES. En todas las respuestas se ha notado cierta incertidumbre, como un miedo a definirlo a las claras, de hecho hemos tenido que ofertarles varias opciones e irles aclarando su propia respuesta. Así, entre las definiciones existen dos tendencias, por un lado están los que ven al tutor como un “*guía del aprendizaje*” (EE1.3), “*un facilitador de aprendizajes*” (EC4.4),

“un acompañante da aprendizaxe do alumno” (EC4.9), es decir, un orientador o asesor puramente académico que motiva su aprendizaje y lo acompaña durante el mismo. Por otro lado, los que consideran que el nuevo tutor debería parecerse más al concepto de orientador que existe en la Educación Secundaria, es decir, una persona que no sólo oriente al alumno en lo estrictamente académico, sino también en lo profesional o, incluso, en lo personal, es decir como un “orientador, más allá de lo académico” (EE4.10) o como afirma alguno, “un guía da túa vida académica (EE2.1). A continuación, exponemos algunas de estas definiciones:

DEFINICIONES DE TUTOR
“... yo creo que es tanto orientador a nivel académico, como personal, como profesional, de todo. Orientador en el sentido de no darles las cosas hechas, sino en darle pautas para que él aprenda a solucionar” (EC2.2)
“...porque yo creo que el profesor no sólo debe explicar su asignatura, sino que debe también hacer una labor global, de asesoramiento, de impulsor (...) Es que la tutoría no es, para mí, sólo explicar el problema de la asignatura sino que el alumno se expande y te diga es que yo tengo este problema con esta asignatura y tal, eso es fundamental el poder hablar y comentar” (EE3.7)
“Para mí un tutor es un profesor, un profesor es alguien que motiva a los estudiantes para que aprendan por si mismos, que sabe apoyar al estudiante en ese proceso” (EE1.4)
“Yo creo que es lo que llamamos un docente cercano a sus alumnos que tutela su estudio y que garantiza su rendimiento” (EE4.6).
“Yo lo definiría casi como el maestro en el sentido clásico, como el guía, el asesor, ¿no? Pero guía ya no sólo en lo más académico, sino también en el ámbito profesional, e incluso personal, porque al final el tutor se convierte en el modelo para los alumnos. Eso una especie de maestro en sentido clásico, el sabio que te puede ayudar.” (EE4.3)
“Yo al tutor siempre ha sido un orientador, alguien que debe exponer su experiencia sus conocimientos al servicio del alumno, ha de responder a sus dificultades con las propias materias de la titulación y también con otros problemas que no son sólo de conocimiento, vaya aspectos más personales que influyan en su aprendizaje, ¿no?” (EE4.5)
“Orientador y guía del aprendizaje y luego, pues asesor personal pues un poco, inevitablemente” (EE5.1)
“Pois non sei, é unha especie de asesor. Si, sempre que estea todo relacionado co ámbito máis profesional ou académico” (EC5.3)

Tabla 69. Algunas definiciones de tutor según docentes (1º fase) (elaboración propia)

Pese a que son conscientes de las funciones de esta nueva figura, seguimos notando ciertas reticencias a tocar el ámbito más personal de la orientación, muchas veces por miedo a que se mezclen o confundan los papeles, a no saber poner unos límites en esa relación y a que, como declara uno de ellos, se “desarrolle una relación de colegueo, una relación personal que luego influya en la manera de evaluarlo (...) A mí eso me da un poco de miedo. Aunque tenga buena relación con ellos, quiero que sepan que yo no soy su colega, soy su profesor, ¿no?” (EE3.6).

Por lo que respecta a las experiencias piloto puestas en marcha por la Universidad, los GDC y el PAT, la inmensa mayoría de los entrevistados han participado en una o en otra, e incluso muchos de ellos se han apuntado a las dos.

Con respecto a los GDC, notamos ciertas reticencias a esta iniciativa. Así consideran que su primera intención fue buena, pero con el tiempo se han ido dejando, convirtiéndose en algo sin sentido, pues como ellos dicen “una vez hecha esa experiencia y una vez que has asentado la asignatura, no le vimos ninguna otra ganancia al GDC” (EE3.1), porque no han tenido una evolución en su intención, “no han sido nada excepcional ni revolucionario, sencillamente una inactiva que sale, se lanza y no voy a decir se muere, pero si se disipa” (EE3.1).

Muchos de ellos consideran que ha sido una experiencia con más tintes negativos que positivos, sobre todo aquellos que han estado más implicados en su puesta en marcha, afirmando que han sido grupos que han tenido muy poco apoyo por

parte de la institución, pues “no tuvieron ninguna regulación, no tuvieron ninguna guía” (EE1.4) y que, además, no han sido controlados ni supervisados por nadie.

“Yo creo que los GDC son impositivos... Lo primero que hay que hacer es explicar las cosas, hay que hacer esto, hay que hacer esto otro. Tú no puedes andar diciendo esto, lo otro sin sentido. Los GDC creo que están puesto ahí, porque hay que ponerlos y vende, pero no hacen una función que deberían... de hecho creo que llega a haber una cierta perversión del sistema. Yo figuro ahí como tal, pero nada...” (EE3.7).

“No ha existido ningún apoyo, ninguna supervisión... simplemente se inició, pero no se apoyó” (EE4.1).

Esta falta de apoyo y de control ha originado, según algunos de los entrevistados, un mal uso de los GDC, una perversión por parte de los profesores, pues confiesan que muchos se han apuntado por las ventajas que suponía estar en ellos, es decir, el reconocimiento económico y sobre todo, la reducción de horas de docencia.

“En general yo creo que en la Facultad de Derecho no ha sido una experiencia buena, alguna gente sí que lo ha aprovechado, si ha hecho cosas, pero otros básicamente, nada... Yo no sé qué tipo de ventajas daba apuntarse, posiblemente alguna ventaja económica o de reducción de horas y posiblemente la gente, no por lo económica, pero si por la reducción de horas creo que fue una excusa para ellos para eso” (EC4.4).

“La crítica de esto, es la perversión que se hace de los GDC, que puedes agruparte simplemente por interés profesional o económico, ¿no? Y luego pasar...” (EE4.7).

Pese a estos aspectos negativos, muchos de los entrevistados consideran que ha sido una experiencia positiva en aquellos grupos en los que sus miembros se han implicado, “una experiencia que sirve para anticiparse al cambio, para empezar a cambiar mentalidades” (EE4.1), una experiencia que “ayudó a la reflexión” (EE5.1) para ir adentrándose en las transformaciones asociadas al EEES y que permitió que los profesores abandonasen “algunas inercias de comodidad o de acomodación, tipo lección magistral y (vieran) otras cosas, (siendo) es un estímulo para renovar, para aprender, para buscar otros materiales, para plantear la asignatura de otra manera más problemática y atractiva” (EE4.5).

Además del adelanto al cambio, lo que más han valorado los participantes en los GDC es la coordinación, el romper las barreras del despacho y empezar a trabajar juntos creando “un espíritu de cambio, de trabajo en equipo” (entrevista 1.4), ya que, como vimos en sus respuestas, es uno de los aspectos que más cuesta llevar a la práctica por el hermetismo y el individualismo que esconde esta profesión.

“Si, yo creo que es una experiencia positiva, porque primero pone a la gente en marcha, la agrupa entorno a un objetivo, y vas rodándote un poco y vas cambiándote algunos esquemas y vas haciendo algún intercambio de opiniones, de puntos de vista” (EE4.2).

“Todo lo que sea comunicarse, coordinarse me parece positivo (...) No sé cuándo nos vamos a sumergir en algo nuevo, si vamos todos de la mano como que, ya da menos miedo” (EE4.6).

En cuanto a la otra gran iniciativa llevada a cabo por la Universidad, el PAT, ha sido valorado de forma más positiva, por varias razones. En primer lugar porque los alumnos ven bien “saber que estamos ahí para ayudarlos” (EE4.7), sobre todo, “pola seguridad de ter a alguén de referencia” (EC4.9).

En segundo lugar porque la Universidad está empezando a volcarse con la tutoría poniendo en marcha este tipo de iniciativas en “un intento de querer cambiar el

sistema de tutorías (...) de obligar a todo el personal a ejercer un poco esa función de tutor, de orientador” (EE4.7) lo cual supone darle más peso a esta práctica y al PAT.

Y por último, en tercer lugar, porque el profesorado se ha implicado en masa en este tipo de experiencia, y pese a ser *“voluntaria, hemos tenido una respuesta bastante buena por parte de los profesores” (EC4.4)*, lo cual supone un interés especial de los docentes hacia la acción tutorial, primer paso para que esta encuentre su sitio en el EEES, interés que llega incluso a los alumnos, entre los que *“ha habido una participación del 50%” (EE4.2)*, siendo su respuesta *“buena, no espectacular, ni magnífica, pero buena” (EC4.4)*. Así algunos afirman que esta experiencia es positiva porque *“te enriquece como docente e como persona” (EE2.1)* y porque *“te ayuda a conocer, si estos señores te responden, donde se encuentran las mayores dificultades de los alumnos y si realmente contestan y son sinceros, te pueden llevar a solucionar alguna” (EC2.3)*, mejorando así su aprendizaje.

Pese a todo, los profesores consideran que al PAT aún le falta mucho camino por andar, sobre todo en cuanto a “publicidad”, entendida como que el alumno lo vea útil y acuda a su tutor, pues algunos creen que *“está fallando en el sentido de conseguir atraer a los alumnos” (EC2.3)*. Así, uno de los aspectos negativos que salen en las conversaciones, es la falta de asistencia del alumno a estas sesiones, lo cual hace que el PAT no tenga sentido y se convierta en horas perdidas para ambos.

“Las cosas negativas... que rollo que los alumnos no van, que pérdida de tiempo, que cuantos papeles hay que cubrir” (EE4.2).

“El PAT es que este año se puso en derecho como experiencia piloto, se nos asignaron tres alumnos, más o menos, a cada profesor, a mi de los tres uno nunca apareció, los otros dos aparecieron puntualmente, pero en fin... Poco fue la verdad, poco lo aproveché y ellos igual. Pero bueno, pese a eso... es positiva la experiencia” (EE4.5).

En este sentido, algunos de los docentes consideran que resulta muy complicado atraer, conectar y *“empatizar con un alumno con que no te clase” (EC4.9)*, pero al mismo tiempo también puede ser un inconveniente ser su profesor de materia al sentirse evaluados cada vez que cruzan la puerta del despacho. Sea como sea, si el seguimiento se prolonga en el tiempo, todos los docentes acabarían teniendo alumnos de su curso, por lo que, siguiendo las palabras esperanzadoras de uno de los entrevistados al seguir en el PAT *“ igual el curso que viene tengo más implicación, y en 3º y a mitad de carrera mis alumnas tutorizadas se dan cuenta de que es importante” (EC4.4)*.

Además de la falta de asistencia, los docentes denuncian también la falta de apoyo por parte de la institución, lo cual puede provocar los profesores voluntarios implicados se vuelvan en contra de la iniciativa, al no reconocer ni valorar su esfuerzo.

“Eu creo que teñen que profesionalizalo, teñen que darlle un peso específico na Universidade, teñen que potencialo e non so como unha idea, como un piloto, é dicir, teñen que potencialo, coidalo, que estea recollido e que se ti participas no PAT (...) pois tes 10 horas de redución de docencia, que logo necesitas 50, pero bueno, polo menos nun sitio aparece que ti formas parte do PAT, e iso xa é un recoñecemento” (EE2.1).

“Y cuidado que para hacer esto, si tú cuando lanzas el PAT, lo lanzas de aquella manera para que queda ahí, y no le vas a dar reconocimiento ni publicidad, a los cuatro días, muere (...) el PAT es un bebé en este momento, si no lo cuidas, a saber...” (EE3.1).

Sea como sea, parece que habrá que dejar que pase el tiempo para que esta práctica cale más hondo entre el estudiante, o eso opinan algunos de los entrevistados:

“Yo creo que estamos empezando, el tema del PAT está comenzado y ha habido cambios en los profesores que gestionan todo esto, la problemática que hemos tenido no se ha resuelto en muchos aspectos, pero... yo en ese sentido soy optimista, porque creo que hay que darle tiempo al PAT, y en ese sentido si soy optimista” (EC4.4).

“... ¿qué se puede hacer para solucionarlo? Pues no lo sé, quizá dar tiempo, esperar a lo largo de los cursos a que se asiente esa figura, dejarles un tiempo a ellos y dejar que se asienten las ideas que acabamos de empezar y bueno...” (EE5.1).

Para acabar con el tema del PAT, a continuación, describimos dos sesiones relatadas por dos entrevistadas, donde se deja ver su organización y funcionamiento:

“...eu organizo unha a primeiro de curso para presentarme ante eles, presentarles o PAT, ver un pouco que inquietudes teñen, como chegaron aquí, que esperan disto, que dúbidas teñen (...) Fágolles unha no primeiro cuatrimestre, que convoco eu, despois eles poden vir a maiores cando eles queiran, para ver como se encontran antes dos exames (...) logo tamén os convoco cando saen as convocatorias dos centros de linguas (...) ou as becas de departamento, as de axuda de biblioteca. Algunha vez incluso lles axudo (...) un pouco a articular o curriculum. E despois dos exames volvo a facer unha onde cobren unha ficha onde poñen o que creen que vai a pasar antes dos exames e despois vemos que pasou, pois é que me programei mal, pensei que me levaba menos tempo e me levou máis, ou púxenme moi nervioso” (EE2.1).

“Hay una entrevista inicial y luego hay una entrevista final (...) Entonces, al principio lo que se les vine preguntando es de dónde vienen, qué estudios han cursado, cuál es su motivación para venir a esta titulación, si ya empezaron a estudiar, qué materias les resultan más fáciles y cuáles más difíciles, si tuvieron pruebas de nivel, si encuentran algún atranco y si desean manifestar alguna queja. Eso sería el plan inicial. Cuando lleguemos al final...en el final, se hace una entrevista individualmente en la que (...) haga una valoración del curso que acaba y cuáles son sus expectativas para el próximo curso” (EC2.3)

Por otro lado, tenemos otro tipo de experiencias que se han dado en la Universidad, indirectamente relacionadas con la adaptación al EEES: la investigación de la ACSUG y los contrato-programa.

En cuanto a la experiencia de la ACSUG, íntimamente relacionada con los GDC, el único profesor implicado, considera que ha sido positivo porque ha obligado a la gente de su Departamento a trabajar y a unirse en el trabajo, pero sin embargo, afirma que todo el esfuerzo y las horas trabajadas no han servido de mucho pues los cambios no se han notado ni lo más mínimo.

“¿Y lo de la ACSUG? Pues tanto de lo mismo, nuestra experiencia fue buena, pero fue una experiencia otra vez autónoma, o sea, de las tres facultades de Biología nos metimos en el proyecto piloto, nos coordinamos entre los tres, la ACSUG nos dio un apoyo mínimo, pero hay que decir que nos dio apoyo... (...) es más tuvo un efecto negativo en nuestro caso, nosotros hicimos todo esto, detectamos una serie de problemas para solucionar y casi ninguno se solucionó y lo malo no es que no se solucionasen, lo malo es que cuando se los ponías delante te podía decir esto no lo puedo solucionar, ni lo solucionaré en cinco años. En ese sentido tuvo un componente negativo el resultado final, pero bueno (...) todos creímos que eso era el comienzo de algo que iba a pasar y que, no ha pasado... por otra parte, cambió la mentalidad de mucha gente, puso a mucha gente a trabajar, o sea que ha tenido elementos muy buenos” (EE1.4)

Por otro lado, tenemos los contrato-programa, ya más centradas en la formación. Con respecto a estos, de escaso conocimiento entre el profesorado, la única participante

reconoce que ha sido una experiencia muy positiva, sobre todo en su propia formación y en su labor como docente:

“...a min deume por innovar coas novas tecnoloxías e bueno ben, aprendín moito, non me manexaba eu moito, e aprendín a utilizar a Facultade Virtual, empecei a elaborar os meus propios materiais, non so de diapositivas, senón tamén de vídeos de prácticas meus, e cousas dese tipo, e tamén na forma de facer as prácticas do laboratorio, deilles soporte de audio e de vídeo para que eles traballaran as prácticas pola súa conta; saímos un pouco de ese proceso de antes en que eu chegaba, facía a práctica e eles miraban e volvían a repetir ata que lles saía ben (...) co contrato.-programa, fun perfeccionando esta idea... a verdade é que aprendín moito e creo que eles tamén” (EE2.1)

Conviene pararnos en este punto a hablar de las consecuencias que supone el no reconocimiento de estas horas dedicadas a la tutoría y a estas nuevas iniciativas. Dado que se trata de experiencias piloto, voluntarias entre el profesorado, es de suponer que los docentes implicados en cualquiera de ellas, sobre todo en el PAT, son entusiastas de todo lo que tiene que ver con la tutoría. Sin embargo, esta labor lleva asociado un gran número de horas no reconocidas que hace que, muchas veces, el profesor entre en un círculo de cansancio y desilusión que acabará convirtiéndolo en lo que llamamos, un “tutor quemado”. Si a esto le unimos el hecho de que el profesor no implicado en estas experiencias está recibiendo más reconocimiento profesional pues tiene más tiempo para dedicárselo a tareas investigadoras, no resulta extraño encontrar casos de “burn out” entre estos tutores. Así lo deja patente algunos de los entrevistados:

“...yo veo que toda la gente que participó al principio está totalmente desencantada del sistema (...) y todos los que hace cinco años decían que todo esto era una tontería, son los que ahora han cambiado, han dicho: "ahora es el momento", porque me lo reconocen en el currículum, es el momento en el que hago este curso y me dan no sé qué...” (EE1.3)

“Eu, o primeiro ano que comezamos con cambio aquí (PAT), pois como era unha cosa nosa, os que quixemos apuntarnos, apuntámonos voluntariamente, pois eu vivino como algo moi coidado pola nosa parte. E este ano que o implantou a Universidade, eu noto certa frialdade por parte dos titores, non noto apoio institucional (...) Se eu quero formar parte dun PAT, agora estouno facendo altruísticamente, pero eu creo que ten que estar recoñecido nalgún sito, non economicamente (...) pero non sei se en horas do POD, se en facilitar as ferramentas, ou o que sexa (...) pero eu creo que vamos a caer no erro de queimar á xente que, realmente, quere participar.... Porque ti estás nos GDC, estás no PAT, lévache horas (...) e da igual, que fagas como que non, entón xa vas perdendo a boa fe, o altruísmo cada vez xa vai a peor, porque lle quitas horas a investigación que é, ó final, a que realmente te conta... Total, que ó final, pareces tonto, porque en vez de ter máis sexenios ca ninguén, de ter máis cousas ca ninguén, pois dis, pero bueno, eu que estou facendo aquí. Por iso, que todo isto, pode ser un arma de dobre fío, por iso cando se poñen en marcha estas iniciativas debería ter en conta todo isto” (EE2.1)

“Es más... que al final, se lo decía el otro día a mi compañera, al final te sientes un poco ridícula e impotente al haberle dedicado tanto tiempo a los ECTS como le dedicamos nosotras que partimos desde cero, sin saber casi lo que era (...) Pero cuando entremos en todo esto, ¿qué te van a decir? Mira esto son créditos ECTS, es igual que no sepas lo que es, pero ahora vas a tener tantas horas de clase y punto. Entonces yo pienso, por qué estuve yo tantas horas contabilizando las horas de trabajo, las horas de clase y tal, ¿para qué? (...) tanto que nos amargamos, tanto que nos comprometimos, para nada, para que al final nos digan tienes tantas horas de clase, tantas horas de trabajo, tantas horas de trabajos dirigidos, es que nos lo van a dar todo hecho...” (EE5.1)

Teniendo en cuenta sus quejas, sobre todo en cuestión de apoyo y horas de dedicación, les hemos preguntado por otro tipo de iniciativas relacionadas con la orientación y la tutoría que se están llevando a cabo en otras Universidades: el alumno mentor y la figura del orientador de centro.

Con respecto a la mentoría o tutoría entre iguales, la mayoría de los ven como una iniciativa favorable y positiva, pues consideran que un alumno siempre tendrá más confianza con otros alumnos que con un profesor, aspecto que ya se da en lo que algunos definen como *“la tutoría de pasillo”* (EE3.1) cuando *“os de cuarto e os de quinto dicen que no sé que... e logo si hai unhas cousas que se van a dicir entre eles, entre os alumnos de primeiro e os de últimos cursos, que nunca che van a dicir a ti”* (EC4.9). Así consideran que de *“igual a igual, se preguntan máis, e incluso os alumnos no funcionamento da escola e desas cosas entenden máis que os profesores.”* (EE3.4)

Pese a esto, muchos afirman que debería tenerse cuidado con el alumnado que se elija, *“habría que seleccionar muy bien a los alumnos”* (EE4.3) porque puede que dé información sesgada o que su experiencia vital esté marcada y no sea objetivo, ya que *“porque bueno todo el mundo cuenta según le va, ¿no?”* (EE4.10), *“entonces si reciben información de un buen alumno pues bien, pero si reciben información de un mal alumno...”* (EE4.3). Asimismo, alguno habla de reconocer ese tiempo al alumnado e incluso de que haya personas que coordinen esta figura.

“Si, es perfecto, pero esto a lo que habría que proponérselo sería a los alumnos y organizarlos bien. ¿Qué beneficios tiene ese alumno? ¿Qué incentivo tiene ese alumno? Porque también se carga al alumno, ¿no? Porque yo puedo decirles el primer día si hay alguien voluntario para ser un alumno mentor, y yo escogeré entre los que se propongan y ese alumno tendrá que bajar la hoja de firmas para ver los que están y no están, los que analice con nosotros el trabajo práctico, la organización, etc.” (EE4.10).

Siguiendo con el tema, les hemos preguntando por la necesidad de crear servicios de orientación en cada centro que ayuden no sólo al alumno, sino también al profesor. Todos ven como algo positivo esta opción, afirmando que esta función podría ejercerla *“un profesor o a un orientador interesado en el tema al que se le rebaje la docencia, pero que se encargue también de orientar a los alumnos, de guiarlos y demás”* (EE4.8) o, en su defecto, lo que han llamado *“un gabinete de apoyo”* (EE3.6).

Dejando de lado las experiencias piloto, entramos ahora en el campo de la formación, formación para ejercer una tutoría de calidad dentro del nuevo sistema universitario. Al igual que sucedía en el apartado de necesidades, cuando les preguntamos si estarían dispuestos a participar en actividades formativas sobre la tutoría en el EEES, la inmensa mayoría de los entrevistados dan un sí por respuesta, viendo en la formación un camino para poder ejercer esta nueva función con éxito, considerándola *“básica para cualquier cambio”* (EC5.2).

“Mira los planes de formación están muy bien siempre (...) sería bueno que existieran planes de formación para hacer una adaptación” (EE3.1)

“Si y además incentivar que los profesores lo hagamos, por ejemplo, a través del reconocimiento profesional (...) podemos saber mucho de nuestra materia, pero de lo que no sabemos nada es de docencia, de docencia somos autodidactas. A ti te dicen esta es tu asignatura, esta es tu aula, estos son tus alumnos y ahí los tienes, ¿no? Todo lo que aprendes, lo aprendes de forma autodidacta, nadie me ha dicho cómo exponer un tema, cómo hacérselo llegar al alumno, cómo llegar al alumno, cómo motivar al alumno en clase, cómo conseguir que el alumno siga y quiera seguir aprendiendo después de la hora de clase (...) habría que fomentarlos y fomenta la participación del profesorado” (EE4.5)

“Si creo que é necesario establecer planes de formación sobre estes temas” (EC4.9)

Sin embargo, están en contra de formación excesivamente teórica y nada válida para la práctica, pues quieren “*cursos útiles, que servan para algo*” (EE4.9). De hecho, recriminan que la Universidad no fomente una formación útil para el día a día y proponen temas sobre técnicas, herramientas y/o experiencias prácticas acerca de la tutoría y el EEES, que sirvan para abrir la mentalidad del profesor y para cambiar el estilo de enseñanza.

“Pues en principio, qué herramientas podría profesor utilizar, es decir, pues el profesor va poder reducir sus horas de clases magistrales para poder atender al alumno de otra manera, eso sería fundamental, saber de qué herramientas vas a disponer, y después que te digan realmente en qué va a consistir las tutorías...” (EE3.5).

“Yo lo que pediría sería cursos de recursos de cómo organizar el trabajo, sobre todo lo que tiene que ver con el número de alumno que tenemos, porque si la ratio no se puede bajar, habrá que buscar alternativas, algún tipo de recursos para poder trabajar. Ahí es donde más perdido me siento, no perdido, sino impotente” (EE4.3).

“...estructura y contenido, tipos de tutorías, orientación al profesorado sobre cómo utilizar ese instrumento que ha estado tradicionalmente apartado, poco valorado, y que creo que es realmente importante” (EE4.10).

“Más que temas me gustaría más respuestas.... No sé, que no fuera tanto teorizar, algo más práctico, algo más de experiencias” (EE5.1).

Asimismo, vuelve a surgir la formación en grupos de trabajo, con el fin de favorecer el intercambio de experiencias, de compartir experiencias con los “*colegas de profesión*”, sean de nuestra Universidad, como de otras Universidades españolas o extranjeras, y así “*saber lo que están haciendo en otros sitios para buscar ideas para nosotros y adaptarlas*” (EE3.3) estableciendo espacios útiles de formación y reflexión para el profesorado, es decir, “*hacer espacios de dialogo para compartir experiencias*” (EE4.7) con otros compañeros.

Además de este tipo de formación, también consideran que debería impartirse, ya en un segundo plano, cursos de formación pedagógica, donde se den pautas para la elaboración de guías docentes y donde se definan el tutor y sus funciones principales.

“Y después con respecto al EEES pues la elaboración de guías docentes y demás, ¿no? Exactamente crear espacios de debate de compartir. Aquí de hecho, una de las cosas que más valoré de todas las de tal, fue el compartir cómo se están haciendo las guías docentes, cómo se meten en la plataforma, cómo se adaptan al EEES, los créditos teóricos, los prácticos y todo este tipo de cosas, necesitamos formarnos en todo esto” (EE4.6).

“Hombre en cuanto a tutoría... bueno yo creo que en general, sobre el sistema, de cómo va a quedar todo y a quien hay que acudir en determinados temas o dudas, tanto para docentes, como para tutorías, como en general. (...) Entonces ese tipo de información, que haya un librito donde te expliquen esas cosas, a donde tienes que orientar a un alumno en determinadas cosas, estaría bien. Y con el EEES, un tanto de lo mismo: cómo va a quedar todo, cómo se van a organizar las materias, cómo... no sé, establecer un poco más los conceptos para que esté todo un poco más claro” (EE4.8).

Además, y ya como la guinda del pastel, algunos consideran que sería muy positivo que los cursos ofertados por la Universidad estuviesen “*más adaptados a cada titulación*” (EE4.10), ya que las necesidades de unos y otros son muy diferentes, pues como ellos dicen “*no es lo mismo, no tiene nada que ver dar clases en derecho que en filología o en caminos (...) y lo que sirve en una no sirve en otra, ¿no?”* (EE4.5).

d) Satisfacción con la tutoría

Por lo que se refiere al cuarto y último apartado, el de **“Satisfacción con la tutoría”**, volvemos a notar que la satisfacción del profesorado está más encaminada a su trabajo diario con el alumno, que al reconocimiento o apoyo de la institución. Así, cuando les preguntamos sobre su nivel de satisfacción con el trato que reciben por parte de la propia Universidad, la inmensa mayoría, afirman que no están satisfechos, aludiendo a la falta de definición, ya que la institución no se ha organizado para favorecer la tutoría, ni en cuanto a tiempo, ni en cuanto a espacio, ni mucho menos en cuanto a reconocimiento.

“Muy satisfecha, no, porque no está reconocida” (EE1.1).

“No, porque prácticamente los recursos que hay, la organización que hay... es que no hay nada” (EE1.4).

“Yo no estoy satisfecha con el tratamiento que hace la Universidad, pues por lo mismo que te he dicho antes, que no hay apoyo, ni reconocimiento ni nada” (EE4.10).

“No, no mucho, porque realmente no se valora, no se valora para nada, actualmente no se valora (...) yo creo que un poco de reconocimiento es lo principal” (EE5.1).

Algunos de los entrevistados si ven algo positivo, pero con un tono jocoso: *“Yo sí, con que no me digan que tengo que hacer más cosas”* (EE4.2). Sus respuestas se basan en la comodidad que resulta para el propio profesor dejar a su libre disposición esas horas, es decir, que la Universidad no se meta en lo que deben hacer en esas seis horas que imponen como horario dedicado a las tutorías.

“A ver, realmente yo no me siento insatisfecho con el planteamiento institucional de la tutoría, la única cuestión es que creo que la tutoría tiene muy poco rendimiento, es decir, realmente en estos momentos en los que se asigna 6 horas semanales de tutoría, el aprovechamiento de la tutoría por parte del alumnado es mínima. Entonces, ¿a mí eso me satisface? Hombre pues no, pero aparte de que no me satisface me resulta muy cómodo, lo que pasa es que sé que no es lo correcto” (EE3.1).

Por lo contra, otros, los menos, afirman que si están satisfechos, pero en el sentido de que ahora está empezando a darle importancia a la tutoría, *“están preocupándose de mover y priorizar todo esto, de darle valor”* (EE4.2), sacando iniciativas como el PAT, iniciativas en el que la Facultad tiene un gran peso y gracias a la cual los docentes afirman que *“se nos está valorando y se nos está apoyando”* (EE5.2) y dando *“cursos de formación y proporcionando información”* (EE4.2).

Por el contrario, en cuanto a la satisfacción personal con su trabajo como tutor, las respuestas son muy diferentes. En esta pregunta los docentes afirman están muy satisfechos con el trato con el alumno, pues les produce una gran satisfacción personal ayudarlos en sus dudas y ver cómo avanzan en su aprendizaje.

“Estou satisfeita no sentido de que se ven alguén a preguntarme algunha duda e lla resolvo ou lle explico algunha cousa ou lle aclaro conceptos, pois...sintome ben. Ademais establezo unha relación máis directa cos alumnos, sabes quen é” (EE3.2).

“Si, moito a verdade é que estou contento cos alumnos, gústame que veñan moito. É agradable que veñan aquí e que ti lles poidas votar un cable” (EE3.4).

“Estoy satisfecho porque considero que hago una labor importante a los alumnos que vienen a preguntarme, porque no sólo me limito a explicarles las cosas sino que también me preocupo por sus inquietudes en cuanto a la carrera y tal” (EE3.7).

“Si, estoy satisfecho con la tutoría más clásica como con el PAT, el saber que puedo ayudar, que resuelvo problemas, dudas, no tanto las científicas, sino otras...” (EC4.4).

“Te sientes satisfecho porque ellos tienen una duda concreta sobre algo y tú se la resuelves, entonces tienes la sensación de que has hecho algo bueno por ellos, y dices que bien, ¿no?” (EE4.8).

Además ven la tutoría como el medio ideal para aumentar el trato con el alumno, acortando la distancia discente-docente y haciendo una enseñanza más personal y humana, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje por ambas partes.

“Yo, a nivel personal, cuándo he conseguido la interacción con los estudiantes, ha sido una experiencia muy satisfactoria para mí, para mí es muy productivo” (EE1.4).

“...a min gústame moito o trato coa xente e entónces... paréceme que eles me aportan máis a min que eu a eles, porque aprendes, non sei... primeiro é unha maneira de vehiculizar, de estar en contacto con esa xente que habitualmente tes na aula, pero que ás veces, non tes máis trato que un cruce de miradas e sen embargo si que podes... Despois (...) é que hai como un distanciamento, ti es o profesor e eu o alumno, moitas veces non fomentado por ti, senón por esa autoridade que se supón que tes. Sen embargo na relación nas tutorías, sempre hai esa posibilidade de traballar máis ca persoa” (EE2.1).

“Mientras que en la tutoría, de alguna manera, esa función de transmitir, si puedes lograrla, por lo tanto tu función de profesor se realiza mucho más en la tutoría de lo que se realiza en el aula, entonces en ese sentido sí que es satisfactorio...” (EE3.1).

“Siempre y cuando te puedas acercar al alumno, pues mucho mejor, porque entonces puedes ir viendo el seguimiento que tiene y... (...) cuando al final pones la nota, siempre sabes a quién se la estás poniendo, ¿no?” (EE3.5).

Pese a este alto nivel de satisfacción, reconocen estar insatisfechos con el escaso uso que el alumno hace de las tutorías, con *“la pasividad de los estudiantes, o sea, la dificultad para que el estudiante participe en ellas” (EE1.4)* surgiendo de nuevo el tema de la falta de asistencia como uno de los problemas fundamentales del mal funcionamiento de la tutoría, lo cual convierte esas horas de despacho en horas muertas y aburridas, pues cuando viene, lo hace de forma puntual y *“no es satisfactorio tampoco que sea el último día a la penúltima hora y tal...” (EE3.1).*

Otros sin embargo, ven como aspecto más negativo, la falta de tiempo, pues consideran que no pueden dedicarle todo el tiempo que les gustaría a las tutorías para poder realizarlas como ellos creen que debería hacerse dentro del nuevo marco europeo, *“por incompatibilidad de horario, porque es imposible hacer eso bien y el resto del trabajo, y te quedas insatisfecha, porque no llegas” (EE4.2)*, quedándoles *“un sabor agri dulce con todos aquellos alumnos que no (han) podido conocer (...) sin poder distinguir en la nota mucho al que más trabaja y al que menos” (EE4.10)*, ya que, como señala una de las entrevistadas, aunque *“le dedico mucho tiempo, a veces un tiempo de poca calidad, en el sentido de que contesto pero rápido, atiendo pero rápido, precisamente con esta vorágine de tiempo y tal, quizá no me quedo contenta si no le dedico a cada alumno el tiempo que debería” (EE5.1).*

Por lo que respecta a las características del buen tutor, notamos entre el profesorado cierta reticencia a hablar sobre ellos mismos, sobre sus cualidades. Pese a todo, reconocen que entre las variables más importantes son de índole personal, es decir, siguen considerando que un buen tutor tiene que tener una serie de características personales y de habilidades sociales como, por ejemplo, la empatía, el don de la

escucha y la palabra, la paciencia, la preocupación por su alumnado, la extraversión,... siendo secundarias otras más relacionadas con el ámbito profesional.

“Lo que hace de mí buen tutor, yo creo que tengo capacidad de empatía, o sea, se ponerme en lugar del otro, que es muy importante para los estudiantes, el entender lo que ellos necesitan y tengo la capacidad de diálogo, de hablar y de escuchar, y de no situarme por encima de, trato de no situarme por encima de, ¿no?” (EE1.4).

“¿Cualidades? Creo que soy, no sé, supongo que sé escuchar al alumno y lo respeto, tengo una buena capacidad para empatizar con él, lo escucho, lo atiendo, lo entiendo. Además creo que soy una tía accesible, agradable al trato con ellos...” (EC2.3).

“A ver yo hay una cosa que si es cierta, yo no le tengo miedo al alumno y creo que tampoco le impongo miedo al alumno, mi relación con el alumno es bastante fluida, tanto en el aula como en la tutoría” (EE3.1).

“Qué difícil... no sé, yo creo que soy una persona accesible, y además al ser joven, a lo mejor soy más próximo a ellos, no sé.” (EE3.3).

“Eu penso que teño paciencia (...) E que preocúpome e intento solucionarllelas súas dudas, non paso, intento solucionarlles as cousas.” (EC3.2).

“Non sei... supoño que escoitar, intento saber escoitar, e ser agradable” (EC4.9).

“Yo creo que tengo buena capacidad de comunicación con ellos, empatía digamos, saber ponerme en su lugar, disponibilidad y flexibilidad, y la verdad es que también amabilidad en el trato con el alumno, mostrar respeto hacia ellos (...) Y luego, pues saber escuchar, y ganas de que mejoren (...) yo quiero que ellos aprueben, y después lo más importante es que tengas un interés real en lo que te cuentan” (EE5.1)

“Eu son un pouco paternalista. Procuoro ter respecto polo alumno, aínda que ás veces me desespere, pero teño paciencia e digamos que son asequible.” (EC5.3)

Asimismo también hablan de otras características que debería tener el tutor, que resumimos en la siguiente tabla:

BUEN TUTOR	CITAS PROFESORES
Conocimiento de la institución	<i>“...conozco bastante bien la institución, de alguna manera, además soy responsable de calidad del centro, entonces cualquier tipo de reclamación del centro tiene que pasar por mí” (EE3.1)</i>
Dominio asignatura	<i>“lo único que le puedo aportar al alumno, y en eso estoy medianamente satisfecho, es en resolverle de manera más o menos adecuada las cuestiones que más o menos me plantea” (EE4.5)</i>
Gusto por la docencia y la tutoría	<i>“Yo creo que el interés por enseñar. Tengo interés de que ellos aprendan” (EE3.5) “Probablemente por el interés, porque creo que vocacionalmente me gusta, y el alumno puede ver que me gusta lo que hago y yo creo que eso en él puede ver una seguridad, que les gusta, que se preocupa por mí, porque yo pueda formarme” (EC4.4)</i>
Ayudar en todas las dudas del alumno	<i>“Y muchas veces incluso te preguntan, tienes un momento libre y te viene y te comenta, pues mira tengo un problema, y bueno en qué asignatura, pues en esta y le aconsejas pues yo creo que es así, pero vete a junto del profesor y tal, y vienen con preguntas de otras asignaturas que a lo mejor con ese profesor...” (EE3.7) “Tener claros los objetivos que se persiguen en esta licenciatura, poseer ciertas experiencias vitales que te permiten ayudar al alumno en cuestiones que no son exclusivamente académicos...” (EE4.3) “Yo creo que porque resuelvo dudas, sin más. Porque supongo que ellos se sienten bien si les dedicas más tiempo, si ven que estás con ellos y tú no les dices, venga lárgate ya que ya son horas, y evidentemente cuando les resuelves algo, ellos se sienten mejor y es más probable que vuelvan” (EE4.8)</i>
Atender en cualquier horario	<i>“Creo que é porque son accesible, e tamén porque a xente que está estudando na biblioteca sabe que estamos aquí, e tamén ó mellor, pois...” (EE3.4) “Además respeto bastante los horarios, estoy bastante disponible siempre que me necesitan, más allá del horario de tutorías de la puerta, ¿no?” (EC5.2)</i>

Tabla 70. Cualidades del buen tutor, según docentes (1ª fase) (elaboración propia)

Por otro lado, y ya para acabar, les pedimos una valoración global de la tutoría, es decir, que puntuasen de 1 a 10 la función tutorial, en cuanto a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cuanto a la realidad de hoy en día. Así, todos los entrevistados dan valores bajos, incluso muy bajos, a la tutoría que se realiza actualmente, en donde el alumno sólo acude los días previos a la evaluación, para

preguntar por el examen, afirmando que ese tipo de tutoría puntual no responde al principio de seguimiento y apoyo que debería primar en toda acción tutorial. En cambio, son conscientes de la importancia que esta función tiene, por ello dan puntuaciones muy altas, de notable y sobresaliente, alguno incluso llega a ponerle un 10, demostrando la relevancia que para ellos tiene la tutoría en una enseñanza de calidad.

“La valoración que yo le doy a nivel personal, ¡cuidado!, no lo que se está haciendo, sino en cuanto a lo que yo creo, una valoración muy alta, mínimo un 8. Otra cosa es que ese 8, en este momento, se ha convertido en un 4” (EC1.2).

“A ver, creo que é moi importante facéndoa ben e que, incluso, podía ter un punto de necesidade (...) Moito, un 9... pero facéndoa ben” (EE2.1).

“Entendida como tutoría en el aula, con trabajo seguido y tal, pues un 9. Pero entendida como el proceso de superación, de trabajo continuo. Ahora entendida como la hacemos ahora, un 2 o un 3. El concepto viejo de tutoría de persona que está en su despacho para resolver dudas, 2 o 3” (EE3.6).

“Hipotéticamente yo le daría un 10, porque me parece el elemento esencial (...) pero en la realidad, le pondría... un 1 y siendo muy benevolente, porque ya te digo se resume a dudas en los exámenes y después a quejarse por la nota” (EE4.3).

“Si me preguntas por la de ahora, te diría muy baja, un 3 o un 4 como mucho. Ahora si te refieres a la importancia que le doy yo, le pondría un 8, como mínimo” (EC5.2).

Por esta razón, podemos afirmar que la tutoría es una de las funciones docentes más valoradas por el profesorado en cuanto a su utilidad y sus beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. Segunda fase del estudio (curso académico 2012-2013)

a) Desarrollo de la tutoría.

En esta primera dimensión de la tutoría, no encontramos grandes diferencias con respecto al primer estudio, pues al definir las funciones del profesor universitario, sigue apreciándose en sus respuestas, la dicotomía entre docencia e investigación, a pesar de que la importancia de la primera está siendo asumida por los docentes. Así, aunque cuatro de los cinco entrevistados, consideran la docencia como una función básica, a la que conviene dedicar tiempo y esfuerzo, afirmando que “pesa más la (función) docente y por voluntad propia” (EC3.8); uno de los profesores la define como una obligación, un “incordio”, para ejercer su verdadera pasión: la investigación: *“le dedico más tiempo a la docencia, pero porque no me da tiempo, lo que más me gusta es la investigación, pero no me da tiempo a dedicarme a ella todo lo que querría” (EE5.4).*

La eterna lucha entre investigación y docencia, que sigue hasta nuestros días, queda expresada a la perfección por una de las profesoras entrevistadas, la cual nos deja ver que otro de los grandes problemas que trae asociada esta dicotomía: la disparidad en la valoración de ambas funciones. Así, en su propio argumento, deja entrever la idea de separar ambas funciones, como se hace en la actualidad en otros países:

“...en la Universidad se valora mucho la investigación (...) pero sí creo que deberíamos recuperar un poco más el perfil de docentes para conseguir la calidad que pretendemos, porque como investigadores no se consigue la calidad (...) el profesor universitario es profesor y lo que tiene que hacer, fundamentalmente, es atender a esas funciones, si y también tiene que investigar pero en proporción. Entonces igual habría que inventar otra figura dentro de la Universidad, el investigador con una carga docente muy, muy reducida y que prime en él la investigación...” (EE4.11).

Además de la docencia y de la investigación, una de las entrevistadas de esta fase, habla de la gestión como otra de las funciones a tener en cuenta por el docente, denunciando la falta de tiempo para atender correctamente a las tres funciones que se le presupone al profesor universitario, porque si *“dedico más a la gestión pues, le dedico menos a la docencia y a la investigación”* (EE4.11).

Así vuelven a reaparecer las tres funciones básicas que ya se definían en la primera fase del estudio: docencia, investigación y gestión, pero además aparece la tutoría como una función asociada e inseparable de la docencia, como *“una función dentro de la docencia”* (EE4.11) a la que *“no le da importancia ni la Universidad, ni los propios alumnos”* (EC3.8), aunque parece que empieza a despertar interés entre los docentes una vez culminado el proceso de adaptación al EEES, considerándola *“muy importante (...) fundamental”* (EE4.11).

Así, y pese al paso de los años, la importancia de la tutoría no ha aumentado, pues sigue estando escasamente valorada por la institución, la cual sólo *“le da importancia por el hecho que marca unas horas mínimas de tutorías”* (EC2.4), las seis horas de tutoría establecidas por ley, dejando esta función en manos del profesor y de su concepción de la enseñanza, sin más organización.

Pese a ello, y quizá como consecuencia de la integración plena al EEES, alguno de los entrevistados de esta fase empiezan a ver algún cambio en la organización de la tutoría, aunque considera que todavía hay mucho camino por recorrer, camino que empieza por aumentar el reconocimiento de la labor docente y tutorial, dar más peso a la tutoría, mejorar espacios, aumentar recursos, bajar ratio, etc.

“Yo creo que todavía está un poco por los aires. Por ejemplo, sé que estamos empezando, pero mucho está sin organizar (...) hay una enorme falta de tiempo, falta de reconocimiento, pero sobre todo falta de tiempo para que el profesor se organice y se estructure y falta de un espacio dedicado en los horarios en las tutorías (...) Sería bueno que a partir de las 12:30 a las 14:30 que son unas horas que generalmente tenemos libres para reuniones, pues que también estuvieran ahí las tutorías” (EE5.4).

Este optimismo queda reflejado cuando hablamos de la organización de la tutoría a nivel centro, donde todos los profesores entrevistados en este fase reconocen que los centros que tienen PAT han dado pasos enormes para favorecer la docencia y la tutoría, aspecto que se contrapone con el otro ámbito de organización docente: el Departamento; donde sigue sin existir ninguna iniciativa para mejorar esta función, pese a que los docentes llevan demandando años su reconocimiento en los POD:

“...se podría organizar mejor en el departamento, teniendo en cuenta mejor las horas de docencia de cada uno. Todos sabemos las horas que tenemos de tutoría y de atención a los alumnos, pero quizá la mejor forma tanto para uno como para otro sería organizarla dentro del POD, que formara parte del POD, darle importancia...” (EC1.5).

En cuanto al funcionamiento de la tutoría, volvemos a encontrar las mismas lagunas que denunciaban en la primera fase. Los docentes afirman que *“desde el punto de vista de los alumnos, funciona para quien quiere”* (EC3.8), sólo para aquellos estudiantes que realmente la usan con fin educativo, ya que de no ser así queda reducida a dudas puntuales próximas a épocas de exámenes. Así se vuelve a denunciar la enorme falta de asistencia que sufre la tutoría, la cual parece no haber mejorado con los años y

que encuentra su razón en la propia cultura universitaria, en el pasotismo, en la falta de necesidad e interés, en la falta de control, etc., tal y como relata la siguiente docente:

“...no funciona para nada. Primero está la cultura universitaria porque si yo llamo a un alumno porque yo a veces pongo una nota a un alumno para que pase por tutorías, y alguno venía (...) alarmado, que el profesor te llame a su despacho es algo grave (...) tenemos que cambiar esa mentalidad, el alumno no piensa en la tutoría como algo normal (...) el alumno viene de la secundaria a la Universidad, entonces ese paso para el alumno es una liberación, ya es mayor, entonces ¿va a buscar un tutor para que lo supervise?, No, claro que no, porque está deseando perder de vista a sus padres y a todos los tutores y a todos los adultos que lo controlen, y no va a venir a la Universidad para que nosotros lo supervisemos (...) Y luego hay otro tema, ya de ideas preconcebidas... el alumno cree que venir al despacho es hacerle la pelota al profesor...” (EE4.11).

Viendo que los problemas de funcionamiento no han variado, es normal que las soluciones que planteen los profesores para mejorar la tutoría tampoco cambien en demasía. Así, vuelve a ser de nuevo el tema del reconocimiento de la labor tutorial uno de los que afloran en todas las entrevistas de esta segunda fase, debido quizás a que se asume la tutoría como parte de la labor docente y como uno de los pilares sobre los que se fundamenta la calidad educativa y, como tal, necesita más tiempo y esfuerzo del docente, lo que conlleva la necesidad de reconocimiento para poder equipararla a otras funciones del profesorado universitario. Así, consideran que la labor como tutor *“tiene que ir metido en la producción científica, porque tú para atender a un alumno dejas de escribir un artículo o más, entonces te tiene que contar en la producción científica (...) Ese es el problema, la invisibilidad de las horas que tú dedicas a tu trabajo como docente, porque el ser profesor significa ser tutor” (EE4.11).*

Además del reconocimiento, hay otras propuestas para mejorar la tutoría, todas ellas relacionadas con su organización:

MEJORAS TUTORÍA	CITAS PROFESORES
Cambio en cultura universitaria	<i>“Yo creo que tenemos que hacer una labor sobre todo comunicadora, el profesor debe decir que la tutoría es muy importante y el alumno debe tomar conciencia de ello. Incitarlo a que aproveche esa oportunidad...” (EC3.8)</i>
Tutoría obligatoria	<i>“El alumno es reacio a venir en a la tutoría a no ser que tú le digas, oye tienes que pasar por tutorías obligatoriamente para ver este ejercicio o ver este examen, o porque tiene que hacer un trabajo tutorizado o tal. Pero si lo dejas, no viene (...)Pues creo que hay que obligarlos o incentivarlos de algún modo para que vengan” (EE5.4)</i>
Mejoras en horario: tutoría a demanda	<i>“Dado que la mayoría de los alumnos no acuden a la tutoría hasta los últimos 30 días antes del examen, modificaría el hecho de que fuera requisito indispensable establecer con el alumno previamente el día y la hora de esa tutoría” (EC2.4)</i>
Nuevas formas de tutoría: grupal y virtual	<i>“...nadie viene a comentar sus dudas a las horas que yo tengo tutoría, pero nadie viene y después las dudas que tienen, los errores que tienen, se los guardan y los repiten una y otra vez. Entonces, desde hace unos años (...) pongo yo carteles por ahí de que hay una tutoría colectiva para la convocatoria del examen, para unos días antes del examen; entonces ahí, como están estudiando y alguna duda tienen, vienen” (EE4.11)</i> <i>“También el contacto por mail o por las plataformas virtuales son una buena forma de llegar a más y romper la barrera... suelo tener más correos que visitas” (EC2.4)</i>
Bajar la ratio	<i>“...sí tuviera menos alumnos, que cada alumno pasara por tutoría a lo largo del cuatrimestre una o dos veces, dependiendo del número de alumnos, sería estupendo” (EE4.11)</i>
Aumentar recursos, sobre todo personales	<i>“...aumentando los recursos, sería una buena solución, con grupos más reducidos” (EE4.11)</i>
Limitar número matrículas	<i>“Hombre, lo de limitar el acceso es un tema un poco polémico, la Universidad es un servicio público, que debería permitir el mayor número de acceso a la gente, a ver yo creo que entra en la Universidad mucha gente que no aprovecha los recursos públicos, entonces eso también me parece mal” (EE4.11)</i>

Tabla 71. Mejoras en la tutoría según docentes (2ª fase) (elaboración propia)

Por último, la descripción de las sesiones de tutoría deja patente que no ha existido mejoría tras el paso de estos años, pues las tutorías que se consideran generales se basan en dudas puntuales sobre la asignatura, generalmente en época de exámenes

“Normalmente llaman a la puerta y vienen con alguna pregunta sobre la asignatura” (EC1.5).

“Suelen venir preguntando, sobre todo en la época de exámenes. Y yo como tengo los exámenes de convocatorias anteriores sueltos, pues vienen con preguntas generalmente de eso, con cuestiones de clase, con problemas resueltos en clase, preguntas que no entienden de los exámenes...” (EC3.8).

“...el alumno viene a resolver un problema, una duda, o que no puede venir a un examen, o que tiene un problema, es algo puntual que el alumno te plantea, y si tiene dudas las resolvemos y ya está, y si tiene un problema personal porque no puede venir o lo que sea, pues se busca una solución y ya, pero son casos contados” (EE4.11).

“Pues normalmente alguno viene porque le interesa preguntar alguna cosa de la asignatura, pero la gran mayoría son citados porque yo les mando trabajos tutorizados, entonces vienen a enseñarme el trabajo y nada más” (EE5.4).

Una vez más vuelven a diferenciar las tutorías de los PAT, donde parece que los principios del EEES están más presentes, pues la relación es más fluida e íntima y versa sobre temas académicos, profesionales e incluso, personales. Pese a esto vemos que este tipo de tutoría sigue dependiendo mucho de la importancia que le dé el profesor.

“Y en el PAT el alumno viene y lo que tenemos que hacer es conocerlo, conocer unos datos mínimos, de dónde viene, por qué ha venido, porque le gusta o demás, cuántas horas está invirtiendo o suele invertir para estudiar... bueno, un poco conocer el tipo de alumno que tenemos para ir orientándolo” (EE4.11).

“En cuanto al PAT es ya una especie de seguimiento, con una especie de esquema, intentamos abordar los problemas académicos que ellos tengan” (EE5.4).

Notamos hablando con ellos que están contentos con la tutoría del PAT cuando esta funciona para llegar a los alumnos, sin embargo la pregunta que surge es ¿por qué no se expande este tipo de tutoría tras el año 2010? El problema sigue siendo el mismo: falta de asistencia del alumno, pues a todos les *“gustaría que fuese más continua, que ya desde el primer día vinieran a preguntar más cosas, que llevaran la materia en el día a día”* (EC3.8), que la tutoría fuera *“más intensiva, que ellos viniesen con gusto y que me viesen como un instrumento para ayudarles”* (EC5.4), en fin *“que vinieran más, como ocurre en tercer ciclo, y poder hablar de más temas, escuchar preocupaciones y ayudarles desde mi experiencia”* (EE1.5).

b) Necesidades de la tutoría

En cuanto al segundo apartado, *“Necesidades de la tutoría”*, y pese a que dos de los cinco entrevistados no declaran ninguna necesidad a la hora de ejercer su labor como tutor, vuelven a repetirse las mismas necesidades que encontrábamos en la primera fase del estudio, aunque notamos en su palabras que muchas tienen su base en la falta de reconocimiento e importancia de la tutoría. Algunas de las demandas que hacen son:

- Mejorar espacios: *“Y en cuanto al espacio, sobre todo con respecto al PAT, pues también, porque no puedes estar atendiendo a un alumno con otro compañero al lado, porque la conversación no es la misma, y tampoco es lo*

mismo atender a un alumno que atender a varios (...) Entonces sí, espacio, un espacio tranquilo donde pueda establecerse una buena relación” (EE4.11).

- Reconocimiento, profesional y económico: *“Pediría reconocimiento, pero ya no sólo reconocimiento en cuanto a que me contabilicen las horas, sino también que lo reconozcan a nivel de la Universidad, es decir, que dejen de pensar en el profesor universitario solamente como investigador” (EE4.11); “Lo primero, reconocimiento, reconocimiento profesional” (EE5.4).*
- Más y mejor formación: *“Y formación, pues también nos vendría bien, porque nos dicen que tenemos que ser tutores, pero tampoco sabemos muy bien lo que tenemos que hacer (...) y que te la reconozcan, pero que te la reconozcan como producción científica (...) como horas de trabajo o como lo que sea” (EE4.11).*
- Aumentar tiempo. *“...y también, tiempo, simplemente tiempo, sino es imposible si lo quieres hacer bien” (EE5.4).*
- Bajar ratio y aumentar y optimizar recursos: *“...yo pediría menos alumnos porque es la forma de resolver el tema.” (EE4.11); “... y recursos, materiales y humanos, mejorar las plataformas que, por cierto, se cuelgan a menudo, y demás recursos informáticos...” (EC3.8).*
- Creación de servicios de apoyo al tutor: *“...una persona que ayudase u orientase a los tutores, un psicólogo un psicopedagogo o lo que sea, pero es que yo no sé muy bien qué hacer con esa persona, con casos de ese tipo (personales) (...) yo creo que falta ahí un organismo de apoyo a la tutoría en ese sentido, a los profesores y a los alumnos... una persona que esté ahí para ayudar a los alumnos y a los profesores en esas dificultades o esas necesidades” (EE5.4).*
- Proponer nuevas formas de tutoría: la tutoría entre iguales: *“La figura del mentor si me parece buena idea, creo que podría solucionar algunos problemas como la falta de asistencia de la que hablamos o del tiempo” (EE4.11).*
- La escasa concienciación de los agentes implicados en la tutoría. *“Lo de siempre, concienciar al alumno, todas las vías encaminadas a concienciar al alumno..., pero también a los profesores que no lo están todavía” (EC3.8).*

La necesidad de formación también surge en este segundo grupo, pues cuatro de los cinco entrevistados afirman que no cuentan con formación suficiente para ejercer como tutores, comprobándose que pese al tiempo los cursos no han mejorado esa sensación entre el profesorado.

“A ver... si, yo creo que la formación es buena, y yo estaría dispuesto a formarme en lo que sea, si hay algo novedoso” (EC3.8).

“Me gustaría, la verdad es que si, cosas que me valgan, ¿entiendes? Yo he ido a alguno y bueno... hay de todo, algunos muy bien, otros... En general, poco prácticos” (EE5.4).

De hecho, seguimos notando en sus contestaciones la decepción con la formación llevada a cabo por la propia Universidad a través del CUFIE, que siguen considerando demasiado teórica y poco práctica, prefiriendo el intercambio de experiencias, ya que como confiesa una de ellas *“fue más interesante el ver a gente de*

otra Universidad o facultad y que nos contáramos unos a otros la experiencia que, el curso en sí” (EE4.11).

Entre las temáticas que surgen vemos una motivación creciente hacia las NNTT y la tutoría: técnicas, actividades, habilidades,...; todo relacionado con la práctica.

“Hombre, me gustaría ahora mismo conocer un poco más, que no lo conozco por falta de tiempo, lo que es aplicación de NNTT con el EEES y eso...” (EC1.5).

“Me gustaría formarme más, sobre todo en habilidades, en cómo reconducir determinadas situaciones con respecto al alumno, como tutorizarlo. Cursos prácticos que sirvan para llevar a la tutoría de verdad” (EE5.4).

“...información sobre la Universidad, tenemos que conocer bien la Universidad, los servicios de la Universidad, tenemos que conocer bien las salidas que pueden tener los alumnos y todo lo que le puede ofrecer la Universidad al alumno mientras está aquí... Claro que es un tutor no es un punto de información, pero si debemos de saber que hay estos servicios, porque si tú no sabes resolverlo, pues decirles pues mira hay esto que puede que te ayude, hay un lugar a donde puedes ir (...) Y cuestiones psicológicas de comunicación, de temas no verbales...” (EE4.11).

c) Cambios en la tutoría

Este tercer apartado, **“La tutoría en el EEES”**, nos interesa especialmente, pues es el fundamental para comprobar si, una vez traspasado el límite del 2010, se han producido verdaderos cambios en la tutoría o si todo lo vivido en la primera década del siglo XXI quedó en agua de borrajas.

En primer lugar, los entrevistados en esta fase si consideran que ha habido cambios en la institución tras la implantación del EEES, sobre todo en cuanto a la cantidad de trabajo, la cual ha aumentado tanto para el docente como para el estudiante, *“al profesorado se le ha multiplicado a la enésima potencia el trabajo, y al alumno también porque tiene que hacer un trabajo mucho más autónomo, mucho más personal” (EC3.8)*, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha transformado centrándose más en el alumno, porque ahora *“ya no va de paseo, el alumno va a tener que ser participativo, va a tener que implicarse en el aprendizaje desde el principio, y no va a tener que esperar a que el profesor le dé los apuntes para estudiarlos, sino que va a tener que hacer cosas, leer y elaborar para prepararse” (EE4.11)*. Así ha cambiado enormemente el modelo *“ha cambiado la forma de enseñar y de aprender. El profesor tiene que enseñar a aprender” (EE5.4)*, produciéndose así *“un cambio importante de mentalidad, de que ahora el profesor no sólo da clases presenciales, magistrales, sino que también tiene que supervisar el trabajo que el alumno” (EE4.11)*.

Pese a que los cambios parecen evidentes para ellos, si reconocen que no han sido inmediatos y que, en algunos casos, todavía no se han producido, pues deberán pasar años para que la concepción de la enseñanza varíe en una institución tan anclada como la universitaria. Así confiesan que *“ha habido cambios, pero bueno...esto aún lo veo para largo...” (EC1.5)*, *“habrá que pasar algunos años para que tanto profesores como alumnos se adapten a esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje” (EC2.4)*.

Siguiendo con esta tendencia positiva, les preguntamos por los cambios en tutoría. Aquí de nuevo, los entrevistados afirman que si ha sufrido cambios, sobre todo

en importancia, pues empieza a verse como algo más que una tutoría formal y puntual y “*se hace más uso de ella para ayudar al alumno en el aprendizaje*” (EC1.5). Sin embargo, siguen denunciado los mismos problemas: la falta de asistencia del alumnado y la alta ratio unida a la falta de tiempo y reconocimiento, que impide que funcione el sistema de tutoría del EEES y se acabe cayendo en la tutoría más clásica y puntual.

“Hombre, si, algún cambio sí, ... pero es que... es que para que funcione debemos tener menos alumnos, y así yo me imagino que nos encontraremos con una situación en que podremos estar más cercanos al alumno. (...) y reconocimiento, eso siempre” (EE4.11).

Muy unido a estos cambios y una vez vividos, volvemos a notar, con más intensidad si cabe, una sensación de quemado entre el profesorado, el síndrome del *burn out*, que ya aparecía entre las respuestas de los entrevistados de la primera fase. Así, en las palabras de esta profesora se puede sentir su frustración, pues se le ha exigido cambios que ha llevado a cabo, pero no ha encontrado ningún apoyo, reconocimiento o inversión por parte de la institución, lo cual supone más trabajo al mismo precio.

“...la Universidad no puede poner en marcha un modelo con el sistema que tiene de control, no puede pedirle a los profesores cambiar el modelo, porque no lo van a hacer todos o no tiene sistemas de control para que lo hagan todos, porque lo van a hacer los que tienen buena voluntad, y una institución no funciona con buena voluntad, porque la buena voluntad termina desapareciendo, y la gente acaba quemándose que es peor. Entonces lo que se genera es una desidia, una situación tensa de rabia y de estanque (...) no se puede cambiar la Universidad basándose en la buena voluntad” (EE4.11).

Dejando de lado los cambios, pasamos a la información recibida. Si años antes notábamos cierta desinformación unida, paradójicamente, a una sobreinformación, vemos que las cosas no han mejorado, y que “*en algunos aspectos está todavía verde*” (EC3.8). Ahora bien, los profesores han sabido informarse y adaptar su trabajo a las exigencias del EEES de mejor o peor manera.

“A ver, información la hay, no somos unos expertos pero la hay. Lo que después cuesta es meterte a hacer experimentos y cambiar tu asignatura de ese modelo tradicional a este modelo, eso lleva sus horas” (EE4.11).

Parece entonces que la información si llega a los profesores pero, ¿ha mejorado la situación de los alumnos? En principio parece que sí, los alumnos ya entran sabiendo que están en un nuevo sistema y no les resulta extraños términos como EEES, ECTS o tutorías. Sin embargo, los alumnos del viejo plan están perdidos, y así lo demuestran algunas declaraciones de esta segunda fase, cuando nos dicen que los alumnos “*de planes anteriores, ¡tienen un lío! Están muy mal informados, y yo creo que además, la información que tienen está bastante sesgada*” (EE4.11).

Volviendo al tema de la tutoría, nos centramos ahora en la labor del tutor. En este sentido no existen grandes cambios con respecto a los resultados de la primera fase, aunque si es cierto que estos cinco entrevistados definen al tutor universitario desde el ámbito más académico, como un orientador académico, como un guía de aprendizaje.

“Para mi es, simplemente, un orientador en estudios, un orientador en estudios. Lejos de ser ya un transferidor de conocimientos, es un orientador” (EC3.8).

“Yo entiendo que el tutor tiene que ser un poco como un orientador (...) Después si hay unas problemáticas específicas, pues ya las atenderá cada profesional” (EE4.11).

“Orientador. Académico, sólo académico” (EE5.4).

En cuanto a las experiencias piloto que han existido y, en el caso del PAT, siguen existiendo, las respuestas dadas por estos profesores son semejantes a las de la primera fase. Así, dos de ellos han participado en alguna de las convocatorias de los GDC, considerando que ha sido una experiencia positiva porque exigía coordinación con el resto del profesorado, pero acabaron desapuntándose o sin participar, porque no había resultados claros ni seguimiento ni apoyo para gestionar mejor la adaptación.

“Si, los GDC me han parecido una experiencia positiva, pero bueno hay muchas cosas que mejorar. Es positiva porque siempre que haya grupos, que haya diálogo, que haya coordinación, pues es bueno, ¿no?” (EE5.4).

“Mira yo todos los años cuando enviaba la memoria del Grupo de calidad, me decía... ¿para qué? No lo dejé a pesar de todo porque me gustaba estar informada y obligarme a mejorar, pero no tenía sentido seguir, por favor... es que habría que articular algo, un apoyo, algo porque no funcionan las cosas así, no se puede soltar algo y dejarlo morir (...) Pues, hombre yo creo que si se hubieran dando mayores recursos, mayor reconocimiento, cursos de formación, tener elementos personales, es decir, apoyo (...) Y en los GDC debería haber existido alguien (...) que se encargara del tema, porque quedó mucho en el papel y bueno... La idea estaba bien, pero si no se continuó y así era muy difícil conseguir lo que en un principio pretendían. Pero si, si me parecen positivas estas experiencias, de hecho fue bueno para que conectar al profesorado” (EE4.11).

Por su parte, el PAT que a día de hoy sigue existiendo, ha recibido una valoración más positiva por parte de los tres entrevistados que están ejerciendo como tutores, considerando que es una experiencia “necesaria, y es necesaria por si queremos ofrecer una educación de calidad” (EE4.11), el PAT “nos permite conocer un poco a los del otro lado y esa distancia que hay o existe entre profesor-alumno se hace más corta” (EE5.4) y conocer sus dificultades y problemas y adaptarnos a sus necesidades “porque generalmente cuando entras en una carrera el primer año, careces de bastante experiencia y de información y para estos alumnos está muy bien” (EC3.8) “y bueno no sólo los de primero, pero también para los de 4º porque están acabando y surgen otras dudas que no saben qué hacer...” (EE5.4).

Sin embargo y pese al paso de los años, el PAT sigue con los mismos problemas, todos ellos relacionados con la falta de asistencia e implicación del alumno.

“Yo este año tengo asignados cuatro y sólo vino uno a cubrir la encuesta, estamos siempre en lo mismo, el alumno nada, no presenta interés alguno por nada que no sea el aprobado o el suspenso.” (EC3.8).

“Mi experiencia podía haber sido mejor. Tenía tres, dos estuvieron desaparecidos y una muy bien. De esos dos desaparecidos, la verdad es que tuve mala suerte, porque no les gustaba estar aquí, uno entré porque no le llegaba la nota para otro sitio y la otra si, le gustaba pero pensaba en quitarla a largo plazo, en 7 u 8 años, entonces claro, la motivación ya no es la misma, ni para la carrera ni para acudir a tutorías” (EE5.4).

Viendo que la falta de asistencia es el problema que más destacan, les hemos preguntado por la figura del mentor como un añadido al propio PAT. La idea sigue siendo bien asumida por los docentes, considerando que sería una buena manera de avivar el PAT, pues en sus años de vida no se ve gran avance.

“Me parece genial, me parece muy buena idea, además desde una perspectiva de alumno siempre te va a ayudar más, y además de coleguilla con otras técnicas que nosotros no le vamos a dar. Me parece estupendo” (EE5.4).

Además de esta figura, les hemos preguntado por uno de los temas que había surgido en las conversaciones con los docentes de la primera fase: la creación de

servicios de orientación en cada centro. Esta idea ya ha sido reclamada por alguno de ellos cuando definían sus necesidades en tutoría, pero incluso aquellos que no lo sentían como tal, están a favor de estos servicios considerándolos una ayuda muy importante para alumnos y profesores porque *“a veces no sabes muy bien ni lo qué tienes que hacer, ni cómo hacerlo y una ayudita... Además, sería una buena forma de agilizar el PAT de nuestro centro también, ¿no?”* (EE5.4).

Ya por último, está el tema de formación en tutoría. Tal y como sucedía años antes, los profesores vuelven a reclamar formación en tutoría, si cabe con más fuerza. Ahora bien, se muestran bastante desencantados con las experiencias que ofrece la institución con respecto a esta temática. Así, consideran que en tema de tutoría sería muy necesario formación de grupos de trabajo, donde se intercambien experiencias, es decir, cursos puramente prácticos y ajustados a la realidad de cada centro.

“Si lo creo necesario. Sería bueno que alguien con experiencia en este tipo de modelo de enseñanza-aprendizaje, probablemente de otros países con experiencia en este modelo, comentase los principales inconvenientes con los que se han encontrado cuando implantaron este tipo de modelo y como se han ido adaptando en el tiempo. Una formación válida y sobre experiencias” (EC2.4).

“Pues en organizar ese tipo de tutorías en grupo, ¿no? (...) A mí lo que más me gustaría es que hubiera una mayor implicación por parte de lo que es el exterior de la Universidad, de empresas (...) tendría que haber mucha comunicación con la vida real, con el mundo empresarial” (EC3.8).

“...quizás lo de juntarnos para contarnos experiencias, cómo lo has hecho tú, cómo has resuelto esto, las dudas que has tenido y cómo las has resuelto, ¿no? Entonces la formación en ese sentido, de saber cómo se van poniendo en marcha estas experiencias, cómo se concretan en el propio centro, cómo han transformado una asignatura, cómo se hacen operativos los cambios en un centro, cómo se concretan, cómo han llevado la tutoría en ese modelo..” (EE4.11).

“Me gustaría cursos prácticos, experiencias prácticas, algo que te valiera para aplicar directamente con tus alumnos” (EE5.4).

d) Satisfacción con la tutoría

En cuanto a la **“Satisfacción con la tutoría”** no se han notado cambios con respecto a la primera fase. De hecho, volvemos a notar que la satisfacción del profesor va más unida al trato con el alumno que al reconocimiento o al apoyo de la institución.

Así, vemos una falta enorme de satisfacción con la Universidad, pues pese a que algunos consideran que la institución no “molesta” a la hora de ejercer la tutoría y deja libertad para hacer lo que consideres necesario, tres de los entrevistados en esta fase consideran que su trabajo como tutor no está reconocido ni valorado, y que el apoyo que tienen como tutor es nulo, pese a la importancia que se le está dando a la tutoría en todos los documentos sobre calidad de la enseñanza.

“No, la verdad es que no... Primero por el espacio, ya ves como estoy y segundo, no hay apoyo, ni reconocimiento ni nada, yo lo hago porque considero que tengo que hacerlo, no porque me controlen” (EC2.4).

“Bueno, no sé... Tampoco es que esté insatisfecha con la Universidad ni mucho menos porque acabamos de poner en marcha todo esto y bueno, pero sí que es cierto que la figura del tutor, ya no de ahora sino de antes, necesita reconocimiento” (EE4.11).

“No estoy satisfecha. Primero con el reconocimiento, porque estamos ahí dedicando un montón de horas, estamos perdiendo puntos de la investigación para... nada” (EE5.4).

Por el contrario, muestran gran satisfacción personal con el trabajo realizado con el alumno, pues cuando asisten si se sienten bien a la hora de ayudarlos y de acercarse a su realidad para entenderlos mejor.

“Y satisfecho, pues con los que vienen y ver que les puedo orientar” (EC3.8).

“Si, con el alumno sí. Pues en resolverle los problemas, o intento solucionarlos. Y bueno en que también te sirva para aprender a ti, ¿no?” (EE5.4).

Los únicos aspectos en los que personalmente se sienten insatisfechos son, en primer lugar, con la falta de asistencia del alumnado a tutorías, tema presente a lo largo de los años y, en segundo lugar, con el poco tiempo que tienen para atenderlos como ellos quisieran.

“¿En qué no estoy satisfecho? Pues en que no vengan los alumnos” (EC3.8).

“Y luego no estoy satisfecha con el tiempo, me gustaría poder dedicarle más tiempo a... no hacerlo tanto con tanta prisa, porque hay tantas cosas que tienes que hacer, que parece que no le dedicas el tiempo suficiente...” (EE4.11).

Recogido su grado de satisfacción pasamos a hablar de las características del buen tutor. En este sentido debemos decir que se vuelven a repetir los mismos tópicos que veíamos en la primera fase del este estudio, pues los cinco docentes entrevistados destacan las habilidades personales sobre las profesionales, considerando que la empatía, el saber escuchar, el mostrar respeto,... son características básicas para ejercer como tutor. De todas formas no dejan de lado el hecho de estar bien formado para resolver bien sus dudas, sean de índole académico o profesional, o el estar disponible.

“... ayudo al alumno más allá de mi campo...” (EC1.5).

“Yo creo que vuelven porque los atiendo no sólo en el horario de tutorías, sino en cualquier momento: en los pasillos, en todos los sitios, porque siempre estoy disponible. Y también porque creo que establezco un clima bueno (...) y porque siempre estoy dispuesto a aclarar sus dudas” (EC3.8).

“Yo no sé si tengo cualidades para ser buena o mala tutora, pero digamos que cuando le das la confianza al alumno para que hable con tranquilidad y sepa que lo que hablamos es confidencial, pues hombre, eso es importante, porque ahí el alumno sí que... No sé con la gente que tiene un problema personal si que estableces más lazos, porque se crea más complicidad (...) intento escuchar y atenderlos” (EE4.11).

“Yo creo que la única característica que tengo positiva para ser tutora es que sé escuchar entonces... y estoy disponible, siempre que vienen estoy disponible, tengo tiempo para ellos. Luego sí que la formación, si podría tener más formación y tal... pero bueno la disponibilidad yo creo que si es muy importante para ellos” (EE5.4).

Por otro lado y ya para acabar, les pedimos que diesen una valoración de la tutoría de 1 a 10, en cuanto a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cuanto a la realidad de hoy en día. Notamos aquí que las diferencias entre el “es” y el “debería ser” se difuminan más, siendo las puntuaciones bastante elevadas.

“Pues... un 8 o incluso más” (EC2.4).

“Para los alumnos que lo aprovechan le daría un 7, un 8 más o menos” (EC3.8).

“Pues a ver, si tenemos que poner una puntuación a la tutoría con respecto a la docencia e investigación les pondría un 3-3-3 porque las tres son importantes, pero si tengo que valorar la tutoría sólo, le pondría.... Un 7” (EE5.4).

La explicación de estas puntuaciones tan elevadas, queda recogida en la respuesta dada por una de las entrevistadas, la cual pasamos a recoger a continuación:

“Yo le pondría, en cuanto a importancia... un 8 o un 9 (...) cuando realmente conectas a nivel de tutoría y hablas con ellos, ese acercamiento se produce por lo que mejoraría siempre el aprendizaje. Entonces pretendemos ser buenos, llevamos tecnología punta para dar unas clases a la última, pero luego no utilizamos la tutoría ni ellos vienen, y esa cuestión humana de vínculo afectivo y de vínculo personal, es la que hace también que los alumnos estudien (...) porque cuando un alumno está bien conectado con su profesor, rinde más y estudia más y con la clase normal no hay forma de hacer esa conexión con los alumnos, la tutoría ahí es el medio ideal” (EE4.11)

4.3. En resumen...

Analizados los datos de ambas fases del estudio cualitativo, la primera conclusión que podemos sacar es que apenas existen diferencias pese al paso de tiempo entre una y otra, lo cual nos hace pensar que no se han sido tenido en cuenta las necesidades manifestadas por los profesores, ni se han analizado errores y planteado posibles soluciones de las experiencias piloto llevadas a cabo antes de la llegada del 2010. Así, podemos intuir que, a día de hoy, los cambios llevados a cabo fruto del EEES son más de índole estructural que pedagógica. Una vez hecha esta aclaración pasamos a resumir los resultados hallados en los siguientes puntos:

- En cuanto a las **funciones del profesor universitario**, la mayoría destacan dos: docencia e investigación, afirmando que dedican más tiempo a la primera, a pesar de estar más valorada la segunda. La mayoría afirman que la docencia es lo que más le gusta, aunque existen también un porcentaje alto que se inclina por la investigación, confesando que la docencia les “estorba” bastante. Por su parte, la **tutoría aparece asociada a la docencia**, como una función inseparable de la misma. Mientras que la gestión y otras funciones administrativas, son declaradas por muy pocos, aunque se ven como un gran incordio fuera de las funciones fundamentales que definen su figura.
- En cuanto a la **importancia de la tutoría**, la mayoría cree que no se le da peso suficiente, sobre todo en el ámbito más cercano en el Departamento. Consideran que la Universidad no valora ni reconoce la tutoría, pues sólo obliga a marcar seis horas en el horario, y que aunque en los últimos años empieza a apostar por ella, no da pasos firmes y claros. El único organismo que parece defender más la labor tutorial, es el Centro, sobre todos en aquellas Facultades o Escuelas donde se han llevado a cabo experiencias como el PAT. Ante esta situación todos consideran que el primer paso sería el reconocimiento de esta labor, el apoyo a los tutores y el apostar por la tutoría en aspectos como: recursos, bajar ratio, crear espacios, dar tiempo, etc.
- Por lo que respecta al **funcionamiento de la tutoría**, la inmensa mayoría afirma que no funciona, sólo para resolver dudas puntuales de la asignatura. Las razones son muchas, pero destacan sobre todo, la falta de asistencia del alumnado y el nulo reconocimiento, proponiendo varias soluciones como, por ejemplo, la obligatoriedad o el equipararla en valoración a la investigación.

- A la hora de definir una **sesión de tutoría**, siguen hablando de una sesión centrada en dudas académicas previas al examen. Algunos las diferencian de las sesiones de PAT, afirmando que son más cercanas. Aquí vuelve a surgir la falta de asistencia del alumno como uno de los ejes que impiden su funcionamiento y que les gustaría cambiar a los docentes, apostando por una tutoría más continua.
- En cuanto a las **necesidades** manifestadas por el tutor, destacan tanto aspectos organizativos (más tiempo, mejores espacios, más recursos, menos alumnos, existencia normativa) como otros más centrados en cambios profundos de la institución, tales como el reconocimiento y apoyo a los tutores, la cooperación entre profesores, pautas claras para la tutoría con formación específica, apostar por nuevas formas de tutoría y organización académica, etc.
- Por lo que respecta a la **formación**, aunque les cuesta reconocerlo, afirman que si necesitan formación para afrontar los cambios fruto de EEES, sobre todo de tipo psicopedagógico, aunque consideran que los cursos deben mejorarse, adaptarse a la realidad del centro y a las necesidades del profesorado, y plantarse como algo más práctico y atractivo para poder aplicarlo en el día a día. Muchos hablan de grupos de trabajo, de intercambios de experiencia, etc.
- En cuanto a los **cambios** fruto del EEES, la mayoría de docentes se muestran bastante escépticos, afirmando que de haberlos serán muy graduales y lentos. Esta idea parece no mejorar con los años, pues incluso aquellos profesores que se han adentrado en el mismo, opinan que los cambios se han producido pero son muy escasos y más centrados en aspectos estructurales, quedando aún mucho camino por recorrer. Pese a ello todos se ponen de acuerdo en que el principal cambio vendrá en que docente y discente tendrán más trabajo, pues el primero se convertirá en un mediador del aprendizaje y no en un simple transmisor de conocimientos y el segundo tendrá que ser más autónomo, dejando de verse como un sujeto pasivo que sólo reproduce lo que apunta.
- Por lo que se refiere a los **cambios en la tutoría**, parece claro que esta se usará más y tendrá más peso. Sin embargo podemos ver, a posteriori, que la situación sólo ha cambiado en cuanto a que se habla más de tutoría, pero el problema de falta de asistencia sigue ahí.
- Algo semejante ocurre con la **información recibida sobre el EEES**, pues existen dos bandos: uno que habla de sobreinformación y otro de escasa información. Sea como sea todos se ponen de acuerdo al afirmar que es poco clara y muy cambiante, incluso aquellos que ya han pasado la frontera del 2010, siguen hablando de sobreinformación, aunque ya son más conscientes del desinterés del profesorado por informarse.
- En cuanto a la **definición del tutor**, todos lo equiparan a un orientador, a un guía, pero no sólo académico. Vuelven a surgir aquí los miedos del profesorado al tocar la rama más personal de la orientación.
- Por lo que respecta a las **experiencias piloto**, contamos con dos más destacables: GDC y PAT. Con respecto a los GDC el descontento va en aumento

con los años, fruto sobre todo, del escaso apoyo por parte de la institución, aunque todos consideran que ha sido una experiencia buena en el sentido de que ha fomentado la coordinación entre el profesorado. Por su parte, el PAT es visto de una manera más positiva, a pesar de que en muchos casos no ha calado entre los alumnos, pues permite acercarse más al alumno y conocerlo y entenderlo.

- Unido a ello están otras **nuevas formas para mejorar la tutoría y la orientación** como a mentoría o los servicios de centro, ambos sin calar en nuestra Universidad, pero que salen con fuerza en las opiniones del profesorado entrevistado, sobre en las de aquellos que más se han implicado con la tutoría.
- Muy relacionado aparece el tema del *burn out*, pues los profesores más implicados en los cambios se muestran muy cansados, incluso “hartos” de que su esfuerzo no haya sido valorado, cansancio que parece aumentar con los años.
- En cuanto a la **satisfacción con la tutoría**, los profesores se muestran muy insatisfechos con el tratamiento que hace la institución de su labor como tutor, pero afirman encontrarse bastante satisfechos con trabajo personal con el alumno. Para que su satisfacción aumente reclaman, sobre todo, reconocimiento y apoyo por parte de la Universidad, y asistencia por parte del alumnado.
- Entre las **cualidades del buen tutor**, destacan de nuevo las personales por encima de las profesionales. Así temas como la empatía, las habilidades sociales, la capacidad de escucha, el respeto, la disponibilidad, etc. superan a otros como, por ejemplo, controlar la materia o poseer conocimientos psicopedagógicos.
- Por último, los profesores dan una **valoración de la tutoría** bastante alta, entendida de manera teórica, afirmando que es un aspecto clave para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Las diferencias entre la puntuación del “es” y del “debería ser” disminuyen en la segunda fase del estudio, lo cual nos permite intuir que la mentalidad del profesor está mudando, acortándose la brecha existente entre la teoría y la práctica real.

5. Interpretación y discusión de los resultados

Son muchas las conclusiones que podemos apuntar tras estos años de entrevistas, ya no sólo por la cantidad de información recogida, sino por aquellas impresiones, aquel “dicho con la mirada” de los docentes, aquellas conversaciones informales una vez acabada la más formal.

Lo primero que nos gustaría destacar es el escaso cambio existente entre las opiniones de los docentes entrevistados antes de la entrada del EEES (1ª fase) y los entrevistados después (2ª fase). Lo preocupante de esta situación lo encontramos si analizamos con más detenimiento sus respuestas, pues en las de los docentes de la primera fase se puede ver la necesidad del cambio, la consciencia de que si debe haber un cambio y la lucha por conseguirlo aunque este sea muy lento y gradual; mientras que en la segunda fase lo que hay es más resignación, pues afirman que sí se ha producido alguno, sobre todo a nivel organizativo y estructural, pero consideran que la mayoría de los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje tendrían que haberse dado ya, por

lo que las dudas y el escepticismo aumentan. Así los docentes de esta fase notan que falta mucho camino por andar, camino en el que pueden darse dos direcciones: una negativa, en la que los cambios queden en el aire y todo siga igual, y otra más optimista, en que habrá que esperar a que el tiempo pase y los cambios se consoliden.

Este camino empieza asumiendo, por igual, las funciones del profesorado universitario, las cuales quedan resumidas en tres (docencia, investigación y gestión), siendo la docencia y la investigación las más repetidas en sus respuestas. Sin embargo, y pese a los postulados del EEES donde se prima una docencia de calidad, basada en la enseñanza individualizada y el aprendizaje autónomo, la función docente sigue estando supeditada a las tareas investigadoras.

En este sentido, hay que reconocer el trabajo de los docentes, los cuales siguen dedicando horas a sus alumnos pues, la inmensa mayoría de los entrevistados, incluso aquellos más apasionados por la investigación, consideran que la **docencia es la principal función** a la que están destinados dentro de la Universidad. Pese a esto, confiesan que la investigación se lleva la mayor parte de su tiempo debido, fundamentalmente, a la presión que ejerce la Universidad para llevar a cabo proyectos innovadores, y al ser esta la única función puntuable para mantener tu status laboral o ascender dentro de la “empresa”.

Podríamos hablar aquí de la eterna contraposición entre investigación y docencia, contraposición que ha marcado la labor del profesor universitario durante siglos. La madurez va marcando el quehacer de un docente universitario, pues mientras los primeros años tiene que dedicarse casi exclusivamente a la investigación para poder acceder a una plaza, los siguientes puede ir acomodándose en el ámbito en el que está más a gusto, ámbito que para muchos de ellos es la docencia.

Pese a esta inclinación a la docencia, la mayoría no descarta la investigación, pues afirma que son dos funciones inseparables que marcan su identidad laboral. El problema que surge es la valoración de una por encima de la otra, pues siempre se ha premiado la investigación, quizá por asociarse a un mayor status de conocimiento y respeto. Sin embargo hemos comprobado, tras las declaraciones de algunos de los entrevistados, la perversión existente en ciertos investigadores que no se dedican a la docencia e incluso, en el peor de los casos, firman investigaciones hechas por becarios o estudiantes de tesis.

¿Qué hacer ante esta dicotomía, ante esta falta de ética? Algunos afirman que convendría separar ámbitos: profesores dedicados a la investigación vs profesores dedicados a la docencia; otros han hablado de la posibilidad de dividir el tiempo por cuatrimestre, amparándose en una buena organización marcada por ellos mismos; pero la mayoría opta por no separarlas, por no dejar de lado una por la otra, cuestión que se conseguiría valorando igual las horas dedicadas a docencia e investigación.

Sea como sea, parece claro que la docencia marca su perfil y que, pese a lo que se cree, muchos querrían dedicarle más tiempo a sus alumnos, pero el imperativo y el ritmo que marca la Universidad se lo impide. En este sentido, la institución debe ser

cautelosa y empezar a cuestionar sus cimientos, pues puede que este pensamiento del profesor cambie cuanto más se le exija en el tema docencia (los principios del EEES así lo plantean), sin obtener ningún reconocimiento.

Lo mismo le sucede a la tutoría, pues todos los entrevistados afirman que nunca se le ha dado importancia, nunca ha sido valorada ni evaluada, quedando en otro plano. Las clases hay que darlas pero, ¿y la tutoría? Si no hay control y los alumnos no asisten, son horas que el profesor puede dedicar a otras labores. Entonces, ¿por qué va a hacerla de otra manera si le va a exigir más esfuerzo, más horas de trabajo docente y, consecuentemente, menos de investigación? ¿Por qué va a exigir al alumno venir, si tiene 200 y eso supondría muchas horas al día dedicadas a labores que no se reconocen? Tras estos interrogantes es comprensible, que no aceptable, que opten por repetir el sistema de tutorías tradicional, pues supone menos complicaciones: el alumno no asiste, sólo el que quiere, y el docente dedica esas horas a otras tareas. Esta situación se fundamenta en la idea de que si las altas instancias no le dan importancia a la tutoría, tampoco se la van a dar los agentes más cercanos. Y, en el caso de que estos si se la den, acabarán abrumados por tanto trabajo y optando, viendo al vecino, por el sistema tradicional que trae “menos problemas” y quita “menos tiempo”.

Visto esto, está claro que **sistema actual de tutorías no funciona**, y no es sólo que lo anunciemos en este estudio, sino que los propios docentes así lo creen. Y no funciona por la falta de compromiso de la institución, pues sólo se ha encargado de recoger seis horas legales establecidas en la normativa, pero no establece qué hacer en ellas en ningún momento, y ni siquiera se encarga de controlar si ese horario se cumple. Todo se deja a la voluntad del docente que, en el mejor de los casos, se comprometerá con su labor y antepondrá la tutoría a otras funciones de las que sabe, ya desde el momento que aparca en la Universidad, que van a suponerle mucho más beneficio.

Por esto no ha de resultarnos extrañas sus respuestas cuando afirman que la tutoría está **pésimamente organizada**, que jamás se le ha dado importancia y que funciona a duras penas entre el alumnado, pues en una institución donde lo que prima es la investigación, el reconocimiento y el éxito, las labores más centradas en la ayuda y orientación al alumno quedan en el aire, siendo el profesor voluntarioso el único que las asume y las pone en marcha.

Algunos de los entrevistados afirman, con muy buen criterio, que quizá no sea función de la institución andar controlando la tutoría, que ella sólo debe marcarla como obligación. Quizá a este aspecto debería dedicarle más tiempo el propio Departamento, que parece una organización más pequeña y cercana, en la que se podría discutir y dialogar sobre aspectos más concretos. Sin embargo, sus funciones son puramente burocráticas, a pesar de que, en un principio, deberían estar dedicados a mejorar la coordinación y ofertar una enseñanza de calidad.

Muchos consideran que esta unidad no funciona, más aún, que no tiene unas funciones claras y definidas y que se basa en vanas reuniones para determinar a quién se le reparte una asignatura sin tener en cuenta ningún criterio pedagógico más que el beneficio de alguno de sus miembros. Nosotras defendemos que el Departamento

debería organizar sus tutorías en función de las necesidades del alumno, teniendo horarios y espacios adecuados, y sobre todo reconociéndola en los POD como una materia más, lo que supondría una revaloración de esta función, siempre menospreciada.

¿Esta falta de organización interna lleva al no funcionamiento? Sea como sea, lo cierto es que en cuatro cursos que separan una fase de la otra, no se han mejorado cuestiones organizativas de la tutoría que hayan corregido los errores de funcionamiento. La institución sigue sin darle peso (no mejoró espacios, horarios, normativa, etc.), el Departamento sigue sin recogerla en los POD (como denuncian de muchos docentes) y sólo algunos centros optan por organizarla bien a través del PAT (aunque es cierto que no han aumentado de calidad, sino más bien todo lo contrario).

La tutoría no funciona, eso es una realidad, siendo la principal razón, según opinión de los docentes, **la falta de asistencia del alumnado**. ¿Por qué esta falta de asistencia cuando está comprobado que una buena tutoría mejora la enseñanza y favorece el aprendizaje? Es curioso que el alumno no utilice un recurso que está a su disposición y que le ayudaría enormemente en su principal preocupación a la hora de entrar en la Universidad: sacarse un título.

Quizá esta falta de asistencia hay que buscarla, como han dejado patente más de uno, en el mal uso que se empieza a dar a la tutoría ya en la Educación Secundaria, donde ese tiempo no son más que horas libres u horas dedicadas al estudio del examen más próximo. Quizá también pueda ser por la timidez del alumno, acrecentada a lo largo de los años en una pedagogía en la que no se premia al alumno crítico que participa y da su opinión o, quizá, simplemente sea porque no se le anime o “coaccione a venir”, lo cual puede ocasionar que el alumno se acomode en su estudio, retrasándolo hasta días antes de la evaluación. En la Universidad poco se puede hacer con respecto al primer apartado o al segundo, pero si se puede romper un poco con el tercero.

Muchos de los entrevistados han confesado que los alumnos no asisten quizá porque ellos tampoco se lo ponen fácil. Reconocen que es muy difícil atender a todos medianamente bien con la ratio que tienen y que, además, los horarios que ponen van más en función de sus intereses que en los del alumnado. Estos mismos reconocen que cuando han animado o “obligado” de manera implícita al alumno a venir, la tutoría ha funcionado de maravilla, el alumno se ha sentido recompensando y ellos satisfechos.

Si tenemos en cuenta esto, ¿por qué no funciona? El primer problema está en la raíz, en la escasa importancia que se le ha dado, que supone un bajo reconocimiento y, consecuentemente, una deficiente dedicación por parte del profesorado, lo cual hace que esta función caiga en el olvido, por lo que el alumno, que ya no viene acostumbrado a unas tutorías “vacías”, prefiere seguir con el modelo que ha estado “sufriendo” desde su infancia, en el que se le dicta, copia y luego reproduce, y si tiene dudas pregunta a un compañero y si, aun así, él no es capaz de resolverlas, “chapa” y “escupe” en un examen sin entender lo que escribe. Es un número, una cara sin nombre que pasa desapercibida en la masa, una situación cómoda que no le trae problemas.

Así lo afirman los profesores, **las sesiones de tutoría están exentas de valor**, están marcadas por preguntas puntuales, generalmente para aprobar un examen. No son constructivas, sino simplemente resolutorias para el aquí y ahora, que es lo único que busca el alumno cuando se atreve a pasar la puerta del despacho de un profesor. Pese a la entrada en el EEES, la mayoría de las consultas siguen siendo sobre dudas puntuales, que suelen acumularse los días previos al examen, cuestión que los profesores no saben cómo paliar porque, según ellos, no cuentan con estrategias suficientes para atraer al alumnado a las mismas. Es la pescadilla que se muerde la cola: no sé cómo hacerlo, no lo hago y reproduzco el mismo modelo que creo normal, aunque si reflexiono soy consciente de que lo estoy haciendo erróneamente...

¿Por dónde empezar para mejorar la situación? Resulta muy complicado cambiar una institución tan anclada, pero es evidente que no se puede dejar todo a la mera voluntad del profesado, porque lo más probable que se acaben hundiendo las iniciativas de cambio. Por tanto la Universidad deberá marcar bien las nuevas funciones de la tutoría; deberá apoyar y reconocer estas funciones, aportando la formación y los recursos necesarios para llevarla a cabo, y controlar que se cumplan, siendo los Departamentos los que (quizá) debe encargarse de este control. Además y sobre todo, deberá escuchar las necesidades y demandas de los agentes principales: los tutores. Así, una vez que el profesorado tenga claras sus nuevas funciones, las asuma y las vea reconocidas, será más fácil atraer al alumno, el cual mediante la publicidad del boca a boca, puede sacar a flote cualquier iniciativa.

La pregunta que surge ahora es, ¿por qué? ¿Por qué no se ha escuchado las demandas de los profesores, muchas de ellas fruto de las experiencias piloto que ha puesto en marcha la propia institución? La respuesta a esta pregunta es complicada, pero el hecho es que, en los años de duración del estudio, hemos podido comprobar como las reclamaciones son las mismas sin que la institución haya tomado cartas en el asunto, pese a que la entrada en el EEES es ya una realidad: dar reconocimiento e importancia, proporcionar apoyos, mejorar espacios, de establecer horarios y aumentar tiempos, de elaborar una normativa, de mejorar la formación, de aumentar los recursos,...

Merece especial atención en este punto, el tema de la **formación**. No por la necesidad reconocida por ellos, sino por el hecho de que a pesar de ser un servicio ofertado por la Universidad, parece no responder a las necesidades planteadas por sus protagonistas. La pregunta que surge aquí es ¿quién diseña esos planes? Y, sobre todo, ¿se tienen en cuenta las necesidades, la voz del profesorado para programarlos? Si consideramos sus opiniones, parece que la respuesta a esta última pregunta es un “no”. La inmensa mayoría considera que la formación ofertada no es práctica y útil, sino que más bien responde a cuestiones teóricas que no resuelven sus dudas cotidianas con el alumnado, queja que ha quedado recogida en encuestas y valoraciones de tales cursos. Si así es la realidad, el CUFIE merece un tirón de orejas, pues debería programar cursos que respondan a los problemas reales del profesor, partiendo de sus sugerencias, intentando no malgastar recursos y, lo que es peor, la ilusión del profesorado que acude a ellos con la intención de aprender y que sale con una sensación más agria que dulce, una y otra vez, hasta que ya decide no ir por “no perder el tiempo”.

Ya en el 2008 y en el 2009, los docentes entrevistados apostaban por crear nuevos cursos de formación que respondieran a sus necesidades diarias y se adaptaran a su nivel y a su ámbito científico. Se trataba de cursos prácticos, a modo de grupos de trabajo, de intercambio de experiencias, en los que los docentes pudieran dar respuesta a sus dudas y encontrar soluciones a sus problemas diarios en el aula. Sin embargo hemos comprobado cómo, años más tarde, los cursos siguen siendo los mismos, pese a que la evaluación que se entrega al final es, según ellos nos relatan, bastante negativa. ¿Por qué no se cambian? ¿Por qué no se programan cursos que realmente atraigan a sus participantes y respondan a sus necesidades? En definitiva... ¿Por qué no se escuchan las necesidades de los profesores para mejorar la enseñanza universitaria? ¿Por qué no se apuesta por el cambio en la docencia?

Pues bien, muchos lo achacan a la crisis económica, que ha entrado de lleno y ha parado la inversión en educación; otros lo explican afirmando que la tradición y la cultura universitaria está muy anclada y resulta difícil cambiar los modelos pedagógicos existentes de un día para otro; otros comentan que el sistema educativo responde a patrones muy marcados ya en los niveles inferiores y que debería cambiarse en la base; otros piensan que el EEES es sólo publicidad y una obligación por estar en Europa, algo que unos decidieron redactar sin contar con los que realmente están en la Universidad y que el sistema universitario español jamás entrará en este tipo de dinámicas, pues sólo se cambiarán planes de estudio y los demás aspectos de la reforma quedarán en el olvido; y otros, los más optimistas, afirman que sólo necesitamos tiempo y apoyo.

Es cierto que sí han existido cambios, y de hecho los docentes de la segunda fase los ven más claros que los de la primera, pero los cambios han sido más estructurales que de fondo, pues estos si se producen van a ser muy lentos y graduales. Algunos llegan a afirmar que tendrán que pasar bastantes años, en los que se produzcan muchas jubilaciones y reformas institucionales, para la que Universidad española asuma la nueva enseñanza europea. Este carácter hermético a las transformaciones de nuestra institución universitaria explica la incredulidad que transmiten algunos de los entrevistados, sobre todo entre aquellos más implicados, incredulidad que va unida y desemboca en una sensación de quemado muy peligrosa para estos cambios sean reales.

Precisamente esta sensación de quemado del profesorado, ha aumentado con los años. Así, mientras que en la primera fase del estudio veíamos a un profesor cansado que estaba empezando a desesperarse con un trabajo excesivo y no reconocido; en la segunda fase ya encontramos docentes quemados de verdad, frustrados, sobre todo los que más se implicados, pues ven su trabajo inútil, en el sentido de que ya no es sólo algo no reconocido por la institución, (recordemos aquí que el tiempo dedicado a la docencia no es valorado profesionalmente como las tareas investigadoras), sino que hasta es criticado por alguno de sus compañeros que ven en ellos el inicio de una realidad en la que no quieren entrar.

En esta situación, el *burn out* parece hasta lógico. Es totalmente aceptable que profesores pioneros que han dedicado muchas horas a estos cambios, a adelantarse a ellos, a investigar en este sentido, se vean menospreciados observando que su trabajo no

sirve, ni se reconoce, ni cuenta en su currículum. Es más, es absolutamente lógico que estén quemados observando como sus compañeros, aquellos que jamás han visto con buenos ojos el EEES, que jamás se han implicado en él, suban en puestos y tengan más reconocimiento en revistas y editoriales, asumiendo protagonismo a pesar de no haber dedicado ni un minuto más de lo obligado a la enseñanza.

Esta situación acaba con la ilusión del cambio y puede ser peligroso para que estos lleguen a buen puerto, llegando incluso a desencadenar una situación de no retorno, donde el profesor caiga definitivamente en la desmotivación (debemos recordar que mientras en el 2009 se anuncia que el “*burn out*” del profesorado estaba llegando a desbordar el vaso, en el 2012 parece que lo ha sobrepasado). Es cierto que cualquier actividad pionera exige sacrificio por parte de los agentes implicados, pero también es cierto que no se puede fundamentar todo cambio en el voluntarismo del profesorado, pues todo tiene un límite. Y no sólo eso, sino que la implicación sin reconocimiento ni valoración, lleva no sólo a que se deje de lado la experiencia, sino también a que no se quiera volver a saber nada de esta o de otra experiencia novedosa. Ahí es donde está el peligro de dejar el barco a la deriva y de abusar de la buena voluntad de unos pocos.

Lo positivo en todo esto es que el paso de los años no ha hecho, por lo menos de momento, mella en las ideas del profesorado sobre la tutoría. La tutoría se valora, se reconoce su utilidad e importancia en el proceso de enseñanza. El **buen tutor** se define como un agente de calidad, un orientador, como un guía, como la persona cercana capaz de hacer avanzar al alumno en su aprendizaje y que puede abordar no sólo el área académica, sino y en algunos casos, la profesional e incluso la personal, con un perfil donde destacan más sus características personales, que profesionales. Así, reconocen que es importante ser competente en las materias que enseñan, e incluso alguno habla de tener conocimientos de tipo pedagógico o psicológico que les ayuden a abordar algunas situaciones con el alumnado, pero la mayoría afirma que lo verdaderamente importante es tener un poco de “sentido común”, considerando la empatía, la capacidad de escucha, la paciencia entre otras habilidades sociales, aspectos básicos para que esta relación, profesor-alumno, funcione.

Quizá el hecho de dar más importancia a este tipo de cualidades va pareja a que la tutoría se considera una relación entre dos personas que, sin ser de amistad, siempre requiere habilidades sociales. Además, debemos recordar que una de las razones que achacan a la falta de asistencia es el miedo o la timidez del alumnado, por lo que el escucharlo y establecer una relación fluida con él, donde el profesor deje de verse como un ser distante y frío, alejado de la realidad del estudiante, puede favorecer su asistencia y un uso más frecuente de la tutoría.

Con estas declaraciones parece que la teoría de que “*el docente pasará de transmisor de conocimientos a guía del aprendizaje y el alumno de ser pasivo a ser autónomo*” es ampliamente conocida, pues la **información**, a pesar de ser **cambiante y excesiva** en ocasiones, ha llegado a todos o, por lo menos, a quien se ha interesado. Ahora ya no vale “soltar” lo mismo todos los cursos, no vale llegar a clase y convertirse en un “dictador” de apuntes, que se vuelven a recoger en un examen. La situación

cambia, ahora la enseñanza es activa y participativa, ningún curso será igual que otro porque el alumno va a ser distinto, va a tener que ser más autónomo en su aprendizaje, más crítico, lo cual va a suponer que la enseñanza sea más individualizada y centrada en él, asumiendo sus necesidades y respondiendo a ellas. Todo ello lleva parejo, necesariamente, la tutoría, la cual se define ahora como el espacio dedicado no sólo a resolver dudas y corregir exámenes, sino como aquel lugar donde profesor y alumno confluyen y se conocen, aprendiendo uno del otro.

Sin embargo, y según los propios profesores, nos encontramos con un problema: la tradición. Desde siempre el profesor universitario ha sido visto como alguien inasequible, distante al alumno y, como consecuencia, alejado del rol de tutor. Si a esto le unimos la vivencia que trae el alumno cuando llega a la Universidad, marcada por una enseñanza escasamente participativa, basada en escuchar, atender y no interrumpir, no es extraño que el alumno asuma dos cosas: primero, su aprendizaje debe ser pasivo hasta el punto de que cuanto más desapercibido pase, mejor que mejor, y segundo, la tutoría es un servicio que mejor no utilizar porque supone tener que hablar con alguien distante y lejano que, posiblemente, dejará en evidencia sus carencias en el aprendizaje y evaluará cada una de sus palabras.

Estas son las razones que dan los entrevistados para afirmar que la tutoría deberá volverse obligatoria, si se quiere que funcione al principio, pues es la única manera de que el alumno asista y llegue a ver su utilidad. Pero no sólo eso, sino que además debería ser obligatoriamente recogida en el POD, pues el tiempo que exige es mucho mayor que el que se le venía dedicando hasta ahora y además, sería una de las maneras para que la tutoría tuviese más peso y reconocimiento por parte del propio profesorado.

Sea como sea, lo cierto es que la idea está en sus cabezas, la tutoría empieza a salir del olvido y a tomar peso en la Universidad. Esta alta valoración de la tutoría se pone de manifiesto en la participación en experiencias piloto, la cual ha sido bastante masiva entre el profesorado. Sin embargo aquí podemos ver también una evolución con los años. Los GDC empezaron con mucha ilusión y se han ido vaciando a lo largo de los cursos, según afirman los propios profesores, por culpa de la administración que los ha dejado morir negándoles su apoyo. No sólo eso, sino que ahora están más próximos a un trámite administrativo que a una experiencia piloto de aprendizaje y coordinación entre el profesorado. De hecho, muchos afirman que este punto ha sido uno de los únicos aspectos positivos de los GDC, la coordinación con compañeros que, en muchas ocasiones, no se produce a no ser que se pongan en marcha iniciativas de este estilo. Así, ya en la primera fase notábamos entre sus respuestas más aspectos negativos que positivos, siendo estos últimos inapreciables en la segunda fase, donde los profesores veían estos grupos como algo “muerto”

En cambio los PAT, quizá fruto de su relativa novedad, todavía son vistos como algo positivo, o por lo menos se les ve más aspectos positivos que negativos. Los profesores consideran que es una buena experiencia para poder acercarse al alumno y romper con esa distancia que los ha separado durante años, además de poder ofrecerle un seguimiento y asesoramiento a lo largo de su vida universitaria, yendo más allá de la

mera asignatura. Sin embargo, sigue siendo una experiencia poco utilizada por los alumnos, los cuales a pesar de ser reacios, si ven como algo positivo para ellos el hecho de tener a alguien a quien recurrir cuando tienen algún problema. Pese a que se encuentran en una situación privilegiada, existe cierto temor a que les pase lo mismo, por lo que la institución debería estar alerta para evitar que la situación se repita (en las primeras entrevistas los aspectos positivos del PAT destacan sobre los negativos, pero en la segunda fase no se ve una mejora de los puntos negativos, lo cual puede concurrir en el desánimo de los docentes y en el derrumbe de esta iniciativa).

Visto esto, ¿qué podemos hacer para evitar que caiga en el olvido como sucedió con los GDC? Es aquí donde aparece otra reclamación de los tutores: organizar un servicio integral de apoyo al estudiante y al profesorado, partiendo del propio SAPE, que sería el eje central, y estableciendo pequeños servicios de orientación en cada facultad o campus donde tutores y tutorandos encontraran apoyo, y a partir de ahí, articular todo un eje en orientación y tutoría en donde podrían haber, según algunos, el alumno mentor. Estas **nuevas formas para mejorar la tutoría y la orientación** (mentoría y los servicios de centro), aún no han calado en nuestra Universidad, pero salen con fuerza en las opiniones del profesorado entrevistado, sobre en las de aquellos que más se han implicado con la tutoría.

Pese a que las necesidades del profesorado, las cuales han sido denunciadas año tras año, no han encontrado respuesta por parte de la administración, los profesores se encuentran bastante satisfechos con su labor tutorial. Este aspecto altamente positivo es el que hace que, en muchas ocasiones y sin apoyo, sin reconocimiento, sin formación, sin recursos, los docentes ejerzan su labor como tutores con éxito. Sin embargo y tal y como venimos denunciado a lo largo de todo el estudio, esta situación puede traer claras complicaciones que ya hemos visto en sus respuestas y en las conversaciones que hemos tenido con los profesores de una manera más informal, y que parecen acrecentarse a medida que aumenta su trabajo (docencia, tutoría, investigación, gestión, etc.) sin que exista recompensa alguna.

Así, los profesores se muestran más o menos **satisfechos con el trabajo con el alumno**, sin embargo afirman estar **insatisfechos con la institución universitaria** y el trato recibido como tutores. ¿Cuál es la razón de esta situación? La respuesta parece bastante evidente si tenemos en cuenta las reclamaciones continuas del profesorado a lo largo de todas las entrevistas: la falta de apoyo y el escaso reconocimiento. Los docentes implicados con las labores tutoriales afirman ocupar muchas horas de su jornada a esta labor, horas no reconocidas ni valoradas tanto a nivel profesional como personal o, incluso, económico. La única recompensa, por así llamarlo, es la sensación de trabajo bien hecho que le puede dejar el alumno que asiste a tutoría, el hecho de resolver sus dudas y de sentirse útil para ellos. Pero incluso, dentro de esta satisfacción personal, hay un pequeño índice negativo donde vuelve a surgir el tema de la falta de asistencia del alumnado.

Teniendo en cuenta el grado de satisfacción y el tono marcado en las entrevistas, parece evidente que la **valoración de la tutoría** por parte del profesorado sea positiva.

Sin embargo consideran que no se está utilizando correctamente, por lo que su importancia queda empañada. Es curioso ver como ellos mismos diferencian al puntuarla en cuanto lo que “es” y lo que “debería ser”, y es todavía más curioso ver como a pesar de que las valoraciones son muy altas, en la actualidad no se está llevando a cabo la tutoría que ellos quisieran ejercer, pese a que son ellos unos de los principales ejes de su buen funcionamiento. ¿Qué sucede? ¿Cuál es la razón? Pues parece no estar muy clara ya que existen varios agentes implicados: por un lado, la institución la cual no se vuelca con la tutoría y no apoya ni reconoce el labor fundamental de los tutores en la enseñanza; por otro lado, el alumno que ante el temor de atravesar la puerta del tutor, prefiere resolver sus problemas por sí mismo y opta por no asistir a la mismas; y por otro, el propio profesorado que cae en la comodidad en algunos casos y en otros en la desidia o el desgaste y deja de tutoría en un lugar secundario frente a otras funciones más valoradas.

Como ya hemos señalado, desde siempre la docencia ha permanecido al margen de otras labores del profesor universitario y, aunque a día de hoy, las funciones docentes están siendo aceptadas y empiezan a ser respetadas por parte de sus principales agentes, parece que la institución no asume su parte en tal hecho, pues sigue sin reconocerla y, sobre todo, sin apoyarla. Esto supone caer en el desencanto que venimos denunciando, desencanto en el que un profesor comprometido o incluso aquel que aun sin estarlo entiende que los cambios hay que asumirlos, cae y cae por propia dejadez ante la indiferencia de los altos diligentes, al ser consciente de que su trabajo es valorado de igual manera que el de otro que no se implica, y al comprobar como la ilusión y la sensación de trabajo bien hecho ocupa mucho tiempo de vida personal y profesional.

Sea como sea, lo cierto es que empezar la casa por el tejado resulta complicado y generalmente poco eficaz. Los profesores reclaman, una y otra vez, apoyo y valoración de su trabajo en todos las entrevistas, por eso creemos que el primer paso sería, posiblemente, empezar a dar reconocimiento desde las grandes esferas, para que los profesores entraran en acción y los estudiantes empezaran a asistir al constatar su utilidad en el estudio. Pero esto es, simplemente, un posible primer paso, primer paso que dependerá de que todos los agentes implicados asuman sus responsabilidades y apuesten por una práctica que, sin duda, ayudará tanto a la calidad de la enseñanza como a la mejora del aprendizaje, aportando a la sociedad titulados flexibles, polivalentes, decididos, autónomos, críticos y comprometidos, aspectos básicos para entrar en el mercado laboral con éxito.

CAPÍTULO VII

**INTEGRACIÓN DE ESTUDIOS:
CUANTITATIVO *vs* CUALITATIVO**

Una vez analizados los datos de ambos estudios, el cuantitativo y el cualitativo, estamos en disposición de hablar con claridad de los resultados obtenidos.

Lo primero que nos llama la atención es que, pese a que las transformaciones legales y organizativas han sido enormes (modificación de titulaciones, cambios en planes de estudios, reestructuración de facultades y escuelas...), los cambios del día a día no han sido tan evidentes.

Esta situación aparece reflejada en esta investigación, pues aunque no se ha planteado como tal, este estudio nos ha permitido ver la evolución del profesorado ante el EEES a lo largo de todo el proceso de Convergencia Europea. Debemos tener en cuenta que este estudio se inició en el año 2005, en un época en la que se empezaba a hablar de algo que resonaba en todas los congresos y conferencias: el EEES, la Convergencia Europa, el Tratado de Bolonia,...; y que concluyó en el año 2013, curso en que la Universidad española ya se encuentra sumergida en Europa.

En estos 8-9 años las transformaciones vividas en la Universidad de Coruña han sido muchas, sin embargo se han quedado más sobre el papel que en la dinámica del aula, o eso es lo que opinan los docentes participantes. Así, hemos vivido durante estos años un cambio en las actitudes de los profesores que, paradójicamente, han coincido con mi manera de abordar el estudio, pasando de la ilusión, a la desilusión y, finalmente, a la resignación y a la esperanza de dejar que los cambios maduren y que el tiempo pase para que se convierta en una realidad.

En el año 2005, encontrábamos dos tipos de profesores, aquellos ilusionados con el cambio, que veían en él una auténtica revolución en la docencia, que creían que esta transformación en la Universidad serviría para aumentar la calidad de la enseñanza y para conseguir un alumnado motivado por su aprendizaje y su futuro profesional; y otros que opinaban que el cambio no se iba a llevar a cabo, amparándose en una anclada organización universitaria difícil de transformar.

Años más tarde, al comenzar el estudio cualitativo, ya notamos cambios en su actitud. Los que se habían sumergido en los postulados del EEES y del crédito ECTS mediante las experiencias piloto lanzadas por la Universidad se habían dividido en dos bandos: por un lado aquellos que estaban desbordados por la cantidad de trabajo que tenían a lo cual se les había unido todo el proceso de cambio de planes de estudio, que traía asociado una enorme cantidad de papeleo y de funciones nuevas; y por otro lado, los que ya habían caído en el desánimo, afirmando que no se veían compensados y que temían que todo quedara como antes. Estos últimos se unieron a la parte contraria, a aquellos docentes que esperaban que el cambio les llegara sin hacer nada, a aquellos que realmente creían que la Universidad no iba a sufrir transformación alguna, más allá de los cambios en planes de estudio y titulaciones.

Ya en el curso 2012-2013, donde el EEES es una realidad, los profesores se unifican en una misma actitud: la resignación. Por un lado, los que creían en el cambio se encuentran desbordados al ver que la situación no ha variado, que tienen los mismos problemas que antes con más trabajo y, consecuentemente, la única manera de evitar

estos problemas es volver a ejercer la tutoría y la docencia de la manera más clásica. Y por el otro lado, los docentes que no se habían movido, que les ha llegado el cambio de repente y que, por supuesto, no han modificado mucho su forma de actuar en clases, sólo en aquellos aspectos más formales.

Esta evolución se ve claramente en uno de los temas que se ha abordado a lo largo del estudio: la existencia de normativa. Así, mientras en el estudio cuantitativo los docentes se mostraban bastante a favor de la existencia de una normativa que regulara la tutoría, como un medio para darle un horario, un peso y un reconocimiento en la vida universitaria; en el estudio cualitativo las opiniones son más bien contrarias, pues los entrevistados consideran que la normativa sólo traerá más control, más papeleo, más burocracia,... aspectos que les desbordan. Ya no son capaces de ver la normativa como una forma de revalorizar la tutoría, sino como una manera de mediatizarla más.

A toda esta situación hay que unirle la crisis económica que estamos sufriendo en esta década, la cual ha reducido enormemente el gasto en la educación en general, y en el mundo universitario en particular. Investigación y docencia universitaria se han visto resentidas y, en muchos casos, está sucediendo lo que ya en los años 90 pasó con la L.O.G.S.E.: grandes cambios con poca inversión, lo cual lleva inevitablemente, a una mala ejecución de la ley. La crisis económica ha supuesto subida de matrículas y menos becas, menor presupuesto en docencia e investigación, menor inversión en recursos, etc., y evidentemente, la apuesta por la tutoría como una factor de calidad, queda en segundo o tercer plano, a considerarse una función secundaria o terciaria.

La visión así dada resulta bastante negativa, la verdad. Sin embargo no hay que caer en el desánimo más absoluto, debemos quedarnos con aquellos aspectos positivos que ha traído la reforma. Hay que tener en cuenta que las experiencias piloto puestas en marcha por la Universidade da Coruña han calado entre su profesorado, pues han sido muchos los que han participado y, hayan o no seguido con las mismas, les ha permitido coordinarse y ver otras formas de trabajar y de abordar la docencia y la tutoría, que en la mayoría de los casos, han resultado positivas para ellos y sus alumnos.

Esto supone que el profesor no está en contra de ejercer su labor como tutor, pero si es cierto que necesita suplir unas carencias y cubrir unas necesidades que vienen demandando desde hace casi diez años y que, tal y como hemos visto a lo largo de toda la investigación, no han sido asumidas por la Administración. Este hecho deja en evidencia que no se ha escuchado a los docentes, nadie ha partido de sus necesidades, pues se marcaron unas directrices sin contar con su opinión, con su trabajo diario y, sobre todo, sin tener en cuenta que él es uno de los principales agentes del cambio. Esto ha supuesto, como es evidente, un enorme fiasco en los principios que regían el EEES.

Aspectos como la falta de formación, la escasez de recursos, la elevada ratio, la falta de reconocimiento a la labor docente y tutorial, la mejora de espacios, la escasez de tiempo para las labores tutoriales, la falta de apoyo, etc., son recriminaciones de los profesores que aparecen a lo largo de los años. No se ha mejorado en este sentido, no se han establecido unas bases para organizar y revalorizar la tutoría universitaria a pesar de ser considerada principio básico de calidad en todos los documentos europeos, lo cual

ha supuesto que, en el mejor de los casos, los docentes hayan asumido este papel por propia voluntad, cargando con más trabajo, sin que este sea reconocido. Pero, basar todo en la voluntad del profesor es, sin duda, un gran riesgo, pues se puede caer fácilmente, tal y como ya ha pasado, en el cansancio, en el *burn out*, y una vez que docentes llegan a esta situación es muy difícil volver a motivarlos e implicarlos en nuevas iniciativas.

Así, todos los cambios que se han discutido en todas las Declaraciones europeas y todos los aspectos que se han promulgado de las leyes y decretos han quedado frenados, no se han producido en la medida que esperábamos, reduciéndose a aspectos formales como los planes de estudio. Muchos de los docentes participantes han mostrado su miedo a que estas transformaciones lleguen a buen puerto, sin embargo existen muchos otros que han afirmado que los cambios se han producido y se están produciendo, pero su consolidación, si llega a haberla, va a ser muy lenta.

Conviene aquí recoger la opinión de los profesores de la segunda fase del estudio cualitativo, profesores que ya estaban dentro del EEES. Ellos mismos afirman que si ha habido cambios, pero que quizá no hayan sido definitivos y concluyentes pues creen, como ya vimos en opiniones de años anteriores, que estos van a ser lentos porque la Universidad es una organización muy elitista, con unos papeles muy marcados en donde el profesor es el poseedor del conocimiento con un rol de transmisor, y el alumno es un ser pasivo y vacío, cuya misión es la de ser receptor de ese conocimiento. Estos roles están muy marcados en la cultura universitaria y resulta muy complicado modificarlos de un día para otro, por mucho que una ley o decreto lo legisle. Sin embargo y pese a este negativismo inicial, vemos en las opiniones de estos participantes cierta esperanza a que las nuevas ideas de Europa acaben cuajando.

Pese a esta pequeña luz en el futuro, podemos ver como a lo largo de los años los profesores no cambian sus respuestas en cuanto a los problemas que tiene la tutoría en la Universidad. Así la falta de asistencia del alumnado sigue siendo el principal problema de funcionamiento. Después de ser uno de los ítems más valorados en el estudio cuantitativo, ya en las entrevistas vemos como los docentes confirman que el alumno no asiste, sin explicarse muy bien la razón, ya que según ellos, la tutoría es útil para el alumno y, una vez que la utiliza, es consciente de que este método es válido para resolver cualquier duda que tenga. ¿Qué pasa entonces? Pues muchos lo achacan a timidez, al hecho de no ser controlados, a que prefieren buscar respuestas por otro lado antes de ir al profesor y que se le acuse de “pelota” o se le deje en evidencia por no llevar la asignatura al día, a la falta de tiempo por su excesivo horario lectivo o incluso, al pasotismo del estudiante,...

Sea como sea lo cierto es que este problema no ha mejorado con los años, incluso aunque se haya entrado ya en la dinámica del ECTS, la tutoría sigue doliéndose de esta falta de asistencia. Es decir, la tutoría sigue siendo, en el caso de que se produzca, una sesión muy corta y puntual donde el alumno acude a resolver una duda de la asignatura cuando no les queda más remedio o, en su caso, a ver la nota del examen. Así, sólo si el profesor la asume como obligatoria (como es el caso de algunos de los profesores inscritos en las diferentes experiencias piloto), ve la respuesta del alumno,

sino es raro que un estudiante aparezca. Incluso en el PAT, donde la relación, en principio, es más cercana, se sigue apreciando una baja participación del estudiantado.

En este sentido, resulta curioso como todos los profesores participantes en la investigación definen al buen tutor atendiendo a características más de tipo personal que profesional lo cual supone que, en muchos casos, los docentes no consideran que para ser tutor necesites más que “la lógica” y “el sentido común”. Se asocia que un buen tutor es aquel que tiene una buena capacidad de escucha, crea un buen clima en la relación con el alumno, sabe entenderlo, tiene empatía, es amable, paciente, etc., sin embargo es incapaz de atraerlo con este “buen carácter”.

¿Qué pasa entonces? ¿Por qué el alumno sigue sin acudir, sigue teniendo “miedo” de cruzar la puerta? Alguno de los tutores, sobre todo aquellos que se han puesto manos a la obra con el cambio y la asunción del papel del tutor, muestran mayor necesidad de formación psicopedagógica, sobre todo encaminada a mejorar la relación con el alumno, a ser capaz de atraerlos y de manejar una sesión de tutoría. Se trata, fundamentalmente, de saber gestionar el trato personal y los problemas en este ámbito.

En la investigación cuantitativa notábamos como el tema de la orientación profesional y, sobre todo, el de la personal, recibían puntuaciones bastante bajas, sobre todo entre los profesores que no habían entrado en los GDC. Estas bajas puntuaciones fueron explicadas años más tarde en las entrevistas, expresándonos su miedo a traspasar los límites con el alumno, a sobrepasar la relación y pasar a ser un “colega”.

En este sentido la formación se asume como algo claramente necesario, si se quiere hacer una transformación grande en cualquier institución. Pero como vemos los cuestionarios y, más concretamente, en las entrevistas, los profesores se niegan a recibir más cursillos teóricos del CUFIE. Hablan de formación práctica, de formación que les sirva para su día a día con el alumno, para ejercer como tutor... Ya en el estudio cuantitativo veíamos estas quejas, quejas que aumentan cuando hablamos con ellos en las entrevistas, quizá porque las necesidades de formación, las dudas se hacen más evidentes al acercarse la fecha límite del cambio: el año 2010. Sus propuestas van por una formación más centrada en el intercambio de experiencias, a modo de trabajo práctico, de grupos de trabajo entre profesores, en los que se comenten problemas y se encuentren soluciones entre todos. Creen que este tipo de formación sería útil, pues siempre es más eficaz escuchar a un compañero que ha tenido o tiene el mismo problema y saber cómo lo ha solucionado para poder ver si tú también puedes recorrer el mismo camino y adaptar su solución a tu problema.

Pero el mismo problema lo encontramos en la formación: los cursos se repiten, no son novedosos, no se adaptan a los ámbitos científicos ni a la experiencia del docente. La pregunta que surge en este momento es: si se evalúan los cursos impartidos y se ve que no hay un grado de satisfacción adecuado entre sus participantes, ¿por qué no se programan de otra manera atendiendo a lo que quieren los “clientes”? ¿Es que acaso no se tiene en cuenta las opiniones del profesorado recogidas mediante la evaluación del curso? Creo que si queremos motivar a los docentes para que participen con gusto en estos cursos, en un tiempo más allá de su jornada laboral (lo cual supone

siempre un esfuerzo a mayores) deberían partirse de sus opiniones y sus intereses. Creo que este es el principio básico de la pedagogía y de cualquier actividad formativa.

Además de una enorme necesidad de formación, notamos a lo largo del estudio la demanda de reconocimiento. Es evidente que, desde siempre, en la Universidad ha estado más valorada la investigación que la docencia, por lo que la tutoría (parte integral de la docencia) queda en un plano terciario. Los profesores reclaman a lo largo de todo el estudio, independientemente de la etapa en la que nos encontremos, más reconocimiento por las funciones docentes, equiparándola con la investigación, pues sólo esa última sirve para su ascenso profesional.

Sin embargo, conviene decir que, incluso aquí, notamos una evolución en la recriminación del profesorado. La insatisfacción con este punto parece crecer cuanto más se adentran en el EEES, pues mientras que las entrevistas realizadas en la primera fase del estudio notamos un aumento considerable de esta reclamación con respecto a los cuestionarios, quizá futo del enorme trabajo que tienen los profesores que se estaban anticipando al cambio; en la segunda fase, ya se ve como algo sumamente necesario si no se quiere que todo quede en papel mojado.

La mayoría de los docentes participantes consideran que no cuentan con tiempo para llevar a cabo todas las tareas que les exige la nueva docencia, que están quitando horas de su investigación e incluso de su vida personal, y, lo peor de todo, que nadie les reconoce este trabajo, mientras ven como el compañero del despacho de al lado sigue subiendo en su carrera con sus publicaciones, sin que nadie le diga nada por no ocuparse de sus alumnos. Esta situación es sumamente injusta, injusta en el sentido de que no estamos premiando a aquellos docentes que realmente están trabajando por conseguir la tan ansiada calidad en la docencia universitaria.

Eso viene unido a la falta de apoyo, aspecto que si ha sufrido una enorme evolución en el tiempo. Así mientras en el estudio cuantitativo algunos participantes reconocían la necesidad de establecer servicios de apoyo al tutor, estas opiniones aumentan en el cualitativo, seguramente porque son docentes mucho más conscientes de las consecuencias que trae el EEES y la nueva forma de abordar la tutoría y la docencia. Es precisamente en sus palabras, en los miedos e incertidumbres que han transmitido en las entrevistas, donde vemos la necesidad urgente de apoyar al profesorado organizando una red de orientación universitaria que parta de lo global a lo particular, recogiendo los principios básicos que rigen la orientación en el sistema no universitario.

Así, muchos de los entrevistados consideran que es necesario establecer una red de apoyo al tutor, que esté coordinada por una instancia superior y que se acerque a la realidad de cada centro. Se trataría de establecer una especie de Departamento de Orientación al que el tutor pudiese acudir o pudiese derivar al alumnado cuando se da un tema que no es capaz de abordar en una sesión de tutoría.

Además de este apoyo, una de las reclamaciones que más se recogen a lo largo de todo el estudio y que tampoco ha encontrado respuesta es el tema de la ratio. Resulta imposible ejercer una buena tutoría cuando tienes más de 300 alumnos, como sucede en

alguna de las titulaciones de nuestra Universidad. Evidentemente, y tras hablar con ellos hemos notado diferencias en este punto, y una vez analizados los datos nos hemos dado cuenta que las diferencias van más unidas al ámbito científico o la titulación, que al hecho en sí mismo. Sea como sea, lo cierto es que debería tenerse en cuenta el número de alumnos asignados a un profesor y, en el caso de no poder bajar ratio, aumentar recursos personales para poder llevar a cabo una tutoría continua y de seguimiento.

Con respecto a los recursos, conviene aquí pararnos en la mentoría o la tutoría entre iguales, un recurso aún sin explorar en demasía en nuestra Universidad. Durante la realización del estudio cuantitativo, alguno de los docentes nombró este tipo de tutoría como una idea que, a lo mejor, podría tenerse en cuenta para mejorar las tutorías. Esta idea difusa que aparecía en los cuestionarios, surge con fuerza en las entrevistas, quizá como una manera de reducir trabajo y agilizar la tutoría, intentando paliar una de sus principales problemas: la falta de asistencia.

Resulta curioso cómo, sin preguntarles, muchos de los entrevistados sacan el tema de la tutoría entre iguales como un método adecuado que no se ha aprovechado lo suficiente. Creen que podrían existir problemas a la hora de elegir a los alumnos mentores, por lo que consideran que siempre deberían ir de la mano de un tutor o de un coordinador y, sobre todo, destacan el hecho de ser una manera más fácil y sencilla de llegar al alumno, al tener la confianza con un semejante que con un profesor.

Otro aspecto en el que si notamos una gran evolución en el tiempo es el tema de la tutoría virtual. En el estudio cuantitativo los docentes participantes afirmaban que no lo usaban mucho, pero sí que creían que debería fomentarse más. Pues bien, hemos notado que con los años ha aumentado su uso y su satisfacción con el uso de las TIC en tutoría. Así, vemos en las respuestas de alguno de los entrevistados como cuando les pedimos que describan una sesión empiezan a hablar de la Facultad Virtual, del *Moodle*, del correo electrónico u otras formas de mensajería instantánea como el *Skype*,... Su uso empieza a ser bastante habitual, hasta el punto que en la última fase de entrevistas, una de las profesoras reconoce la necesidad de contar las horas que pasan delante del ordenador respondiendo a los alumnos, pues son horas de tutoría y de trabajo que no aparecen en ningún lado y que muchas veces, se extienden más de lo que la gente pueda pensar. En este aspecto la evolución y la modernización de la tutoría es clara.

Ya por último, me gustaría entrar en el tema de las experiencias piloto, pues creo que es uno de los puntos en los que más se puede notar la evolución de la actitud del profesorado. En el estudio cuantitativo recogimos las diferencias entre los inscritos en los GDC y los que no participaron de la experiencia, viendo que las diferencias pese a ser pequeñas, sí que dejaban cierto positivismo pues los docentes de los GDC estaban más preocupados por la tutoría, tanto en su organización como en su funcionamiento, y por su nuevo papel como tutor, empezando a reconocer más sus necesidades. En este sentido, los GDC parecían una experiencia positiva, aunque ya en ese momento pudimos comprobar que los datos con los que contábamos para la muestra (aportados por la Universidad), no coincidían con lo que nos facilitaban ellos, es decir, había docentes que estaban inscritos en los GDC y marcaban la opción “no”, o viceversa.

Esta situación se agrava con las entrevistas, pues ya son ellos los que reconocen que no saben si están o no están en los GDC. Aquí es donde vemos que esta experiencia piloto, que en un principio fue algo positivo, se ha viciado hasta el punto que muchos confiesan que se han apuntado porque les quitaba docencia. Todos los participantes reconocen que la experiencia fue buena, pero que desde la institución la ha dejado morir, que una vez adaptada la asignatura al nuevo método, no han encontrado ni apoyo ni respaldo, que la experiencia no ha evolucionado con ellos y que se ha convertido en una memoria inútil al final del curso escolar y, en su mayoría, repetida año tras año.

Tras estas opiniones surge de nuevo el tema del apoyo, uno de los grandes lastres de la Universidad: la institución como tal tiene la “manía” de lanzar buenas experiencias y no ofrecer seguimiento ni apoyo en su puesta en marcha, consiguiendo que se muera por el camino. Todos reconocen que si ha sido positivo para adaptarse y, sobre todo, para coordinarse, pero se ha quedado ahí, sólo en eso. Este hecho queda comprobado en la segunda fase del estudio cualitativo, donde algunos no tenían claro si habían estado o no en los GDC, o incluso si la experiencia seguía existiendo.

¿Qué problema hay ahora? El temor a que ocurra lo mismo con otra iniciativa básica en el EEES: el PAT. En el estudio cuantitativo y, sobre todo, en la primera fase del cualitativo, esta experiencia ha recibido muchas valoraciones positivas, siendo uno de los aspectos negativos la falta de asistencia del alumnado. Sin embargo y pese a esto, los docentes se muestran contentos con este tipo de iniciativas, las ven útiles y no les importa asumirlas. Pero, en la segunda fase del estudio cualitativo empieza a notarse cierto desinterés entre el profesorado, que puede derivar en la misma situación que la que nos encontramos en los GDC. De ahí la importancia de no dejar morir esta base de ilusión de los tutores, dando apoyo, reconocimiento y formación necesaria.

En conclusión, los profesores nos han demostrado que si valoran la tutoría, que si la consideran necesaria y útil, pero también nos han dejado ver que la tutoría tal y como la estamos llevando a cabo, la tutoría del aquí y ahora, la puntual de resuélveme esta duda para el examen final, no tiene sentido en el EEES. La concienciación es pues, evidente, y no se ha destruido con el tiempo, por lo que si no queremos que acabe en saco roto, conviene ponerse manos a la obra. Estamos en el momento adecuado, ahora es cuando depende de las instancias superiores, cuando queda el camino abierto para tomar las medidas oportunas que nos permitan mejorar y consolidar esta adaptación para que la Universidade da Coruña esté en la vanguardia europea, equiparándose con el resto de las instituciones universitarias del continente y asumiendo, de forma real y práctica, los principios de una educación superior de calidad.

CAPÍTULO VIII

**LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y
CONCLUSIONES FINALES**

Tras el análisis e interpretación de los resultados de ambos estudios, conviene hacer un resumen de los mismos, analizando sus limitaciones, con el fin de elaborar una serie de propuestas que nos ayuden a mejorar la tutoría en la Universidad.

De esta manera, antes de entrar en la redacción de las conclusiones finales de este trabajo de investigación, debemos acotar y reconocer las **limitaciones** encontradas a lo largo de su realización y análisis. Así, y a pesar de en términos generales consideramos que hemos cumplidos los objetivos formulados al inicio de este estudio, hemos de reconocer que nos hemos encontrado con diferentes limitaciones durante el proceso que han afectado, de manera directa o indirecta, a nuestra tesis.

Algunas de estas limitaciones se resumen en los siguientes puntos:

- La amplitud y la complejidad del ámbito de estudio, sobre todo en la época en la que se sitúa la investigación, época marcada por cambios convulsos y confusos en la docencia universitaria en general, y en la tutoría, en particular. Debemos tener en cuenta que durante varios años convivieron dos visiones de tutoría, una más tradicional dirigida a las consultas puntuales de tipo académico, con otra más “europea”, basada en atender y guiar al alumno en todas las facetas de su vida, lo cual ha supuesto una enorme confusión en sus respuestas, por el tremendo “lío” de concepciones existentes tanto en profesores como en alumnos.
- Trabajar con percepciones, con opiniones, siempre supone una visión subjetiva, con opiniones muy distintas y, a veces, contradictorias ante la misma realidad.
- El estudio se ha centrado sólo en la visión del tutor, dejando al margen al otro agente implicado en la tutoría: el estudiante. Entendemos que también sería deseable e interesante disponer de la perspectiva del tutorizado y hacer una comparativa, sobre todo en cuestiones de motivos de asistencia o de necesidades, sin embargo se optó sólo por este objetivo al considerarse que el primer eje de cambio para alcanzar los preceptos de Bolonia en cuanto a tutoría, sería el profesor.
- El excesivo tiempo dedicado al estudio de campo ha traído muchas limitaciones que, al final, hemos convertido en una ventaja. Debemos recordar que este estudio es fruto de un primer trabajo de DEA por lo que se inició en el curso 2005-2006 y que prosiguió años más tarde, ampliando muestra y objetivos. Sin embargo su realización y conclusión, por motivos personales y profesionales, se retrasó enormemente, pasando de ser un estudio centrado un en momento convulso de la Universidad, en un momento donde los profesores estaban aceptando el cambio de una manera voluntaria, a ser un estudio por fases temporales, donde se puede ver la evolución de la tutoría a lo largo de todo el proceso de cambio, desde la época de aquellos docentes que se inscribían en iniciativas voluntarias para anticiparse al cambio, hasta aquella otra donde el cambio ya era obligatorio. Así, para evitar que los datos “caducarán” se tuvo que ampliar el estudio, y con él, el tiempo de conclusión, tomando una pequeña muestra años más tarde, para comprobar que los datos seguían siendo válidos a día de hoy, con resultados claramente positivos.

- Por último, nos ha quedado en el tintero un objetivo que siempre hemos tenido en mente y que hemos descartado por la imposibilidad de acceder a ellos en corto tiempo: conocer la opinión de los altos cargos de la Universidad (vicerrectores y rector) sobre la Convergencia Europea, trasladándoles las “quejas” y necesidades de los docentes, pudiendo así buscar soluciones con el único fin de que los resultados y las demandas que nos habían descritos los profesores no cayeran en saco roto. El tiempo y la cantidad de trámites burocráticos que habría que hacer para llegar a estos cargos han declinado nuestro empeño. Sin embargo, esperamos que los resultados de esta tesis puedan darse a conocer a la comunidad científica de esta Universidad y de otras para que los mandatarios asuman estas denuncias y les pongan solución cuando antes si realmente quieren que la Universidad de Coruña alcance los parámetros de calidad establecidos por la ACSUG y la ANECA y pueda así, ser competente en España y Europa.

Una vez detectadas estas limitaciones y siendo conscientes de ellas, pasamos a describir las **conclusiones** más relevantes de este trabajo, complementando la discusión realizada en capítulos anteriores

Para ofrecer al lector una visión más clara, hemos decidido que las conclusiones finales partan de los objetivos propuestos en el estudio, con el fin de dar respuesta a los principales interrogantes del mismo.

❖ **OBJETIVO N° 1:** Conocer la organización actual de la tutoría, analizando sus puntos fuertes y débiles según el punto de vista del profesorado.

Tras el análisis de las opiniones vertidas por el profesorado de la Universidad de Coruña, podemos afirmar que existe una **escasa o nula organización** de las tutorías y de la función tutorial. Así, la mayoría constata que la tutoría se deja a la libre voluntad del profesorado, pues la propia Universidad no pone unas reglas claras sobre la tutoría ni marca, en ningún reglamento, qué hacer en esas horas que establecen para tal función en el horario de los docentes. Sólo se dedica a marcar como obligatorias unas seis horas semanales, que el propio profesor deberá instaurar en su horario atendiendo, fundamentalmente, a sus necesidades y no a las de los alumnos.

Este hecho no debe resultarnos extraño ya que, desde sus comienzos, la Universidad ha permanecido al margen de las corrientes pedagógicas que defendían la tutoría como uno de los instrumentos clave para conseguir la calidad de la enseñanza (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2004: 138). Así lo recogen las palabras de Apodaca y Lobato (1997: 15) a finales del siglo XX, los cuales afirmaban que “*la orientación es una asignatura pendiente*” en esta institución ya que “*aún no ha sido reconocida su dimensión fundamental y su conexión con la calidad de la educación*”, conexión que empieza a verse tras la entrada en el EEES, tal y como señalan estudios recientes de Amor Almedina (2012) o Pérez Cusó (2013).

En este punto conviene decir que no todas las opiniones son negativas, pues algunos de los entrevistados afirman que su Facultad (aquellas en la que se ha puesto en

marcha un PAT) si se está preocupando a la hora de reconocer la tutoría como algo fundamental dentro de la enseñanza universitaria, fomentando el labor de los tutores y la asistencia de los alumnos, e intentando que se produzca un cambio en la mentalidad no sólo de los docentes sino también de los discentes. Pese a eso, estas experiencias a favor de la tutoría siguen siendo las menos y lo peor, están empezando a caer en un especie de nada al observar el escaso apoyo por parte de la institución universitaria.

Uno de los aspectos que más llama la atención en este sentido es el tema del Departamento, uno de los lugares en los que debería haber más reflexión y trabajo, al ser la unidad de coordinación más pequeña y familiar para los profesores. Sin embargo no es más que un lugar puramente formal, casi administrativo, donde se reúnen para cuestiones meramente burocráticas, dejando de lado otras más pedagógicas.

Otro de los temas que surgen en la organización es el **tiempo**, la falta de tiempo. Como ya hemos dicho, el horario de los profesores está puesto, en la mayoría de los casos, atendiendo a aspectos ajenos al tiempo de los alumnos, coincidiendo con clases o incluso con otras horas en las que se sabe, ya en un principio, que el alumnado va a tener complicada la asistencia. Si a esto le unimos el escaso tiempo que poseen unos y otros, parece claro el poco uso de la tutoría.

Centrémonos primero en el caso de los alumnos. Como marcaremos más adelante, parece clara su falta de asistencia a las tutorías, sin embargo el horario de las mismas tampoco es muy favorable para ellos, pues o bien coincide con clases o bien en horas en las que no están en la Facultad. Así lo reconocen algunos estudios recientes como el de García Antelo (2010), donde el propio estudiante afirma que la incompatibilidad de horario es una de las principales razones que justifican su no asistencia. Así, aunque su “pasotismo” es evidente, en muchos casos, también es cierto que su participación en las mismas no es fácil y muchas veces poco valiosa.

La situación de los profesores no es mucho mejor. En primer lugar, cuentan con un horario demasiado extenso, con demasiadas funciones: docente, investigador, gestor e, incluso, administrativo. Si a todo ello le unimos la tutoría, quedan pocas horas libres en las que encajar esta función, la cual se deja en último puesto por ser “la menos valorada y utilizada”. Incluso aquellos que la anteponen en su horario, reconocen estar hartos de dedicarle horas a algo no reconocido, horas muchas veces muertas y sólo valoradas por los pocos alumnos que acuden y lo agradecen en sus resultados y trato.

Es aquí donde surge de nuevo la contraposición de funciones, con una clara vencedora: la investigación. La dicotomía docencia e investigación es casi tan antigua como la propia Universidad y sigue en nuestros días, días en los que la docencia se empieza a revalorizar, en los que se comienza a exigir más al profesor como docente y en los que, consecuentemente a esa exigencia, se precisa un reconocimiento semejante a sus otras labores (Barnett, 2002; Zabalza, 2002, 2003a, 2006, 2007, 2011; De Miguel, 2003, 2005, 2006b; De la Cruz Tomé, 2003a; Monereo y Pozo, 2003a, 2003b; Rué Domingo, 2004a, 2004b, 2004c; Boronat, Castaño y Ruíz, 2004, 2005; Pérez Boullosa, 2005, 2006, 2011; Tomas, Castro y Feixas, 2012; Mas y Tejada, 2013; entre otros)

Sea como sea, docentes como discentes, toman las horas de tutoría como algo secundario, pues mientras unos prefieren estudiar, hacer trabajos o simplemente disfrutar de su vida universitaria, otros deben dedicar tanto tiempo a la investigación, la docencia y la gestión que incluso llegar a alegrarse de que la tutoría no les “coma” tantas horas como realmente creen que debería ser.

Otro apartado de la organización es el **espacio** y su mala gestión. Las facultades están llenas de despachos que, en muchas ocasiones, permanecen vacíos y, en otras, demasiado llenos. Una de las quejas docentes más recurrentes es tener que compartirlo.

Recordemos en este sentido que la tutoría sea colectiva o aún más, individual, es una relación directa entre el profesor y el alumno, relación que, como en cualquier otro campo profesional, exige un decálogo de confidencialidad y discreción. Por ello conviene que se lleve a cabo en un espacio cómodo y privado que permita al profesor y al alumno establecer una buena relación no marcada por el lugar donde el alumno sólo va a escuchar que ha aprobado o suspendido. En principio, sabemos que es complicado, las facultades son limitadas en espacio y el profesorado es mucho, pero es cierto que en muchas facultades hay lugares para reuniones comunes que se podrían utilizar para tutorías colectivas, o despachos sin usar en los que se podría repartir el profesorado que tiene que compartir despacho, pues en ocasiones se han llegado a contar hasta 4 personas metidas en un cubículo excesivamente pequeño.

❖ **OBJETIVO N° 2:** Conocer el funcionamiento actual de la tutoría, según la opinión de los propios tutores.

Siguiendo en la misma línea, el **funcionamiento** de la tutoría en la Universidad es evaluado por los participantes como **malo o pésimo**. A pesar de que en la actualidad, y dados los cambios que se están produciendo, algunos docentes no reducen la tutoría a un acto puramente académico, todavía notamos cierto vacío en estas horas, dedicándose en su mayoría a la corrección de exámenes y a la resolución de dudas de la asignatura. Se tratan de **sesiones meramente puntuales**, donde el alumno acude con preguntas que el profesor se encarga de contestar con la mayor brevedad posible.

Este tipo de tutoría, puramente de materia, es la que aparece recogida en todos los estudios sobre tutoría que se han hecho en la actualidad, asumiéndose como la más extendida en la Universidad (Cano González, 2009; García Troyano, 2009). Así, por ejemplo, en la investigación de García Antelo (2010) tanto los alumnos como los profesores reconocen que este tipo de tutoría es la más recurrente, al mismo tiempo que afirman, sobre todo los docentes, que les gustaría cambiar esta modalidad y hacerla más abierta y continua, pues su valor es mucho y está poco aprovechada por el estudiante.

Pese a esto se ve una luz en sus respuestas, algunos empiezan a hablar de ofrecer orientación en estas horas que englobe no sólo el ámbito académico puro, sino también orientación durante su vida universitaria, orientación profesional antes y después de la salida de la Universidad, y orientación personal, en aquellos aspectos que puedan influenciar al ámbito académico, aunque este último ámbito de la orientación sigue siendo bastante tabú entre el profesorado. Y no sólo eso, comienza a hablarse de otros

tipos de tutoría, ya no sólo se trata de una tutoría del aquí y ahora, sino que es una tutoría de seguimiento, en donde se entremezcla la sesión individual con la grupal, y con otras más novedosas como la tutoría virtual o la Facultad virtual, las cuales empiezan a tener más peso con la entrada del EEES como una forma de acercarse al alumno y reducir las barreras tiempo y espacio (Gairín, Feixas, Franch, Guillarmón y Quinquer, 2004b; García Valcárcel, 2008; Campoy Aranda, 2009; Pérez Cusó, Martínez Juárez y Martínez Clares, 2011).

Tanto el tipo de tutoría más tradicional como las nuevas formas, cuentan con un gran problema que, a día de hoy marca, según los profesores, su funcionamiento: la **falta de asistencia** del alumnado, problema que aparece recogido en numerosos estudios sobre esta temática (Alañón Rica, 2003; Rodríguez Espinar, 2004; Cid Sabucedo y Pérez Abellás, 2006; Sobrado, 2007, 2008; Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2009; García y Troyano, 2009; García Antelo, 2010; Castaño, Blanco y Asensio, 2012; Pérez Cusó, 2013; Álvarez Pérez y González Afonso, 2013; entre otros)

Muchos son los problemas que han surgido en el estudio y que explican, según los participantes, por qué no funciona la tutoría universitaria, a pesar de la importancia que tiene para el aprendizaje del alumno. Algunos buscan las causas en aspectos organizativos o institucionales, como la falta de tiempo y espacio, la excesiva carga de trabajo unida a la elevada ratio, el escaso reconocimiento y la falta de apoyo que la tutoría posee por parte de la Universidad, la escasa o deficiente formación en estos temas que llevan a no saber actuar, o simplemente, la escasa tradición de esta práctica en una institución, donde se prima la clase magistral. Otros, por su parte, prefieren ver las causas de este nulo funcionamiento en sus protagonistas, basándose en la coincidencia de horarios, en la falta de tiempo, en la pasividad del alumno que no lleva la asignatura al día o en la falta de compromiso del profesorado que se salta sus horarios y no impulsa la tutoría, en la timidez del discente o en su capacidad para solucionar sus dudas con otros compañeros. De todas formas, y sea como sea, todos coinciden en lo mismo, el principal problema de la tutoría es la falta de asistencia, tema recurrente en la literatura especializada en tutoría universitaria.

Algunas de las soluciones propuestas por el profesorado para mejorar este pésimo funcionamiento, van encaminadas a revalorizar este servicio, tanto a nivel organizativo como institucional. Todos coinciden en que el tiempo irá poniendo las cosas en su sitio, pero una buena forma de ayudar a la tutoría sería revalorizarla, no sólo en lo que se refiere al alumno, haciéndola obligatoria y puntuable, sino también en lo que incumbe al profesor, valorando su trabajo docente tanto como su labor de investigación.

Conviene aquí destacar una de las denuncias constantes en todas las respuestas ofrecidas por los docentes en cuestionarios y entrevistas: el **nulo reconocimiento**, denuncia que aparece en un sinnúmero de artículos, libros y estudios sobre el tutor. (Álvarez Pérez y Jiménez Betancort, 2003b; Rodríguez Espinar, 2004; Álvarez González, 2005; García Nieto et al., 2004, 2005a, 2005b; Rascón Gómez, 2008; etc.). Está claro que si se le exige más al profesor, al tutor, va a tener que recibir algún tipo de reconocimiento, sea este profesional o económico, que lo equipare a otras tareas, pues la tutoría siempre

ha permanecido en segundo plano y sus “clientes” jamás se han quejado, por lo que si no se incentiva, se repetirán las mismas prácticas que daban menos trabajo, exigían menos tiempo y permitían dedicarse a otras labores más premiadas. Así, el tutor ha de sentirse valorado, motivado, preparado e incentivado, destacando la importancia de su papel como agente del cambio, y proporcionándole para ello todo lo necesario, en donde se incluye además del reconocimiento, el apoyo, la formación, el tiempo y los recursos.

❖ **OBJETIVO N° 3:** Identificar las necesidades que presentan los tutores universitarios en el nuevo EEES.

En cuanto a las necesidades, hemos notado una gran variedad de peticiones por parte del profesorado, desde aquellas más centradas en aspectos organizativos, como las mejoras en el espacio y en el tiempo o la ampliación de recursos y formación; a otras centradas en el campo institucional, donde entran el reconocimiento y apoyo, la normativa o la renovación de esta función docente.

En cuanto a las necesidades más de tipo organizativo, el **espacio** y el **tiempo**, son dos de los temas recurrentes. La necesidad de contar con un espacio dedicado a las tutorías, donde la relación entre tutor y tutorando sea más afable y próxima, es una de las peticiones de los docentes, sobre todo de aquellos que comparten despacho. Asimismo, está el tema del tiempo, el cual resulta escaso para poder atender y ofrecer una tutoría de calidad sin descuidar las otras funciones del docente universitario, funciones en las que se incluyen nuevas y rechazadas labores como las burocráticas, con las que se pierde gran cantidad de tiempo y para las que no han sido preparados.

Por otro lado, dentro de la organización también nos encontramos el tema de los **recursos**, bastante escasos según los docentes. Ya no sólo se trata de materiales, que en muchas ocasiones, sobre todo en temas informáticos, están obsoletos o son lentos para la acelerada vida universitaria, sino también de recursos personales, los cuales resultan bastante escasos si se quiere cumplir, con dignidad, todas las funciones que trae asociado el EEES. Volvemos aquí con el tema del tiempo y la imposibilidad de realizar todo lo que se le pide en las 24 horas que tiene el día.

Por otro lado, y muy relacionado con el tiempo y los recursos, está el tema de la **ratio**, la excesiva ratio que existe en determinadas titulaciones, ratio con la que es imposible cumplir los principios de una enseñanza individualizada centrada en el alumno que marca la nueva Europa. De hecho esta problemática aparece recogida en la propia legislación europea (Bolonia, 1999), en donde se habla de mejorar la enseñanza, siendo esta a lo largo de toda la vida, aumentando la igualdad en el derecho a la educación y haciéndola más individualizada y centrada en el alumno, aspecto que resulta inviable en titulaciones con Derecho o Económicas, en donde la ratio supera los 200 o 300 alumnos por curso, sobre todo en el caso de los primeros.

Y no debemos olvidarnos de la **formación**, otra necesidad recurrente en sus argumentos, considerada básica para llevar a cabo cualquier cambio dentro de la vida universitaria. Tenemos que recordar, tal y como recogen muchos autores como Zabalza (2002), Escudero (2003); Monereo y Pozo, 2003a, 2003b; Valcárcel Casas (2003);

Castillo y Cabrerizo (2006), entre otros, que a los profesores universitarios no se les exige ningún tipo de formación psicopedagógica para acceder a la función docente, como sucede en otros niveles educativos. Esto supone que, en la mayoría de los casos, sean autodidactas o reproduzcan modelos aprendidos a lo largo de su historia como alumnos, ya no sólo en el aula, sino también como tutores. Por esta razón, muchas veces se les escapa de las manos la nueva concepción de docencia y tutoría asociada al crédito ECTS y al EEES.

Lo bueno de esta situación es que son conscientes de esta necesidad, y reclaman a la institución actividades formativas para abordar sus tareas tutoriales. Pero eso sí, la formación que piden debe ser práctica y útil, no teórica y de relleno, pues lo que buscan es, precisamente, reducir esos problemas y necesidades de las que venimos hablando: gestionar mejor el tiempo, usar herramientas informáticas, y sobre todo, buscar soluciones cuando me sucede esto o aquello (Madrid Izquierdo, 2006). Se necesita una formación básica y clara para el día a día, lejos de lo que prima hoy por hoy, en los actuales planes de formación del CUFIE, criticados por la mayoría de los participantes.

Por lo que se refiere al ámbito más institucional, surge la necesidad de crear una **normativa**, pero una normativa no como medio de control, sino de aclaración de las funciones que se pretende que el profesor universitario, ahora tutor, desempeñe, normativa que oriente y apoye al docente en su quehacer diario, y que no burocratice más la enseñanza. Con respecto a esto, cabe destacar la contrariedad entre ambos estudios, pues mientras en el cuantitativo, la necesidad de establecer una normativa era vista por el profesorado como un eje clave para el funcionamiento de la tutoría, en el estudio cualitativo, los profesores se horrorizan ante la idea de más papeleo y control. Sin duda, la palabra normativa en el segundo caso, va unida a la burocratización que durante ese curso escolar han sufrido, curso en que se estaban estableciendo los planes de estudios de las titulaciones, convirtiéndolas en grados, con la cantidad de papeleo que ello supone y la enorme burocracia que todo esto trae asociado.

La entrada de normativa, de claves puntuales para ejercer la tutoría, daría sin duda un giro a la concepción que hoy por hoy se tiene de la misma en la Universidad, tanto por parte del profesorado como del alumnado o del resto de la comunidad. Es cierto que las sucesivas declaraciones europeas reconocen el asesoramiento personal como un elemento de calidad, y que la posterior legislación española (L.O.U., 2001 y su reforma del 2007) establece la tutoría como un derecho del estudiante y un deber del profesor, pero no existe ningún Real Decreto u Orden ministerial, ni ninguna normativa interna en la Universidad que regule la tutoría y sus funciones más allá de las 6 horas.

El hecho de recogerla legislativamente, como se ha establecido en otros niveles educativos, supone reconocerla como algo importante y básico en el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo cual conllevaría una mayor concienciación de los agentes implicados en la misma, dejando paso a una organización universitaria más abierta y centrada en la formación de profesionales críticos, con mayor relación con el mundo laboral, donde el profesorado buscaría más la formación de sus alumnos que la importancia de su asignatura en la titulación, donde existiría una mayor coordinación

para conseguir ese último fin y donde entraría en juego como protagonista la tutoría, en todas sus versiones: individual, grupal, virtual,... dando paso a nuevas formas como la mentoría o los servicios de apoyo y orientación a docentes y discentes.

Pero sin duda, la necesidad más sentida y expresada por los profesores, raíz de todas, es el escaso, por no decir, nulo, **reconocimiento y apoyo** sentido ante esta función. Debemos recordar, como ya dijimos anteriormente, que la tutoría es una función de “segunda clase” y como tal se deja siempre a expensas de la buena voluntad del profesorado que la imparta, el cual debe renunciar a otra parte de sus funciones por darle cabida. Esta renuncia supone un retroceso en su vida profesional, pues el tiempo dedicado al alumno y por ende, a la tutoría, va a perjuicio de la función más valorada y reconocida: la investigación, la cual es la única puntuable para la carrera de un profesor (Zabalza, 2002, 2011). Este hecho lleva a la inmensa mayoría a dejar la tutoría en un segundo plano, pero asimismo también reconocen que si fuese valorada, equiparándola a las demás, le dedicarían tiempo gustosamente. Quizá sea esta la mejor manera de impulsar la tutoría dentro de la Universidad o quizá no, pero de sus opiniones se ve que sería un primer paso a tener en cuenta.

Por otro lado y relacionado con el reconocimiento, está el apoyo. El apoyo institucional es básico, pues en sus respuestas, tanto en el estudio cuantitativo como cualitativo, aparece como una reclamación continua ante la incapacidad de asumir algunas funciones de la orientación, sobre todo aquellas ligadas a la rama más personal. De esta manera, y aludiendo (muchas veces inconscientemente) a experiencias de otras Universidades, se propone un servicio de orientación global. Los entrevistados no hablan de un Departamento de Orientación como tal, pero de sus palabras se sobreentiende la necesidad de tener una persona que les ayude en su trabajo como tutor, que les coordine y al que se pueda derivar al alumno si la situación lo requiere.

Asimismo y como una forma de ayudar y completar su labor como tutor, la mayoría no rechaza la idea de tutoría entre iguales, entre compañeros, considerando que aporta muchos beneficios y que haría aumentar la asistencia y el uso de la misma por parte del estudiantado, tal y como afirman autores como Álvarez Pérez (2002, 2005, 2012a) o García Nieto (2005, 2008). Ahora bien, también confiesan cierto temor a este tipo de tutoría, sobre todo en temas como la elección de mentores y de su coordinación, pues la persona encargada de este grupo también gasta tiempo que debe ser reconocido.

En el apartado de propuestas de mejora, especificaremos nuestra visión para paliar esta necesidad.

❖ **OBJETIVO N° 4:** Analizar las modificaciones que ha sufrido la enseñanza, y especialmente, la tutoría desde la implicación de la Universidade da Coruña en el EEES, observando las diferencias encontradas entre las materias adaptadas a los nuevos créditos ECTS y aquellas que siguen el método tradicional.

Una vez analizadas todas las opiniones de los participantes, notamos cierto aire de **escepticismo en cuanto a los cambios fruto del EEES**, tanto en lo referente al propio proceso de enseñanza, como más concretamente, a los cambios en tutoría,

escepticismo que parece aumentar tras la entrada del EEES. Si es cierto que, en la primera parte del estudio, los profesores se encuentran algo más animados con el cambio, creen que si se producirá, pero que será lento. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, los pensamientos del profesor van cambiando, hasta el punto que alguno afirma que si ha habido cambios, pero que son más de tipo legal (planes de estudio, remodelación de titulaciones, nuevas nomenclaturas, etc.) que reales y funcionales.

¿Por qué tanta incredulidad por parte de los docentes? Quizá sea por la información dada, la cual es, según algunos, sesgada y pobre, y según otros, demasiada y poca clara; o porque algunos ven en la Universidad una institución muy “chapada a la antigua”, difícil de cambiar en sólo 10 años; o porque, simplemente, no se ha contado con ellos para los cambios, marcándose sin partir de la práctica real.

Sea como sea, lo cierto es que no han existido, a lo largo del Proceso de Convergencia, unas claves claras y marcadas por la Universidad, donde se estableciese el camino que tendrían que seguir esos cambios y se diesen órdenes expresas de cómo habría que llevarlos a cabo, de cómo iba a cambiar la enseñanza y la tutoría, ofertando los recursos y el apoyo necesarios. La información se convirtió en desinformación o sobreinformación, y no sólo para el profesor sino también para el alumno, información que, en el caso de llegar, ha sido tan cambiante que ha agotado la paciencia de unos y otros, sobre todo de los primeros que se han visto obligados a cambiar mil y una veces sus formas de abordar la materia.

Pese a esto, muchos son los que creen que los cambios han de darse, pero que el tiempo debe correr para que se puedan notar en la vida universitaria del día a día, pues va a ser complicado hablar de fechas o de años de entrada, como si la Universidad fuese una máquina con un programa que se cambia cuando se le da a un botón. De hecho, los profesores de la última fase confirman esta teoría, cuando comentan que no se ha producido esa “revolución educativa” anunciada en el Tratado de Bolonia (1999).

En el caso de que estos cambios se acaben produciendo, los docentes creen que afectarán en primer lugar, a la organización universitaria: se cambiarán los planes de estudio (aspecto que ya se ha producido tras la llegada del 2010), se dará un vuelco a la anclada organización universitaria, se interactuará más con el mercado laboral y las empresas, etc. Pero, sin duda, donde más se notará la presión de estos cambios, será en sus dos mayores protagonistas: profesor y alumno. Ambos verán su trabajo duplicado, el primero porque tendrá que individualizar la enseñanza, tutorizar a sus alumnos y todo eso, sin dejar de lado sus otras funciones (Benito y Cruz, 2005; Jiménez Cortés, 2005; Calderón y Escalera, 2008); y el segundo porque tendrá que participar activamente en su aprendizaje, ser más autónomo, no dejar todo para el examen final, llevando la asignatura al día (Monereo y Pozo, 2003a, 2003b; Benito y Cruz, 2005; Colás Bravo y De Pablo Pons, 2005; Martínez y Esteban, 2005). Se acabaron las horas muertas en el despacho o en la cafetería, todos los implicados tendrán que dedicarse al 100% a sus labores fundamentales, el enseñante a enseñar, y el estudiante a estudiar. Así, la Universidad vuelve a recoger una función que ha dejado al libre albedrío durante estos

últimos años, la de formar a profesionales útiles y válidos, dejando de lado otros papeles secundarios a los que se les ha dado una valoración excesivamente alta.

Pero, ¿qué sucede con la tutoría? Si el escepticismo se apodera de los docentes cuando hablamos de cambios en la enseñanza, este aumenta si nombramos el tema de la tutoría. La acción tutorial, que siempre se ha dejado al margen en la vida universitaria colgando de las manos de los docentes voluntariosos, recobra ahora un antiguo papel, convirtiéndose en la clave para mejorar el aprendizaje del alumno. Ahora bien, si los docentes ya advertían de que sólo el paso de los años traerían cambios en este modelo tradicional, no debe extrañarnos que estos años deban multiplicarse por dos si pretendemos que se suceda algo nuevo en el tema tutorial, o incluso por tres si vemos las respuestas de los últimos entrevistados.

Sólo los más optimistas creen que la tutoría se tomará como un elemento clave en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, lo cual supondrá darle un valor hasta ahora impensado en la Universidad. Este hecho aumentará su uso, por lo que la enseñanza universitaria deberá plantearse teniendo en cuenta estas horas, que dejarán de ser vacías y comenzarán a tener suma importancia en el aprendizaje del alumno, siempre que este se convierta en un ser autónomo y participativo, y que el profesor se muestre cercano y concienciado con un nuevo modelo en donde prime más formar al alumno que publicar cierta investigación en una renombrada revista divulgativa.

En este sentido, parece que el primer paso a dar, además de cambiar las mentalidades de sus participantes, será marcar la tutoría como algo obligatorio y puntuable, cuestión que, según muchos, es la manera de que empiece a valorarse lo cual, unido a su utilidad, la harán algo imprescindible dentro de la Universidad.

Con esa intención se llevaron a cabo algunas de las **experiencias piloto** que ha ofertado la propia Universidade da Coruña, experiencias piloto que han sufrido enormes críticas por parte de sus participantes, a pesar de que en sus comienzos se veían como un posible anticipo o preparación a los cambios asociados del nuevo EEES.

En primer lugar están los GDC, que nacieron con la intención de ayudar al profesorado en el cambio que supondría adaptar su asignatura al nuevo crédito ECTS. La intención de los GDC fue tomada con entusiasmo por los participantes, de hecho muchos así lo declaran, afirmando que fue una experiencia positiva para anticiparse al cambio y coordinarse con sus compañeros. Sin embargo, su falta de seguimiento y apoyo ha causado que los más entusiastas cayeran en el desánimo, y que los más aprovechados se unieran al carro sólo para “formar currículum”. Esto supuso una perversión de los GDC, hasta tal punto que muchos están apuntados a ellos sin saberlo, y otros simplemente renuevan entregando la misma memoria (con un número de curso diferente); perversión que ha aumentado con el tiempo, pues en la última fase del estudio, más de uno ha confesado que no sabe muy bien si está o no está, porque hace años que dejó de lado la experiencia.

Pese a esta tendencia negativa, hay profesores que afirman que muchos de los cambios que han llevado a cabo en sus asignaturas han sido fruto de entrar en los GDC.

Así lo pudimos observar cuando analizamos las diferencias existentes entre el GE y el GC, donde se puede ver que los primeros muestran una actitud mucho más abierta hacia la docencia y la tutoría, impulsando en sus clases nuevas actividades que favorezcan el aprendizaje autónomo del alumno (trabajos tutelados, ejercicios prácticos,...) y que, al mismo tiempo, impulsen su asistencia a tutorías, para que pase de ser algo puntual a algo más continuo.

Pasados unos años surge una nueva experiencia en favor de la tutoría: el PAT, muy bien visto por aquellos participantes que, de forma voluntaria, se han apuntado al mismo. Al contrario que sucedía con los GDC, el PAT supone mejorar la relación con el alumno, por lo que muchos han considerado que es bueno simplemente por el hecho de acercarse a él. Sin embargo, caemos aquí en el mismo problema que marca la tutoría desde hace años, la falta de asistencia. Su principal inconveniente es la falta de participación de un protagonista fundamental, el alumno, sin el cual el PAT carece de sentido. Pese a esto, los docentes participantes ven esta iniciativa como algo bueno, o por lo menos, aún la ven así a día de hoy. Este hecho debe ser tenido en cuenta si no queremos perder esta iniciativa, luchando por ella, viendo sus fallos y modificándolos en función de las necesidades percibidas por los tutores, con el fin de que no caiga en el olvido y deje un mal sabor de boca como pasó con los GDC, acabando con otra iniciativa que será difícil recuperar en el futuro.

❖ **OBJETIVO N° 5:** Establecer las nuevas funciones que ha de asumir la tutoría y el tutor universitario en el nuevo marco europeo.

Teniendo en cuenta el giro que ha de vivir la enseñanza universitaria en donde la tutoría se convertirá en un pilar básico, no parece extraño afirmar que **el nuevo profesor del EEES debe ser, ante todo, tutor**, tal y como marcan muchos expertos (Álvarez Pérez, 2002; Echeverría, 2005; García Nieto, 2005, 2008; García Nieto et al., 2004, 2005a; Rodríguez Espinar, 2004; Benito y Cruz, 2005; Álvarez González, 2008; García, Troyano y Martínez, 2011; etc.).

La teoría está clara, ahora sólo falta que los principales implicados lo traduzcan a la práctica. Así, el profesor universitario deberá asumir, además de su función docente e investigadora, la labor tutorial que, según los participantes en el estudio, forma parte inherente de la propia función docente y, por lo tanto, no se ha de separar de ella (García Nieto, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2004; Rodicio García y Prieto Vigo, 2006; Amor Almedina, 2012), tal y como se reconocen, por ejemplo, Lázaro (1997b, 2003) o Cano González (2009).

Este nuevo profesor-tutor del EEES debe asumir, sin duda, nuevas funciones en donde el alumno y su aprendizaje sean los principales protagonistas. Así, no es raro encontrar entre las definiciones de tutor dadas por los participantes, palabras como orientador, asesor o “*guía para el aprendizaje*”. Surge así la idea del tutor, defendida entre los expertos en el tema, como la persona que ayuda y sigue al alumno, dando respuesta no sólo al ámbito puramente académico de dudas y corrección de exámenes (único aspecto tratado hasta ahora), sino ofertándole esa ayuda en otros ámbitos como el

profesional o, incluso, el personal, y no sólo durante su estancia en la Universidad, sino también como alumno egresado de la misma, convirtiéndose el profesor en una persona que oriente y apoye el camino del estudiante a lo largo de su vida universitaria y profesional (Lázaro, 1997a, 1997b; 2003; Bisquerra, 1998)

¿Qué debe tener un profesor para convertirse en un **buen tutor** del siglo XXI? Tras analizar las características que ellos mismos nos han dado, parece claro que las **cualidades personales** son las más importantes, lo que algunos han venido a llamar “sentido común”. Al ser una relación del tú a tú, de dos personas, lo básico y fundamental siempre son las habilidades sociales, es decir, la capacidad de escucha, de empatía, de amabilidad... y todas esas características personales que mejoran cualquier relación, sea esta del tipo que sea. De hecho, son estas cualidades las que más valoran los alumnos en muchos de los estudios que se han realizado sobre la figura del tutor (Lázaro, 2003; García Valcárcel, 2008; García y Troyano, 2009; García Antelo, 2010; Pérez Cusó, 2013; etc.)

Pero además de estas características más relacionadas con lo personal, los docentes consideran que un buen tutor necesita conocimiento, **conocimiento académico**, no sólo de su asignatura (de la que ha de ser buen enseñante), sino también conocimiento psicológico para poder abordar esta relación más íntima con el alumno, donde pueden surgir otros problemas. El acudir a la psicología o pedagogía puede resultar útil a la hora de establecer una entrevista con el alumno, formación en la que el propio profesor universitario se encuentra bajo mínimos.

Añadidas a estas cualidades personales, y profesionales, los participantes hablan también de otro aspecto básico que, en ocasiones, solemos olvidar: información sobre la Universidad, es decir, salidas académicas, servicios universitarios,... Debemos recordar que muchos alumnos llegan a un espacio desconocido, a una ciudad nueva y se encuentran perdidos, lo cual unido al seguimiento que tienen en la enseñanza obligatoria hace que se pierdan por el camino. Una orientación en este sentido, el primer año de carrera, en donde se le ofrezca al alumno información básica sobre la Universidad, la ciudad, los servicios con los que cuenta,... y donde se le informe de la estructura de la titulación y de la evaluación, puede suponer menos fracasos y menos abandonos.

Por lo tanto, los participantes en el estudio reconocen que un buen tutor debe tener dos tipos de cualidades o competencias: personales y profesionales (conocimiento de la asignatura, conocimientos pedagógicos y psicológicos y conocimiento de la institución), coincidiendo así con las conclusiones del profesor Benito Echeverría (2008) el cual habla de dos competencias claves: el *sabor* y el *saber* profesional.

❖ **OBJETIVO N° 6:** Conocer el grado de satisfacción del profesorado universitario con su nueva labor tutorial tras la entrada del EEES.

El profesorado universitario, tal y como dejan ver las entrevistas y cuestionarios, se muestra bastante **insatisfecho con la institución universitaria**, no parece demasiado contento con el trato que reciben por ser tutores. De hecho, recriminan a la institución mucho más apoyo, y sobre todo, reconocimiento por una labor largamente despreciada

en la Universidad. Los más optimistas o conformistas, o incluso despreocupados, dejan ver su satisfacción a la hora de marcar libremente las seis horas que se les obliga a tener dentro de tu horario. Pero, ¿la libertad de poner estas horas al antojo del profesor, no es realmente un peligro para el bien de la tutoría? Recordemos que ellos mismos han dicho que no se controla el cumplimiento de horarios, incluso algunos afirman que no están en las horas que han puesto a principio de curso o que ni siquiera las han cambiado desde el curso pasado y que, en el actual, coinciden con clase.

Volvemos así, a chocar con el tema del reconocimiento, de la falta de apoyo por parte de la institución. Surge aquí el temido y llamado *burn out* (Freudenberger, 1974), que se produce y ya se está dando en alguno de los participantes, cuando el trabajador aporta todo lo que está en su mano, pero la empresa no apoya e incluso, llega a poner pegas a su trabajo. Esto es lo que sienten muchos de los docentes que se han implicado con el EEES y la tutoría, pues mientras que sus compañeros permanecen en el antiguo sistema dedicando más tiempo a otras tareas más reconocidas y haciendo puntos para subir en su carrera profesional (incluso cuando el EEES ya es una realidad), ellos dedican horas y más horas a atender a un alumno perdido que necesita orientación, a mejorar su aprendizaje y a adaptar su enseñanza a las necesidades de cada uno, lo cual implica dejar de lado funciones mucho más reconocidas por la comunidad universitaria.

¿Qué supone esta situación? Pues caer en ella lleva a que las nuevas iniciativas, marcadas por la voluntariedad y el altruismo del profesorado, se acaben dejando de lado y una vez que esto sucede, resulta muy complicado volver a ponerlas en marcha ya que los principales ejecutores, aquellos más animosos y que tiran de la barca, han dejado que esta se hunda, y posiblemente jamás salga a flote. Por esta razón resulta de suma importancia apoyar y reconocer el trabajo y, sobre todo, no poner trabas a una tarea experimental basada en la voluntad del profesor. Quizá sea esta la manera de impulsar la tutoría universitaria y de empezar a valorarla tanto docentes como discentes.

Sin embargo, lo que resulta incomprensible es que, pese a la falta de reconocimiento, pese a este quemado que venimos denunciando, los docentes se muestran **satisfechos con la relación con el estudiante**, con aquel estudiante que es capaz de cruzar la puerta del despacho y acceder al profesor. Es aquí donde vemos que los docentes si están realmente satisfechos con su labor como tutores, les gusta sentirse útiles para el alumno, ayudarles y orientarles en aquellos problemas que tienen que ver con su materia o, incluso, en otros temas más personales o relacionados con su futuro.

Resulta paradójico como la relación alumno-profesor es apreciada y valorada por ellos e, incluso, deseada, pues reclaman mayor asistencia y afirman que les gustaría tener más alumnos que atender para que esas horas fuesen útiles. Pero, evidentemente, esta ansia viene unida a la necesidad de más tiempo y de mayor reconocimiento.

Parece claro entonces, que el profesor no “odia” al alumno, sino que más bien aprecia el vínculo con él, pero en este vínculo se interpone todo un sistema tradicional, donde la docencia y la tutoría son cuestiones secundarias; sistema que está basado en la relevancia del conocimiento y la investigación, más que en la formación de

profesionales útiles para la sociedad, función que sin duda, debería ser la principal dentro de cualquiera Universidad.

❖ **OBJETIVO N° 7:** Conocer la importancia que tiene la tutoría en la formación de los nuevos profesionales del siglo XXI, según el profesorado de la UDC.

Muchos son los pedagogos, psicólogos y demás entendidos que, a lo largo de los años, han defendido la tutoría como la mejor manera de acercarse al alumno, de conocerlo, orientarlo y poder ofrecerle una enseñanza de calidad, adaptada a sus características y necesidades (Lázaro y Asensi, 1987; García Nieto, 1990; Gallego, 1997; Lázaro, 1997a, 1997b; 2002, 2003, Bisquerra, 1998,...). Sin embargo, esta afirmación parece no darse en la Universidad, donde la tutoría se ha dejado siempre en último puesto en el mejor de los casos.

Así lo confirman la mayoría de los docentes del estudio, los cuáles consideran que **la tutoría jamás ha tenido importancia** en la vida universitaria y, de tenerla, ha sido sólo atendiendo a la normativa, es decir, a la “imposición” legal de incluir seis horas de atención al alumnado, aunque estas carezcan de valor y sentido y se marquen en horas poco afines al alumno, sin control de cumplimiento por parte de la institución.

Parece entonces, que esta función siempre se ha dejado a la voluntad del profesor, y ya no sólo eso, sino que al no considerarse importante, no se han marcado las funciones que ha de realizar durante este tiempo, dejándolas a la libre elección del docente, lo cual supone que algunos se impliquen mucho, que otros hagan lo que puedan y que la mayoría lo deje de lado en beneficio de otras funciones, ya no sólo por ellos, sino porque el alumno no asiste al no verle tampoco ninguna utilidad.

La situación no es más que una pescadilla que se muerde la cola, la institución no le da importancia, los docentes intentan dedicarle más tiempo a aquellas labores que si se les exigen, descuidado muchas veces las relacionadas con la docencia, y los alumnos prefieren buscar otros medios a tener que cruzar la puerta del despacho y encontrarse con una mala contestación, una contestación poco válida, una contestación que deje en evidencia su falta de estudio o, simplemente, una no contestación, cuestión con la que vienen familiarizados desde la enseñanza obligatoria, donde la relación con el profesor también es distante y fría y la tutoría empieza a perder su sentido como tal.

¿Cómo solucionar todo esto? Quizá debería comenzarse desde el inicio, dándole la importancia que se merece, aspecto en el que la Administración debería dar ejemplo, con el fin de que el profesor la tuviera más en cuenta en su quehacer diario atrayendo a los alumnos, mostrándoles su utilidad para su aprendizaje y que estos, mediante la publicidad del boca a boca, la que mejor funciona entre el alumnado, la usara sin miedo.

Pero, ¿qué cambia con la entrada en el EEES? Parece que todos, o al menos de palabra, se ponen de acuerdo al afirmar que la tutoría debería cobrar peso en la Universidad, ya que reconocen que es un elemento clave para la formación del alumno pues permite responder a sus necesidades e inquietudes (que no surgen en el gran grupo clase), ofertando una enseñanza individualizada y de calidad. Pero, ¿cómo llevarlo a

cabo? Resulta complicado cambiar los anclajes de una institución tan antigua como la universitaria, pero tal y como vimos parece indispensable comenzar la casa por los cimientos y no por el tejado, situación que ha sucedido en nuestra Universidad.

El EEES y el crédito ECTS suponen un nuevo giro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde **la tutoría y la relación personal con el alumno suponen la base para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria** (Benito y Cruz, 2005). Teniendo claro esto, debería apostarse por ella, bajando la ratio, poniendo recursos personales y materiales, mejorando la formación, la cual debe ser práctica, clara y útil y, sobre todo, reconociéndola y apoyando al tutor, con algo tan simple como incluirla en los POD o darle el mismo peso profesional que el resto de las funciones que tiene un docente universitario, soluciones que aparecen una y otra vez en los cuestionarios y entrevistas de esta investigación y de otras realizadas estos últimos años (García Nieto et al., 2004, 2005b; García Antelo, 2010; Amor Almedina, 2012; Pérez Cursó, 2013)

❖ **OBJETIVO N° 8:** Proponer nuevas formas de abordar la tutoría en la Universidad, implicando a toda la comunidad educativa (alumnos y profesores), mediante un modelo centralizado y descentralizado.

Está claro que la nueva forma de entender la tutoría, el nuevo papel que supone va a cambiar la concepción de la Universidad y, sobre todo, la del docente universitario, que pasará de ser ese mero transmisor de conocimiento lejano, a un profesor mucho más cercano al alumno, preocupado por su aprendizaje, que ha de ofertarle una enseñanza individualizada que responda a sus necesidades y a las que demanda la sociedad de él (Gairín, Feixas, Guillarmón y Quinquer, 2004; Benito y Cruz, 2005).

Debemos pasar de la anquilosada tutoría puntual de dudas académicas a otra más abierta, donde se traten tanto temas académicos, como profesionales o, incluso, personales. Y además, deben fomentarse otras nuevas formas de tutoría que se adapten a los tiempos que vivimos como, por ejemplo, la tutoría grupal o la virtual, siendo esta última una en la que los profesores ven un mayor despegue y un gran impulso en su comunicación con el estudiante, pues rompe algunas de las barreras que dificultan el uso de la tutoría: espacio, tiempo, timidez, ... (García Valcárcel, 2008). La tutoría virtual unida a otros recursos como las plataformas virtuales, la mensajería instantánea, los foros de debate, el e-mail, la Facultad Virtual, etc., mejorarán la comunicación entre tutor-tutorando de manera exponencial.

Todos estos nuevos pasos en la mejora de la tutoría deben estar recogidos y estructurados. Así, se han puesto en marcha, con muy buen criterio, algunas iniciativas como los PAT, que pretenden empezar a incluir en la Universidad estas prácticas. Sin embargo, los PAT han tenido el mismo problema que ha soportado la tutoría a lo largo de los años: la falta de asistencia y el escaso tiempo del docente, así como otros derivados de la falta de formación: el no saber qué hacer en esas horas es una de las dudas que más rondan las cabezas de los nuevos tutores. Ambos aspectos han sido denunciados por los docentes, siendo los puntos negativos de esta experiencia.

Aunque la mayoría no saben cómo denominarlo, algunos de los participantes de ambos estudios han dejado entrever la necesidad de algún tipo de apoyo, de un coordinador, de una persona, de un servicio que les ayude a abordar estas funciones, hasta ahora olvidadas. Sus respuestas dejan ver que los servicios de orientación existentes como el SAPE, están muy alejados de la práctica diaria de profesores y alumnos, por lo que algunos de ellos proponen crear servicios de orientación y ayuda dentro en cada una de las escuelas y facultades, con el fin de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y profesores de una determinada rama científica.

En este sentido conviene decir que los docentes participantes han manifestado que no son todos iguales, que las necesidades y preocupaciones de un docente de Derecho, no son las mismas que, por ejemplo, el de uno de Filología o de Biología, como tampoco son las mismas las demandas de sus alumnos. Un ejemplo claro, lo tenemos en la ratio, pues mientras en algunas titulaciones el número de estudiantes por curso es bastante bajo, como es el caso de Filología Hispánica o Sociología, en otras titulaciones hay una ratio excesiva, llegando a 200 o 300 matriculados por asignatura, como es el caso de Derecho o Económicas. Este hecho, como otros muchos, influye en la manera de abordar tanto la enseñanza como la tutoría.

Se trataría del defendido modelo centralizado y descentralizado que mejor funciona en orientación, y que ya ha empezado a usarse en algunas Universidades pioneras en este tema, con muy buenos resultados (Universidad de La Laguna, Universidad de Cádiz, Universidad de Jaén, etc.). Así, partiendo del SAPE como edificio principal, cada uno de los centros tendría un servicio de ayuda al profesor y al estudiante (a modo de un Departamento de Orientación) que entiende las dificultades y características de sus estudiantes y docentes. Sería un servicio más próximo capitaneado por una persona que, o bien podría ser externa al centro o bien un docente interesado en el tema con liberación horario y con formación adecuada y suficiente para ejercer dicha función. Sea como sea, lo cierto es que se contaría con una clara mejora en el servicio, interesante para impulsar la orientación y la tutoría en la Universidad.

Desde estos nuevos servicios podría dinamizarse el PAT, responder dudas de los profesores ante las preguntas de sus alumnos tutorizados, ofrecer jornadas de adaptación al nuevo estudiante, ofertar información sobre cuestiones interesantes y adaptadas a las necesidades de esta comunidad en cuestión, recoger las necesidades de profesores y alumnos y, sobre todo, dar una orientación básica y próxima a toda la comunidad educativa de esa determinada escuela o facultad, siguiendo el modelo de los departamentos de orientación existentes en los institutos de Educación Secundaria y a los que los alumnos ya están acostumbrados (García Nieto et al, 2004; Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2009). Todo esto estaría coordinado por el SAPE, que permanecería como servicio global y coordinaría cada uno de los departamentos.

Con esta nueva organización de la orientación y la tutoría se buscaría, simplemente, acercar la orientación a docentes y estudiantes, convirtiéndola en un elemento clave dentro de la enseñanza universitaria, que favorezca la calidad de la institución y el éxito de sus egresados.

❖ **OBJETIVO N° 9:** Establecer una serie de propuestas para la elaboración de un Plan de Acción Tutorial (PAT) que ayude a mejorar la tutoría en la Universidad.

Partiendo de todas las opiniones dadas por los participantes, hemos obtenido una serie de claves para elaborar un PAT en donde el alumno acuda sin miedo, uno de los principales problemas de su escaso funcionamiento.

Una de las cuestiones que nos han relatado los profesores a lo largo de cuestionarios y entrevistas, es que no se les ha tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo los cambios fruto del EEES. Es más, una vez puesta en marcha experiencias piloto como, en este caso, el PAT, no se han tenido en cuenta sus evaluaciones, en donde expresaban los fallos encontrados y las necesidades sentidas, necesidades que parecen no ser resueltas con el paso de los años.

Este es sin duda, el primer paso para hacer que la tutoría y, concretamente, un PAT, funcione: incluir en su elaboración y ejecución a sus protagonistas, identificando las características y necesidades de ambos (García Nieto et al., 2004; Rodríguez Espinar, 2004). Sin partir de este primer estudio, el resultado será, posiblemente, un fracaso.

Así y partiendo de las opiniones dadas por los participantes para hacer frente a este último objetivo, debemos tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Aclarar funciones al profesorado participante.
- Dar formación previa antes de entrar en el PAT.
- Recibir información clara y útil para las entrevistas con el alumnado, estableciendo a ser posible, lugares de encuentro para intercambiar experiencias.
- No tener grupos elevados de tutorandos y a poder ser, que les des clase.
- Establecer horarios claros con el alumno, pudiendo dejar unas horas dentro del mismo para atender a los tutorandos.
- Más publicidad, que el alumno encuentre su utilidad, para lo cual conviene en la presentación a la Universidad, hablarle de él y que comprenda sus ventajas.
- Seguir la evolución del alumno a lo largo de su carrera.
- Mejor coordinación, con servicios de apoyo antes las dudas del profesorado.
- Más apoyo y reconocimiento de los mismos por parte de la institución.

A partir de estas premisas, podremos establecer las líneas del PAT. El PAT deberá ser un documento abierto a los cambios, a la evaluación, para mejorar sus aspectos negativos y resaltar los positivos; estando en constante renovación con el fin de alcanzar los resultados pretendidos. Además deberá estar controlado y apoyado por la propia institución, dentro de un sistema organizado de orientación, en donde exista una persona encargada de su coordinación dentro de cada titulación o centro (o incluso Departamento si el centro alberga gran cantidad de alumnado), que a su vez esté apoyada por un especialista en el campo de la pedagogía/psicología, que formaría parte del Gabinete de orientación de cada Facultad o Escuela Universitaria.

Partiendo de estas claves, nuestra propuesta recoge los siguientes puntos a la hora de elaborar un buen PAT:

- Evaluación de necesidades previas, atendiendo a tres aspectos básicos: alumnado al que va dirigido, profesorado que lo va a ejecutar y titulación o centro en el que se va a desarrollar.
- Objetivos por curso, respondiendo a las necesidades fruto del momento de la carrera en la que se encuentre el alumno. Asimismo, estos objetivos deberán ser revisados cada curso académico en vista a las nuevas necesidades emergentes como consecuencia de los cambios vividos en la sociedad en los últimos años (por ejemplo, nuevos planes de estudio, nuevas salidas profesionales, nuevos reclamos en el mundo laboral, etc.)
- Contenidos desarrollados tras los objetivos, es decir, deberán también estar adaptados a la realidad del curso y del momento de la carrera del alumno. Así, por ejemplo, mientras las técnicas de estudio puede ser un contenido que se trabaje más en los primeros años, la realización del currículum o las salidas profesionales debería ser tratado con más profundidad los últimos cursos.
- Recursos globales y bien organizados, a los que pueda acceder tanto el profesor como el alumno. En cuanto al profesorado se propone, atendiendo a las opiniones de los entrevistados, crear una red de intercambio de recursos que puedan servir para ejercer las tareas de tutor. Se trataría de una base, que podría ser en red o podría estar de forma física en bibliotecas o en los Departamentos de Orientación que hemos propuesto, a la que podría acceder todo el personal docente. Por lo que se refiere al estudiantado, también habría en la biblioteca una sección dedicada a la orientación, tanto académica como profesional e incluso personal, a la que pudiera acceder para mejorar, por ejemplo, sus técnicas de estudio. Además también contaría con la ayuda de las personas de ese Departamento de Orientación y del propio tutor, así como de sus iguales mentores. Por último, conviene mejorar las redes informáticas para que el acceso a las plataformas virtuales como *Moodle*, sea más rápido y eficaz, tanto para docentes como para discentes.
- Modelo organizativo centralizado y descentralizado. Tal y como vimos y como desarrollaremos en el siguiente apartado, el modelo que se aprecia en las opiniones del profesorado coincide con el que mejor resultados ha obtenido en diferentes Universidades españolas. Se trata de tres niveles de concreción en la orientación, así partiendo de una sede central (1º nivel), se llegaría a la creación de un gabinete dedicado a la orientación en el mismo centro (2º nivel), el cual encontraría su concreción, ya en último nivel, en la tutoría, mediante el PAT y el programa de mentoría o de tutoría entre iguales (3º nivel). Así se mantendrá el principio de singularidad de cada centro, a la vez que se fomenta una cultura de cooperación intercentros.
- Evaluación continua y constante. El PAT deberá ser, como ya dijimos, un documento abierto en constante evaluación, con el fin de adaptarse cada curso a

la nueva realidad de las aulas y de la sociedad en general, repitiendo aciertos y corriendo errores. Debemos tener en cuenta que los profesores se han quejado, una y otra vez, que se repiten los mismos problemas en la aplicación de estos planes, por lo que este paso es básico si queremos que se produzcan mejoras.

Además de la elaboración de PAT, hay otra serie de propuestas de mejora que conviene tener en cuenta para avanzar en la consolidación de la tutoría en nuestra Universidad. Pasaremos a describirlas en el siguiente y último apartado.

3ª PARTE:

PROPUESTAS DE MEJORA



CAPÍTULO IX

PROPUESTAS DE MEJORA:

UNA NUEVA TUTORÍA PARA UNA NUEVA
UDC

Una vez finalizado el trabajo y analizados todos los datos recogidos, estamos en el momento adecuado para poder proponer una serie de mejoras que, sin duda, permitirán al profesorado avanzar en el proceso de adaptación al EEES, así como mejorar la calidad de la enseñanza y de la acción tutorial.

Las propuestas de mejora que hemos establecido van en la línea de las marcadas por algunos autores como Gairín (2003: 125); García Nieto et al. (2005a: 207-209), Sánchez Hípola y Zubillaga del Río (2005: 184-185) o Ricoy Lorenzo y Pino Juste (2008: 147-154), entre otros.

Sin embargo, para poder llevarlas a cabo en nuestro contexto, se necesitará el apoyo de las instancias pertinentes, las cuales preocupadas por la Convergencia Europea y la calidad de la enseñanza universitaria (tal y como se deja claro en el Plan Estratégico de nuestra Universidad, y en las líneas de acción llevadas a cabo para adaptarla al resto de las Universidades europeas), deberán aportar todos los recursos, medios y apoyos precisos, para responder a las necesidades detectadas.

En primer lugar debe forjarse en nuestra Universidad un cambio con respecto a las tutorías. Así, se debe crear una **cultura de tutoría**, hasta ahora inexistente en nuestras Universidades. Para ello, debemos trabajar de manera progresiva, la concienciación del personal docente y discente, con el fin de que asuman cuanto antes los cambios que supone el EEES y la importancia que va a tener la acción tutorial en esta reforma, como potenciadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si queremos conseguir la implicación de toda la comunidad educativa y aumentar esta concienciación por la docencia, en general, y la tutoría, en particular, lo primero que se debe hacer es contar con la participación de los dos actores principales: docente y discente, tutor y tutorando. En la reforma propuesta por el EEES no se ha contado en ningún momento ni con el estudiantado, ni con el profesorado, siendo estos últimos los principales agentes del cambio. Al no incluirlos en la programación y ejecución de la reforma, al verlos sólo como “mecanismos” que deben realizar una función porque están programados para ello, no se producirán cambios profundos, sino más bien todo lo contrario, se seguirán cometiendo los mismos errores, siguiendo con la misma rutina.

Así, hemos podido comprobar como una de las quejas constantes del profesorado universitario a lo largo de los años, ha sido la falta de asistencia de los alumnos a las tutorías, hecho que trae como consecuencia su desmotivación en cuanto a esta parte de su labor docente. Por lo tanto, necesitamos crear entre el alumnado una “necesidad” y, para ello, lo mejor es informarles de lo bueno que adquirirán acudiendo a las mismas, información que podremos transmitir si realmente la creemos y la sentimos como tal. Este sentimiento sólo se conseguirá si el profesorado se implica en la tutoría.

Según decía la profesora Alañón Rica (2003), uno de los motivos que hace que el alumnado no use las tutorías es la escasa información acerca de lo qué son y de las temáticas que pueden tratar durante este tiempo con el profesor. Esto unido al recelo

existente por el temor a ser evaluados durante la entrevista, son motivos más que suficientes para que el alumno se piense dos veces lo de ir al despacho del profesor.

La información resulta aquí un buen aliado. Si conseguimos que los pocos alumnos que acuden queden satisfechos con el trato recibido, de tal manera que el “rumor” se corra entre ellos, si se informa de todas las posibilidades que encierra la tutoría y de la importancia que tiene para su propio aprendizaje, subiríamos el número de asistentes y, por consiguiente, aumentaremos la motivación y dedicación del profesorado a la labor tutorial.

Pero, para que los profesores puedan informar a sus alumnos necesitan una **formación** previa, una formación que les haga sentir la tutoría como algo de suma importancia y valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está claro que la formación es anterior a cualquier proceso de cambio, siempre que se quiera que este sea verdadero y no se quede en el aire. De hecho, a lo largo de las entrevistas que hemos tenido con el profesorado, uno de los temas más recurrentes era la escasa formación ofrecida desde la Universidad en cuanto a la tutoría, tanto en concepciones generales como en aquellas que tienen más que ver con el proceso de Convergencia. Precisamente estas últimas acciones formativas se presentan como algo básico si queremos conseguir una adaptación plena al EEES.

Hemos visto como, a pesar de que la Universidad ofrece acciones formativas desde el CUFIE incluidas en el *Plan de Apoyo a la Docencia*, parece que estas no llegan al profesorado o, en el caso de que realmente sepan de su existencia, no logran despertar en ellos el interés suficiente como para justificar su asistencia. Esta denuncia la encontramos también en estudios como el de las profesoras Sánchez Gómez y García-Valcárcel (2002) en distintas Universidades de Castilla-León, donde podemos ver claramente que a pesar de que los docentes universitarios están interesados en recibir formación pedagógica para aumentar la calidad de su enseñanza y poder atender mejor a sus alumnos, lo cierto es que no acuden a las que existen.

La pregunta que surge en este momento es, si lo ven como algo necesario y fundamental para el avance en la enseñanza, ¿por qué no acuden a los cursos de formación? Los profesores nos han manifestado a lo largo de toda la investigación su malestar con los cursos programados por el CUFIE, por tres razones fundamentales: su excesiva carga teórica, su falta de adaptación al nivel del asistente (sobre todo en temas de informática o idiomas, donde los participantes pueden tener distinto grado de control) y su escasa relación con el área o ámbito científico del participante.

Por ello, a la hora de diseñar y desarrollar programas y planes de formación, los encargados de los mismos deberían partir de las necesidades de los propios docentes, fijándose en las particularidades de cada uno de los centros y titulaciones, ya que no es lo mismo atender a alumnos de la titulación de Derecho que a los de Ingeniería de Caminos, por ejemplo. Está claro que los intereses y preferencias, tanto de alumnos como de profesores, van a distar bastante, al igual que la metodología docente y la forma de abordar la acción tutorial.

Así, el primer paso a la hora de programar la formación del docente universitario será partir de una evaluación previa de necesidades, en donde se descubran cuáles son las dificultades de los docentes en su práctica diaria para poder darles una respuesta adecuada. Es más, una vez vistos los resultados del estudio, estamos en disposición de afirmar que lo que realmente atraería al docente a participar en cursos de formación es su naturaleza práctica, es decir, que los cursos tuvieran una parte de seminarios basados en el intercambio de experiencias entre colegas, de tal manera que uno se sienta identificado con otro compañero que tiene el mismo problema que él en el aula o con un alumno determinado, buscando soluciones conjuntas, favoreciendo así la coordinación y acabando con el individualismo que caracteriza esta profesión. Estos “grupos de trabajo” contarán siempre con la presencia de una persona experta en el tema en cuestión que actuará de formador/asesor y, a su vez, de mediador.

Está claro que la formación es totalmente necesaria, tanto de índole general, explicando bien los cambios acontecidos tras la entrada en el EEES (a lo largo de esta investigación pudimos comprobar como los profesores aún se encuentran bastante perdidos con esta adaptación, pues no se han dado directrices claras y válidas para la práctica docente diaria) como, y sobre todo, en materia pedagógica. Así, parece evidente que sin una buena formación de base, en la que se informe sobre el EEES y sus implicaciones didácticas, entre las que se encuentra la tutoría como un aspecto básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se logrará una convergencia plena con Europa.

Monereo y Pozo (2003a, 2003b) afirman que el profesor del siglo XXI debe enseñar al alumno una serie de habilidades que van más allá de la adquisición de conocimientos científicos, habilidades como la actitud crítica y reflexiva (“enseñar/aprender a aprender y a pensar”), el aprender a trabajar en equipo, el saber comunicarse y de empatizar con el resto de compañeros, el ser capaz de automotivarse,... para lo cual precisa una base pedagógica clara. La profesora Carmen Pizarro (2001) de la Universidad de Extremadura recoge en una frase la importancia de este tipo de formación: *“más importante que lo que enseñamos es cómo lo hacemos”*.

Con la entrada en el EEES y la puesta en marcha de la metodología ECTS se demanda al profesorado diferentes formas de gestión didáctica y de comunicación de la información encaminadas a la autogestión del conocimiento por parte del alumnado. Y esto requiere profesores capacitados, capacitados para ejercer su nuevo rol de tutor. El desempeño de la función tutorial demanda también, una formación en competencias en las que, hasta ahora, no se había preparado al docente. Estas competencias profesionales exigen el desarrollo de unas actitudes fundamentales y el dominio de habilidades, estrategias y técnicas de carácter psicopedagógico. Es más, como añadido a este perfil cualificado más específico, el nuevo sistema de enseñanza universitaria requiere profesores motivados, capaces de articular esfuerzos para la mejora de la calidad y la innovación.

A la luz de lo expuesto, difícilmente se podrá adquirir tal formación con un cursillo de 15 o 10 horas sobre tutoría. Es necesario plantear un proceso formativo que conlleve la planificación de diversos cursos teóricos-prácticos donde los tutores

adquieran los aprendizajes requeridos para el desempeño de su labor. En este sentido debemos recordar que, tal y como indican autores como Santos Guerra (1999), Zabalza (2003a), Bausela Herreras (2004, 2005), al profesor universitario nunca se le ha exigido formación psicopedagógica como sucede en otros niveles educativos. Generalmente son becarios que hacen su tesis y van “dando clase” como pueden, reproduciendo los patrones de sus antecesores, lo cual supone ejercer un tipo de tutoría de materia puntual. Algunos estudios como, por ejemplo, el de Aguilera García (2010) en la Universidad Complutense, consideran necesario integrar este tipo de formación en los nuevos Postgrados dirigidos a la realización de la tesis, formación que será completada con formación continua ofertada por el servicio correspondiente, una vez que realizada la tesis doctoral y obtenida la plaza docente.

A pesar de que esta necesidad de formación es evidente a lo largo del estudio y está reconocida por expertos en el tema y en varios informes Europeos (*Informe Delors, Informe Bricall, etc.*), el **apoyo y el control en la adaptación** ha sido bastante nefasta en nuestra Universidad. Así queda patente cuando observamos la relativa facilidad que ha encontrado el profesorado a la hora de inscribirse en los GDC. A penas ha existido, a lo largo de sus múltiples convocatorias, un control y/o un seguimiento de que el profesor se estuviese realmente adaptando al sistema europeo, de que estuviese aplicando en su práctica diaria los principios del crédito ECTS. Parece que lo único necesario era cubrir un documento y entregar un programa de asignatura adaptado, requisitos burocráticos que no han tenido un seguimiento a lo largo del curso y que terminaban con la entrega de una memoria final en la que el profesor debería transmitir la experiencia y los resultados obtenidos. Esta memoria, se acabó convirtiendo en un requisito, sin ningún valor más allá del papeleo propio de cualquier proceso.

A lo largo del estudio, hemos vivido como muchos de los docentes que, supuestamente, estaban incluidos en los GDC, marcan la opción “no” cuando se les pregunta si imparten alguna asignatura adaptada a los créditos ECTS. Este hecho nos hace pensar que muchos de los inscritos en estos grupos lo han hecho en plan masivo, siguiendo los pasos de sus compañeros de departamento o área, sin cambiar su práctica docente y, muchos menos, la acción tutorial que ofrecen a sus alumnos.

¿Qué hacer ante esta situación? La solución que se plantea es tener un mayor control del profesorado que se ha apuntado a los GDC o a cualquier otra iniciativa existente, un control continuo que no se reduzca a la entrega final de la memoria. No se trata de montar un red de inspección ni mucho menos, pues se supone que todo profesor debe ser responsable de sus actos, sino de llevar un seguimiento del profesorado donde no sólo se compruebe si el cambio se está realizando, sino donde también se preste todo el apoyo y la asistencia necesaria en el proceso de adaptación de sus asignaturas y en los procedimientos metodológicos utilizados en el aula con sus alumnos.

Además, y para evitar males mayores, deberían exigirse una serie de condiciones a la hora de inscribirse a cualquier experiencia piloto, como fueron en su día, los GDC. Por ejemplo, el hecho de participar en una serie de actividades formativas en las que se den pautas acerca de cómo adaptar la asignatura al nuevo sistema europeo y de cómo

ejercer la docencia y la tutoría dentro de los créditos ECTS. De esta manera, los profesores contarían con unas bases iniciales de las que partir, unas ideas claras, aunque en la práctica diaria del aula cada uno fuera modificándolas en función de su grupo de alumnos y de las circunstancias que rodean al centro y a la propia titulación.

Sin este apoyo todas las iniciativas puestas en marcha para mejorar la calidad de la Universidad acabarán muriendo, pues mientras aquellos que se han apuntado por los beneficios profesionales no se implicarán más de lo necesario, los que realmente creen en estas experiencias, acabarán aburriéndose viendo que su trabajo cae en saco roto, ocasionando el ya mencionado *burn out*.

En este sentido conviene destacar que los profesores más implicados con el cambio han mostrado un gran malestar a lo largo de nuestra investigación, al sentirse siempre evaluados, agobiados, pues ven que no llegan las horas del día para realizar todas las tareas que se les exigen pero que, en ningún caso, se les valoran. Así, y a pesar de tomarlo como algo positivo, acaban considerando todos estos cambios como una pantomima al observar que el resto de sus compañeros están haciendo muy poco o nada por adaptarse al sistema europeo, mientras ellos se esfuerzan, quitando tiempo de su investigación o, incluso, de su vida personal. ¿Cuál es la consecuencia de todo esto? Pues la frustración y desmotivación de los profesores y su consiguiente pasotismo.

Si pretendemos que el control sea mayor, que el nivel de exigencia aumente, tendremos que reconocer la labor docente y tutorial de los profesores. De todos es sabido que, a pesar de que el trabajo de profesor universitario se basa en la docencia (sin docencia no habría Universidad posible), las tareas investigadoras siguen siendo las que proporcionan un mayor reconocimiento al profesorado, las únicas que permiten ampliar su curriculum, tal y como dejan patente los estudios de algunos autores como Zabalza (2002, 2003a, 2007), Lázaro (1997b, 2002), Álvarez Pérez (2002), Álvarez Pérez y Jiménez Betancort (2003b), Báez y Cabrera (2003), Gairín (2003), Rodríguez Espinar (2004), Gros y Romañá (2004a, 2004b) y muchos otros. Esta situación debe cambiar si pretendemos que el profesor se implique en su papel de tutor.

Debemos tener en cuenta que, aunque exista una cierta predisposición del profesorado por dedicarle más tiempo a la tutoría, en ocasiones se sienten incapacitados por las presiones de tener que publicar un número determinado de estudios o de tener abiertas tantas investigaciones. Teniendo en cuenta que su carrera profesional sólo aumentará si se dedican a estas tareas, es lógico que la docencia y la tutoría se resientan.

La solución que se plantea en este sentido es proporcionar un mayor reconocimiento a las funciones docentes y tutoriales, funciones que deberían ser básicas para alcanzar la excelencia. Esta es una de las denuncias que dejan entrever los profesores a lo largo de toda la investigación de forma constante, al dar bajas puntuaciones a este ítem en el apartado de satisfacción con la tutoría.

No se trata que la docencia y la tutoría se sitúen por encima de la investigación, pues ambas funciones son características del perfil de un docente universitario siendo de hecho, la base que los diferencia de sus compañeros de otros niveles educativos. Lo que

pretendemos es que ambas se equiparen, que las dos sirvan al profesorado para aumentar su currículum, que las dos sean necesarias para alcanzar la tan ansiada excelencia educativa.

Esta importancia de la docencia, este reconocimiento a la labor tutorial, debería comenzar por la creación de una normativa que regule, por fin, la tutoría en la Universidad. Esta normativa serviría, por un lado, para marcar una serie de principios y pautas básicas de cómo se deberían desarrollar las tutorías en la Universidad en cuanto a su organización, funcionamiento, temática, horario,... así como los deberes y derechos del tutor y de tutorando; y por el otro lado, para darle un mayor impulso a esta labor dentro de la Universidad, equiparándose al resto de los niveles del sistema educativo.

Como ya dijimos a lo largo del trabajo, tanto la LRU como, posteriormente, la LOU y su modificación del año 2007, no recogen en ninguno de sus artículos la importancia de la tutoría. Por ello, sería conveniente que nuestra Universidad, asumiendo la importancia que esta práctica debería adquirir en los próximos años, se adelantara y promoviera la creación de una normativa general para toda la Universidad que regulara las tutorías, normativa que podría desglosarse en cada uno de los centros, dando lugar a la elaboración de los diferentes PAT en cada una de las titulaciones que conforman nuestra Universidad.

Para la elaboración de estos PAT y su puesta en marcha, los profesores no se encontrarían solos, pues contarían con la ayuda de los servicios de orientación de la propia Universidad, construyéndose así una red de orientación que funcionaría en toda la institución, con una sede central y varios centros dispersados en cada una de las facultades y escuelas. Se trataría de establecer toda una red que regule, apoye y tenga un control de la orientación y la tutoría, en donde todos los servicios estén coordinados y tengan funciones claras y definidas, yendo del más general a lo más concreto. Esta nueva red de orientación sería semejante a la instaurada en otros niveles educativos, pues y por qué no decirlo, si nos situamos a la vanguardia en orientación con respecto a otras comunidades autónomas en la Educación Primaria y Secundaria, ¿por qué no habremos de hacer lo mismo en la Universidad?

Recordemos aquí que Galicia es una de las pocas comunidades que cuenta con un sistema de orientación muy marcado ya en las primeras etapas, pues recoge la existencia de Departamentos de Orientación propios no sólo en la Educación Secundaria, sino también en Primaria, siempre que el centro sea de 12 unidades o más. (Sobrado, Ocampo, Jato, Arza, Barreira y Rodicio, 2001). En este sentido estamos a la cabeza de la orientación con respecto a otras comunidades, con un Decreto autonómico³⁸, donde se regula la misma estableciendo tres niveles básicos de intervención: externo, mediante los *Equipos de Orientación Específicos*; centro, mediante los *Departamentos de Orientación*; y aula, mediante la figura del *tutor*.

Estos tres niveles podrían también instaurarse en la Universidad. Así, podría establecerse un Equipo global que coordine la orientación que estaría encabezado por el

³⁸ Decreto 120/1998 de 23 de abril por el que se regula la orientación educativa y profesional en la comunidad autónoma de Galicia (D.O.G. 27 de abril).

SAPE, existiendo uno en cada campus y con coordinación entre ellos; un Departamento de Orientación en cada Facultad o Escuela Universitaria, que analice y dé respuesta a las necesidades de profesores y alumnos de esa titulación concreta, y los tutores que mediante el PAT (a su vez coordinado y apoyado por el Orientador del Departamento) puedan llegar más directamente a los problemas del alumno, orientándolos en aquellos aspectos en los que se sientan más capacitados y derivándolos a otras instancias si la situación planteada se les escapa de las manos. Además y unido a este sistema, estaría la red de alumnos mentores, exclusiva de la institución universitaria, la cual permitiría acabar con uno de sus principales problemas: la distancia entre tutor y tutorando y, como consecuencia, la falta de asistencia.

Aunque este tipo de medidas nos parezca una utopía optimizarían, sin duda, la calidad de la enseñanza de nuestra Universidad y mejorarían las acciones orientadoras y tutoriales, cuestiones sumamente importantes en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, tal y como ha sucedido en otras instituciones universitarias, pioneras en el tema de tutoría, como en la Universidad de La Laguna (con la creación del SOPA) o en la de Jaén (con el establecimiento del SUPO) entre otras.

Veamos más concretamente estas acciones que deberá poner en marcha nuestra institución universitaria para conseguir fomentar la orientación:

- En primer lugar, estarían los Servicios de Orientación clásicos que, en nuestra Universidad, asume el SAPE. Teniendo en cuenta que una de las denuncias más frecuentes de los profesionales de este servicio es el nulo uso que hace el estudiantado del mismo, debería favorecerse **la apertura del SAPE**, de tal manera que pasará a formar parte de la vida universitaria de los alumnos y de los profesores, que se conociese y se usase como un servicio más de la propia Universidad. Una de las causas que justifica esta falta de asistencia del alumnado es el desconocimiento de las funciones del servicio, tal y como queda patente en algún estudio que se ha realizado sobre su funcionamiento (Pérez Cuervo, 2000). Si los estudiantes, que al fin y al cabo son los potenciales destinatarios de este servicio, no conocen los beneficios que le puede aportar la orientación ofrecida por los profesionales que trabajan en el SAPE, resulta comprensible que los docentes lo desconozcan y no sepan qué trata y las posibilidades que ofrece. Por ello es necesario abrir este servicio a la vida universitaria, dándolo a conocer tanto a alumnos como profesores, acudiendo a las facultades y escuelas.
- En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, está la **creación de una red de servicios de orientación en cada una de las escuelas o facultades**, a modo de Departamentos de Orientación, que dependieran de una sede central (que podría ser el propio SAPE). Siguiendo con esta etapa de expansión y de apertura de la orientación, debería fundarse en cada facultad o escuela universitaria un pequeño gabinete de orientación que respondieran a las necesidades de los discentes de esa titulación en concreto, en todas las aspectos: académico, personal, profesional, informativo, institucional, familiar, sexual, ... pues, como ya dijimos anteriormente, no son iguales las necesidades y las

preferencias que puedan tener un alumno de Sociología, de otro de Informática o de Enfermería, por ello la orientación debe adaptarse, en la medida de lo posible, a las características de cada uno. Estos gabinetes serían coordinados por una sede central, en la cual se planificaría todo el trabajo, y a la que se podría acudir cuando el problema o la cuestión a tratar traspasara los límites y las funciones de dicho gabinete. El personal de este Departamento serían profesionales del ámbito de la psicología/pedagogía, y estaría formado por un mínimo de dos: uno para discentes y otro para docentes, aunque en caso necesario y dependiendo del uso y de la demanda, podrían establecerse varias áreas (por ejemplo, tres para el alumnado informativo/académica, profesional y psicológica, siguiendo el ejemplo del SAPE; y una para el profesorado, más centrada en la docencia)

- En tercer lugar, y como ya hemos anunciado, la **creación de una sección de orientación al profesorado**, unida a estos servicios de orientación de cada centro, en el cual se ayude a los profesores en todos los aspectos de la docencia y la tutoría, formado por profesionales del ámbito de la pedagogía y la psicología. Las funciones de este servicio serían la de asesorar al profesorado en el proceso de adaptación (clases, tutorías, gestión del tiempo, planificación, estrategias y técnicas de acción tutorial,...), ayudarlo en problemas personales (estrés, ansiedad, *burn out*) y profesionales (docencia, tutoría, orientación,...). Evidentemente, este departamento seguiría las mismas pautas organizativas que el de los alumnos: uno situado en la sede central y varios adosados a cada una de las facultades o escuelas universitarias, con el fin de detectar y proponer mejoras a las problemáticas de cada grupo de docentes. Desde luego, este nuevo departamento ofrecería al profesorado toda la información pertinente con respecto al EEES, lo cual supondría la puesta en marcha de un seguimiento continuo del proceso de adaptación de los docentes, detectando los problemas que encuentren y proporcionándoles la ayuda que necesiten para resolverlos con el único fin de conseguir que el proceso de Convergencia Europea sea un éxito.
- En cuarto lugar, se debería crear una **red de tutoría entre iguales**, es decir, promocionar entre los alumnos de últimos cursos la idea de hacerse “mentores” o “tutores” de los estudiantes recién llegados. Como ya hemos visto a lo largo de la investigación este tipo de tutoría resulta muy enriquecedora, no sólo por la ganancia que supone en tiempo y trabajo, sino porque al ser entre compañeros, la relación se hace más cercana y próxima, resultando una confianza que, en la mayoría de las ocasiones no se alcanza con el profesor. Para crear esta red sería necesario nombrar en cada facultad y escuela profesores encargados de coordinar a los alumnos mentores, dándoles las pautas necesarias para poder llevar a cabo su función y, que a su vez, podría estar orientado por el personal del Departamento de Orientación de la sección profesorado. Evidentemente esta labor tiene su recompensa para el mentor que podría ser, por ejemplo, la convalidación de un número determinado de créditos de libre configuración. En algunas Universidades se ha configurado una asignatura dedicada a la formación de alumnos-tutores, asignatura que coordinan ciertos profesores encargados de

elegir a esos mentores y de darles las pautas a seguir. Esta materia contará dentro del currículum como una más de la carrera.

- En quinto lugar y relacionado con el tema de la mentoría, debería crearse un **Plan de Acción Tutorial** por titulación y/o centro. El PAT establecerá medidas para la tutoría directa con alumnos, regulando esta función en la Universidad. Será coordinado por una persona responsable de cada Departamento, que a su vez será orientada por el profesional del gabinete de orientación del propio centro universitario. En el PAT podría incluirse, asimismo, el *programa tutor*, tal y como ya se está llevando a cabo en algunas facultades y escuelas. Este programa consiste en que cada uno de los profesores deberá tutorizar durante toda su carrera académica a un grupo reducido de alumnos, guiándolos y ayudándoles en todos los aspectos de su vida, tanto a nivel académico, como personal, profesional,... Se trata de un modelo de tutor al estilo anglosajón que también impulsa el EEES. Sin duda, con este tipo de tutor, el alumno podría alcanzar los máximos niveles de desarrollo, al establecer con él una relación mucho más personal, de confianza, que le permita superar los problemas que encuentra en el momento de entrada en la Universidad, durante la carrera o en el último curso, orientándolo en su futuro profesional.

Estas cinco medidas organizativas, son básicas si pretendemos que la orientación y la acción tutorial se instauren en la Universidad. Es cierto que resulta complicado llevar a la práctica todas estas sugerencias, sobre todo en una institución como la universitaria, donde no existe a penas tradición en temas de orientación y tutoría. Sin embargo, está comprobado que uno de los elementos que ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior son, precisamente, las tareas orientadoras y tutoriales, por lo que deberíamos reflexionar si realmente merece la pena invertir en ellas. Desde nuestro punto de vista, resultaría totalmente rentable.

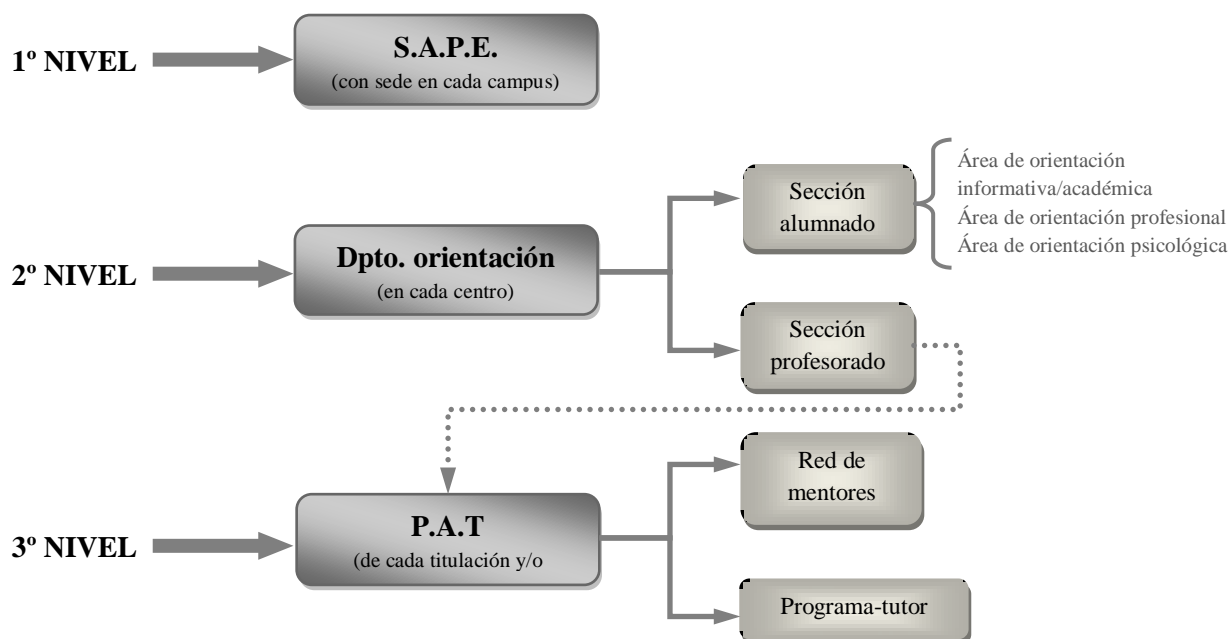


Fig. 21. Propuesta de servicio integral de orientación en la UDC (elaboración propia)

A partir de la creación de esta red, se crearía una **cultura de colaboración y de cooperación**, ya no sólo entre el profesor y los servicios, sino entre los propios docentes, evitándose de esta manera, todos los problemas que trae asociados el tener un conocimiento tan compartimento y especializado (repeticiones de contenidos, desconexión de ideas, aprendizaje desconectado con la realidad,...) y fomentándose la colaboración y todo lo bueno que aporta para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como para su futuro profesional. De hecho este es uno de los temas más paradójicos, pues los profesores reclaman más coordinación, pero parece que no son “capaces” de dar el paso, así esta red sería la primera propuesta para mejorar este punto deficiente.

Ya dentro de cada uno de los centros, en el trabajo diario de cada profesor con su alumno, en su relación de tutor-tutorizado, también existen pequeños detalles que conviene limar si queremos mejorar la calidad de la tutoría ofrecida a nuestros estudiantes, tal y como marcan los postulados del EEES.

Uno de los problemas que más denuncian los profesores de los GDC es la excesiva cantidad de alumnos, existe una ratio tan elevada que aunque quieran, es imposible ejercer la tutoría siguiendo los principios que marca Europa. Sabemos que el nuevo crédito ECTS recoge la parte de trabajo autónomo del alumno, trabajo que debe ser, en todo momento, guiado por el profesor-tutor. Así se establece la tutoría como un requisito básico y esencial para poder superar la asignatura. Sin embargo, ante la gran cantidad de alumnos matriculados en algunas titulaciones, los profesores no pueden atender a todos de manera individualizada. Atendiendo a este principio, **bajar la ratio** es uno de los requisitos base para fomentar la tutoría.

Sin embargo y pesar de estar ya metidos de pleno en el EEES, la situación en las aulas no ha variado en demasía, la ratio no ha bajado y de haberlo hecho, es más fruto de la crisis y de la subida de matrículas, que una medida tomada a favor de la calidad de la enseñanza. Por ello, la necesidad de **más recursos materiales y sobre todo, personales**, se hace patente entre el propio profesorado. Afirman que no tienen medios para poder ejercer la tutoría tal y como marca el modelo europeo y que, además, son incapaces de ofrecer una ayuda a lo largo de todo el curso a cada uno de los alumnos, siguiendo su trabajo y su evolución. Reclaman por tanto más personal, personal de apoyo que les permita asumir su papel de tutor mucho mejor.

Además de un aumento del personal y ante la creciente expansión de las tecnologías, otro de los aspectos que conviene mejorar son los recursos materiales e informáticos. Debemos tener en cuenta que, cada vez más, las NNTT forman parte de nuestra vida. En la actualidad a ninguna empresa u organización se le ocurre contratar a alguien que no maneje un ordenador y una serie de herramientas y programas informáticos. La llegada de Internet y su posterior generalización ha supuesto una enorme revolución para la enseñanza: todo el mundo puede acceder a la información.

El profesor debe ser consciente de estos cambios y, por lo tanto, integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya no sólo como método sino como una manera

de introducir al alumnado en el uso y el control de estas herramientas. Por ello, se precisa mayores recursos informáticos, mejorar y ampliar la red WIFI, mayores y mejores subvenciones para el acceso a un equipo,...

Además, uno de los ejes de la nueva reforma pasa por las tutorías virtuales, tutorías en las que el tutor y el tutorizado mantienen una relación gracias al ordenador. Este tipo de tutorías aumentarán en número, dado que mucho del trabajo exigido lo realizará el alumno de manera autónoma y en lugares no siempre próximos a la facultad, rompiéndose así dos barreras básicas en la comunicación: la del tiempo y la del espacio. La **mejora y consolidación del campus virtual**: Facultad virtual, Web de la Universidad y de cada facultad y departamento y del resto de los servicios que ofrece la Universidad (biblioteca, SAPE, etc.), el acceso a los correos electrónicos de todos los profesores,... son aspectos básicos si queremos que este tipo de tutorías se asiente y consolide.

Además de este tipo de recursos multimedia, se hacen también necesarios **nuevos materiales para el ejercicio de la acción tutorial**. Debemos tener en cuenta que el ejercicio de la acción tutorial, tal y como la entiende el EEES, es nuevo para muchos profesores. Así, se le deben proporcionar material de apoyo en donde se establezcan unas pautas básicas a seguir en su labor como tutor. Este material abarcaría desde manuales sobre tutoría y experiencias en otras Universidades, hasta técnicas y estrategias de estudio en la Universidad.

Con respecto a la recursos materiales y personales, todo se complica si observamos las características del *programa tutor*, programa que algunas facultades y escuelas de nuestra Universidad están llevando a cabo con buenos resultados, tal y como me indican algunos de los profesores participantes. Este tipo de programas supone que un docente ha de acompañar a un grupo pequeño de alumnos a lo largo de toda su vida académica, orientándolo y guiándolo en todos los aspectos que rodean a su vida. Los recursos que precisan este tipo de acciones son evidentes. Ya no sólo se trata de informar y formar a los profesores, sino de adquirir mayores y mejores materiales y, sobre todo, ayudar a los profesores en su trabajo.

Por otra parte, está la **mejora de las condiciones espaciales**. El despacho del profesor no es siempre el lugar más adecuado, por lo que se debería fomentar la creación de lugares más propicios para llevar a cabo la acción tutorial, lugares donde puedan establecer una relación de confianza con el alumno, sin las interrupciones que pueda ocasionar algún compañero. Además y con respecto al espacio, hay que tener en cuenta la dificultad que trae asociada el despacho, por ser un lugar reducido para albergar a un grupo de alumnos, cuando se programa una tutoría grupal. Se trataría de habilitar espacios donde lograr unas condiciones adecuadas para la tutoría grupal, donde los alumnos no tengan que estar de pie todo el tiempo que dure la sesión y cuenten con sillas donde poder sentarse y estar cómodos. Debemos tener en cuenta que si pretendemos que este tipo de tutorías se fomenten entre los profesores de nuestra Universidad, al ser una de las modalidades que encierran una mayor riqueza ya que

fomenta el trabajo en equipo, debemos de ofrecer todos los recursos necesarios para que los docentes puedan ponerla en práctica.

Unido al espacio, está el tema de la **mejora en el horario**. Los alumnos suelen quejarse de que los horas de tutorías coinciden con los horarios lectivos, por lo que no pueden acudir. Ante la posibilidad de coincidencia deberá establecerse, a nivel de Facultad, horarios de tutorías obligatorias y de clases presenciales de manera que se no superpongan, para evitar que este se convierta en una causa de la falta de asistencia del alumnado. En este sentido, en algunas facultades y escuelas han empezado a dejar un horario dedicado a tutorías un día o dos a la semana, de tal modo que existe un determinado espacio de tiempo en el horario de mañana o tarde, en la que ningún alumno de la titulación tendría clase y contaría con esas horas para acudir a las tutorías establecidas por el profesor.

RESUMEN PROPUESTAS MEJORA
<ul style="list-style-type: none">- Crear una cultura de tutoría en la Universidad más allá de la “resolución de dudas” y la “revisión de exámenes”, para lo cual se necesitará la implicación de toda la comunidad universitaria- Mejorar los planes de formación del profesorado, sobre todo en temáticas relacionadas con la adaptación de nuestra Universidad al EEES (tutorías, metodologías didácticas...), partiendo de las necesidades de los docentes.- Mayor control y seguimiento de los profesores inscritos en cualquier iniciativa de innovación, proporcionando el apoyo necesario para solventar los problemas que surjan en el proceso de adaptación.- La docencia y, en consecuencia la tutoría, debería equipararse en importancia a las tareas investigadoras, lo cual supone que ambas tareas deberán tener el mismo reconocimiento a nivel de curriculum, ambas deberán ser necesarias para alcanzar la excelencia educativa.- Creación de una normativa que regule la función tutorial en nuestra Universidad. Esta normativa tendrá su último punto de concreción en la elaboración de un PAT para cada una de las facultades y escuelas.- Abrir los servicios de orientación a la vida académica, de tal manera que los docentes sepan de su existencia y de sus funciones para trabajar con ellos conjuntamente cuando, en el desarrollo de su acción tutorial, algún caso sobrepase sus conocimientos.- Creación de una red de orientación y tutoría basada en un modelo centralizado y descentralizado, es decir, sede central y gabinetes en cada centro. Dentro de estos servicios se habilitará un departamento para la atención al profesorado.- Establecimiento del programa-tutor en cada uno de los centros.- Poner en marcha una red de alumnos mentores en cada centro, que serán seleccionados y coordinados por un grupo de profesores que les proporcionarán la formación precisa para llevar a cabo su labor.- Establecer una cultura de cooperación y coordinación entre los profesores de cada departamento y entre estos y los servicios y gabinetes de orientación.- Bajar la ratio, con el objetivo de llevar a cabo una tutoría más individualizada y adaptada a las características y necesidades de cada alumno.- Mejorar y aumentar los recursos disponibles para la acción tutorial, tanto en materiales (informáticos y propios de la tutoría) como personales (mayor personal y técnicos de apoyo).- Mejorar la calidad de los servicios informáticos de la Universidad: Internet, Campus virtual, Red WIFI, página Web de la Universidad, de los centros y de otros servicios, equipos informáticos,... para facilitar la tutoría virtual.- Mejorar la calidad de las condiciones espaciales para llevar a cabo la tutoría. Crear espacios donde poder mantener una relación más cercana con el alumnado y donde, además, poder llevar a cabo una tutoría grupal con varios estudiantes.- Establecer un calendario con horarios establecidos para las clases presenciales y las tutorías obligatorias, de tal manera que no coincidan en el tiempo.

Tabla 72. *Resumen de las propuestas de mejora* (elaboración propia)

Todas estas medidas suponen enormes cambios en la forma de entender la orientación en la Universidad, dándole a la tutoría un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debemos tener en cuenta que los retos que nos planea el EEES pasan, precisamente, por revalorizar la orientación y la acción tutorial,

por lo que debemos poner todos nuestros esfuerzos en mejorar esta práctica en nuestra Universidad si pretendemos hablar de una adaptación plena al sistema europeo.

Con la puesta en marcha de todas estas medidas conseguiremos aumentar, sin duda, la calidad de la enseñanza universitaria, así como fomentar el desarrollo integral del alumnado de manera que, en el futuro, se convierten en profesionales reflexivos y críticos capacidades de mejorar nuestra sociedad.

El reto establecido por el EEES está ahí. La mejora de la Universidad está en nuestras manos: podemos asumir el reto y apostar por él, o dejar que la oportunidad que nos ofrece Europa se nos escape. Ahora sólo depende de nosotros...

BIBLIOGRAFÍA



- Abalde, E., Muñoz Cantero, J. M. y Rodríguez Machado, E. R. (2006). La formación del profesorado en las tecnologías de la información y comunicación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 339-352.
- Aciego De Mendoza, R. Martín, E. y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 53-77.
- Adame Obrador, M^a T. (2002). La orientación y la tutoría en la Universidad. Análisis de las realidades existentes. Educación y Cultura. *Revista Mallorquina de Pedagogía*, 15, 215-232.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/227260/publi_credito%20europeo.pdf
- Aguilera García, J. L. (2010). *La tutoría en la Universidad: Selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Educación, Madrid, España. Recuperado <http://eprints.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>
- Alañón Rica, M^a T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: ICE de la UPM.
- Alañón Rica, M^a T. (2003). Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la Universidad. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 33-49). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Alba Pastor, C. (2005). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 13-36.
- Alba Pastor, C. y Carballo Santaolalla, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.
- Alcón, E. (Coord.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- Alcoba González, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106.
- Alegre, L. y Moreno, V. (Coords.) (2009). *Bolonia no existe: la destrucción de la Universidad Europea*. Hondarribia: Hiru.
- Alegre De La Rosa, O. M. y Villar Angulo, L. M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Aljibe.

Bibliografía

- Alfaro Rocher, I. J. y Pérez Boulosa, A. (2011). Un estudio acerca de la dedicación docente del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 1-22. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324595303.pdf
- Almajano Pablos, M^a P. (2003). La tutoría académica universitaria en la sociedad del conocimiento: un elemento de calidad y de mejora para nuestros estudiantes. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 81-93). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Almajano Pablos, M^a P., y Bertrán Alberti, E. (1999). Formación de tutores de Universidad. Comunicación presentada en el *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: La calidad de la docencia en la universidad*. Santiago de Compostela. Recuperado de <http://ccd.usc/actividades/almajano.htm>
- Almajano Pablos, M^a P. y Valero-García, M. (2000). El PROFI: Programa de Formación Inicial del ICE de la UCP. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 67-78.
- Almarcha Barbado, A. y Barca Lozano, A. (2002). Orientación y tutoría: discusión y reflexiones desde la Universidad de A Coruña. En M. Coriat Benarroch (Ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 162-183). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., Belloch, C. y Bo, R. M^a (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17 (2), 1-28. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm
- Alonso Martín, P. y Lobato Soriano, H. (2005). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 63-79.
- Álvarez Álvarez, C. Silió Sáiz, G. y Fernández Díaz, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 415-430.
- Álvarez Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez González, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 147-162.
- Álvarez González, M. (Dir.) (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-87.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 637-686). Madrid: SEP.
- Álvarez Pérez, L., San Pedro Veledo, J. C., García Rodríguez, M. S. y González Castro, P. (2009). La formación del profesorado universitario ante el proceso de convergencia europeo. En J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades y M. T. Tortosa Ibáñez (Coords.), *Actas de las VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio* (pp. 322-327). Alicante: ICE-Universidad de Alicante.
- Álvarez Pérez, M^a B., Lorca Fernández, P. y García Díez, J. (2010). El programa de acción tutorial como complemento de la acción docente en el EEES. *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1 (1), 5-19. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3964844.pdf>
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa "Velero". *Contextos Educativos*, 8-9, 281-293.
- Álvarez Pérez, P. (2012a). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48 (2), 247-266.
- Álvarez Pérez, P. (2012b). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137), 28-45.
- Álvarez Pérez, P. (2012c). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez Pérez, P., Alegre de la Rosa, O. M^a y López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.htm. doi: 10.7203/relieve.18.2.1986.

Bibliografía

- Álvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L., Feliciano García, L. y Santana Vega, L. (1999). Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario. Valoración de una experiencia en el centro superior de educación de la ULL. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (8), 379-387.
- Álvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L., González Afonso, M. C. y Bethencourt Benítez, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 1, 7-36.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2005a). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1230039381.pdf
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2005b). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la Enseñanza Superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. XXI, *Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2008a). Análisis y valoración conceptual sobre modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-69.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2008b). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Currículum*, 22, 73-95.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias pedagógicas*, 16, 237-256.
- Álvarez Pérez, P. y Jiménez Betancort, H. (2003a). La intervención tutorial en la enseñanza universitaria. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 13-26). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez Pérez, P. y Jiménez Betancort, H. (Comps.) (2003b). *Tutoría universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez Rojo, V. (1994a). La orientación académica y vocacional de los alumnos de enseñanza secundaria y superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 181-197.

- Álvarez Rojo, V. (1994b). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. (1999). Investigación sobre orientación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 381-383.
- Álvarez Rojo, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón Pérez y V. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-78). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez Rojo, V. (2001a). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Ágora digital*, 2. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3446/b15760509.pdf?sequence=1>
- Álvarez Rojo, V. (2001b). *Las tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad*. Granada: UCUA.
- Álvarez Rojo, V. (2004). Las tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad. Ponencia presentada a las *Jornadas La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*. Salamanca. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/PONENCIAS_TUTORIA/Victor%20Alvarez%20Roj.pdf
- Álvarez Rojo, V. (2007). El EEES: una oportunidad para reorientar la docencia universitaria. En M^a R. León Benítez (Coord.), *La Licenciatura de Derecho en el contexto de Convergencia* (pp. 110-122). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Álvarez Rojo, V. (Dir.) (2009). *Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes* (Proyecto de investigación). Aprobado por el MEC/FEDER en la convocatoria de Proyectos de I+D 2006-2007 (SEJ2007-67526/EDUC). Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación.
- Álvarez Rojo, V., Asensio Muñoz, I., Clares López, J., Arbizu, R. F., García Lupión, B., García Nieto, N.,... Salmerón, P. (2009a). Perfiles y competencias docentes requeridas en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 270-283.
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N.,... Salmerón, P. (2009b). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1) 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm
- Álvarez Rojo, V., y García Jiménez, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 215-248). Málaga: Aljibe.

Bibliografía

- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Martínez Clares, P., Romero Rodríguez, S. y Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS Universitaria.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000). La orientación en la Universidad en el contexto de una docencia de calidad. En J. Ruiz y A. Medina (Coords.), *Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica, I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía* (pp. 209-252). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2002). Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 411-429.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Romero Rodríguez, S. y Correa Manfredi, J. (2002). Enseñanza en la Universidad: Percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 79-123.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez Rojo, V. y Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- Álvarez Rojo, V., Romero Rodríguez, S., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Martínez Clares, J., Asensio, I.,... Salmerón, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17 (1), 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Álvarez Saura, J. A., García Ballasote, M., García Moreno, V., García Vázquez, C. y De Ory, I. (2002). Proyecto Brújula- Programa tutor: orientación en la facultad de ciencias de la UCA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (2), 255-260.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2003). La formación del profesorado universitario sobre psicopedagogía del aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 191-206). Madrid: Síntesis.
- Amat, O. (2002). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, D.C: APA.

- Amor Almedina, M^a I. (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de acción tutorial* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Córdoba, España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Andres Aucejo, E. (2009). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, másters oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad - El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (2), 1-19.
- Anguis Climent, D. (2007). La incorporación de modelos activos en el aprendizaje, una forma de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 19-30.
- Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación en la Educación Superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 367-382.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Apodaca, P., Arbizu, F., Lobato, C. y Olalde, C. (Coords.) (1997). *Actas del I Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Aramendi Jauregi, P. (2004). La entrevista: un instrumento para la tutorización del alumnado universitario. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 303-316). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Arbeláez López, R. (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es:8443/handle/10550/15414>
- Arbizu, F., Del Castillo, L. y Lobato, C. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 135-169.
- Arbizu, F. y Lobato, C. (2003). Percepciones del profesorado universitario respecto a las tareas de la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- Arbizu, F., Lobato, C., y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-21.
- Arco, J. L. y Fernández Martín, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista Psicodidáctica*, 16 (1), 162-180.

Bibliografía

- Arias Hernández, M^a M., Álvarez Pérez, P., García Andrés, M^a C., Cabrera Figueroa, J., Martín Del Río Aguiar, M^a D. y Robayna Delgado, M^a C. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 319-331.
- Armengol, C. y Castro, D. (2003). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arquero Montaña, J. L. y Donoso Anes, J. (2004). Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias. *Revista Enseñanza Universitaria*, 23, 95-109.
- Arquero Montaña, J. L., Donoso Ares, J., Hassall, T. y Joyce, J. (2006). El impacto de síndrome burnout en los profesores noveles. Un estudio piloto. *Revista Enseñanza Universitaria*, 27, 69-82.
- Aubrey, C. (1990). *Consultation and change in education*. Londres: Falmer Pres.
- Ausin, T., Barba, M^a L., García, C., López, C., Mangas, S., Martín, J. F. y Rodríguez, J. (1997). Análisis de necesidades de orientación en alumnos universitarios. En P. Apodaca, F. Arbizu, C. Lobato y C. Olalde, (Coords.), *Actas del I Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 37-52). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Astin, A.W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avargues Navarro, M^a L. y Borda Más, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burn out en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_6_esp_73-78.pdf
- Baena, M. D., Miriam González, M., Riera, C., Martel de la Coba, M.C, López, P. y Pacheco M.A. (2005). El ECTS y una Universidad que aprende. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (3), 1-5. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227607571.pdf
- Báez, B. y Cabrera, B. (2003). *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vocación en la docencia universitaria*. Tenerife: Resma.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Barberis, G.M. y Escribano, M. C. (2008). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. *Rect@*, 16 (1), 1-11. Recuperado de <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605.pdf>

- Barceló, O. y Ruano, K. (Coords.) (2011). *Buenas prácticas en el entorno EEES*. Sevilla: Wanceulen.
- Barjola Valero, P., Gómez Esquer, F., González Gutiérrez, J. L., López López, A., Mercado Romero, F. y Rivas Martínez, I. (2011). Crédito ECTS: ¿realidad o ficción? *Bordón*, 63 (2), 75-90.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bartolomé, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Barrios Arós, R., Iranzo García, P., Ferreres Pavía, V. S. (2004). El departamento como estructura facilitadora de la mejora docente universitaria: el proyecto educativo de departamento. En Villa, A. (Coord.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1213-1224). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Barro, A. S. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema universitario español*. Madrid: CRUE.
- Barros García, F. J., Calvo Blázquez, L., Fernández González, M. V., Gil Álvarez, A., Guiberteau, C. A, Mora Díez, N. M...y Viñuelas Zahínos, E (2007). Experiencias de la implantación de un plan de acción tutorial. En R. Pou Amérigo y L. E. Ochando Gómez (Coords.), *Actas de las II Jornadas Nacionales de metodologías ECTS*. Badajoz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/107.pdf>
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Bausela Herreras, E. (2004). *Formación inicial del profesorado universitario*. Campo Abierto, 25-26, 63-74.
- Bausela Herreras, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario becarios predoctorales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 3-7. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234175457.pdf
- Bausela Herreras, E. (2007). Análisis de necesidades en el proceso de diseño de un programa de orientación. *REPES-Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3 (5), Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5321>
- Bellido, A. J., Domínguez Alonso, J., Escartín Caparrós, M^a J., Mira Grau, J., Mohedano Menéndez, R., Palomar Villena, M. y Rebollo Alonso, J. (2004). Calidad de la enseñanza y espacio tutorial: la tutoría como instrumento dinamizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M^a A. Martínez Ruíz y V. Carrasco Embuena (Eds.), *Actas de las II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Hacia la Europa del conocimiento*. Alicante: ICE-Universidad de Alicante.

Bibliografía

- Benavent, J. A. (1999). La orientación psicopedagógica en el umbral del s. XXI: una mirada al futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 53-62.
- Benavent, J. A. (2002). La orientación universitaria en España: evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 401-432). Málaga: Aljibe.
- Benavent, J. A. y Fossati, R. (1998). El futuro de los modelos de la orientación psicopedagógica. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 457-470). Barcelona: Praxis.
- Benedito Antolí, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Benedito Antolí, V. (1993). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 10, 175-198.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europea de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 101-113.
- Bia Platas, A., Carrasco Andrino, M^a del M., Jiménez Delgado, M., Montes Fernández, A. y Moreno Sexo, M. (2004). La tutoría: una herramienta para el aprendizaje activo. En M^a A. Martínez Ruíz y V. Carrasco Embuena (Eds.), *Actas de las II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Hacia la Europa del conocimiento*. Alicante: ICE-Universidad de Alicante.
- Bierema, L y Merriam, S. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education*, 26 (3), 211-227. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=R7np03EAAA AJ&citation_for_view=R7np03EAAA AJ:d1gkVwhDpl0C
- Biggs, J. B. y Moore, P. (1993). *Process of learning*. Sydney: Prentice Hall.
- Biscarri Gassió, J., Filella Guiu, G. y Javé Monclús, G. (2004). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 287-309.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología para la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331-351). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Álvarez González, M. y Adame Obrador, M. T. (1998a). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 41-54). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Álvarez González, M. y Adame Obrador, M. T. (1998b). Modelos teóricos. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 67-70). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Monescillo Palomo, M. y Méndez Garrido, J. M. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 29-39). Barcelona: Praxis.
- Blanco, A., Alba, E. y Navarro, I. (2008). El plan de acción tutorial en la Universidad Europea de Madrid. En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/51/11>
- Blanco Encomienda, F. J. y Latorre Medina, M^a J. (2010). Elaboración de un cuestionario dirigido al profesorado universitario ante el área de Educación Superior. *Contextos Educativos*, 13, 43-56.
- Bolívar, A., De la Cruz Fernández, J. M. y Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borges del Rosal, A., Reyes, L., Hernández Jorge, C. M^a y Rodríguez Naveiras, E. (2005). La tutoría on-line. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 227-234). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz, E. (2004). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. Comunicación presentada al *XI Congreso de Formación del Profesorado: "Europa y Calidad docente, ¿Convergencia o Reforma Educativa?* Segovia. Recuperado de <http://www.aufop.org/xicongreso/documentos/m5comu11.doc>
- Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 69-74. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247169241.pdf
- Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz, E. (2007). Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: tutoría entre iguales. En M. Iglesias Martínez y F. Pastor Verdú

Bibliografía

- (Eds.), *Actas de las V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI* (pp. 68-79). Alicante: ICE-Universidad de Alicante.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded. M. C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Bozu, Z. y Manolescu, M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Bordón* 62 (4), 51-63.
- Bradford, L. P. (1973). La transacción enseñar-aprender. *La Educación Hoy*, 1 (1), 21-27.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L. y Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience*. Washington D.C.: National Academy Press
- Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, 5-15.
- Brew, A. (1995). *Directions in Staff Development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bricall, J.M. y otros (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Buendía, L., Colás Bravo, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill
- Buendía, L., Pozo, T., González, D. y Sánchez, C. (Coords.) (2009). *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y sociedad*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/XI_Congreso.pdf
- Caballero Hernández-Pizarro, M^a A. (2007). La adaptación al EEES como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 167-177.
- Cabello Martínez, J. y Antón Ares, P. (2005). Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación*, 337, 149-167.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cáceres González, P. y García Félix, E. (2004). Funcionamiento del programa de acción tutorial universitario. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 317-328). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Cáceres González, P. y Rodríguez Monzonís, M. C. (2001). Análisis y evaluación del programa de acogida en la universidad Politécnica de Valencia. En AIDIPE (Ed.), *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa:*

Investigación y evaluación educativas en la Sociedad del Conocimiento. A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.

- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A. y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la Universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449-467.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del EEES. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Calle Márquez, M^a G. y Saavedra Guzmán, L. R. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rusa*, 11, 309-328. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617332013>
- Campos Méndez, I. (2008). Mejora de la acción tutorial universitaria a través de las TIC. *Quaderns Digitals*, 56. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10832
- Campoy Aranda, T. (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. En A. Pantoja Vallejo y T. Campoy Aranda (Coords.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (pp. 73-100). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Campoy Aranda, T. y Pantoja Vallejo, A. (2000a). *La orientación en la Universidad de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Campoy Aranda, T. y Pantoja Vallejo, A. (2000b). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 77-106.
- Campoy Aranda, T. y Pantoja Vallejo, A. (2000c). *Orientación y calidad docentes. Pautas y estrategias para el tutor*. Madrid: EOS.
- Campoy Aranda, T., Pantoja Vallejo, A., Peñaherrera León, M. y Villanueva Roa, C. (2005). El tutor y el pensamiento de los estudiantes universitarios. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 723-730). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Cano González, R. (2008a). La tutoría universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 17-20.
- Cano González, R. (2008b). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 185-206.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

- 12 (1), 181-204. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873520.pdf
- Cano González, R. y Paula Pedro, A. (2008). Programa ORIENTA: plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de primer curso. *Contextos Educativos*, 11, 161-179.
- Cañas Calles, A., Campoy Aranda, T. y Pantoja Vallejo, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón*, 57 (3), 297-314
- Caride, J. y Trillo, F. (Dir.). *Diccionario galego de Pedagogía*. Santiago de Compostela: Galaxia.
- Carta Magna de las Universidades Europeas (1988). Recuperado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Carjona Ándujar, J. (2010). Evaluación y tutoría en el EEES: la formación del tutor en este ámbito. En M^a C. Domínguez Garrido, A. M^a Medina Revilla y M^a L. Cacheiro-González (Coord.). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 47-57). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carreras García, J., Sevilla Alonso, C. y Urban Crespo, M. (2006). *Euro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Carretero Torres, M. R. (2004). *L'Assessorament psicopedagògic a la Universitat: Estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció del rol d'assessor* (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, Girona, España. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4682/trct.pdf?sequence=1>
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 193-210.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de necesidades*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castellano, F. y Delgado, L. (1996). Un programa de orientación universitaria "Participa". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 65-78.
- Castellón, W. (2004). Perfil del docente universitario, ¿para qué? En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1447-1458). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Castillo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 139-163.

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación de profesorado en Educación Superior. Didáctica y currículum (Vol. I). Desarrollo curricular y evaluación (Vol. II)*. Madrid: MacGrawHill.
- Castillo, S., Torres, J. A. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson educación.
- Cebrián de la Serna, M. (2005). Nuevos medios y recursos para los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. En M^a C. Sarceda Gorgoso y M. Raposo Rivas (Coords.), *Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías* (pp. 23-35). Buenos Aires: AICA Ediciones.
- Celma Benaiges, D. (2005). *Nuevos retos para la formación universitaria*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/04/25/nuevos-retos-formacion-universitaria-405/>
- Cerrillo Martín, M^a R. y Izuzquiza Gasset, D. (2005). Perfil del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 1-5. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247305503.pdf
- Cid Sabucedo, A. y Ocampo, C. I. (2007). Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-309.
- Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2004). La tutoría en la Universidad de Vigo vista por los estudiantes: un enfoque cuantitativo. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 379-410). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum: Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643
- Cid Sabucedo, A., Zabalza Cerdeiriña, M. A. y Doval Ruíz, M. I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 87-104.
- Cifuentes, P., Alcalá, M^a J. y Blázquez, M^a R. (2005). Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 7-15. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247164777.pdf

Bibliografía

- Cisterna Cabrera, F. (2005). Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa. *Revista Theoría*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás Bravo y J. De Pablo Pons (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.
- Colás Bravo, P. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa En P. Colás Bravo, L. Buendía y F. Hernández Pina (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación* (pp. 97-118). Barcelona: Davinci Continental.
- Colás Bravo, P., Buendía L. y Hernández Pina F. (Coords.) (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci Continental.
- Colás Bravo, P. y De Pablo Pons, J. (Coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Comellas, M. J. (Coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Enseñar y aprender: hacia una sociedad del conocimiento. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://bookshop.europa.eu/es/libro-blanco-sobre-la-educaci-n-y-la-formaci-n-pbC29395411/downloads/C2-93-95-411-ES-C/C29395411ESC_001.pdf;pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAlMEUUsWb00009so_Kuvu;sid=HgukKrqNJeekLetJlmo6jdioGdii-ffuAHk=?FileName=C29395411ESC_001.pdf&SKU=C29395411ESC_PDF&CatalogueNumber=C2-93-95-411-ES-C
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de la Comisión. Recuperado de <http://www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002a). *Plan de acción sobre las capacidades y la movilidad*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Recuperado de

http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/free_movement_of_workers/c11056_es.htm

Comisión de las Comunidades Europeas (2002b). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Comunicación de la Comisión. Recuperado

de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11066_es.htm

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión. Recuperado de

de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:ES:PDF>

Comisión Europea (1998). *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Guía del usuario ECTS*. Recuperado de <https://www.unican.es/NR/rdonlyres/438313F2-8866-401D-AD73-1EDD5EC60B71/0/doc17.pdf>

Comisión Europea (2000). *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Comisión Europea (2002). *Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de

de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

Company, F. J. (2006). La acción tutorial en Europa. En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 255-263). Barcelona: Octaedro.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las universidades españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: CRUE. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/declaracionAG6102003.pdf>

Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global (1996-2000)*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Consejo de la Unión Europea (2000). *Consejo Europeo Extraordinario "Hacia la Europa de la Innovación y el Conocimiento"*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm

Consello Galego de Universidades (2007). *Liñas xerais para a implantación dos Estudos de Grao e Posgrao no Sistema Universitario de Galicia*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37732>

Cook, T. D. (1997). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Bibliografía

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Coriat Benarroch, M. (Ed.). (2002). *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Coriat Benarroch, M. y Sanz Oro, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Corominas, A. y Sacristán, V. (Coords.) (2010). *Construir el futuro de la Universidad pública*. Barcelona: Icaria
- Corominas, A. y Sacristán, V. (2011). Las encrucijadas estratégicas de la Universidad pública española. *Revista de Educación*, 355, 57-81.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an Innovative University Teacher. Reflection in action*. Berkshire: Open University Press.
- Crespo Fernández, E. y Martínez Lirola, M^a (2008). Convergencia Europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 4-16.
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: EUA Publications. Recuperado de <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaDocumentosEUA.html>
- Cruz, A. (2005). Seguimiento académico del alumno. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 65-86). Madrid: Narcea.
- Chiva, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores de la Universitat de Valencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 179-187.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 13, 293-297
- De Bergen a Londres (2007). *Informe de la Secretaría sobre la Programa de Trabajo 2005-2007 de Bolonia*. Recuperado de <http://www.ehea.info/Uploads/Related%20EU%20activities/Report-from-BergentoLondon-May-2007.pdf>
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De Ketele, J. M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.
- De Ketele, J.M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.

- De La Calle Velasco, M^a J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- De La Cruz Tomé, M^a A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 229-256). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- De La Cruz Tomé, M^a A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- De La Cruz Tomé, M^a A. (2003a). El proceso de convergencia europea: Ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- De La Cruz Tomé, M^a A. (2003b). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De La Cruz Tomé, M^a A. y Fernández March, A. (2004). La formación pedagógica del profesorado universitario para el proceso de convergencia europeo. En A. Villa (coord.), *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1282-1284). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (2004) (Dir.). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea* (Proyecto de investigación). Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza y de la actividad del profesorado universitario (EA2004-0024). (Resolución de 23 de diciembre de 2003, BOE de 16 de enero de 2004). Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC-Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesor universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- De La Herrán Gascón, A. (2001). Mejora de la universidad y de la carrera docente. *Escuela Española*, 3499, 17-18. Recuperado de

Bibliografía

https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/mejoradelauniversidad2001a.pdf

- De La Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 266, 5-29.
- De La Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- De Pablo Pons, J. (Coords.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Pablo Pons, J. y Villaciervos Moreno, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- De Pablo Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T. y Jiménez Cortés, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 533-554.
- Declaración de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando metas*. Recuperado de http://institucional.us.es/ees/formacion/Bergen_Comunicado-esp.pdf
- Declaración de Berlín (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>
- Declaración de Bucarest (2012). Aprovechar al máximo nuestro potencial: consolidando el área de Educación Superior Europea. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_16258719_1.pdf
- Declaración de Budapest-Viena (2010). Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Declaración de Glasgow (2005). Universidades fuertes para una Europa fuerte. Recuperado de http://www.ees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf
- Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades*. Recuperado de http://www.ees.es/pdf/Graz_ES.pdf
- Declaración de La Sorbona (1998). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/15.pdf>

- Declaración de Lisboa (2007). *Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Recuperado de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf
- Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos del mundo globalizado*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/5.pdf>
- Declaración de Lovaina y Lovaina-la-Neuve (2009). *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado de http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina_abril_09.pdf
- Declaración de Praga (2001). *Hacia el área de Educación Superior*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/11.pdf>
- Declaración de Salamanca (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/Salamanca2001.pdf>
- Decreto 66/2007, do 29 de marzo polo que se establece o procedemento de autorización e implantación de estudos de estudos universitarios oficiais de posgrao conducentes ao título de master ou de doutor. *Diario Oficial de Galicia*, do 16 de abril de 2007, núm. 73, pp. 6002-6005.
- Decreto 101/2004 do 13 de maio, polo que se aproban os Estatutos da Universidade da Coruña. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 100, do 26 de maio de 2004, pp. 7389-7406.
- Decreto 194/2007, do 11 de outubro, polo que se modifica o Decreto 101/2004, do 13 de maio, polo que se aproban os estatutos da Universidade da Coruña. *Diario Oficial de Galicia* do 17 de outubro de 2007, núm. 201, pp.16868-16874.
- Decreto 222/2011, do 2 de decembro, polo que se regulan as ensinanzas universitarias oficiais no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* de 9 do decembro de 2011, núm. 234, pp. 35995-36009.
- Decreto 259/1994, do 29 de xullo que regula o procedemento de creación e recoñecemento de universidades, centros universitarios e autorizacións de estudos na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* do 16 de agosto de 1994, núm. 157, pp. 5404-5411.
- Decreto 270/2003, do 22 de maio, reguladora da Axencia para a Calidade do Sistema Universitario Galego. *Diario Oficial de Galicia* do 4 de xuño de 2003, núm. 107, pp. 7150-7153.
- Del Castillo, L., Lobato, C., Arbizu, F. (2004). Análisis de las condiciones educativas en la universidad para el desarrollo de la tutoría como apoyo al estudiante. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 477-484). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bibliografía

- Del Castillo-Olivares, J. M^a (2005). Desarrollo de un Plan de Acción Tutorial con Moodle. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 1421-1428). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Del Rincón D., Arnal J., Latorre A. y Sans A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Del Rincón Igea, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Del Rincón Igea, B. (2005a). *La tutoría en la Universidad*. Ciencias de la salud: Instituto de ciencias de la salud-Universidad de Murcia.
- Del Rincón Igea, B. (2005b). *La tutoría universitaria en la convergencia europea*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Del Rincón Igea, B. y Bayot Mestre, M. (2008). Resultados y propuestas de un servicio de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 138-148.
- Delgado Sánchez, J. A. (Coord.) (2005). *Líneas de intervención en tutoría universitaria*. Granada: Ediciones Método.
- Delgado Sánchez, J. A. (2009). El Plan de Acción Tutorial. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp.71-96). Madrid: Síntesis.
- Delgado Sánchez, J. A. (sf). *El Plan de Acción Tutorial*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-2.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO, Santillana.
- Diana Vázquez, S. (2010). Tutoría y desarrollo de competencias docentes. En P. García González y F. J. Jiménez Muñoz (Coords.), *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 79-85). Madrid: Centro Universitario Ramón Areces - UNED.
- Díaz Allué, M^a T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Díaz Allué, M^a T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional*. Madrid: Narcea.
- Díaz Larenas, C. y Bastías Díaz, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15 (1), 241-263
- Domínguez, M. A., Medina Revilla, A. y Cacheiro González, M. L. (Coords.) (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Domínguez Alonso, F.J. (2004). *Calidad de la enseñanza y espacio tutorial. La tutoría como instrumentos dinamizador en el proceso de aprendizaje*. Alicante: ICE.
- Domínguez Fernández, G., Álvarez, F.J. y López Medialdea, A. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 221-241.
- Domínguez Fernández, G., López Medialdea, A. y Cobos Sanchiz, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. @ *Tic. Revista d'innovació educativa de la Universitat de Valencia*, 9, 61-71. doi: 10.7203/attic.9.1963
- Domínguez Gómez, R., Cerro Prada, E., López Vázquez, L. B. y Torralba Marco, R. (2008). Las tutorías como integración en la Universidad. En I. Lozano Cabezas y F. Pastor Verdú (Coords.), *Actas de las VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Domínguez-Guedea, M.; Laros, J. y Domínguez-Guedea, R. L. (2010). Validación de medidas para evaluar habilidades de conducción y evaluación en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 16 (1), 1-12. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_1.htm
- Dopico Rodríguez, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 195-220.
- Duarte, A., Guzmán, M. D., Infante, A., Pardo, A. y Pavón, I. (2005) Actitudes del profesorado universitario sobre la enseñanza virtual en el proceso de Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 27-33. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234179274.pdf
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dunkin, M. (1990): The induction of academic staff to a University: process and product. *Higher Education*, 20, 1, 47-66.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. España: Graó.
- Echeverría, A. B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En C. Lobato y P. M. Apodaca (Coord.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Echeverría, A. B. (2005). *Competencias de acción de los profesores de orientación*. Madrid: ESIC.
- Echeverría, A. B. (Coord.) (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.

Bibliografía

- Echeverría, A. B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 7 (12), 207-222.
- Egido Galvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13 (1), 47-67.
- Elvira Canali, L. (2004). El tutor on-line: competencias básicas y autoevaluación. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 329-346). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Escandell Bermúdez, M^a O., Rodríguez Martín, A. y Cardona Hernández, G. (2005) Convergencia Europea y profesorado. Hacia un nuevo perfil para el aprendizaje flexible. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 17-2. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247164961.pdf
- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de educación*, 331, 101-121.
- Escudero, T. y Correa, A. D. (Coord.) (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Esteve Zarazaga, J. M., Imbernon, F., Zabalza, M. A., Fernández Enguita, M. y Montero, M^a L. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Fear, R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Piados.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5013>
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 149-162.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Félez Rodríguez, B. y Mentado Labao, T. (2004). Mentoría en los departamentos universitarios. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1469-1480). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Feliz Murias, T. y Ricoy Lorenzo, M^a C. (2007). Estudio sobre una iniciativa de adaptar la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 153-172.

- Fernández, J. y Mateo, J. M. (1992). Student evaluation of University teaching quality: Analysis of a questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 675-686.
- Fernández Borrero, M. A. y González Losada, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249.
- Fernández Cruz, M. y Gijón Puerta, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2 (1), 92-106.
- Fernández Enguita, M. (1999). La transformación de la Universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 31-37.
- Fernández March, A., García Félix, E. y Serra Carbonell, B. (2004). Nuevos retos en la formación del profesor universitario: respuestas ante el espacio europeo de Educación Superior. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1335-1350). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Fernández March, A., Maiques March, J. M. y Abalós Galcerá, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 43-66.
- Fernández Rico, J. E., Fernández Fernández, S., Álvarez Suárez, A. y Martínez Cambor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 13 (2), 203-214. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Villagrà Sobrino, S. (2009). Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2, 141-170.
- Fernández Sánchez, J. y Sanz Giménez, J. (1997). La tutoría en la universidad: ¿algo más que una reseña en el horario del profesorado? En P. Apodaca, F. Arbizu, C. Lobato y C. Olalde (Coords.), *Actas del I Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la calidad* (pp. 87-96). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ferreres, V. S. (1996). ¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la universidad? ¿Cómo se forman? En M. A. Zabalza (Coord.), *Los tutores en el practicum*:

Bibliografía

funciones, formación, compromiso institucional: Actas del IV Symposium de Prácticas (pp. 129-148). Poio: Diputación de Pontevedra.

- Fielden, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En *Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education*. UNESCO
- Flecha, R. (2004). Estructura de la convergencia o grados y postgrados, ¿organización educativa de la reforma? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 277-287.
- Flecha, R., García, C. y Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 81-89.
- Flecha Andrés, J. R. (Coord.) (2008). *El proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores Buils, R., Gil Beltrán, J. M., Caballer Miedes, A. y Martínez Martínez, M. A. (2010). La orientación educativa en la Revista Española de orientación y psicopedagogía. Un estudio diacrónico (1990-2006). *Bordón*, 62 (1), 49-59.
- Forner Martínez, A. (2004). La tutoría en la educación superior: la experiencia de la Universidad de Barcelona. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 433-440). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of social issues*, 30, 159-166.
- Fuentes Abeledo, E. J. y González Sanmamed, M. (1997). El profesorado universitario: reflexiones en torno a su formación y desarrollo profesional. *Adaxe*, 13, 85-101.
- Fuentes-Guerra, M., García, M. M., Llorent, V. J. y Olivares, M. A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 395-409.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 119-140). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (Coord.) (2009). *Elementos para a elaboración e desenvolvemento de plans de acción titorial na Universidade*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidades de Vigo.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004a). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004b). Un marco para elaborar planes de tutoría en la universidad. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía*

- universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 411-432). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Gairín, J., Muñoz Moreno, J. L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (242), 27-44.
- Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro.
- Galán, A. y Rubalcaba, L. (2007a). Fines, motivaciones y ámbito del trabajo en la universidad. En A. Galán (Coord.), *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro* (pp. 33-55). Madrid: Encuentro.
- Galán, A. y Rubalcaba, L. (2007b). Situación actual y políticas de apoyo a la universidad. En A. Galán (Coord.), *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro* (pp. 83-112). Madrid: Encuentro.
- Gallego, S. (1997). Perfil del tutor universitario. En P. Apodaca, F. Arbizu, C. Lobato y C. Olalde (Coords.), *Actas del I Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 67-74). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Gallego, S. (2002). Función tutorial en la Universidad: una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, 6 (12), 53-61.
- Gallego, S. (2003). Funciones del tutor universitario como factor de inserción de los titulados. *Educación y Ciencia*, 7 (14), 43-52.
- Gallego, S. y Riart, J. (Coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego Arrufa, M^a J. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales de profesorado universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 137-161
- Gálvez Criado, A, Diéguez Oliva, R., Rodríguez Ortega, N., Casado Casado, B., Sedeño Valdellós, A. M^a, Calderón Almendros, I., Quesada Sánchez, A. J. y Zumaquero Gil, L. (2008). ¿Qué son las tutorías y qué entendemos por acción tutorial? En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 27-44). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas - Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (2).

Bibliografía

- García, A. J., Troyano, Y. y Martínez-Pecino, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la Universidad. *Revista Enseñanza Universitaria*, 37, 4-12.
- García, J.A. y Saban, C. (Coord.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Colección Redes.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración del alumnado y del profesorado* (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Santiago de Compostela, España. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402_content.pdf
- García Aretio, L. (Coord.) (1999). *La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones*. Madrid: UNED.
- García Basallote, M., Rodríguez Gómez, G, y Pajares Vinardell, E. (1999). Un proyecto mejora en la orientación educativa: el programa Tutor. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 401-406.
- García Hoz, V. (1996). *Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialph.
- García Jiménez, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 103-131). Madrid: Alianza.
- García Jiménez, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp. 97-132). Madrid: Síntesis.
- García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S. y Valverde Macías, A. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 271-284). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- García Jiménez, E. y Sanz Oro, R. (2006). Nuevas estrategias de apoyo a los estudiantes en la Universidad. En T. Escudero y A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 207-268). Madrid: La Muralla.
- García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 129-158.
- García Llamas, J. L. y Martínez Mediano, C. (1989). El apoyo tutorial en la Educación Superior a distancia. *Bordón*, 41 (3), 501-509

- García Manjón, J. V. (Coord.) (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Oleiros (A Coruña): Netbiblo.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf.
- García Nieto, N. (1990). El Diagnóstico Pedagógico y la Orientación Educativa unidos en un mismo proceso. *Bordón*, 42 (1), 73-78.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 29-50.
- García Nieto, N. (2005). *La mentoría: una experiencia con estudiantes de la Universidad Complutense*. Madrid: ICE-UM.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-47.
- García Nieto, N. (Dir.), Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final*. (Proyecto de investigación). Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario (EA2004-0160) (Resolución de 23 de Diciembre de 2003; B.O.E. de 16 de Enero de 2004.). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/tutoria-universitaria-d135/
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005a). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García Nieto, N., Asensio, I.; Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005b). *Programa de formación del profesorado universitario para la realización de la función tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final*. (Proyecto de investigación). Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario (EA 2005-0027) (Resolución de 23 de Marzo de 2005, BOE de 8 de Abril de 2005). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0027%5B1%5D.pdf
- García Ramos, J. M. y Gálvez Hernández, M. (1996). Un modelo tutorial universitario. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 51-66.

Bibliografía

- García Rodríguez, M^a P. y González Losada, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *XXI, Revista de Educación*, 9, 181-205.
- García Román, A. (2004). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. *ED.UCO. Revista de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- García Ruíz, M^a R. (2005). El reto de la enseñanza superior para la metodología docente. En A. Barca Lozano, B. Duarte Da Silva, L. S. Almeida y M. Peralbo Uzquiano (Coords.), *Actas del VIII Congreso Galaicoportugués de Psicopedagogía* (pp. 1601-1616). Braga: Universidad do Minho.
- García Ruíz, M^a R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 253-268.
- García Ruiz, M^a R., Guerra Liaño, S., González Fernández, N. y Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13 (2), 163-184.
- García Sanz, M. P. y Maquilón Sánchez, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1302192201.pdf
- García Suárez, J. A. (2006). *¿Qué es el EEES? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García Suárez, J. A. (2010). *La plena integración de la Universidad española en el EEES: reto histórico para las universidades españolas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa* 14 (2), 1-14. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm
- García Valcárcel, A. (2009). El modelo de competencias y la tutoría en el espacio europeo de educación superior. En A. García-Valcárcel (Coord.), *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria* (pp. 79-100). Barcelona: Davinci Continental.
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- Gellert, C. (Ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley.

- Gijón Puerta, J. y Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 389-414.
- Gil-Albarova, A., Martínez Odría, A., Tunnicliffe, A. y Miguel Moneo, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*, 11 (2), 63-87.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Gil Flores, J. (2002). La enseñanza universitaria en España: oferta, demanda y resultados. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 59-82). Málaga: Aljibe.
- Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 231-248.
- Gil Flores, J., Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S. y Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en la Universidad en el contexto de una docencia de calidad. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (3), 6-41.
- Gil Flores, J. y Padilla, M^a T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 12, 43-65.
- Gibss, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez Rodríguez, S. (2007). Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: la tutoría personalizada como acompañamiento formativo. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65 (127), 689-705.
- Gimeno Sacristán, J. y Bejarano, J. (1973). Aproximación experimental a la relación educativa: Congruencia entre el 'alumno modelo' y el 'compañero modelo'. *Revista Española de Pedagogía*, 124, 461-493.
- Giner Gomis, A., Lapeña Pérez, C. E. y Iglesias Martínez, M. (2008). La acción tutorial en la Universidad de Alicante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/41/1>
- Giner Gomis, A., Lapeña Pérez, C. E. y Lozano Cabezas, I. (2008). El programa de acción tutorial en la Universidad de Alicante. Un factor optimizador del aprendizaje del alumno. En G. Merma Molina, F. y Pastor Verdu (Coords.),

Bibliografía

Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior. Vol I (pp. 529-542). Alicante: Marfil.

Giner Manso, Y., Muriel De Los Reyes, M^a J. y Toledano Redondo, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*, 11 (2), 89-106.

Gómez de Terreros Guardiola, M., Arias Holgado, M^a F. y Lanzarote Fernández, M^a D. (2007). La acción tutorial y orientadora en el espacio europeo de Educación superior. La tutoría curricular en la Facultad de Psicología. En J. M^a Mesa López Colmenar, R. J. Castañeda Barrena y L. M. Villar Angulo (Coords.), *Experiencia de innovación universitaria II* (pp. 173-190). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>

Gómez Sánchez, T. y Rumbo Arcas, B. (2009). *La acción tutorial en la enseñanza universitaria. La experiencia de la Universidad de A Coruña*. Comunicación presentada en el Congreso UNIVEST 2009. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1838/240.pdf?sequence=1>

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning. Educational Structures in Europe*. Informe final del proyecto piloto. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Álvarez, A. y Asensio, A. (2006). La actuación coordinada del profesorado universitario. En B. Learreta Ramos, *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 29-35). Madrid: Además Comunicación.

González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-faraco.html>

González López, I. y Martín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.

González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y el currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*. Barcelona: Laertes.

González Maura, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la Universidad del siglo XXI. *Revista cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 23-36.

- González Peiteado, M., López Castedo, A. y Pino Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31, 181-198.
- González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2013). Percepción del alumnado de ciencias de la educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estilos de enseñanza. *Innovación Educativa*, 23, 215-229.
- González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17 (1), 83-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706
- González-Pianda, J. A. (2005). La acción tutorial. En A. Barca Lozano, B. Duarte Da Silva, L. S. Almeida y M. Peralbo Uzquiano (Coords.), *Actas del VIII Congreso Galaicoportugués de Psicopedagogía* (pp. 78-87). Braga: Universidade do Minho
- González Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la Universidad. En P. Colás Bravo y J. De Pablo Pons (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 27-56). Málaga: Aljibe.
- Gonzalez Río, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006a). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea. Informe de investigación*. Recuperado de <http://www.redu.um.es/eees>
- González Sanmamed, M. (2006b). *Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario*. Recuperado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006c). *O EEES: Perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006d). *O EEES: Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390.
- González Simancas, J. L. (1973). *Experiencias de acción tutorial*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Bibliografía

- González Tirados, R. M^a y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González-Videgaray, M. C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 13 (1), 83-103. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.htm
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes de curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Gordillo Alvarez-Valdes, M^a V. (1985). La orientación en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 43, 169-170; 7-12, 435-453.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004a). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 7-36
- Gros, B. y Romañá, T. (2004b). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Guerrero Baroma, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burn out* de y técnicas de afrontamiento del estrés docente en el profesor universitario. *Anales de Psicología*, 19 (1), 145-158.
- Guillamón, C., Quinquer, D., Feixas, M., Franch, J. y Gairín, J. (2004). Acciones tutoriales para la universidad. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 441-458). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Harding, A. G. y Sayer, S. (1976). The objectives of Training university teachers. *Summer: UQ*, 299-317.
- Haugh, G., y Kirstein, J. (1999). *Trends in learning structures in Higher Education (I)*. Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Haugh, G., y Tauch, C. (2001). *Trends in learning structures in Higher Education (II)*. Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGrawHill Interamericana Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Interamericana Ediciones.

- Hernández, S. Pozo, C. y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo a la evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 293-308. Recuperado de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol22_3_1.pdf
- Hernández, V. y Torres, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad. Informe técnico*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf
- Hernández Armenteros, J. (Dir.) (2004). *La universidad española en cifras, año 2004*. Madrid: CRUE. Consultado en http://www.ujaen.es/ser/gerencia/images/webestudiocrue04/pg_nueva_1.htm
- Hernández de la Torre, E. (2002). El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. En C. Mayor Ruiz (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 141-160). Barcelona: Octaedro – EUB
- Hernández de la Torre, E. (2006). La coordinación entre profesores en los departamentos universitarios para la mejora de la función tutorial. *XXI. Revista de Educación*, 8, 163-174.
- Hernández de la Torre, E. (2008). La nueva acción tutorial a través de las tutorías docentes y académicas en la educación superior. En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords.), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/391/371>
- Hernández de la Torre, E. y Domínguez López, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301.
- Hernández Pina, F. y Farray Cuevas, J. I. (2004). Enseñar y aprender en la universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 81-94). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., y Cuesta Sáez De Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: DM.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje. Competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Monroy Hernández, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 312-319.

Bibliografía

- Herranz Bellido J. (2003). *La calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/3607>
- Herranz Bellido, J., Reig Ferrer, A., Cabrero García, J., Ferrer Cascales, R. y González Gómez, J. P. (2007). La satisfacción académica de los profesores universitarios. En M. Iglesias Martínez y F. Pastor Verdú (Eds.), *Actas de V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Herrera García, M^a E., Martín, J. F., González Rodero, M^a, Hernández Martín, A., Ausín, T. (2005). Aportaciones de la tutoría en el ámbito universitario: una experiencia de innovación docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 1443-1450). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Herrera, J. L., y De la Uz, M. (2010). Enfoques y tendencias contemporáneas de las ciencias pedagógicas, desde la impronta de Vigotsky. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (14). Recuperado de http://www.odiseo.com.mx/2010/7-14/herrera_delauz-enfoques_vigotsky.html
- Herrera Torres, L. (2007). *La acción tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/archivos/Accion%20tutorial.pdf>
- Herrera Torres, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 425-452.
- Herrera Torres, L., Cremades Andreu, R. y Mohamed Mohand, L. (2010). Orientación y tutorías universitarias. Su utilidad en el proceso de integración del alumnado de nuevo ingreso. En En M^a T. Tortosa Ibáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *Actas de las VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario* (pp. 969-983). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Herrera Torres, L. y Enrique Mirón, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 12-18.
- Hidalgo, E. y Hidalgo, V. (2000). La orientación personal como una síntesis de la orientación familiar, escolar, universitaria y profesional. En H. Salmerón Pérez y V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades. Simposium de orientación universitaria* (pp. 199-204). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching Careers. *European Education*, 25 (3), 23-47.

- Hume Figueroa, M. (2008). El servicio de atención psicológica de la Universidad de Castilla La Mancha en el Campus de Toledo. *Docencia e Investigación*, 33 (18), 1-15.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Ibáñez López, P. (2002). Orientación y atención a la diversidad en la Universidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y Orientación Universitaria* (pp. 283-304). Málaga: Aljibe.
- Iglesias Martínez, M. J.; Lozano Cabezas, I. y Pastor Verdú, F. R. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario: un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 29, 2, 23-44.
- Iglesias, C. (2008). La acción tutorial desde la experiencia de la Universidad de Lleida. En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/71/31>
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Inayatullah, S. y Gidley, J (Comp.) (2003). *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad*. Girona: Pomares.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270.
- Isus Barado, S. (1995). *Orientación Universitaria: de la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Jarauta Borrascas, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16 (2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2646
- Jiménez Betancort, H. y Álvarez Pérez, P. (2003). La tutoría universitaria en España: aproximación a una variopinta realidad. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Coords.), *Tutoría universitaria* (pp. 27-32). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Jiménez Cortés, R. (2005). Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias. En P. Colás Bravo y J. De Pablo Pons (Coords.), *La Universidad en la Unión*

Bibliografía

- Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 155-186). Málaga: Aljibe.
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 37-44.
- Kauffman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. University Associates. San Diego: California.
- Kaufman, R. (1988). *Planning Educational Systems: A Results-Based Approach*. Lancaster, PA: Technomic.
- Kaufman, R. y English, F.W. (1979). *Necesidades: Concepto, Evaluación y Aplicación*. Nueva York: Educational Technology Publications
- Kaufman, R., Rojas, A. y Mayer, H. (1993). *Need assessment. A user's guide*. Englewoods Cliffs: Educational Technology Publications
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2008). El perfil del docente de calidad para ECTS. La mirada de alumnos y profesores. En I. Lozano Cabezas y F. Pastor Verdú (Eds.), *Actas de las VI Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI* (pp. 977-984). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.
- Lázaro, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Ed. Laertes.
- Lázaro, A. (2002). La orientación académica en la Universidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 254-281). Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 109-137.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa
- Lei 11/1989, do 20 de xullo, de Ordenación do Sistema Universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, do 16 de agosto de 1989, núm. 156.
- Lei 6/2013, do 13 de xuño, do Sistema universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* do 3 de xullo de 2013, núm. 125, pp. 26086-26148.
- Lei 2/2003, do 22 de maio, do Consello Galego de Universidades. *Diario Oficial de Galicia* do 3 de xuño de 2003, núm. 106, pp. 7077-7081.
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234179896.pdf
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034-24042.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- Linde Paniagua, E. (2010). *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Navarra: Civitas.
- Lledó Carreres, A. (Coord.) (2007). El plan de acción tutorial universitario en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante: actuaciones y propuestas. En M. Iglesias Martínez y F. Pastor Verdú (Eds.), *Actas de las V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Lloret, T y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de

Bibliografía

- rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (1), 1-27.
- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutoría en la diversidad. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría Universitaria* (51-77). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Lobato, C., Arbizu, F. y Del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.
- Lobato, C., Del Castillo, L. y Arzibu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- Lobato, C. y Echeverría, B. (2004). Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 299-302). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Lobato, C. e Ilvento, M. C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*, 11 (2), 17-25.
- Lobato, C. y Muñoz, M. (1994). Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria. En E. Repetto y C. Vélaz de Medrano, *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral (Vol. II)* (pp. 457-468). Madrid: UNED
- Longworth, N (1995). Lifelong Learning in Schools: into the 21 st. Century. En N. Longworth y Y. Beernaert (Eds.), *Lifelong Learning in Schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the schools sector and on its implications for the Long Life Learning needs of teachers*. Bruxelles: ELLI (European Lifelong Learning Initiative).
- López, E. (1996). Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), 207-267.
- López, I., Blanco, A., Icarán, E., Velasco, P. J., Castaño, E. y Pagola, I. (2008). La figura y cualidades del tutor en la acción tutorial desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. En *V Jornadas de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*, 11 (2), 107-134.
- López, M^a C., Pérez-García, M^a P. y Rodríguez, M^a J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del Espacio Europeo de

- Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 179-194. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.18981>
- López Fernández, R., Santos González, M^a C., González Sanmamed, M., Raposo Rivas, M. y Muñoz Camacho, E. (2005). Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 62-66. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234181174.pdf
- López Franco, E. y Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 83-98.
- López Gómez, E. (2013). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 243-261.
- López Herrerías, J. A. (2008). *La Universidad (y el proceso de Bolonia: EEES)*. Huelva: Hergué.
- López Ruíz, I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Loureiro Blanco, E., Rodicio García, M^a L., Prieto Vigo, N. y Rodríguez Bardanca, P. (2005). O ensino superior en España: unha análise para a reflexión. En A. Barca Lozano, B. Duarte Da Silva, L. S. Almeida y M. Peralbo Uzquiano (Coords.), *VIII Congreso Galaicoportugués de Psicopedagogía* (pp. 2755-2770). Braga: Universidade do Minho.
- Lozano, A. y Peregrín, R. (2006). Desarrollo de un servicio de orientación. Un caso concreto: el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada. En A. Jiménez y M^a A. Lou (eds.), *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI.*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Lucarelli, E. (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Argentina: Paidós Ecuador.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el EEES. *Educatio*, 23, 49-68.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2006). Presentación del Monográfico. *Educatio siglo XXI*, 24, 11 - 16
- Maiz Olazabalaga, I., Román Graván, P., Barroso Osuna; J. y Castaño Garrido, C. (2002). Necesidades formativas del profesorado universitario para la utilización de las tecnologías de la formación y comunicación. *Revista Psicodidáctica*, 14, 161-172.

Bibliografía

- Malhotra, N. K. (1997). *Investigación de Mercados. Un Enfoque Práctico*. México: Prentice-Hall.
- Malik, B., Sánchez García, M^a. F. y Ballesteros, B. (1997). Los centros de orientación en las universidades españolas. En AIDIPE (Ed.) *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 669-672). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Manchado, R., (1997). Necesidad de una formación permanente del profesorado universitario. En J. C. Tójar Hurtado y R. Manchado (Coords.), *Innovación educativa y formación del profesorado* (pp. 19-20). Málaga: ICE/Universidad de Málaga
- Manicas, P. (2003). La educación superior al borde del precipicio. En S. Inayatullah y J. Gidley (Comp.), *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad* (pp. 41-53) Girona: Pomares.
- Manzano, V. y Braña, T. (2005) Análisis de datos y técnicas de muestreo. En J.P. Lévy y J. Varela (Dir.) *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 91-143). Madrid: Prentice-Hall.
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Rísquez, A. y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15 (2), 93-118.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2005). Estudio de competencias del teleformador. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 0, 1-42
- Marcelo, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. Alías Sáez (Coord.), *Actas del Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario* (pp. 27-30). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Marcelo, C. y Estebanz, E. (2003). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En C. Mayor Ruiz (Coord.) (2003), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp.7-26). Barcelona: Octaedro. EUB
- Margalef García, L. (2005a). El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿Convergencia o desconvergencia? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234180450.pdf
- Margalef García, L. (2005b). La formación de profesorado universitario. Análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Margalef García, L. y Álvarez Méndez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.

- Margalef García, L., Canabal García, C. y Iborra Cuéllar, A. (2007). Repensar la formación del profesorado universitario: estrategias para la indagación y el desarrollo profesional. M. Iglesias Martínez y F. Pastor Verdú (Eds.), *Actas de V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Margalef García, L. y Torné Valle, E. (Eds.) (2007). *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Marín Díaz, V. (2006). La formación del profesor universitario ante la incertidumbre europea. *Innovación Educativa*, 16, 179-186.
- Marín, M., Troyano, Y. y Rivero, M. (2002). El profesor universitario. Necesidad de investigar su formación y percepción social. *Revista Enseñanza Universitaria*, 20, 7-22.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente. El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M^a del Puy Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 199-216). Madrid: Morata.
- Martín, M., Moreno, E. y Padilla, T. (1998). La orientación para el acceso a la Universidad: análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), 257-271.
- Martín Martín, P. y Bobb Wolff, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-85.
- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 35-50.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica. Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez Clares, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Muñoz Cantero, J. M. (2008). Aprendizaje en competencias en Educación Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16 (1,2), 195-215.

Bibliografía

- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012a). El espacio europeo de educación superior y la tutoría universitaria. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (Coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 75-90). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012b). El plan de acción tutorial. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (Coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 247-256). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012c). El profesor universitario como tutor. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (Coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 105-130). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012d). Formación inicial y continua del tutor universitario. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 131-142). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012e). Fundamentación de la tutoría universitaria. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 33-74). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012f). Implicaciones del EEES en el desarrollo de la tutoría universitaria. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (Coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 91-104). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2012g). Pasado y presente de la tutoría en el contexto universitario. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó y M. I. Sánchez-Mora Molina (Coord.), *Tutoría Universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 19-32). Murcia: EDITUM.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 111-138. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>

- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Martínez Juárez, M. y Pérez Cuso, J. (2011). La tutoría universitaria: el papel del profesorado. En A. García Correa (Coord.), *I Congreso internacional virtual de formación del profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 443-452). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez Lirola, M. (2008a). Explorando las tutorías en el proceso de convergencia europea. *Revista Enseñanza Universitaria*, 31, 62-72.
- Martínez Lirola, M. (2008b). La importancia de los nuevos modelos de evaluación en el EEES. Una aproximación a las ventajas del uso del portafolio. *Revista Enseñanza Universitaria*, 32, 29-36.
- Martínez Lirola, M^a y Crespo Fernández, E. (2009a). La importancia de las tutorías en el marco del EEES. En J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades y M. T. Tortosa Ibáñez (Coords.), *Actas de las VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio* (pp. 499-504). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez Lirola, M^a y Crespo Fernández, E. (2009b). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodologías en el EEES* (pp. 451-466). Alicante: Marfil.
- Martínez Martín, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la Universidad. En M. Martínez Martín y S. Carrasco Calvo (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* (pp. 15-32). Barcelona: Octaedro
- Martínez Martín, M. y Carrasco Calvo, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Martínez Muñoz, M. (2009). La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Martínez Muñoz, M. y Laborda Molla, C. (2004). Adecuar asignaturas al sistema europeo de créditos. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Girona. Recuperado de <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer2/adecuar.pdf>
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 24, 69-90.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación*

- Educativa*, 18 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez Rodríguez, J. B. (Coord.) (2012). *Innovación en la Universidad: políticas, prácticas y retóricas*. Madrid: Grào.
- Martínez Ruíz, M^a A. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez Serrano, M. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio de Educación Superior. *XXI Revista de Educación*, 11 (1), 235-244.
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639
- Mateo, J. (2000). Evaluación y calidad educativa. De la evaluación de centros a la evaluación del sistema educativo. Recuperado de <http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/A-Reunion01ElSalvador/Tema1-PruebasNacionales/ConferenciaMagna-MexicoJoanMateo.pdf>
- Mateo, J. (2001). La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 641-647.
- Mateo, J.; Escoffet, A.; Martínez, F. y Ventura Blanco, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje en el marco del EEES: una experiencia para el análisis. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, 53-96
- Marín, M^a A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectivas del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- Marín Díaz, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario del siglo XXI*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis Doctoral inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y su formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de*

- educación inclusiva*, 5 (1), 159-174. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/>
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Mayor Ruiz, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 2 (1). Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- Mayor Ruiz, C. (Coord.) (2003): *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Ed. Octaedro. EUB
- Mayor Ruíz, C. (2004a). Cambios en el enfoque de la enseñanza universitaria: implicaciones para la formación del profesorado. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 117-128). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Mayor Ruíz, C. (2004b). Formación y desarrollo del profesorado universitario. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1425-1426). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Mayor Ruiz, C. (Dir.) (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Mayor Ruíz, C., Murillo-Estepa, P., Sánchez Moreno, M., Altopedi, M. y Torres-Gordillo, J. J. (2004). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: avances en la detección de un perfil de asesor a través de entrevistas. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1351-1364). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 10 (1), 23-39. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
- Mayorga Fernández, M^a J. y Madrid Vivar, D. (2008). Evaluación de la docencia: aproximación a una realidad educativa en la Universidad. *Enseñanza*, 26, 99-122.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrascas, B. y Urquiza Sánchez, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 205-238.

Bibliografía

- Medina Rivilla, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Medina Rivilla, A.; Sevillano, M^a L. y De la Torre, S. (2009) (Coord.). *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.
- Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42
- Membriela, P., Casado, N. y Cebreiros, M. I. (Eds.) (2012). *La docencia universitaria en el contexto educativo actual*. Ourense: Educación Editora.
- Méndez Paz, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeos como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Mentado Labao, T., Chabert, A. y González, J. J. (2005). Las nuevas titulaciones en el marco del EEES. En M^a A. Martínez Ruíz y V. Carrasco Embuena (Coords.), *Actas de las III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La configuración del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Mérida Serrano, R. y García Cabrera, M^a M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509518.pdf
- Merino Fernández, J. V. (2002). Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la Universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y la información? En V. Álvarez. y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 25-48). Málaga: Aljibe.
- Merma Molina, G., Ramos Hernando, C. y Moncho Pellicer, A. (2011). Competencias docentes del profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. En M^a T. Tortosa Ibáñez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *Actas de las IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 2011-2025). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Meroño Cerdán, A. y Ruiz Santos, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.
- Michavila, F. (2002). La política universitaria que tenemos y la que deberemos tener. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 9-14). Málaga: Aljibe.

- Michavila, F. (Dir.) (2003). *Potencialidad de la Acción Tutorial basada en las Tecnologías de la Información*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20100223003503memoriafinal.pdf>
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: El espacio Europeo de Educación Superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?* 9 (3), 15-27.
- Michavila, F. (2012a). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, F. (Dir.) (2012b). La Universidad española en cifras, año 2012. Madrid: CRUE. Recuperado de http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPAÑOLA_EN_CIFRAS.pdf
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavila, F. y García Delgado, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: 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.
- Michavila, F. y Martínez, J. (2004) (Eds.). *La profesión del profesor de Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad de Madrid.
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2008, 85-118.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco*. Madrid: MECD. Recuperado de http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf
- Ministerio de Educación (2009). *Estrategia Universidad 2015*. Recuperado de https://www.uab.cat/doc/DOC_cei_estrategia2015_edicio2011
- Mira Grau, J., Bellido Alonso, A. J., Domínguez Alonso, J., Escartín Caparrís, M^a J., Mohedano Menéndez, R., Palomar Villena, M. y Rebollo Alonso, J. (2005). Calidad de la enseñanza y espacio tutorial: modelos tutoriales en el marco del espacio europeo de Educación superior. En M^a A. Martínez y V. Carrasco Embuena (Coords.), *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la configuración del Espacio Europeo*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Bibliografía

- Miron, M. y Segal, E. (1999). El buen profesor universitario tal como lo conciben los estudiantes. *Ethos Educativo*, (20), 35-43.
- Mogollón, A. (2006). Éxito del tutor universitario. *Revista Ciencias De La Educación*, (27), 109.
- Molero Lopez-Barajas, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Evaluación Educativa*, 13 (2), 175-190. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm
- Molina Avilés, M. (2004). La tutoría: Una estrategia para mejorar la calidad de la Educación Superior. *Universidades*, 1 (28), 35-39.
- Molina Rubio, A. (2004). Espacio Europeo de Educación Superior: marco teórico. En *ED.UCO. Revista de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Monereo, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.) (2003a). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003b). La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp.----). Madrid: Síntesis.
- Monescillo Palomo, M. (2005). Mejora de la acción tutorial en la Universidad a partir de la reflexión de alumnos y profesores. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 755-762). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Monreal, M^a C. (1999). La tutoría soporte de la educación: la tutoría en la Universidad. Comunicación presentada en el *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad*. Santiago de Compostela, España.
- Monreal, M^a C. (2008). La función tutorial elemento clave en la reforma de la Enseñanza Universitaria. En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords.), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/321/301>
- Monreal, M^a C. y Ruíz, E. (2009). La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide.

- Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-12. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/114/pdf>
- Monreal, M^a C. y Gordillo, M.C. (2009). La función tutorial, elementos clave en la reforma de la enseñanza universitaria: una experiencia en ciencias ambientales. *Bordón*, 61 (2), 153-163.
- Monserrat Pera, S., Gisbert Cervera, M. y Isus Barado, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 31-54. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_sogues_gisbert_isus.pdf
- Montanero Fernández, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 149-166). Barcelona: Praxis.
- Montero, M^a L. (2004). Profesores y profesoras de Universidad, ¿qué profesionales? *Revista de Innovación Educativa*, 14, 185-196.
- Moon, B. (1996). La formación de tutores: concepto y recursos. En M. A. Zabalza (Coord.), *Los tutores en el practicum: funciones, formación, compromiso institucional: Actas del IV Symposium de Prácticas* (pp. 65-78). Poio: Diputación de Pontevedra.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales (dedicado a El Espacio Europeo de Educación Superior)*, 64 (124), 11-38.
- Morales Moreno, A. B. (2010). La acción tutorial en acción. *Hekademos. Revista educativa digital*, 7, 95-114. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06_Accion_tutorial.pdf
- Moreland-Young, C. (1983). Teaching analytical and thinking skill in a content course. En P. A. Lacey (Ed.) *Revitalizing teaching through faculty development* (pp. 41-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, T. (2003). Creación de una Propuesta Institucional de Tutorías para la Enseñanza Superior: El caso de la Universidad de Quintana Roo. *Revista de Educación Superior*, XXXII (125), 93-118
- Morlaix, S. et Perret, C. (2012). *Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence. Document de travail de l'IREDU*. Recuperado de <http://iredu.uourgogne.fr>.
- Morrisette, P. J. (1996). Recurring critical issues of student counselors. *Canadian Journal of Counseling*, 30 (1), 31-41.
- Muñoz, E.; Raposo Rivas, M. González Sanmamed, M. y Zabalza, M. (2004). *O EEES: Aspectos xerais*. Santiago de Compostela: ACSUG

Bibliografía

- Muñoz Carril, P. C., González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: análisis de su formación en ofimática. *Educación XXI*, 14 (2), 157-188.
- Muñoz Carril, P. C., Fuentes Abeledo, E. J. y González Sanmamed, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 303-321.
- Muñoz Cantero, J. M (2009). Los sistemas de garantía de calidad. Una directriz europea. *Revista Fuentes*, 9, 118-150
- Muñoz Cantero, J. M. y Espiñeira Bellón, E. M^a (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 245-264.
- Muñoz Cantero, J. M., Rebollo Quintela, N. y Espiñeira Bellón, E. M^a (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1), 228-229.
- Muñoz Cantero, J. M., Rebollo Quintela, N. y Espiñeira Bellón, E. M^a (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-139. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204091>
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M^a. P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Muñoz Cantero, J. M. y Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204011>
- Muñoz Peinado, J. y Santamaría Conde, R. M^a (2005). Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (8). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247169158.pdf
- Muñoz San Roque, I. (2004a). Dimensiones del buen profesor universitario desde el punto de vista del alumno. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Vol. I (pp. 245-262). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Muñoz San Roque, I. (2004b). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario. En J. C. Torre Puente y E. Gil Coria (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 321-348). Madrid: UPCO Universidad Pontificia de Madrid.

- Muñoz San Roque, I. (2006). El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124), 39-62.
- Muñoz San Roque, I. (2009). Espacio Europeo de Educación: ¿que se espera de los profesores? *Diálogo: Familia- Colegio*, 282, 26-31.
- Murray, K., y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33(3) 331–349.
- Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35 (141), 132-151.
- Navarro Reyes, J. (2008). Luces y sombras de la reforma de la Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 37-50.
- Novella Cámara, A., Forés Miravalles, A., Rubio Serrano, L., Costa Cámara, S., Gil Pasamontes, E., y Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 453-474. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/230/274>
- Ocampo, C. I. (2012). Tutoría educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En L. Sobrado, E. Fernández Rey y M^a L. Rodicio García (Coords.), *Orientación educativa: nuevas perspectivas* (217-244). Madrid: Biblioteca Nueva
- Ocampo, C. I. y Cid Sabucedo, A. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- Oliver, J. M. y Álvarez, P. (2000). *Orientación y transición a la Enseñanza Superior*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Oliver, J. y Jacob, I. (2004). Primeros pasos del profesorado hacia la convergencia universitaria europea. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 1365-1372). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Oliveros Martín-Varés, L., García García, M., Ruiz De Miguel, C. y Valverde Macías, A. (2003). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos educativos*, 6-7, 331-354.
- Oñate Gómez, C. (2001). (Ed.). *La tutoría en la Universidad*. Madrid: ICE de la UPM. Recuperado de <http://www.ice.upm.es/wps/cog/tutoria-final/indice.htm>
- Ontoria Peña, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA). Nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED.UCO. Revista de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Bibliografía

- Orde do 20 de marzo de 2012 pola que se desenvolve o Decreto 222/2011, do 2 de decembro, polo que se regulan as ensinanzas universitarias oficiais no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, do 29 de marzo de 2012, núm. 62, pp. 11056-11070.
- Orde do 20 de xullo de 2007 pola que se aproban os modelos do procedemento de autorización para a implantación de estudos universitarios oficiais de posgrao conducentes ao título de master ou de doutor. *Diario Oficial de Galicia*, do 6 de agosto, núm. 151, pp.13319-13327.
- Orden del 29 de marzo de 1983 sobre cumplimiento de las obligaciones mínimas en materia de jornada docente universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de abril de 1983, núm. 85, pp. 9735.
- Orden de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de agosto de 2007, núm. 200, pp. 35424-35431
- Ordóñez, C. y Pérez, M^a C. (2006). Orientación y tutoría en la convergencia europea: una experiencia en la Universidad de Granada. En A. Jiménez y M^a A. Lou (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Ortega y Gasset, J. (1992). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- Ortega Sánchez, I. (2007). El tutor virtual: Aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 100-115. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_ortega.pdf
- Ortiz, P., Gordillo, M. C., Garzón, A. y Barcia, D. M. (2008). Las tutorías on-line: Herramientas TIC aplicadas a la comunicación en la acción tutorial universitaria. En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords.), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/231/191>
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Recuperado de http://wwwa.urv.net/europeu/documentacio/credito_europeo.pdf
- Pagani, R. (2003). *Concepto de Crédito Europeo (ECTS). Articulación de Planes de Estudio y Grados*. Recuperado de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/04594170-0315-4C5B-B3DF-FEC24D0CCBEA/0/doc4.pdf>
- Pagani, R. (2005). Prólogo. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambios de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197-205.
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Palomero Pescador, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 21-41.
- Pantoja Vallejo, A. (2005). La acción tutorial en la Universidad. Propuestas para el cambio. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 17 (1), 67-82.
- Pantoja Vallejo, A. y Campoy Aranda, T. (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Pantoja Vallejo, A., Campoy Aranda, T. y Cañas Calles, A. (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 67-91.
- Paredes Labra, J. y De la Herrán Gascón, A. (Coords.) (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Paredes Labra, J. y Estebanell Minguell, M. (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 125-148.
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Pedró, F. (Coord.) (2004). *El proceso de convergencia y la transformación de la docencia universitaria en los países de la Unión Europea. Análisis comparativo y propuestas de mejora para el sistema universitario español*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universitat Pompeu Fabra.
- Perales, M. J., Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). El “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación e Evaluación Educativa*, 8 (1), 49-69.
- Perandones, T. M., y Lledó Carreres, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: Experiencias en el Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. En R. Roig Vila (Coord.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Alicante: Marfil.

Bibliografía

- Perea Ayago, M^a V. y Cubo Delgado, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales en la Universidad de Extremadura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 13-24.
- Pérez Abellás, A. (2005). *Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad de Vigo* (Tesis doctoral inédita). Universidade de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Ourense, España.
- Pérez Abellás, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, desarrollo y diversidad*, 9 (2), 5-20.
- Pérez Abellas, A. (2007). *La tutoría: factor de calidad en la enseñanza*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Pérez Boullosa, A. (1998). Orientación en la Universidad: un análisis para la reflexión. En X. de Salvador y M^a L. Rodicio García (Coords.), *¿Para onde camiña a orientación?* (pp. 63-102). A Coruña: Servicios de publicaciones de la Universidade da Coruña.
- Pérez Boullosa, A. (2005). Garantía de calidad en la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 39-53.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 133-167). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Burgos, S. (2010). La tutoría universitaria y la calidad educativa. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 5 (9).
- Pérez Campanero, M^a. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas*. Madrid: Narcea
- Pérez Cañaveras, R. M^a (2005). *Perfil de los alumnos universitarios según sus intereses prácticos, estilo cognitivo y diferencias de género. Bases para una acción tutorial* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Facultad de Ciencias de la Salud, Alicante, España. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13254>
- Pérez Cuervo, J. C. (2000). *Estudio de las necesidades percibidas por lo alumnos Universitarios sobre el Servicio de Asesoramiento y Promoción del Estudiante (S.A.P.E.) de la Universidad de A Coruña en el marco de la evaluación de la calidad*. (Tesis de Licenciatura). Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, A Coruña, España.
- Pérez Cuervo, J. C. y Villayandre Corellano, A. (2000). La calidad en los servicios de orientación universitarios. Un estudio de necesidades sobre el servicio de asesoramiento y promoción del estudiante (S.A.P.E.). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6 (4), 838-854.

- Pérez Curiel, M^a J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228490525.pdf
- Pérez Cusó, J. (2013). *Tutoría universitaria: ¿Un elemento de calidad? Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de Psicología, Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/36176/1/Tesis%20Javier%20P%C3%A9rez%20Cus%C3%B3.pdf>
- Pérez Cusó, F. J., Martínez Juárez, M., y Martínez Clares, P. (2011). Una nueva oportunidad: La tutoría virtual. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Educación en un mundo en red*. Madrid: ICE.
- Pérez Cusó, J.; Martínez Juárez, M. y Martínez Clares, P. (2012). Desafíos de la tutoría universitaria. En D. Cobos Sanchiz, A. Jaén Martínez, E. López Meneses, A. H. Martín Padilla y L. Molina García (Dir.), *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. INNOVAAGOGÍA* (pp. 925-937). Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2001). *Educación Superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez García, M^a P. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 315-332.
- Pérez González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 434-442.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R., De Lara Guijarro, E. y Sebastián Ramos, A. (1990). Servicios de orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3 (1), 23-56.
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: Prentice Hall.
- Pérez Polo, M., Berná Galiano, J. A., Gil Chica, F. J. y Crespo Martínez, L. (2004). Acción tutorial y convergencia europea en la Educación Superior. En M^a Ángeles Martínez Ruiz y V. Carrasco Embuena (Coords.), *Actas de las II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Hacia la Europa del conocimiento*. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación-ICE de la Universidad de Alicante.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Bibliografía

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Formación centrada en competencias (II)*, 6 (2), 1-16
- Pino Juste, M. y Ricoy Lorenzo, M^a C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria: estudio de necesidades y contribuciones. *Bordón*, 58 (3), 345-358.
- Pino Juste, M. y Soto Carballo, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente. Estudio de caso. *Bordón*, 62 (1), 155-166.
- Pizarro, C. (2001). Acción tutorial I: tutoría y aprendizaje. En M. Coriat Benarroch (Ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 113-126). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Planas Domingo, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), 101-107.
- Pompa, A. L., Ponz, N., Rama, V. y Ríos, J. A. (2003). Fracaso universitario: ¿ilusión o realidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (2), 81-95.
- Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En J. Porta, y M. Lladonosa, M. (Coords.), *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 29-63). Madrid: Alianza Editorial.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porto, A., Mosteiro, M^a J. y Castro, M. (2004). *Orientación profesional e inserción laboral de los y las estudiantes universitarios*. En J. Cajide (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp. 155-172). Madrid: Dykinson.
- Pozo, M^a T. y Salmerón Pérez, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 349-357.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Prieto Vigo, N. (2006). La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: Visión del profesorado de la UDC (Trabajo DEA inédito).
- Prieto Vigo, N. (2007). A titoría no Espazo Europeo de Educación Superior. Visión do profesorado. Comunicación presentada al *I Congreso da Mocidade Investigadora*.

Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Xuventude e Solidariedade da Xunta de Galicia e Instituto Galego de Estudos de Seguranza Internacional e da Paz.

- Prieto Vigo, N. y Rodicio García, M^a L. (2007). Valoración del practicum por los alumnos/as: la experiencia de la titulación de Psicopedagogía. A. Barca Lozano, M. Peralbo, A. M^a Porto Rioboo, B. Duarte da Silva y L. Almeida (Coords.), *Actas del IX Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2052-2063). A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Pulido, A. (1981). *Dirección y Coordinación*. Investigación innovadora. Forum Universidad Empresa. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista13/aula/aulas1.asp#top>
- Pulido Tirado, C. (2011). El profesor tutor. En M^a T. Tortosa Ibáñez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *Actas de IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1974-1987). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, 14, 5-40
- Quinquer, D. y Sala, C. (2002). *L'Atenció Tutorial a l'Autònoma. Situacions i propostes*. Barcelona: Publicacions ICE-UAB.
- Raga, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. En F. Michavila y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 33-53). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rando González, R. (2003). Una revisión del rol del profesor en la Universidad de Sevilla. *Bordón*, 55 (4), 569-581.
- Raposo Rivas, M. y González Sanmamed, M. (2010). La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 28, 1, 79-95.
- Raposo Rivas, M. y Sarceda Gorgoso, M^a C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2, 45-60.
- Rascón Gómez, M. T. (2008). Reflexiones finales sobre la acción tutorial en la universidad y algunas propuestas de mejora. En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 189-196). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

Bibliografía

- Real Academia Española (2003). *Diccionario de la lengua española (Vigésima Segunda edición)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado* de 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2842-2846.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado* de 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2846-2851.
- Real Decreto 70/2000, de 21 enero, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, de 13 de junio y 554/1991, de 12 de abril. *Boletín Oficial del Estado* de 22 de enero de 2000, núm. 19, pp. 2989.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado* de 10 de febrero de 2011, núm.35, pp. 13909-13925.
- Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios. *Boletín Oficial del Estado* de 20 de abril de 1991, núm. 95, pp. 12326-12329.
- Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado. *Boletín Oficial del Estado* de 1 de mayo de 1998, núm. 104, pp. 14688-14696.
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre y 614/1997, de 25 de abril. *Boletín Oficial del Estado* de 1 de mayo de 1998, núm. 104, pp. 14696-14698.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* de 3 de julio de 2010, núm.161, pp. 58454-58468.
- Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario. *Boletín Oficial del Estado* de 19 de junio de 1985, núm. 146, pp. 18927-18930.
- Real Decreto 967/2014 de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la

correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado. *Boletín Oficial del Estado* de 22 de noviembre de 2014, núm. 283, pp. 95973-95993.

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. *Boletín Oficial del Estado* de 11 de septiembre de 2003, núm. 218, pp. 38348-38353.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado* de 18 de septiembre de 2003, núm. 224, pp. 34355-34356.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* de 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44038.

Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. *Boletín Oficial del Estado* de 20 de diciembre de 2005, núm.303, pp. 41455-41457.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del estudiante universitario. *Boletín Oficial del Estado* de 31 de diciembre de 2010, núm. 310, pp. 109353-109380.

Rebollo Catalán, A. (2005). Experiencias en la aplicación del crédito europeo. En P. Colás Bravo y J. De Pablo Pons (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 124-154). Málaga: Aljibe.

Reboloso, E., Ochotorena, P., Iglesias, R., López, L. y Rustarazo, A. (1995) Una aproximación a la definición de profesor ideal. Dimensiones aportadas desde la perspectiva del alumno. En M.T. Vega y M.C. Taberner (Eds.), *Actas del V Congreso Nacional de Psicología Social*, vol. 5, 127-141. Salamanca: Eudema.

Reichert, S. y Tauch, C. (2003). *Tendencias III. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia. Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Geneve: EUA Publications. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Trends_III.pdf

Reichert, S. y Tauch, C. (2004). *Tendencias IV. Universidades europeas puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf

Bibliografía

- Reid, A. y Johnson, B. (Eds.) (1999). *Contesting the Curriculum*. Sydney: Social Science Press
- Repetto, E. (1983). *Orientación escolar, profesional y personal*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (Dir.) (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen I. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 149-162.
- Repetto, E., Puig, J. y Rus, V. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Ribes Iñesta, E. (2011). El concepto de competencia: su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63 (1), 33-45.
- Ricoy Lorenzo, M^a. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645
- Ricoy Lorenzo, M^a. C. y Pino Juste, M. (2008). Tutorial Action as a Resource to Improve Higher Education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7 (2), 144-155. doi: 10.1177/1538192707311676
- Ridley, N. L y Asbury, F. R. (1988). Does counselor body positive make a difference. *The school counselor*, 35 (4), 253-258
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rodicio García, M^a L. (2009). La función tutorial y la Formación Profesional en las instituciones laborales. En L. Sobrado y M^a P. A. Cortés Pascual (Coords.), *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 323-340). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodicio García, M^a L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2, 23-43.
- Rodicio García, M^a L. (2012). Funciones y competencias orientadoras y tutoriales en el marco educativo. En L. Sobrado, E. Fernández Rey y M^a L. Rodicio García (Coords.), *Orientación educativa: nuevas perspectivas* (pp. 63-88). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodicio García, M^a L. (2014). *Programa Mentor-Up. Curso 2014-2015*. Pontevedra: Documento interno del COIE de la UNED Pontevedra.
- Rodicio Garcia, M^a L. (2015). *Memoria de la aplicación piloto del programa de Mentoría: Mentor-Up*. Pontevedra: COIE de la UNED de Pontevedra.

- Rodicio García, M^a L. y Prieto Vigo, N. (2010). Los *Grupos Departamentales de calidad* en la UDC: marco para la adaptación de la tutoría al EEES. *Enseñanza & Teaching*, 28 (1), 97-114.
- Rodicio García, M^a L., González Sanmamed, M. y Arza Arza, N. (1998). Los tutores en el practicum de Psicopedagogía: un análisis desde el punto de vista del alumnado. En M. Zabalza (Coord.), *Los tutores en el practicum: funciones, formación, compromiso institucional: Actas del IV Symposium de Prácticas* (pp. 261-274). Poio: Diputación de Pontevedra.
- Rodicio García, M^a L., Villayandre Corellano, A. y Pérez Cuervo, J. C. (2001). La tutoría en la universidad de A Coruña: una aproximación a la utilización de este servicio por parte de los alumnos/as. En X. Salvador y M^a L. Rodicio (Eds.), *Actas del VII Simposio de Orientación* (pp. 694-698). A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Rodriguez Bardanca, P., Prieto Vigo, N., Loureiro Blanco, E. y Rodicio García, M^a L. (2005). *A orientación e a titoría no ensino superior: unha reflexión a partires de artigos publicados na última década*. En A. Barca Lozano, B. Duarte Da Silva, L. S. Almeida y M. Peralbo Uzquiano (Coords.), *VIII Congreso Galaicoportugués de Psicopedagogía* (pp.423-438). Braga: Universidade do Minho.
- Rodríguez Diéguez, A. (2002). La orientación en la Universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp.79-98). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Escanciano (Coord.) (2009). *El nuevo perfil del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Calves para la renovación pedagógica*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Rodríguez Espinar, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. En AEOEP (Eds.), *La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. Actas V Jornadas nacionales de Orientación Educativa* (pp. 107-122). Valencia: AEOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En M. de Miguel Díaz, S. Rodríguez Espinar y J. Ginés Mora (Coords.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 39-72). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Editorial PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 35-57.

Bibliografía

- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-52). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-24.
- Rodríguez Espinar, S. (2001a). La calidad en la enseñanza universitaria. *Ágora Digital*, 1 (2), 1-16. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/rodriguez_espinar.PDF
- Rodríguez Espinar, S. (2001b). *Tutoria universitària. Una guia pràctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, RIDOC (Recursos d'Informació per a la docència). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/1122>
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-100.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro. ICE-UB.
- Rodríguez Espinar, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez González (Ed.) y C. Castilla Elena (Coords.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-26). Madrid: MEC.
- Rodríguez Fernández, S., Ruíz Garzón, F. y Gallardo Vigil M .A. (2005). La percepción del profesorado universitario sobre la acción tutorial: estudio en la ciudad de Melilla. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 771-778). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131-147.
- Rodríguez Marín, J. & cols. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Informe de la Universidad Miguel Hernández de Elche*. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp>
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1993). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona. Ediciones de la Universidad de Barcelona.

- Rodríguez Moreno, M^a L. (2008). El perfil de competencias del informador profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 235-239.
- Rodríguez Moreno, M^a L. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179-192.
- Rodríguez Oromendía, A. y Sánchez Campos, M^a M. (2006). La tutoría virtual: una experiencia práctica. En M^a I. Lafuente (Coord.), *¿Hacia dónde va la educación universitaria americano y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad: actas del Congreso Internacional* (pp. 277-285). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Rodríguez Ortega, N. (Coord.) (2008a). *Acción tutorial: reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga*. Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Rodríguez Ortega, N. (2008b). La tutoría universitaria como objeto de investigación: concepto y praxis. En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 15-25). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rodríguez Pullido, J.; Miranda Santana, C. y Moya Otero, J. (2001). *Transición a la vida universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gran Canaria.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- Rodríguez Sumaza, C. y De La Calle Velasco, M. J. (Coords.) (2006). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Uría, M.V., Pérez Gladish, B., Arenas Parra, M., Bilbao Terol, A. y Antomil, J. (2007). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En ASEPUMA (Ed.), *Actas de las XV Jornadas de ASEPUMA*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de <http://urls.my/qScpT0>
- Roig Vila, L. (Coord.) (2009). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante: Marfil.
- Roig Vila, L., Blasco Mira, J. E., Cano, M^a A., Gilar Corbi, R., Grau Company S. y Lledó Carreres A. (Coords.) (2007). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Bibliografía

- Román Sánchez, J. M^a (2004). Modelo “CARI” de tutoría de alumnos en la Universidad: procedimiento de formación de profesores mediante “reflexión en grupo sobre la práctica. *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 43-64.
- Romañá, T. y Gros, B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos? *Revista Enseñanza Universitaria*, 21, 7-35.
- Romero, A. (2001). Introducción. En M. Coriat Benarroch (Ed.) (2001), *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Romero, S. y Sobrado, L. (2002). Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En V. Álvarez y A. Lázaro (2002), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 305-324). Málaga: Aljibe.
- Rosales López, C. (2000a). La comunicación en la Universidad: Perspectivas de estudio. *Innovación Educativa*, 10, 9-28.
- Rosales López, C. (2000b). La innovación en la Universidad. *Innovación Educativa*, 10, 377-384.
- Roselló, G. (2005). Los cambios implícitos del sistema de enseñanza-aprendizaje que comporta el EEES. En A. Alías Sáez (Coord.), *Actas del Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp. 17-20). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Rubio Espín, M. y Martínez Clares, P. (2004). Hacia un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de Educación Superior. En Villa, A. (Coord.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 789-810). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto
- Rué Domingo, J. (2003). Cambian los tiempos, pero ¿cambias las universidades? La Educación Superior ante los retos de la sociedad. *Contextos Educativos*, 6-7, 167-186.
- Rué Domingo, J. (2004a). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179-195.
- Rué Domingo, J. (2004b). El reto del espacio europeo en la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 17-20
- Rué Domingo, J. (2004c). La convergencia europea entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.
- Rué Domingo, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Formación centrada en competencias I*, 6 (1), 1-19.
- Rué Domingo, J. (2009). El aprendizaje autónomo en Educación Superior. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 202-205

- Rué Domingo, J y De Corral, I. (2007). Significados de la “Formación docente” en las universidades españolas en el marco del EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (2), 1-23.
- Ruíz Carrascosa, J. (Coord.) (1999). *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Ruíz Carrascosa, J. y Medina Gómez, A. (Coords.) (2000). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. I Jornadas andaluzas de orientación y psicopedagogía*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Ruiz Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 61-79.
- Ruíz de Miguel, C., Oliveros, L., García García, M. y Valverde Macías, A. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos educativos*, 6-7, 331-356.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumbo Arcas, B. y Gómez Sánchez, T. F. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 13-34.
- Sabaniego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 52-87. Madrid: La Muralla.
- Salcines, M^a, Rodicio, M^a L. y De Salvador, X. (2003a). Análisis de la importancia que los servicios de orientación más consolidados de las Universidades españolas conceden a la tutoría. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 95-112). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Salcines, M^a, Rodicio, M^a L. y De Salvador, X. (2003b). Aproximación a las necesidades de orientación de los alumnos/as de tercer ciclo de la Universidad da Coruña con relación a la figura del tutor/a. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 233-244). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Salcines, M^a, Rodicio, M^a L. y De Salvador, X. (2004). El tutor/a ideal en los estudios conducentes al título de doctor. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 525-544). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Salinas, J. (1998). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica*, 5 (1), 143-158

Bibliografía

- Salinas, J. (1999). Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Conferencia en el *Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 20-24 de julio. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/rol.html>
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2005). *La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición*. Valencia: Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia. Recuperado de http://www.uv.es/qualitat/documents/tutorias_cast.pdf
- Salmerón Pérez, H. (Ed.) (1997). *Evaluación Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón Pérez, H. (2000). El gabinete psicopedagógico y orientación universitaria: una propuesta de actuación desde la Universidad de Granada. En H. Salmerón Pérez y V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 107-110). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón Pérez, H. (2001). Los servicios de orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo. *Agora digital*, 2, 1-18.
- Salmerón Pérez, H. (2002). Orientación universitaria en los ámbitos europeos y anglosajón. En A. J. Lázaro Martínez y V. Álvarez Rojo (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 433-458). Madrid: Aljibe.
- Salmerón Pérez, H. y López Palomo, V. L. (2000). *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón Pérez, H., Ortiz Jiménez, L. y Rodríguez Fernández, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 225-256.
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: Resultados de un análisis comparativo. *Mentoring & Coaching*, 3, 13-30.
- Sánchez Delgado, P. (Coord.) (2005). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Tempora.
- Sánchez García, M^a F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- Sánchez García, M^a F. (1999). La orientación universitaria 25 años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 87-107.
- Sánchez García, M^a F. (2000). Propuestas y opiniones de los universitarios sobre los contenidos y funciones de la orientación: estudio cualitativo. En H. Salmerón Pérez Y V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 281-288). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez García, M^a F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 39-61.

- Sánchez García, M^a F., Guillamón, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vilchez, A., Martín Cuadrado, A. M. y Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sánchez García, M^a F., Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A. M^a, Oliveros Martín-Varés, L., Rísquez, A. y Suárez-Ortega, M. (2009). Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría. *Mentoring & Coaching*, 2, 39-55.
- Sánchez García, M^a F., Manzano Soto, N., Rísquez López, A. y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- Sánchez Gómez, M^a C. y García Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesorado universitario. *Bordón*, 53 (4), 581-596
- Sánchez Gómez, M^a C. y García Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 153-171.
- Sánchez Herrera, S. y Gil Ignacio, N. (2003). Demandas de orientación de los universitarios extremeños. *Campo Abierto*, 23, 99-118.
- Sánchez Hípola, P. y Zubillaga Del Río, A. (2005). Las Universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Sánchez-Mora Molina, M^a I. y González Díaz, F. A. (Coords.) (2012). *Tutoría universitaria. Un estudio del Plan especial de Tutorías en la Universidad de Murcia*. Murcia: EDITUM.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruíz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Sánchez Núñez, J. A. (2000). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Educación, Madrid, España. Recuperado en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>
- Sanchís Vidal, A. y Codes Belda, G. (2005). *El camino a Europa del profesorado universitario*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sancho Gil, J. M^a (2001). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. En M. Coriat Benarroch (Ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 17-36). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sancho Sora, A. (Coord.) (2006). *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente. Memoria del Programa de Estudios y Análisis* (Proyecto de

Bibliografía

- investigación) (EA 2006 0055). Ministerio de Educación y Ciencia: Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación. Recuperado de <http://www.unizar.es/centros/fccsd/documents/ProyectoAccionTutorial.pdf>
- Sandín Esteban, M^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santamaria Lancho, M. y Sánchez-Elvira, A. (2008). La adaptación de la tutoría académica en la UNED al Espacio Europeo de Educación Superior. En J. M^a Mesa y M^a C. Monreal (Coords.), *Actas del Seminario Internacional RED-U: La Acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/viewFile/61/21>
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. y Álvarez Pérez, P. (2002). La orientación académica en la Universidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 195-214). Málaga: Aljibe.
- Santos González, M^a C., López Fernández, R., González Sanmamed, M., Raposo Rivas, M. y Muñoz Camacho, E. (2005). Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Santos Guerra, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (pp. 49-70). Comunicación presentada a *I Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades
- Santos Guerra, M. A. (1991). Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(1), 25-47.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Hoy toca teoría. Una experiencia de didáctica universitaria y de formación del profesorado. *Aula de innovación educativa*, 80, 87-92.
- Santos Olalla, F., Adrada Guerra, T., Albéniz Montes, J., Castedo Cepeda, L., Gómez Martín, S., González Herranz, R.,... Pecharromán Sacristán, J. (2012). La Acción Tutorial incentivada durante los dos últimos cursos académicos con el proyecto de "La Hora Tuthora". Recuperado de [http://oa.upm.es/21046/1/INVE MEM 2012 144281.pdf](http://oa.upm.es/21046/1/INVE_MEM_2012_144281.pdf)
- Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230), 5-16.

- Sanz Díaz, M^a T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 145-160.
- Sanz García, N. (1999). *Orientación universitaria: asesoramiento académico personal*. Recuperado de <http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col150/col15004.pdf>
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 69-95. Recuperado de <http://www.cuadernosie.info>
- Sanz Oro, R. (2006). Tutoría y orientación en la Universidad. Recuperado de <http://www.ugr.es/filosofia/recursos/mejora>
- Sanz Oro, R. (Coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sanz Oro, R. (2009). Tutoría y orientación en la Universidad. En R. Sanz Oro (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp. 45-70). Madrid: Síntesis.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor/The teacher as tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación/a challenge for consolidation in the professional practice of guidance. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 346-357.
- Sanz Oro, r. (s.f.). *Tutoría y orientación en la Universidad*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-1.pdf>
- Saravia Gallardo, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Madrid, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2342/TESSSARAVIA.pdf?sequence=2>
- Saravia Gallardo, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 141-156
- Scarrow, J. H. (2002). El sistema de tutorías anglosajón: ¿en qué consiste y para qué sirve? En M. Coriat Benarroch (Coord.), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 97-98). Granada: Universidad de Granada.
- Sebastián Ramos, A. y Sánchez García, M^a F. (1999). La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 2, 245-261.
- Sebastián Ramos, A.; Sánchez García, M^a F. y Ballesteros, B. (1996). El centro de orientación, información y empleo de la UNED: una respuesta ineludible al

Bibliografía

- servicio de los alumnos de educación superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 8(1), 7-24.
- Sebastián Ramos, A., Rodríguez Moreno, M^a L. y Sánchez García, M^a F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Senent, J. M. (2008). Las titulaciones de educación: una perspectiva histórica-comparada en España y Europa. *Educación XXI*, 11, 43-71.
- Shea, G. F. (1992): *Mentoring*. London: Bogan Page.
- Shilling, K. (1974). *The peer counseling program in the residence halls of University of Florida*. Journal of the American Collage Health Association, 22 (3), 182-184.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Parainfo.
- Sierra Bravo, R (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Thomson.
- Simón Martín, J. y Arias Coello, A. (2006). *La opinión de la comunidad universitaria de la UCM ante el proceso de adaptación del EEES*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Singer, E.R. (1996). Espoused Teaching Paradigms of College Faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Sobrado, L. (Coord.) (1998). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. (2000). *Orientación profesional. Diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. (Ed.) (2004). *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. (2004). Utilización das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC) polos profesionais da orientación. *Eduga: Revista galega do ensino*, 43, 89-106.
- Sobrado, L. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *ESE: Estudios sobre educación*, 11, 27-44.
- Sobrado, L. (2007). La Tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de Educación*, 9, 43-64.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor-tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 89-107.

- Sobrado, L. (2010). Competencias (profesionales/académicas). En J. Caride y F. Trillo (Dir.). *Diccionario galego de Pedagogía* (pp.126-128). Santiago de Compostela: Galaxia.
- Sobrado, L., Barrera Arias, A., Fernández Rey, E., Ocampo, C., Rodicio García, M^a L. (2005). La tutoría educativa en acción: valoración de diferentes agentes educativos y de sus destinatarios. En AIDIPE, *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 93-118). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Sobrado, L. y Ceinos Sanz, M^a C. (2009). Diseño de un mapa de competencias de las TIC integradas en la actuación de los profesionales de la Orientación. *Bordón*, 61(3), 137-149.
- Sobrado, L. y Ceinos Sanz, M^a C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Sobrado, L., Ceinos Sanz, M^a C., Couce Santalla, A. y Rial Sánchez, R. (2005). Comunicación Orientadora y Acción Tutorial en Educación. *Paradigma*, 1, 117-136.
- Sobrado, L., Couce Santalla, A. y Rial Sánchez, R. (2003). La acción supervisora y tutorial en la formación de postgrado universitario. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Eds.), *Tutoría universitaria* (pp. 191-199). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Sobrado, L. y Cortés Pascual, M^a P. A. (Coords.) (2009): *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Sobrado, L., Fernández Rey, E., Ceinos Sanz, C. y García Murias, R. (2010). Rol de las TIC en la E-Formación y orientación a lo largo de la vida: análisis de la realidad europea. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 271-282.
- Sobrado, L., Fernández Rey, E. y Rodicio García, M^a L. (Coords.) (2012). *Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L., Ocampo, C. I., Jato, E., Arza, N. Barreira, A. y Rodicio García, M^a L. (2001). La orientación en Galicia. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 545-560.
- Sobrado, L., Nogueira, M. A. y García Murias, R. (2013). Las redes sociales de Internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional. En M^a C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Coords.), *Investigación e Innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas: Actas del XVI congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 494-503). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Bibliografía

- Sobrado, L. y Romero, S. (2002). Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En A. Lázaro y V. Álvarez Rojo (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 305-324). Granada: Aljibe.
- Sobrado, L. y Sanz Oro, R. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-58.
- Sogues, M., Gisbert Cervera, M. y Isus Barado, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 31-54. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_sogues_gisbert_i_sus.pdf
- Sola Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105
- Sola Martínez, T. y Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 8, 123-144.
- Solanas, M. (1997). *Métodos de recerca*. Barcelona: UOC-Proa
- Solé, I. (2003). Conclusiones: el profesor universitario del siglo XXI. En C. Monereo, C. y J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 207-212). Madrid: Síntesis.
- Spies, P. (2003). Las tradiciones de la Universidad y el desafío de la transformación global. En S. Inayatullah y J. Gidley (Comp.), *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad* (pp. 27-40). Girona: Pomares.
- Sotelo, I. (1997). Grandeza y miseria del modelo alemán de Universidad. *Nueva revista*, 51, 143-173.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC
- Suriá Martínez, R.; Ordoñez Ruíz, T. y Martínez Maciá, D. (2011). Estudio descriptivo de la evolución del servicio de asesoramiento psicológico y psicoeducativo de la Universidad de Alicante. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 151-164
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Bruselas: EUA Publications. Recuperado de <http://www.eua.be/euawork-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>
- Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11, 2, 30-42.

- Tejada, J. (2002b). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejedor Tejedor, F. J. (1985). *Problemática de la enseñanza universitaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 322-337.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- Tejedor, F. J. y Etxeberriá, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Tejedor, F. J., y García Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tirado, R. y Aguaded, J. I. (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataformas digitales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (1), art. 4. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_4.htm
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar Hurtado, J. C., y Manchado, R., (1997). *Innovación educativa y formación del profesorado*. Málaga: ICE/Universidad de Málaga
- Toledo Morales, P. (2004). La tutoría virtual en la enseñanza universitaria: hacia un nuevo modelo de tutorización. En J. M^a Mesa, R. J. Castañeda y L. M. Villar Angulo (Coords.), *La Universidad de Sevilla y la innovación docente (curso 2002-2003): área de ciencias sociales y jurídicas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Tomàs, M., Castro, D. y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 343-367.
- Tomàs, M., Armengol, C., Borrel, N., Castro, D., Gairín, J. E. y Feixas, M. (2001). El cambio de cultura de las universidades del siglo XXI. *Educar*, 28, 147-162. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20748/20588>

Bibliografía

- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E.,... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 21-56.
- Torrado, M. (2004). Estudios tipo encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 130-147). Madrid: La Muralla.
- Torre Puente, J. C. y Gil Coria, E. (Eds.) (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo*. Madrid: UPCO Universidad Pontificia de Madrid.
- Torrecilla Sánchez, E. M^a; Rodríguez Conde, M^a J., Herrera García, M^a F. y Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 79-99
- Torrego Egido, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la Convergencia Europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259-267.
- Torrego Egido, L. (Dir.) (2005). *El proceso de aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Implantación de un programa de tutorías personalizadas y desarrollo de una metodología basada en la enseñanza mediante proyectos de aprendizaje tutorado en las titulaciones del campus de Segovia de la Universidad de Valladolid. Informe final*. (Proyecto de investigación). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://univ.micinn.fecyt.es/univ/proyectos2005/EA2005-0133.pdf>.
- Torres, J. y Ortega J.A. (2001). Interacción profesor-alumno: utilización de las nuevas tecnologías. *Revista Enseñanza Universitaria*, 18, 129-140.
- Toscano Cruz, M^a de la O (2001). Necesidad de la orientación en la Universidad. *Agora digital*, 2, 1-6. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3445/b15760492.pdf?sequence=1>
- Toscano Cruz, M^a de la O (2003a). Internet: un espacio para la orientación universitaria. En J. I. Aguaded Gómez (coord.), *Lucas en el laberinto audiovisual/Luzes no labirinto audiovisual: Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación* (pp. 404). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Toscano Cruz, M^a de la O (2003b). La orientación para el acceso a la Universidad. En AIDIPE (Ed.), *Actas del XI Congreso de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1155- 1165). Granada: AIDIPE.
- Toscano Cruz, M^a de la O. (2004). *Estudio sobre la orientación académica para el tránsito de Bachillerato a la Universidad de Huelva* (Tesis doctoral). Universidad

- de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Huelva, España. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10272/2784>
- Toscano Cruz, M^a de la O (2005). La orientación en la Universidad de Huelva: una experiencia piloto. En AIDIPE (Coord.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 1459-1464). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Toscano Cruz, M^a de la O (2011). Conoce la universidad: Programa de orientación para el acceso a la universidad. En J. M. Toscano y A. Cobos Cedillo (Coords.), *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación: educar y orientar en la diversidad* (pp. 266-272). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Troiano, H., Elias, M. y Amengual, A. (2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 595-613.
- Troyano, Y. y García, A. J. (2007). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Recuperado de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/97/pdf>
- Troyano, Y., García, A. J. y Marín, M. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el nuevo contexto de la convergencia europea?: Hacia un nuevo perfil docente. *Revista Enseñanza Universitaria*, 28, 77-83.
- Trujillo Torres, J. M. y Raso Sánchez, F. (2010). Formación inicial docente y competencia digital en la convergencia europea (EEES). *Enseñanza & Teaching*, 28, 1, 49-77
- UNESCO (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Bolonia: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Documento-de-politica-para-el-cambio-y-desarrollo-de-la-ES.pdf>
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción. Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Universitat de Barcelona (2004). *Documento marco sobre la tutoría en la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/1121>
- Universidade de A Coruña (2007). *Estatuto do Estudiantado da Universidade da Coruña*. Texto aprobado polo Consello/Claustro universitario o 29 de maio de 2007. Recuperado de http://www.udc.es/normativa/estudantes/estatuto_estudiantado.html

Bibliografía

- Urzainki, J., Pozuelo, C., De La Fuente, D., Luengo, I., Martín, P. y Miguel, J. (2005): *Definición y modelos de servicios de información y orientación universitarios*. Salamanca: SIOU.
- Valcárcel Casas, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003-0040: Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario. http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Valcárcel Casas, M. (2004). Formación para la Convergencia. En ANECA (Ed.) *I Foro ANECA sobre el profesorado* (pp. 14-15). Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/8983/108036/file/publi_1foro_abr05.pdf
- Valcárcel Casas, M. (2005). Formación de personal en el marco del EEES. En V. E. Sánchez Fuentes; A. Vázquez Morcillo, M. A Collado Yurrita (Coords.), *La evaluación, acreditación y certificación en el marco de la Convergencia Europea* (pp. 105-128). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Valcárcel Casas, M. (2006). La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado universitario. En A. Alías Sáez (Coord.), *Actas del Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp. 21-26). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencia en mentoring y coaching*. Madrid: Prentice Hall.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). La tutoría ECTS de los estudiantes universitarios. En J. Paredes Labra y A. De la Herrán Gascón (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 119-132). Madrid: Pirámide.
- Valverde Macías, A. (2004). *Orientación universitaria: evaluación de un sistema de estudiantes mentores*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España.
- Valverde Macías, A., Ruís De Miguel, C., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.
- Van Veen, D., Martínez Ruíz, M^a A. y Sauleda Parés, N. (1997). Los modelos de tutoría. Un escenario para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 119-130
- Van-der Hofstadt Román, C., Quiles Marcos, Y., Quiles Sebastián, M^a J. y Rodríguez Marín, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 8, 185-199.
- Vanderhoeven, J. (1999). Change Under Exogenous Pressure: Belgian Higher Education after thirty years. En Gellert, J. (Ed.), *Innovation and Adaptation in Higher Education*. London: Jessica Kinsley Publishers, pp. 259-280.

- Vargas Jimenez, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES (Calidad en la Educación Superior)*, 31 (1), 121-139.
- Vázquez, A. I., Alducin, J. M., Marín, V. y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40 (2), 25-38
- Vázquez García, J.A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2008, 23-39.
- Vega, M. M. (2000). Iniciativas para la integración: un programa de becas premia la solidaridad entre estudiantes. *Minusval-IMSERSO*, 124.
- Velasco, P. J., Domínguez, F. Quintas, S. y Blanco, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.
- Velasco, P. J., López, I., Pagola, I. y Castaño, E. (2008). El grupo de discusión como método para indagar sobre el perfil del tutor universitario. En *Actas del V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Lleida: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Velasco, P. J., Rodríguez, R. M., Terrón, M. J. y García, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 265-284
- Velaz De Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Velaz De Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- Verona, M. (2004). La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios. *Revista de Educación Superior*, 33 (129), 1-8.
- Vidal, J., Díez, G. M. y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las Universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.
- Vieira, M. J., Junquera, S. y Vidal, J. (2004). Los servicios a estudiantes en la Universidad como criterio de calidad. *Bordón*, 56 (2), 329-343.
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2005). La consideración del sistema de orientación a estudiantes universitarios en la evaluación institucional española. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 547-571.
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.
- Vilá Baños, R. y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 260-271). Madrid: La Muralla.

Bibliografía

- Villa, A. (1985). *La consideración del profesor desde el punto de vista del alumno*. San Sebastián: Tartalo.
- Villa, A. (2004a). Convergencia europea y actualización del profesorado. En J. C. Torre Puente y E. Gil Coria (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 271-320). Madrid: UPCO Universidad Pontificia de Madrid.
- Villa, A. (2004b). Evidencias de innovación en el sistema universitario. En Villa, A. (Coord.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 37-80). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (Coord.) (2004c). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I y II*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2008, 177-212.
- Villa, A y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta de evaluación para las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero. Recuperado de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competiciones.pdf
- Villa, A. y Ruiz Corbella, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 21-37
- Villar Angulo, L. M. (2002). Desarrollo profesional docente universitario (DPDU). *Revista de Educación*, nº extraordinario 2002, 59-71.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Mc Graw-Hill, Madrid
- Villardón-Gallego, L. y Yániz Álvarez De Eulate, C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a estudiantes de doctorado. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*, 11 (2), 135-152.
- Villayandre Corellano, A. y Perez Cuervo, J.C. (2000a). ¿Qué es el tutor universitario? Y nuevas tecnologías. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6 (4), 855-860.
- Villayandre Corellano, A. y Pérez Cuervo, J.C. (2000b). *Tutoría de iguales en el Congreso de orientación universitaria*. Barcelona: Edicions UB.
- Villayandre Corellano, A., Pérez Cuervo, J. C. y Rodicio García, M. L. (2000). La investigación en orientación como factor de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6 (4), 830-837.
- Villena, M^a D., Defior, S., Romero, J. F., Vives, M^a C. y Fernández Cabezas, M. (2006). Una propuesta de acción tutorial en Educación Superior. En A. Jiménez Correa y

- M^a A. Lou Royo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Villena, M^a D., Muñoz, A. y Polo, T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico dedicado a Tutoría y sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*, 11 (2), 43-62.
- Viñarás Abad, M. y Cabezuelo Lorenzo, F. (2010). El protagonismo de la comunicación interpersonal en la relación alumno-profesor en el nuevo escenario del EEES. En M^a T. Tortosa Ibáñez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *Actas de VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario* (pp. 1418-1433). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Watts, A. G. (1991). Los servicios de orientación en la comunidad europea: diferencias y tendencias comunes. *Revista de Orientación Educativa Vocacional*, 1 (1), 3-5.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P. y Rodríguez, M.L. (1993). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Bruselas: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A. G. y Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures: Higher education guidance and counseling services in the European Union*. Bruselas: Fedora/Vuppress.
- Whittaker, M. (2004). *Coaching and mentoring*. Madrid: Abetas.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Witkin, B. R. y Altschuld, J. W. (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California: SAGE Publications.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Formación centrada en competencias*, 6 (1), 1-14.
- Zabalza, M. A. (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.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003b). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-116.

Bibliografía

- Zabalza, M. A. (Dir.) (2003c). *La tutoría en la Universidad. Situación actual y propuestas de futuro. Informe final* (Proyecto de investigación) (EA2002-0115). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 37-69.
- Zabalza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59 (2-3), 489-509.
- Zabalza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, 18, 69-95.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?*, 9 (3), 75-98.
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zabalza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (1996). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza (Coord.), *Los tutores en el practicum: funciones, formación, compromiso institucional: Actas del IV Symposium de Prácticas* (pp. 17-64). Poio: Diputación de Pontevedra.
- Zabalza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (2004). La tutoría en la universidad: un enfoque cualitativo. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 545-574). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (2006). La tutoría en la Universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58(2), 247-277.
- Zabalza, M. A. y Escudero, J. M. (2004a). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En Villa, A. (Coord.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. II* (pp. 847-856). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. y Escudero, J. M. (2004b). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en la enseñanza universitaria: el reto de la convergencia europea. En Villa, A. (Coord), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. I* (pp. 575-578). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.
- Zambrana, L. A. y Manzano, L. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 269-275.

ANEXOS



ANEXO I

CUESTIONARIO PROFESORADO

LA TUTORÍA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La actividad docente en la Universidad, tal como hoy la conocemos, no es una actividad invariable en el tiempo e independiente de cualesquiera otras circunstancias, sino que, por el contrario, la podemos considerar un producto cultural histórico, definido en función de diversos factores hoy sometidos a una fuerte revisión.

En estos momentos, la política educativa está evolucionando a pasos agigantados puesto que el objetivo es crear un espacio universitario europeo, en el cual se pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad.

Debido a esto, el profesorado juega un papel importante y sobre todo, el de TUTOR, es decir, aquel profesor/a que ha de tener una motivación y preparación para la docencia así como un interés por el desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional.

A continuación, se presentan una serie de cuestiones que van a posibilitar el conocer la situación actual de la tutoría en la Universidad, desde la posición del profesorado para, a partir de ahí, avanzar hacia lo que consideramos deberá ser la acción tutorial en la Universidad en un futuro próximo

Para poder cumplimentar este cuestionario debe leer, con atención, las siguientes recomendaciones:

- Debe marcar con un “X” la respuesta que quiera dar, en la cual le pedimos la máxima sinceridad.
- Para contestar las consignas, deberá tomar como referencia una asignatura adaptada a ECTS (en el caso de tenerla) u otra cualquiera (en el caso de no adaptación), a poder ser troncal u obligatoria
- Ha de saber que este cuestionario es totalmente anónimo y sólo será usado para esta investigación.

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y POR HABERNOS
DEDICADO PARTE DE SU TIEMPO**

I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.- Sexo:

- Hombre
- Mujer

2.- Edad:

- Menor de 30 años.
- De 31 a 40 años.
- De 41 a 50 años
- Más de 51 años

3.- Facultad/es en las que imparte docencia:

4.- Departamento en el que se inscribe:

5.- Área de conocimiento:

6.- Ámbito científico:

7.- Titulación en la que tiene mayor carga docente:

8.- Categoría docente:

- Catedrático/a de Universidad.
- Profesor/a titular – Catedrático de Escuela Universitaria.
- Profesor/a de Escuela Universitaria.
- Profesor/a asociado/a.
- Profesor/a contratado/a.
- Profesor/a ayudante.
- Otros

9.- Tiempo de dedicación:

- Tiempo parcial
- Tiempo completo

10.- Años dedicados a la docencia universitaria (aprox.):

11.- Indique si imparte alguna asignatura adaptada al sistema de créditos ECTS.

- Si
- No

A continuación, se presentan una serie de cuestiones acerca de la tutoría en la Universidad. En algunos casos deberá señalar con una **X** la opción elegida y en otros, deberá valorar en una escala de 1 a 5, teniendo en cuenta que el **1** se corresponde con el valor “*totalmente en desacuerdo*” y el **5** con “*totalmente de acuerdo*”.

II.- CUESTIONES PRELIMINARES SOBRE TUTORÍA.

12.- Señale el promedio de tiempo que suele durar la tutoría:

- Menos de 10 minutos
 Entre 10 y 20 minutos
 Más de 20 minutos

13.- Señale el promedio de veces que, *voluntariamente*, acude el alumnado a tutoría (sin tener en cuenta las de carácter obligatorio):

- Nunca
 Menos de una vez al mes
 Entre una ó dos veces al mes
 Entre 1 o 2 veces a la semana
 Tres o más veces a la semana
 NS/NC

14.- Valore en una escala de 1 a 5, los siguientes motivos por los que el alumnado ASISTE a tutoría:

Para resolver dudas de la asignatura (sólo contenidos).	1	2	3	4	5
Para orientarlo en algún aspecto de la asignatura.	1	2	3	4	5
Para consultas de tipo personal.	1	2	3	4	5
Para orientarlo sobre cuestiones de tipo profesional.	1	2	3	4	5
Para demandar información al margen de la asignatura.	1	2	3	4	5
Para revisar exámenes.	1	2	3	4	5
Por simpatía con el profesor/a.	1	2	3	4	5
Por obligación.	1	2	3	4	5
Otros (señalar)	1	2	3	4	5

15.- Valore, en una escala de 1 a 5, los siguientes motivos por los que el alumnado NO ASISTE a tutoría :

Por los horarios.	1	2	3	4	5
Por timidez personal.	1	2	3	4	5
Por falta de tiempo.	1	2	3	4	5
Por el profesor/a.	1	2	3	4	5
Por no llevar la asignatura al día.	1	2	3	4	5
Por no necesitarlo.	1	2	3	4	5
Por no valorarla.	1	2	3	4	5
Otros (señalar)	1	2	3	4	5

* RECUERDE: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en desacuerdo ni en acuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo

III.- ORGANIZACIÓN DE LA TUTORÍA

Señale en qué medida está de acuerdo con los siguientes aspectos organizativos de la tutoría:

	Es					Debería ser				
16.- Se comunica el horario de tutoría al inicio de la asignatura.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.- Se procura situar el horario de tutoría fuera del horario lectivo de sus alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.- Se cuenta con el tiempo suficiente para el buen funcionamiento de la tutoría.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.- El lugar donde se realiza la tutoría es de fácil acceso para todos los estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.- El lugar donde se realiza la tutoría es el adecuado para establecer una relación bis a bis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.- Se cuenta con la suficiente privacidad para el desarrollo de la tutoría.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.- Se suelen respetar los horarios de tutoría.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.- Para el desarrollo de la tutoría cuenta con los recursos materiales adecuados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.- Existe una normativa en la Universidad que regule el funcionamiento de la tutoría	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.- La Universidad promueve acciones formativas para desempeñar la labor tutorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26.- La modalidad ECTS supone cambios en el desarrollo de la acción tutorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27.- Se da formación, por parte de la Universidad, para desarrollar la tutoría en la modalidad ECTS.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

IV.- FUNCIONAMIENTO DE LA TUTORÍA

Señale en qué medida se producen los siguientes aspectos a la hora de llevar a cabo la labor como tutor/a.

	Es					Debería ser				
28.- La asistencia a tutoría es condición imprescindible para superar la asignatura.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29.- La asistencia a tutoría es necesaria para resolver las tareas que se encomiendan.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30.- Se realiza tutoría grupal cuando es posible.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31.- En la tutoría se resuelven dudas sobre contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32.- En la tutoría se atienden consultas sobre corrección de exámenes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33.- En la tutoría se guía el trabajo del alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34.- En la tutoría se asesora sobre estrategias de estudio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35.- En la tutoría se evalúa el trabajo del alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36.- En la tutoría se abordan proyectos futuros del alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37.- En la tutoría se atienden consultas de tipo personal.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

* RECUERDE: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en desacuerdo ni en acuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo

38.- En la tutoría se orienta sobre cuestiones de tipo profesional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39.- En la tutoría se resuelven dudas de tipo institucional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40.- En la tutoría se estimula la formación continuada del alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41.- Se suele considerar la tutoría como un hecho puntual.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42.- Generalmente, el alumno trae planificadas las cuestiones a tratar en el tiempo de tutoría.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43.- Se tiene establecido un servicio de tutoría virtual.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44.- El profesorado tiene en cuenta en su acción tutorial, el momento de la carrera (primer, medio o último curso) en el que se encuentra el alumno.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45.- Se debe tener en cuenta la carga docente en el buen desarrollo de la acción tutorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46.- Se deben tener en cuenta los cargos institucionales (director/a, vicerrector/a, decano/a, ...) en el labor como profesor/a – tutor/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47.- El motivo de desatención a la tutoría es la dedicación del profesorado a la investigación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48.- Existe coordinación entre profesores para desarrollar la acción tutorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49.- Existe coordinación con el S.A.P.E. para desarrollar la acción tutorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

V.- PERFIL DEL PROFESOR-TUTOR

Señale en qué medida considera que un profesor-tutor requiere de las siguientes competencias.

50.- Un buen profesor-tutor precisa de habilidades sociales.	1	2	3	4	5
51.- Un buen profesor-tutor debe tener la capacidad para escuchar al alumnado.	1	2	3	4	5
52.- Un buen profesor-tutor propicia un clima de entendimiento.	1	2	3	4	5
53.- Un buen profesor-tutor demuestra un gran respeto por el alumno.	1	2	3	4	5
54.- Un buen profesor-tutor ayuda en la planificación del trabajo personal del alumno.	1	2	3	4	5
55.- Un buen profesor-tutor dispone de conocimientos psicopedagógicos.	1	2	3	4	5
56.- Un buen profesor-tutor sabe derivar al alumnado hacia el S.A.P.E., cuando la situación lo requiere.	1	2	3	4	5
57.- Un buen profesor-tutor orienta en la elaboración del itinerario profesional.	1	2	3	4	5
58.- Un buen profesor-tutor guía al alumno en su desarrollo formativo.	1	2	3	4	5
59.- Un buen profesor-tutor ayuda al alumno a resolver problemas personales	1	2	3	4	5

* RECUERDE: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en desacuerdo ni en acuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo

VI.-SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA

Indique en qué grado se siente satisfecho con los siguientes aspectos de la tutoría.

60.- Con el horario de tutorías.	1	2	3	4	5
61.- Con las condiciones espaciales de la tutoría.	1	2	3	4	5
62.- Con la formación que tengo para llevar a cabo la acción tutorial.	1	2	3	4	5
63.- Con la asistencia del alumnado a la tutoría.	1	2	3	4	5
64.- Con las actividades realizadas en la tutoría.	1	2	3	4	5
65.- Con las demandas del alumnado en la tutoría.	1	2	3	4	5
66.- Con la organización de este servicio dentro de la universidad.	1	2	3	4	5
67.- Con el reconocimiento institucional de la labor tutorial.	1	2	3	4	5
68.- Con la utilidad de la tutoría.	1	2	3	4	5
69.- En general, estoy satisfecho con la tutoría.	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

CARTA PROFESORADO GDC

A Coruña, ____ de _____ de 2006

Estimado/a compañero/a:

La pertenencia a Europa exige dar pasos para un futuro de convergencia plena del sistema de Enseñanza Superior por lo que, sin duda, estamos en un momento de renovación de la Universidad y de los servicios internos que esta oferta. Uno de ellos, la tutoría, está adquiriendo una mayor importancia por dos motivos.

Por una parte, la posibilidad de que el crédito se consiga por aprendizaje no presencial, implica un aumento del tiempo que el docente universitario debe dedicar a la acción tutorial y, por la otra, el hecho de que el desarrollo global del alumno sea uno de los principales objetivos y preocupaciones de la Universidad del siglo XXI.

El objetivo de este estudio es conocer la situación actual de la tutoría en la Universidad de A Coruña desde el punto de vista de los docentes, tanto de aquellos que ya han adaptado su asignatura a los créditos ECTS, como de aquellos que todavía no lo han hecho.

Dado que usted es uno de los docentes que se ha adelantado a la reforma y ha sabido ajustar su asignatura al nuevo sistema de crédito europeo, solicitamos su ayuda para cumplimentar el cuestionario adjunto con el fin de poder recabar la información que nos permita comparar ambos sistemas y proponer mejoras para el futuro de la tutoría universitaria.

Sin más, agradecerle su colaboración y disposición.

Atentamente,³⁹

Nuria Prieto Vigo
(Alumna de 3º ciclo)

Mª Luisa Rodicio García
(Profesora Titular de Universidad)

³⁹ Departamento de Filosofía e M.I.D.E. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de A Coruña.
e-mail: nuria.prieto@mundo-r.com y m.rodicio@udc.es

ANEXO III

CARTA PROFESORADO NO GDC

A Coruña, ____ de _____ de 2006

Estimado/a compañero/a:

La pertenencia a Europa exige dar pasos para un futuro de convergencia plena del sistema de Enseñanza Superior por lo que, sin duda, estamos en un momento de renovación de la Universidad y de los servicios internos que esta oferta. Uno de ellos, la tutoría, está adquiriendo una mayor importancia por dos motivos.

Por una parte, la posibilidad de que el crédito se consiga por aprendizaje no presencial, implica un aumento del tiempo que el docente universitario debe dedicar a la acción tutorial y, por la otra, el hecho de que el desarrollo global del alumno sea uno de los principales objetivos y preocupaciones de la Universidad del siglo XXI.

El objetivo de este estudio es conocer la situación actual de la tutoría en la Universidad de A Coruña desde el punto de vista de los docentes, tanto de aquellos que ya han adaptado su asignatura a los créditos ECTS, como de aquellos que todavía no lo han hecho.

Dado que usted es uno de los docentes que no ha ajustado sus asignaturas al sistema europeo, solicitamos su ayuda para cumplimentar el cuestionario adjunto con el fin de poder recabar la información que nos permita comparar ambos sistemas y proponer mejoras para el futuro de la tutoría universitaria.

Sin más, agradecerle su colaboración y disposición.

Atentamente,⁴⁰

⁴⁰ Departamento de Filosofía e M.I.D.E. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de A Coruña.
e-mail: nuria.prieto@mundo-r.com y m.rodicio@udc.es

ANEXO IV

**GUIÓN ENTREVISTA
PROFESORADO (1ª fase)**

PLAN DE ENTREVISTA:

“La tutoría universitaria”

La actividad docente en la Universidad, tal como hoy la conocemos, no es una actividad invariable en el tiempo e independiente de cualesquiera otras circunstancias, sino que, por el contrario, la podemos considerar un producto cultural histórico, definido en función de diversos factores hoy sometidos a una fuerte revisión.

En estos momentos, la política educativa está evolucionando a pasos agigantados puesto que el objetivo es crear un espacio universitario europeo, en el cual se pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad, espacio en el que el profesorado juega, sin duda, un papel sumamente importante sobre todo en su faceta como TUTOR.

A continuación, se presentan una serie de cuestiones que van a posibilitar el conocer la situación actual de la tutoría en la Universidad, desde la posición del profesorado para, a partir de ahí, avanzar hacia lo que consideramos deberá ser la acción tutorial en la Universidad en un futuro próximo.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y POR HABERNOS DEDICADO PARTE DE SU TIEMPO

DESARROLLO DE LA TUTORÍA.

- 1. Teniendo en cuenta la reforma universitaria que supone la entrada en el EEES, ¿qué funciones reconoce dentro de su labor diaria como profesional de la Educación Superior? Dentro de estas funciones ¿reconoce también la tutoría?**
- 2. ¿Cree que nuestra Universidad le da importancia a la labor tutorial? ¿Piensa que está bien organizada tanto a nivel institucional, como a nivel centro o departamento?**
 - 2.1. En caso afirmativo, ¿por qué?
 - 2.2. En caso negativo, ¿cómo la organizaría usted?
- 3. ¿Cree que el sistema de tutorías actual funciona?**
 - 3.1. En caso afirmativo, ¿por qué?
 - 3.2. En caso negativo, ¿cuáles pueden ser las razones? ¿Qué soluciones propondría para mejorarla?
- 4. ¿Cómo suele desarrollarse una sesión de tutoría con alguno de sus alumnos? ¿Cambiaría algo? ¿Le gustaría que fuese de otra manera?**

NECESIDADES DE LA LABOR TUTORIAL.

- 5. ¿Qué necesidades encuentra en su labor como tutor: reconocimiento, recursos, formación, ...?**
- 6. Teniendo en cuenta estas necesidades, ¿considera que el profesorado tiene formación suficiente para abordar la acción tutorial?**
 - 6.1. En caso afirmativo, ¿sobre qué aspectos detecta mayor necesidad?

LA TUTORÍA EN EL EEES.

7. **Teniendo en cuenta la inminente entrada en el EEES, ¿cómo cree que va a afectar a la enseñanza universitaria? ¿Cree que hay suficiente información sobre el EEES?
Y a la tutoría, ¿cómo le afectarán los cambios? ¿Cuál debería ser su labor como tutor en el EEES?**
8. **¿Qué experiencias piloto, llevadas a cabo en nuestra Universidad, conoce? (GDC, PAT, programa-tutor, ...) ¿Cree que son positivas estas experiencias piloto?**
 - 8.1. En caso positivo, ¿por qué?
 - 8.2. En caso negativo, ¿qué cambiaría?
9. **¿Cree que es necesario establecer planes de formación sobre el EEES y la tutoría?**
 - 9.1. En caso afirmativo, ¿sobre qué aspectos de la tutoría deberían tratar?

SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA.

10. **¿Está realmente satisfecho con el tratamiento que la institución universitaria da a la tutoría y a los tutores, como usted? ¿En qué aspectos? ¿Y en cuáles no?**
11. **Y con respecto a su labor personal, ¿está satisfecho con su rol como tutor? ¿En qué aspectos? ¿Y en cuáles no tanto?**
12. **Y ya por último, ¿qué características cree que tiene y que hacen de usted un buen tutor?**

ANEXO V

**GUIÓN ENTREVISTA
PROFESORADO (2ª fase)**

PLAN DE ENTREVISTA:

“La tutoría universitaria”

La actividad docente en la Universidad, tal como hoy la conocemos, no es una actividad invariable en el tiempo e independiente de cualesquiera otras circunstancias, sino que, por el contrario, la podemos considerar un producto cultural histórico, definido en función de diversos factores sometidos a constante revisión.

Actualmente, la política educativa está evolucionando a pasos agigantados, con el objetivo de crear un espacio universitario europeo, en el cual se pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad, espacio en el que el profesorado juega, sin duda, un papel sumamente importante sobre todo en su faceta como TUTOR.

A continuación, se presentan una serie de cuestiones que van a posibilitar el conocer la situación actual de la tutoría en la Universidad, desde la posición del profesorado para, a partir de ahí, avanzar hacia lo que consideramos deberá ser la acción tutorial en la Universidad del siglo XXI.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y POR HABERNOS DEDICADO PARTE DE SU TIEMPO

DESARROLLO DE LA TUTORÍA.

- 1. Teniendo en cuenta la reforma universitaria vivida con la entrada del EEES, ¿qué funciones reconoce dentro de su labor diaria como profesional de la Educación Superior? Dentro de estas funciones ¿reconoce también la tutoría?**
- 2. ¿Cree que nuestra Universidad le da importancia a la labor tutorial? ¿Piensa que está bien organizada tanto a nivel institucional, como a nivel centro o departamento?**
 - 2.1. En caso afirmativo, ¿por qué?
 - 2.2. En caso negativo, ¿cómo la organizaría usted?
- 3. ¿Cree que el sistema de tutorías actual funciona?**
 - 3.1. En caso afirmativo, ¿por qué?
 - 3.2. En caso negativo, ¿cuáles pueden ser las razones? ¿Qué soluciones propondría para mejorarla?
- 4. ¿Cómo suele desarrollarse una sesión de tutoría con alguno de sus alumnos? ¿Cambiaría algo? ¿Le gustaría que fuese de otra manera?**

NECESIDADES DE LA LABOR TUTORIAL.

- 5. ¿Qué necesidades encuentra en su labor como tutor: reconocimiento, recursos, formación, ...?**
- 6. Teniendo en cuenta estas necesidades, ¿considera que el profesorado tiene formación suficiente para abordar la acción tutorial?**
 - 6.1. En caso afirmativo, ¿sobre qué aspectos detecta mayor necesidad?

LA TUTORÍA EN EL EEES.

- 7. Partiendo de los principios del EEES, ¿cree que se han producido cambios en la enseñanza universitaria? ¿Cree que existe suficiente información sobre ellos?
Y a la tutoría, ¿cómo le han afectado los cambios? ¿Cuál debería ser su labor como tutor en el EEES?**
- 8. ¿Cree que fueron positivas experiencias piloto como los GDC, los PAT, programas - tutor...?**
 - 8.1. En caso positivo, ¿por qué?
 - 8.2. En caso negativo, ¿qué cambiaría?
- 9. ¿Cree que es necesario establecer planes de formación sobre el EEES y la tutoría?**
 - 9.1. En caso afirmativo, ¿sobre qué aspectos de la tutoría deberían tratar?

SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA.

- 10. ¿Está realmente satisfecho con el tratamiento que la institución universitaria da a la tutoría y a los tutores, como usted? ¿En qué aspectos? ¿Y en cuáles no?**
- 11. Y con respecto a su labor personal, ¿está satisfecho con su rol como tutor? ¿En qué aspectos? ¿Y en cuáles no tanto?**
- 12. Y ya por último, ¿qué características cree que tiene y que hacen de usted un buen tutor?**

ANEXO VI

**CUADRO SEGUIMIENTO
ENTREVISTA PROFESORADO**

TABLA ENTREVISTA		Nº
DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	Edad: <input type="checkbox"/> Menor de 30 años. <input type="checkbox"/> De 31 a 40 años. <input type="checkbox"/> De 41 a 50 años <input type="checkbox"/> Más de 51 años	
Facultad:	Departamento:	
Área:	Ámbito científico:	
Titulación:	Ciclo:	
Categoría docente: <input type="checkbox"/> Catedrático/a de Universidad. <input type="checkbox"/> Profesor/a titular – Catedrático de Escuela Universitaria. <input type="checkbox"/> Profesor/a de Escuela Universitaria. <input type="checkbox"/> Profesor/a asociado/a. <input type="checkbox"/> Profesor/a contratado/a. <input type="checkbox"/> Profesor/a ayudante. <input type="checkbox"/> Otros	Tiempo de dedicación: <input type="checkbox"/> Tiempo parcial <input type="checkbox"/> Tiempo completo	Antigüedad en la Universidad:
	ECTS: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
DESARROLLO DE LA TUTORÍA		
Ámbitos función docente: <input type="checkbox"/> Investigación (+) <input type="checkbox"/> Docencia (+) <input type="checkbox"/> Docencia = Investigación <input type="checkbox"/> Otras:	Tutoría dentro de docencia: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC	Importancia de la tutoría: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC
Organización: a) Universidad	<input type="checkbox"/> Si, porque	
	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Espacio <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Privacidad <input type="checkbox"/> Normativa <input type="checkbox"/> Reconocimiento <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Coordinación <input type="checkbox"/> Otras:

b) Centro	<input type="checkbox"/> Si, porque	
	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Espacio <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Privacidad <input type="checkbox"/> Normativa <input type="checkbox"/> Reconocimiento <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Coordinación <input type="checkbox"/> Otras:
c) Departamento	<input type="checkbox"/> Si, porque	
	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Espacio <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Privacidad <input type="checkbox"/> Normativa <input type="checkbox"/> Reconocimiento <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Coordinación <input type="checkbox"/> Otras:
Funcionamiento de la tutoría: <input type="checkbox"/> Si		
<input type="checkbox"/> No	Razones: <input type="checkbox"/> Espacio <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Privacidad <input type="checkbox"/> Normativa <input type="checkbox"/> Reconocimiento <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Coordinación <input type="checkbox"/> Otras:	Soluciones: <input type="checkbox"/> Espacio <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Privacidad <input type="checkbox"/> Normativa <input type="checkbox"/> Reconocimiento <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Coordinación <input type="checkbox"/> Otras:

<p>Sesión de tutoría:</p>	<p>ES:</p>	<p>Tipología:</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoría individual</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoría grupal</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoría virtual</p> <p>Temática:</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación personal</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación académica →</p> <p>Tiempo:</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 10 minutos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10-20 minutos</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 20 minutos.</p> <p>Asistencia:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca →</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de una vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 veces al mes</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 veces a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o más veces a la semana</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><input type="checkbox"/> Dudas materia</p> <p><input type="checkbox"/> Revisión de exámenes</p> <p><input type="checkbox"/> Información, en general</p> <p><input type="checkbox"/> Obligación</p> <p><input type="checkbox"/> Otras</p> <p>.....</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Problema del no funcionamiento, ¿asistencia?</p> <p><input type="checkbox"/> Si, porque</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> No, ¿cuál?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>
	<p>DEBERÍA SER:</p>	<p>Tipología:</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoría individual</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoría grupal</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoría virtual</p> <p>Temática:</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación personal</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Orientación académica →</p> <p>Tiempo:</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 10 minutos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10-20 minutos</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 20 minutos.</p> <p>Asistencia:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca →</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de una vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 veces al mes</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 veces a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o más veces a la semana</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><input type="checkbox"/> Dudas materia</p> <p><input type="checkbox"/> Revisión de exámenes</p> <p><input type="checkbox"/> Información, en general</p> <p><input type="checkbox"/> Obligación</p> <p><input type="checkbox"/> Otras</p> <p>.....</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Problema del no funcionamiento, ¿asistencia?</p> <p><input type="checkbox"/> Si, porque.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> No, ¿cuál?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>

NECESIDADES DE LA ACCIÓN TUTORIAL		
<p>Necesidades:</p> <input type="checkbox"/> Espacio <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Privacidad <input type="checkbox"/> Normativa <input type="checkbox"/> Reconocimiento <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Coordinación <input type="checkbox"/> Otras:	<p>Formación suficiente:</p> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Temas de interés</p> <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> NNTT <input type="checkbox"/> Técnicas <input type="checkbox"/> Habilidades sociales <input type="checkbox"/> Otros: </div>
LA TUTORÍA EN EL EEES		
<p>Habrá cambios en la Univ.:</p> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<p>Cambios en (+/-):</p> <input type="checkbox"/> Autonomía del alumno <input type="checkbox"/> Trabajo para el profesor <input type="checkbox"/> Trabajo para el alumno <input type="checkbox"/> Aprendizaje significativo <input type="checkbox"/> Enseñanza individualizada <input type="checkbox"/> Planes de estudios <input type="checkbox"/> Otros:	<p>Suficiente información:</p> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<p>Habrá cambios en la tutoría.:</p> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No.	<p>Cambios en (+/-):</p> <input type="checkbox"/> Autonomía del alumno <input type="checkbox"/> Trabajo para el profesor <input type="checkbox"/> Trabajo para el alumno <input type="checkbox"/> Aprendizaje significativo <input type="checkbox"/> Enseñanza individualizada <input type="checkbox"/> Planes de estudios <input type="checkbox"/> Otros:	<p>Labor tutor en EEES:</p> <input type="checkbox"/> Asesor académico <input type="checkbox"/> Guía del aprendizaje del alumno <input type="checkbox"/> Asesor personal <input type="checkbox"/> Orientador profesional <input type="checkbox"/> Guía de la “vida” universitaria <input type="checkbox"/> Un profesor más <input type="checkbox"/> Otras:
<p>Conocimiento experiencias piloto:</p> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No.	<p>Experiencias piloto:</p> <input type="checkbox"/> GDC <input type="checkbox"/> PAT <input type="checkbox"/> Programa-tutor <input type="checkbox"/> Otras	

GDC positivos	Si, porque	<input type="checkbox"/> Prepararse para el cambio de forma anticipada. <input type="checkbox"/> Es bueno que exista la opción <input type="checkbox"/> Prever los errores <input type="checkbox"/> Propicia la colaboración entre el profesorado <input type="checkbox"/> Otras:.....
	<input type="checkbox"/> No, porque.....	<input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento económico. <input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento institucional. <input type="checkbox"/> Poco apoyo (servicios de asesoramiento). <input type="checkbox"/> Control (servicios de inspección) (+ / -). <input type="checkbox"/> Inadecuación del contexto actual. <input type="checkbox"/> Pérdida de tiempo <input type="checkbox"/> Escasa formación. <input type="checkbox"/> Escasa información <input type="checkbox"/> Otras.....
PAT positivos:	Si, porque	<input type="checkbox"/> Prepararse para el cambio de forma anticipada. <input type="checkbox"/> Es bueno que exista la opción <input type="checkbox"/> Prever los errores <input type="checkbox"/> Propicia la colaboración entre el profesorado <input type="checkbox"/> Otras:.....
	<input type="checkbox"/> No, porque.....	<input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento económico. <input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento institucional. <input type="checkbox"/> Poco apoyo (servicios de asesoramiento). <input type="checkbox"/> Control (servicios de inspección) (+ / -). <input type="checkbox"/> Inadecuación del contexto actual. <input type="checkbox"/> Pérdida de tiempo <input type="checkbox"/> Escasa formación. <input type="checkbox"/> Escasa información <input type="checkbox"/> Otras.....

Prog- tutor positivo	Si, porque	<input type="checkbox"/> Prepararse para el cambio de forma anticipada. <input type="checkbox"/> Es bueno que exista la opción <input type="checkbox"/> Prever los errores <input type="checkbox"/> Propicia la colaboración entre el profesorado <input type="checkbox"/> Otras:.....
	<input type="checkbox"/> No, porque.....	<input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento económico. <input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento institucional. <input type="checkbox"/> Poco apoyo (servicios de asesoramiento). <input type="checkbox"/> Control (servicios de inspección) (+ / -). <input type="checkbox"/> Inadecuación del contexto actual. <input type="checkbox"/> Pérdida de tiempo <input type="checkbox"/> Escasa formación. <input type="checkbox"/> Escasa información <input type="checkbox"/> Otras.....
Otras	Si, porque	<input type="checkbox"/> Prepararse para el cambio de forma anticipada. <input type="checkbox"/> Es bueno que exista la opción <input type="checkbox"/> Prever los errores <input type="checkbox"/> Propicia la colaboración entre el profesorado <input type="checkbox"/> Otras:.....
	<input type="checkbox"/> No, porque.....	<input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento económico. <input type="checkbox"/> Bajo reconocimiento institucional. <input type="checkbox"/> Poco apoyo (servicios de asesoramiento). <input type="checkbox"/> Control (servicios de inspección) (+ / -). <input type="checkbox"/> Inadecuación del contexto actual. <input type="checkbox"/> Pérdida de tiempo <input type="checkbox"/> Escasa formación. <input type="checkbox"/> Escasa información <input type="checkbox"/> Otras.....

<p>Planes de formación sobre tutoría y EEES:</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> NS/NC</p>	<p>Temas formación tutoría:</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos</p> <p><input type="checkbox"/> Técnicas de acción tutorial</p> <p><input type="checkbox"/> Habilidades sociales</p> <p><input type="checkbox"/> NNTT</p> <p><input type="checkbox"/> Otras:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA:	
<p>Satisfacción con el tratamiento institucional:</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento económico</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Formación</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos</p> <p><input type="checkbox"/> Condiciones espaciales</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo dedicación</p> <p><input type="checkbox"/> Organización institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Otras.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> <p><input type="checkbox"/> No</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento económico</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Formación</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos</p> <p><input type="checkbox"/> Condiciones espaciales</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo dedicación</p> <p><input type="checkbox"/> Organización institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Otras.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>	<p>Satisfacción con su labor como tutor:</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento económico</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Formación</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos</p> <p><input type="checkbox"/> Condiciones espaciales</p> <p><input type="checkbox"/> Actividades realizadas</p> <p><input type="checkbox"/> Asistencia alumnado</p> <p><input type="checkbox"/> Demandas alumnado</p> <p><input type="checkbox"/> Utilidad</p> <p><input type="checkbox"/> Otras</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div> <p><input type="checkbox"/> No</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento económico</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Formación</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos</p> <p><input type="checkbox"/> Condiciones espaciales</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo dedicación</p> <p><input type="checkbox"/> Organización institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Otras.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>

Buen tutor:

- Habilidades sociales
- Capacidad de escucha/comunicación
- Respeto por alumno
- Respeto horarios
- Conocimientos/formación
- Ayuda en dudas académicas
- Ayuda en dudas profesionales
- Ayuda en dudas personales
- Conocer organismos
- Coordinación con profesores/organismos
- Otros

.....

.....

.....

Valoración tutoría: