

PREPRINT. 2017

LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

PUBLISHED BY ED. COMARES IN 2018 ISBN: 978-849045-649-1

*Aspectos teóricos y
estrategias prácticas para su desarrollo*

Jorge Expósito López
Coordinador

AT^u

Este manual pretende ofrecer los aspectos teóricos básicos y necesarios para que desde la universidad y con un especial protagonismo de los docentes universitarios puedan fundamentarse, organizarse y disponerse las estrategias prácticas para el diseño, implementación y evaluación de una adecuada Acción Tutorial en la Universidad o ATU en adelante. Para ello, en cada una de sus epígrafes se parte de una pequeña fundamentación argumentativa que facilite el desarrollo práctico de un diagnóstico, el diseño de una intervención ajustada y una evaluación que permita establecer procesos reestructivos de mejora permanente.



**LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA
UNIVERSIDAD**
*Aspectos teóricos y estrategias
prácticas para su desarrollo*

Coordinador
Jorge Expósito López

Granada, 2017

Somos el fruto de lo que nuestra educación ha querido hacer de nosotros. Y nuestra educación es parte del esfuerzo de las personas que nos han orientado y cuidado.

Para Claudia.

ÍNDICE

PRÓLOGO	
INTRODUCCIÓN	4
A. El profesorado debe formarse, fundamentar sus acciones y clarificar sus actuaciones LA DEFINICIÓN DE LOS MARCOS DE REFERENCIA Y LAS CONCEPTUALIZACIONES NECESARIAS PARA ACTUAR EN TUTORIZACIÓN UNIVERSITARIA	
<i>Capítulo 1. Aproximación conceptual a la acción tutorial en la universidad</i> <i>Jorge Expósito López</i> 1. Introducción 2. Conceptualización de la AT ^u 3. Origen, desarrollo y actualidad de la AT ^u 4. Principios y características para una adecuada AT ^u 5. Estructura organizativa, contextos y agentes promotores de la AT ^u 6. A modo de conclusión y algunas cuestiones para la reflexión	7
<i>Capítulo 2. Principios básicos y teorías para fundamentar la acción tutorial universitaria</i> <i>Jorge Expósito López</i> Descriptores: Los principios básicos y marcos regulatorios de la acción tutorial en la universidad. Las teorías psicológicas, psico-educativas y sociales de fundamentación de las acciones.	
<i>Capítulo 3. Planificación, implementación y evaluación de los planes de acción tutorial</i> <i>Alfonso Conde Lacárcel</i> Descriptores: La acción tutorial como responsabilidad institucional. La colaboración docente para la implementación de las acciones tutoriales. La atención tutorial en la diversidad, integración e igualdad del alumnado. La evaluación y la mejora de las acciones tutoriales.	
B. La acción tutorial para la universidad comienza antes de que el alumnado llegue a ella LAS ACCIONES PREVIAS, EL ACCESO Y LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO A LA UNIVERSIDAD	
<i>Capítulo 4. La colaboración de la universidad con otros niveles del Sistema Educativo para tutorizar adecuadamente al alumnado y orientar su tránsito a los estudios universitarios.</i> <i>Jorge Expósito López</i> Descriptores: La orientación desde y hacia la universidad. La difusión orientadora de la universidad en los centros de Educación Primaria. La colaboración orientadora con los centros de Educación Secundaria y Bachillerato: Información para la elección de los estudios y programas de tránsito a la universidad.	
<i>Capítulo 5. La bienvenida y acceso del alumnado a la comunidad universitaria y a los estudios en la universidad.</i> <i>Marina A. García Garnica</i> Descriptores: La bienvenida y la información básica sobre la universidad y la facultad.	
<i>Capítulo 6. Los primeros tiempos como alumnado universitario.</i> <i>Asunción Martínez Martínez</i> Descriptores: Los primeros tiempos como alumnado universitario. La tutorización por pares y/o mentores	

C. El alumnado no llega a la universidad ni totalmente formado, ni plenamente tutorizado LA TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO	
<i>Capítulo 7. La acción tutorial para el desarrollo de la identidad personal y profesional.</i> <i>Beatriz Manzano García</i> <i>Descriptores: La identidad personal. Autoestima y auto-concepto. La inteligencia emocional. Habilidades sociales. Participación activa, crítica y democrática en la vida universitaria.</i>	
<i>Capítulo 8. El nuevo contexto universitario requiere nuevas estrategias de aprendizaje.</i> <i>Jorge Expósito López</i> <i>Descriptores: Los procesos de aprendizaje en la enseñanza universitaria actual. Los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje. Motivación del alumnado. Estrategias de aprendizaje: El aprendizaje dirigido y el aprendizaje auto-regulado como finalidad. Técnicas de estudio necesarias en la universidad.</i>	
<i>Capítulo 9. Los itinerarios de formación académica y otras formaciones complementarias.</i> <i>Descriptores: La formación de grado: Titulaciones, materias e itinerarios formativos. La formación en competencias transversales y complementarias a la formación académica. La formación en lenguas extranjeras y competencias digitales. Otras formaciones y servicios culturales, deportivos y/o sociales.</i>	
D. Los estudios de posgrado requieren de una acción tutorial específica LA TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO	
<i>Capítulo 10. La acción tutorial para que el posgrado sea una formación profesionalizadora e investigadora.</i> <i>Eva María Olmedo Moreno</i> <i>Descriptores: Las competencias a desarrollar en el alumnado de posgrado y los resultados esperados de su aprendizaje. La formación específica, técnica e investigadora.</i>	
<i>Capítulo 11. El tutor de posgrado y el estudiante de posgrado.</i> <i>Eva María Olmedo Moreno</i> <i>Descriptores: Los roles como tutor/a en la educación universitaria actual y el desempeño como alumnado de posgrado.</i>	
<i>Capítulo 12. La tutorización de trabajos académicos: TFG, TFM y Tesis Doctorales.</i> <i>Eva María Olmedo Moreno</i> <i>Descriptores: La</i>	
E. La finalización de los estudios iniciales no debe ser el adiós a la Universidad LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, EL EGRESO Y LA INCORPORACIÓN AL MUNDO SOCIAL Y LABORAL	
<i>Capítulo 13. La colaboración de la universidad con el tejido social, productivo y empresarial.</i> <i>Jesús Manuel Cuevas Rincón</i> <i>Descriptores: La colaboración del tejido social, productivo y empresarial, en la formación del alumnado universitario como futuro profesional.</i>	
<i>Capítulo 14. La acción tutorial y los programas de tránsito al mundo laboral.</i> <i>María del Carmen García Olmos</i> <i>Descriptores: El ajuste de lo académico a lo laboral: Del estudiante al trabajador. Las nuevas competencias para el trabajo el futuro. Las salidas profesionales: Trabajo por cuenta propia y por cuenta ajena.</i>	
<i>Capítulo 15. La relación del egresado con la universidad después de la finalización de sus estudios.</i> <i>María Tomé Fernández</i> <i>Descriptores: La colaboración del alumnado y/o profesionales egresados con la universidad. Los programas de formación permanente.</i>	
F. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE DOCUMENTACIÓN	

PRÓLOGO

Los lectores de este manual tal vez se sorprendan por traer a colación una cita de un eminente científico no vinculado con nuestro mundo de la tutoría; pero es que sus reflexiones en torno a ésta resultan muy clarificadoras. Se trata del Dr. Valentín Fuster, quien en su obra “El círculo de la motivación”, manifiesta que el tutor es una persona que hace un esfuerzo por comprender la personalidad del que tutela, sus puntos fuertes y puntos débiles para potenciar su creatividad y pasión por las materias. Sigue afirmando que los países que tienen mayor tradición en la implantación de sistemas de tutoría tienen tasas de paro más bajas, y finaliza sus reflexiones afirmando que un buen tutor puede cambiar el rumbo de nuestras vidas. Creo que en estas palabras queda suficientemente explicitada la grandeza de la tutoría.

Vivimos tiempos convulsos, tiempos de cambio en nuestro contexto sociolaboral, donde los acontecimientos se suceden a gran velocidad: aparecen nuevas profesiones, desaparecen otras, se demandan nuevas competencias y actitudes ante el trabajo, nuevas técnicas y recursos de búsqueda de empleo, o encontrar una ocupación lejos de nuestro entorno, lo que conlleva movilidad y dominio de idiomas.

Si la tutoría universitaria siempre ha sido necesaria, ante este panorama se hace imprescindible. Los estudiantes necesitan recibir información, formación y asesoramiento en sus dimensiones personal, académica y profesional a lo largo de su trayectoria universitaria en las diferentes enseñanzas de grado y posgrado, y una vez finalizados sus estudios, se le han de proporcionar estrategias para poder insertarse en el mundo laboral de una manera adecuada.

En nuestro país, la tutoría es un ámbito que ya se ha institucionalizado y goza de una amplia tradición en las enseñanzas de infantil, primaria, y secundaria de nuestro sistema educativo, pero no así en las enseñanzas universitarias. La cultura de orientación-tutoría es una cuestión que todavía no ha calado suficientemente en el ámbito universitario, todavía sigue siendo una cuestión pendiente, entre otras razones, porque la función docente del profesorado con la que la tutoría se haya fuertemente vinculada ocupa un segundo plano frente a otras funciones de éste, o porque se ha extendido la idea de que nuestros alumnos ya son mayores y no necesitan de asesoramiento alguno: ellos se lo pueden y se lo deben buscar. Frente a esta idea debemos decir que el alumnado presenta necesidades específicas en cada una de las enseñanzas que está cursando y que, por lo tanto, deben ser atendidas independientemente de su edad: también en su etapa como universitario. Diría yo, que en ésta, es todavía más necesaria la ayuda, pues es cuando acomete la búsqueda de una ocupación para lo que tanto tiempo se ha estado preparando.

La tutoría en la universidad es un derecho, una necesidad, y una demanda de nuestros estudiantes, que bien diseñada redundaría en su crecimiento personal y académico, viendo también facilitada su búsqueda de empleo. Dos ámbitos relevantes avalan la implementación de un adecuado sistema de tutoría universitaria: el Espacio Europeo de Educación Superior explicitó una serie de cuestiones que deberían ser abordadas con nuestros estudiantes desde la acción tutorial: asesoramiento académico y profesional, atención individualizada en cuestiones personales, empleabilidad, movilidad internacional, aprendizaje a lo largo de la vida, o nuevas técnicas de búsqueda de empleo. Por otra parte, el Estatuto del Estudiante Universitario, reconoce la tutoría como un derecho de los estudiantes y establece las bases para implantar planes de orientación y tutoría en la Institución en todas las enseñanzas: son buenas razones para la esperanza.

Para dar efectividad a lo establecido en el Estatuto, las universidades deberían incardinar la tutoría en sus Políticas de Calidad, y desde este marco, diseñar el plan de acción tutorial para sus estudiantes en el que se establecieran las líneas generales de actuación. Dichas líneas se irían concretando por facultades, escuelas, y departamentos, y desde aquí, implementarlas con el alumnado en las diferentes enseñanzas. Esta forma de establecer la tutoría daría coherencia y eficacia a las actividades y acciones programadas.

La obra que prologo representa una inestimable ayuda para el profesorado que se adentre en el diseño de acciones tutoriales para sus estudiantes. Los autores conocen bien la temática, no sólo en el plano teórico, sino también en el práctico, y abordan la acción tutorial a lo largo de toda la trayectoria académica del estudiante: en las enseñanzas de grado y posgrado, sin olvidar la importancia que tiene la orientación antes del ingreso en la Institución y una vez que egresan de la misma en la relevante cuestión de búsqueda de empleo.

Los capítulos que conforman el texto tienen una fácil lectura al estar diseñados bajo la misma estructura que le dan coherencia: una aproximación teórica para conceptualizar los conceptos básicos; una aproximación práctica para saber como está el alumnado en estos aspectos concretos, y con qué herramientas o materiales se puede diseñar, implementar y evaluar una intervención real.

Damos la bienvenida a esta obra y le deseamos una buena divulgación y acogida en la convicción de que ello redundará en la mejora de la práctica de la tutoría universitaria tan necesaria en estos tiempos de cambio.

José A. Delgado Sánchez, profesor universitario.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de mi carrera profesional como docente, con un recorrido temporal desde 1988, me ha permitido impartir docencia en todos los niveles del Sistema Educativo y ofrecido la oportunidad de compartir experiencias en más de 20 países. Lo que me ha ofrecido una perspectiva y visión amplia de la educación en general y de la atención o acción tutorial de forma específica. Esta experiencia, que considero de utilidad, la he intentado aplicar en mi propia práctica y compartir en diversas conferencias y publicaciones (Expósito, 2013, 2014 y 2016). Y ahora, intento concretar en las distintas secciones de este manual con la colaboración de personas expertas en las distintas temáticas que abarca.

A modo de introducción conceptual de las materias que imparto, realizo recurrentemente un ejercicio con mi alumnado: Pedirles que piensen sobre el mejor o la mejor docente que han tenido a lo largo de su vida. Y sus respuestas casi siempre pueden agruparse en términos tales como “te tratan de forma especial y personal, saben motivarte y sacar lo mejor de ti, crean un buen clima o hacen que quieras aprender sobre esa materia”. Delimitando estos conceptos precisamente los descriptores de la Acción Tutorial y mostrando la necesidad de formarse como docentes universitarios también en estos aspectos. Siempre y cuando pretendamos convertirnos en uno de estos profesionales ejemplares.

Sin embargo, pese a compartir la misma idea por los potenciales docentes de todos los niveles educativos o incluso por los profesionales ya en ejercicio en actividades de formación continua, la relación entre este postulado teórico-ideológico y las acciones prácticas no poseen siempre una relación tan directa. De forma que la formación inicial y permanente, las acciones docentes específicas y el tiempo de las tareas de orientación y tutoría, poseen una dedicación decreciente desde la Educación Primaria a la Secundaria, y de forma muy significativa a la Educación Universitaria.

Parece que contrariamente a lo que sucede en otros niveles educativos o a lo que sucede en las universidades de otros contextos, el alumnado universitario deba “venir tutorizado de casa” y que el profesorado universitario pueda adquirir y desarrollar sus competencias como orientador y tutor de forma “espontánea”. Siendo a mí parecer esta una de las grandes deficiencias de la educación universitaria en nuestro país y origen de alguna de sus problemáticas más importantes.

Los actuales requerimientos sociales y educativos solicitan, de los centros formativos universitarios, la atención a una población diversa en su procedencia y condiciones iniciales, para su formación personal y técnica en el desempeño profesional bajo unas condiciones cambiantes en las que se hacen necesarias unas amplias y diversas competencias. Y todo ello requiere, entre otros determinantes, de un cuerpo de profesorado ampliamente formado no solo en cuestiones disciplinares y metodológicas, sino también en aspectos que faciliten el desarrollo de la personalidad de su alumnado y sus competencias profesionales, su capacidad y modalidades de aprendizaje en distintos entornos, o sus potencialidades sociales referidas a su participación crítica, el liderazgo y el emprendimiento. Esto es, formados para el desempeño de una adecuada Acción Tutorial.

La consideración y el desarrollo de todos estos aspectos como dimensiones fundamentales de la educación universitaria actual no es una cuestión trivial. No sólo porque suponen el enlace más cercano entre los procesos formativos y sus usuarios, sino porque además conforman los mejores factores de adecuación de los procesos formativos a esos actuales requerimientos sociales. De forma efectiva, los sistemas educativos e instituciones universitarias con mejor

valoración en los informes evaluativos internacionales, dedican una especial atención a la tutorización, tanto desde la capacitación docente, como en la implementación de los procesos educativos que se promueven desde ella.

Es decir, los nuevos contextos de intervención educativa universitaria requieren de profesionales adecuadamente formados y especializados, tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional permanente, en aspectos referidos a la Acción Tutorial. Y capaces en el desarrollo de roles tan diversos como: el diseño y organización de acciones tutoriales, su administración instructiva, la gestión o liderazgo educativo para su desarrollo en un contexto en el que deben converger distintos miembros de la comunidad universitaria y del ámbito social y productivo.

Sin embargo, a pesar de la importancia y trascendencia de esta formación para el desempeño docente, tradicionalmente en nuestro contexto, se ha prestado más atención a la capacitación de los profesionales educativos en su dominio disciplinar y su formación en el conocimiento de la organización sistémica, que a su formación para el desarrollo de la tutoría, dejando en ocasiones la preparación para ésta, a la disposición individual o a una voluntaria especialización.

Además, en un sentido funcional la tutoría habría que considerarla una dimensión primordial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo, al cubrir ámbitos poco o nada tratados desde el desarrollo curricular, la didáctica e incluso desde especificaciones metodológicas y organizativas usuales.

Este manual pretende ofrecer los aspectos teóricos básicos y necesarios para que desde la universidad y con un especial protagonismo de los docentes universitarios puedan fundamentarse, organizarse y disponerse las estrategias prácticas para el diseño, implementación y evaluación de una adecuada Acción Tutorial en la Universidad o ATU en adelante. Para ello, en cada una de sus epígrafes se parte de una pequeña fundamentación argumentativa que facilite el desarrollo práctico de un diagnóstico, el diseño de una intervención ajustada y una evaluación que permita establecer procesos reconstructivos de mejora permanente.

La organización de las diferentes secciones se realiza atendiendo a una lógica temporal vinculada a la intervención real: La definición de los marcos de referencia y las conceptualizaciones necesarias para actuar en tutorización universitaria; las acciones previas, el acceso y la incorporación del alumnado a la universidad; la tutorización del alumnado universitario en los estudios de grado y posgrado; y la finalización de los estudios universitarios, el egreso y la incorporación al mundo social y laboral.

La primera de las secciones ofrece la información necesaria para que el profesorado universitario pueda formarse, fundamentar sus acciones y clarificar sus actuaciones. Comenzando desde una aproximación conceptual a la ATU, su origen y su desarrollo, delimitando los principios y características para una adecuado desarrollo, con una estructura organizativa, contextos y agentes promotores diferenciados. Ofreciendo los principios básicos y marcos regulatorios de la ATU, las teorías psicológicas, psico-educativas y sociales de fundamentación de las actuaciones. Así como, los elementos que permiten su planificación, implementación y mejora desde una perspectiva de responsabilidad institucional, que considere la atención tutorial en la diversidad, integración e igualdad del alumnado.

La segunda sección parte de la idea que la acción tutorial para la universidad debe comenzar incluso antes de que el alumnado llegue a ella, mediante acciones previas que

faciliten su acceso e incorporación. Para ello, debe establecerse una estrecha colaboración con otros niveles del Sistema Educativo en la información, tutorización y orientación del alumnado hasta su tránsito a los estudios universitarios, facilitando tanto su incorporación a estos estudios, como el aprovechamiento óptimo de los nuevos recursos a su alcance.

Sin embargo, al igual que el alumnado no llega a la universidad totalmente formado en lo académico, tampoco lo hace plenamente formado en otros aspectos de su identidad personal y/o profesional, estrategias de aprendizaje o elementos formativos complementarios transversales, por lo que se podría afirmar que tampoco llega “totalmente tutorizado”. En esta tercera sección se especifican posibles contenidos de la ATU para el desarrollo de la identidad personal, la autoestima y auto-concepto, la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la participación activa, crítica y democrática del alumnado en la vida universitaria; los nuevos procesos de aprendizaje en la enseñanza universitaria actual, la motivación del alumnado, las estrategias de aprendizaje: desde el aprendizaje dirigido al aprendizaje auto-regulado, y las técnicas de estudio más adecuadas para articular estos procesos. Así como, las modalidades para organizar la orientación sobre la formación académica e itinerarios formativos, la formación en competencias transversales y complementarias a la formación académica, sobre lenguas extranjeras y competencias digitales y otras formaciones y servicios que conforman la formación integral del alumnado universitario.

La AT^U en los estudios de posgrado, considerada en la cuarta sección de este manual, para que el posgrado se conforme como una formación profesionalizadora y/o investigadora, requiere de una intervención específica y usualmente individualizada, que incluye la tutorización de trabajos académicos: TFG, TFM y Tesis Doctorales.

Y siguiendo la misma lógica de la intervención, la quinta sección considera que la universidad debe guardar una permeabilidad con el tejido social, productivo y empresarial. De forma que éste pueda participar en la formación del alumnado universitario, mejorando el ajuste de lo académico a lo laboral, desarrollando las adecuadas competencias como futuro profesional, optimizando las salidas profesionales por cuenta propia y por cuenta ajena, y creando una relación del egresado con la universidad después de la finalización de sus estudios como profesionales egresados con la universidad que puedan participar en programas de formación permanente.

Finalmente, se ofrece tanto una bibliografía seleccionada y actualizada, como diversos enlaces como fuente de fundamentación para el desarrollo de la ATU por parte de cada usuario.

En definitiva, se trata procurar un alumnado conspicuo, una educación de excelencia, y una universidad mejor en una mejor sociedad. Ese es el reto.

Jorge Expósito López, Coordinador del manual



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo

*El profesorado debe formarse,
fundamentar sus acciones y clarificar sus
actuaciones*

**LA DEFINICIÓN DE LOS MARCOS DE
REFERENCIA Y LAS
CONCEPTUALIZACIONES NECESARIAS
PARA ACTUAR EN AT^U**

Capítulo 1. Aproximación conceptual a la acción tutorial en la universidad

1. Introducción

La aproximación conceptual a la Orientación Educativa y la conceptualización terminológica de la tutorización y la Acción Tutorial en la Universidad posee un indudable interés, ya que además de una tarea central en la actividad educativa, es una muestra evidente del propio concepto de la institución y del modelo educativo que en ella se emplea.

La orientación y tutoría es, desde una perspectiva funcional, una actividad vinculada intrínsecamente a todos los procesos de formación y educación desde el origen de la humanidad. Sin embargo, su conformación científica desde la orientación y ajuste fundamentalmente desde su dimensión educativa, adquiere en la actualidad nuevos matices que dificultan una definición única. Además, el uso incorrecto que tradicionalmente se ha venido haciendo de algunos de los términos relacionados, por su origen vinculado a términos anglosajones con referencia a la orientación, obstaculiza aún más este proceso. Por lo que parece oportuno comenzar este capítulo por una conceptualización cronológica de los términos que se han venido empleando.

La AT^u como actividad requiere la delimitación de los ámbitos de tutorización, los principios que deben establecerse para regir las acciones de tutoría y las características que éstas actividades deben poseer para generar una adecuada acción tutorial en la universidad actual. Y debe desarrollarse en la propia estructura organizativa de la institución, diseñada desde y para los contextos universitarios específicos, promovida y recibida por los diversos agentes que conforman la comunidad universitaria. Y conformar acciones que puedan integrarse en el funcionamiento académico usual de la universidad mediante su institucionalización.

2. Conceptualización de la AT^u

La delimitación conceptual de la Acción Tutorial en la Universidad requiere una conceptualización previa de los términos educación, educación superior e institución educativa universitaria. Pues el establecimiento de su definición determinaría, desde una aproximación sociocultural, el de la propia tutorización universitaria.

El concepto más amplio hace referencia al de educación, que en nuestro contexto más cercano se caracteriza con apelativos entre los que se podría destacar entre otros: universal, adaptada, integral y práctica. Siendo un proceso preparado y planificado de análisis de necesidades y motivación de los usuarios, para fomentar su entrenamiento en la búsqueda y adquisición de información, conformación de conocimientos, desarrollo de competencias y uso aplicado del resultado del aprendizaje.

En este sentido, mediante su adecuación al ámbito universitario, la educación superior adquiriría un carácter de formación en aspectos personales y competencias profesionales, mediante procedimientos de constatación de necesidades específicas, implementación de procedimientos formativos en un sentido amplio y diverso, que permitan el desarrollo de tales aspectos y competencias para su aplicación profesional en distintos contextos académicos, profesionales, laborales y sociales. Por tanto, como instituciones de educación superior y no sólo de formación hacia la profesión, este entrenamiento requiere asegurar conocimientos y encontrar técnicas motivacionales efectivas que ayuden a que dichos conocimientos se transformen en actitudes y habilidades, que faciliten el desarrollo de la persona y de la personalidad profesional.

En este contexto, la AT^u se ha definido (Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Cano, 2008; Campoy, 2009) como una actividad que establece acciones formativas para el desarrollo integral del estudiantado universitario, en sus dimensiones académicas, personales y profesionales. Es un componente esencial de la educación universitaria, no es una tarea periférica de los docentes o una ocupación colateral a su docencia, sino parte esencial de la función de todo profesor como educador universitario y especialista disciplinar, investigador y transferente de conocimiento. Es decir, es una tarea educativa más del profesorado que en la medida que son docentes son potencialmente tutores (Sanz, 2010); y aunque en determinadas circunstancias no ejerzan tal responsabilidad, no supone que no deba dotarse de la formación necesaria para ejercer tales funciones (Fraile y Ilvento, 2013).

La diversidad de los contextos universitarios y peculiaridades de los ámbitos de conocimiento y variabilidad disciplinar requiere ofrecer soluciones educativas adaptadas, que igualmente requieren una AT^u específica para cada escenario educativo: niveles del alumnado y grado de los estudios que sigue, tareas que desarrolla o vinculación con la institución universitaria, entre otros aspectos. En este planteamiento Didriksson (2016) considera que aún desde esta diversidad es una tarea constante, cuyo concepto depende del sentido que le de la propia Universidad, que a su vez vendrá determinado por el modelo social y educativo como se muestra en la figura 1.

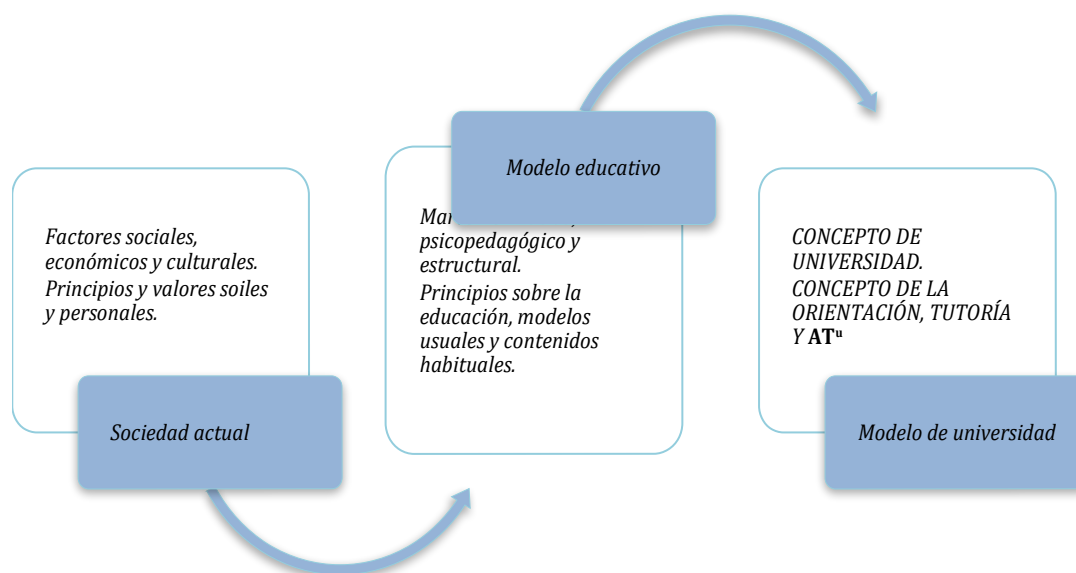


Figura 1. 1. Aproximación sociocultural a la conceptualización de la AT^u.

Esta conceptualización de la AT^u establece su determinación socio-cultural, lo que supone además su limitación contextual y temporal, la inexistencia de una aproximación única o universal.

La figura del docente universitario actual y tutor representa, como plantean Adame (2002) y Álvarez (2008) el lado de la educación que va más allá de la mera instrucción. Se concibe al tutor como un educador en el más amplio sentido del término, como un orientador, que favorece el pleno desarrollo personal de su alumnado, que vincula los procesos educativos a una perspectiva de desarrollo personal, vocacional y profesional. Lo que suponen el desarrollo de una serie de acciones que en ocasiones se yuxtaponen, pero que sin duda se conforman como predictores de una educación de calidad (Álvarez Rojo y Lázaro, 2002).

La perspectiva más tradicional del tutor universitario responde a la dinámica que usualmente plantea las acciones de orientación desde el profesorado al alumnado, de manera individualizada o hacia un grupo-clase, para facilitar su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, una perspectiva más actualizada considera estas tareas competencia de la totalidad del profesorado para su gestión cooperativa, para mejorar el progreso personal, del aprendizaje y el desarrollo profesional del alumnado.

3. Origen, desarrollo y actualidad de la AT^u

Los antecedentes de la orientación y tutorización, como describe Expósito (2014), son inherentes a la sociedad y a cualquier actividad humana, en aspectos tales como la usual relación entre el maestro y el alumno o el preceptor y el aprendiz.

En la época clásica, diversos autores, como Sócrates, Platón y Aristóteles en el s. IV A.C o Cicerón y Quintiliano en el s. I D.C, plantean la necesidad de adaptación de los procesos de instrucción y educación a las diferencias en función del carácter, creencias, intereses, habilidades y conocimientos personales.

La Edad Media establece una educación formal muy vinculada a la enseñanza religiosa. Y en este sentido, Santo Tomás de Aquino plantea, en su obra Summa Theologiae y Quaestiones Disputatae del s. XIII, la enseñanza como un medio eficaz de adquisición del conocimiento y desarrollo de todas las potencialidades humanas. Aunque igualmente se vincula en esta época la tutorización a aspectos profesionales e instrumentales con la figura del aprendiz gremial. Y en el Renacimiento, la orientación hace referencia a los intereses personales y capacidades para la elección de la profesión.

En este mismo sentido, Descartes, Pascal, Montesquieu, Locke, Kant o Marx, sostienen entorno al siglo XVII, la necesidad de que en los procesos educativos se ofrezcan experiencias que permitan conocer las aptitudes personales y la toma de decisiones para una adecuada elección de la ocupación.

Sin embargo, el auténtico origen de la orientación se produce con el inicio de la sociedad industrial, la migración a las ciudades y la nueva organización social del s.XIX y la transferencia del principal rol educativo de las familias a la escuela. Hazen en 1836, Merrill en 1895 y Sidney en 1899, proponían inventarios de profesiones y características que los sujetos deberían poseer para desarrollarlas, cursos de orientación escolar y visitas a centros de trabajo para una adecuada elección profesional y la instauración de servicio de orientación en la escuela para mejorar la inserción socio laboral, aunque todavía son acciones muy limitadas.

En el S. XX, la organización social democrática y las grandes reformas sociales permiten una universalización de la orientación para la educación y integración en el sistema educativo. Pearsons crea en 1905 el Breadwinnet Institute, Boston Civic House y Vocational Bureau para asesorar a inmigrantes y jóvenes desempleados en el autoanálisis de necesidades y aptitudes y proporcionarles información sobre diversas ocupaciones. Esta institución es absorbida por la Universidad de Harvard, que la transformó en un Departamento de Orientación.

La institucionalización de la orientación y su vinculación al rol y figura del profesor se plantea desde las propuestas en 1904 de Weaver con la dedicación de ciertas horas a la labor orientadora, la incorporación escolar de cursos de información ocupacional y creación de servicios de orientación que planteaba Wheatley en 1908, la integración de la orientación en la educación para la mejora de la auto-imagen y el aumento de la responsabilidad del alumnado que requería Davis en 1914. Todo ello supone un giro funcional de la orientación

profesional hacia la orientación educativa y del acercamiento de la figura del orientador profesional al rol del tutor. Sin embargo, fue Kelly (1914) el primero en emplear el término *Educational Guidance* u *Orientación Educativa* como una actividad educativa de carácter procesal, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación.

La nueva organización trabajo de mediados del s. XX y aspecto prácticos como el tratamiento de las disfunciones emocionales y la reinserción laboral de excombatientes, supone además una transición de la orientación vocacional o *Guidance* sólo con funciones de adecuación profesional, al *Counselling* que integra la ayuda individualizada y la toma de decisiones con un papel más activo del orientado a lo largo de toda su vida. Y especifica el desarrollo de modelos específicos como el modelo clínico de atención individualizada, que Proctor, Bloomfield y Wrenn (1931) que en su obra *Workbook in Vocation*, sostienen desde las teorías de higiene mental, la psicometría y la psicología vocacional. Y en la segunda mitad del s. XX, surgen programas educativos de atención específica al alumnado más capaz, grupos étnicos minoritarios o que sufren desventajas culturales y económicas.

Los actuales y variables demandas sociales hacia las instituciones de educación superior se encuentran en un proceso de cambio (Guarro, 2005), al igual que los planteamientos de la acción tutorial en este contexto centrados en la orientación académica y la tutorización en el área disciplinar, mediante el diseño e implementación de algunos proyectos o experiencias innovadoras, lo que supone tanto una limitación en su contenido como en su forma. La redefinición de las tareas tutoriales suponen a su vez una reconsideración del rol del profesorado (Castillo y Cabrerizo, 2005 y Knight, 2005) y de cambios institucionales que faciliten estos nuevos roles.

El alumnado ha acudido tradicionalmente a la universidad para adquirir un conocimiento personal, disciplinar y profesional, que le permitan desarrollar unas habilidades y competencias que le permitan su integración social y laboral. Sin embargo, las condiciones cambiantes de una economía global o el uso masivo de las TICs, no solo están haciendo que varíen las condiciones y escenarios de aprendizaje (Sanz, 2005), sino del replanteamiento de las mismas finalidades de la educación superior (García Nieto, 2008).

4. Principios y características para una adecuada AT^u

Los actuales requerimientos sociales, marcos regulatorios y psicopedagógicos, plantean una serie de necesidades que debe cumplir la tutorización del alumnado universitario y que pueden referirse a aspectos tales como la atención progresiva a los diversos momentos educativos del alumnado: previa a su entrada en la universidad, en el ingreso, en el transcurso de sus estudios y en el egreso. Y la continuidad de las acciones de orientación, facilitando la detección de las dificultades en su desarrollo personal/profesional y el seguimiento de la evolución del aprendizaje.

La atención tutorial debe plantearse para la totalidad del alumnado universitario, independientemente del nivel de los estudios que cursen, atendiendo a sus necesidades individuales o circunstancias específicas. Priorizando y adaptando la AT^u a los contextos, y ámbitos disciplinares específicos. Y orientando su finalidad formativa a la capacitación para la auto-orientación, desarrollando una capacidad y actitud práctica para la búsqueda de información y la toma de decisiones.

De igual modo, puede establecerse como una responsabilidad institucional la coordinación de todos los agentes y/o organismos intervinientes en los procesos de orientación, para proveer una orientación y tutorización global. Estos principios pueden concretarse en 10

características o condiciones básicas, que a modo de decálogo Expósito (2014), plantea que debiera poseer la AT^u en la actualidad:

1. *Generalizada e individualizada, pues debe aplicarse sobre el conjunto del alumnado, respetando sus necesidades individuales.*
2. *Planificada y flexible, a fin de alcanzar las finalidades que persigue de forma adaptativa a los contextos académicos y disciplinares.*
3. *Preventiva y proactiva, disminuyendo los factores de riesgo, optimizando los procesos educativos y facilitando la solución de situaciones problemáticas.*
4. *Procesual, a lo largo de la vida académica del sujeto e intensificarse en momentos de transición, toma de decisiones o riesgo.*
5. *Sistémica, al integrarse en las estructura universitaria como un servicio usual al alumnado.*
6. *Específica e integrada, al requerir por su relevancia tiempos y espacios determinados; y por sus potencialidades, integrarse transversalmente en las diversas Áreas de Conocimiento.*
7. *Personalizadora, al tener en cuenta las necesidades educativas, motivaciones, capacidades y circunstancias personales, para el desarrollo de las competencias profesionales y laborales.*
8. *Global, puesto que debe contribuir al completo desarrollo de la personalidad del alumnado y dirigirse a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la identidad personal y profesional de cada uno de ellos.*
9. *Especializada, al requerir el compromiso formativo de profesionales formados y especializados.*
10. *Compartida y abierta, puesto que al ser responsabilidad de toda la comunidad universitaria, debe plantearse desde unas finalidades y dinámicas compartidas.*

Sin embargo, la necesaria adecuación contextual y disciplinar de los planteamientos de la AT^u requieren que el profesorado, individual o colectivamente, establezca sus propios principios y decálogos de actuación.

5. Estructura organizativa, contextos y agentes promotores de la AT^u

La tutorización en la universidad requiere una acción multidimensional, en cuanto a los sujetos o colectivos destinatarios, como a los contextos en los que éstos se encuentran. Teniendo que considerar que aspectos determinan estos contextos, para poder diseñar e implementar una adecuada AT^u (Ver Figura 1.2.).

El eje principal de la orientación y tutorización es y debe ser el alumnado, que se desenvuelve en un contexto personal determinado por aspectos sociales, económicos y personales. No todo el alumnado posee el mismo contexto personal, por lo que conocer los contextos usuales, facilitará la conformación de las acciones de tutorización, con cierta capacidad predictiva ante los problemas, facilitar diagnósticos y plantear acciones proactivas más ajustadas.

Este alumnado se desenvuelve en un contexto académico muy conformado desde aspectos normativos, reguladores y organizativos de las propias instituciones universitarias. En el que deben desempeñar un papel central el profesorado, los tutores de grupos clase o de diversos trabajos académicos, y los servicios de orientación universitaria desde unidades de centro a servicios centrales. Y un rol complementario de relevancia expertos de servicios públicos y otros profesionales externos del mundo empresarial o laboral, que de forma directa sobre el propio alumnado o indirecta sobre el profesorado que les atiende, pueden potenciar las posibilidades de estos procedimientos.

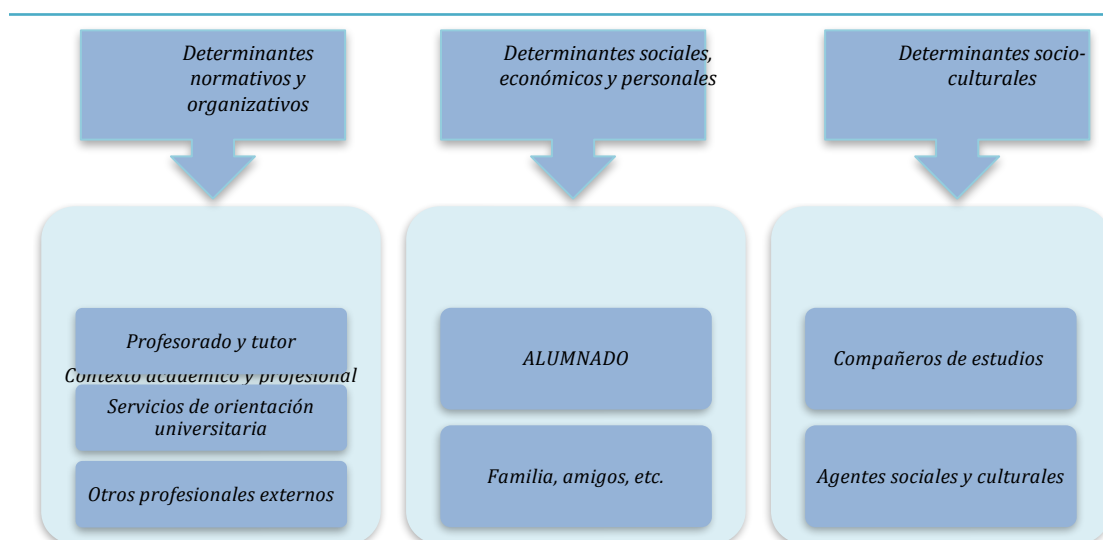


Figura 1.2. Determinantes, contextos y agentes implicados en la AT^u.

Fuente: Adaptada de Expósito (2013:17)

Además, esta incorporación de agentes socioculturales externos en diversas actividades puede facilitar la vinculación de los centros y estudios universitarios al ámbito social, laboral y productivo. Siendo la AT^u y las actividades que desde ella se planteen, un espacio y tiempo de trabajo compartido, y una oportunidad evidente para facilitar el establecimiento de líneas sinérgicas que eviten usuales incoherencias entre estos contextos y agentes.

Las decisiones sobre los contextos y agentes participantes en las acciones de tutorización establecen el escenario de acción (Zabalza y Cid, 2006). Pero evidentemente hay que plantear estas acciones para dar respuesta a una problemática, ya sean con carácter preventivo, proactivo o prescriptivo, en distintas fases o niveles de intervención (ver tabla 1.1).

Tabla 1.1. Niveles de intervención en la AT^u.

Niveles	¿Quién toma las decisiones?	¿Quién se ve afectado por las decisiones?
	¿Qué ámbito de decisión implica?	¿Sobre que aspectos se decide?
1	• Profesorado • Funcional	• Alumnado de la materia/grupo • Adecuación del estilo docente, cambios en la metodología, diversificación de materiales y recursos, adaptación de criterios y procedimientos evaluativos considerados en las guías docentes
2	• Gestores (centros, títulos y departamentos) • Organizativo	• Alumnado y profesorado del centro, titulación y materias específicas • Organización de los planes de estudios e incorporación de atención tutorial, creación de oficinas de orientación de centros, incorporación de dinámicas y actividades de tutorización

3	• Gestores/Políticos (universidad y sistema de educación superior) • Estructural	• Alumnado, profesorado y gestores de centros, títulos y departamentos • Generación de planes de estudio, instituciones y servicios que faciliten la acción tutorial.
---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

La consideración de las problemáticas, la oferta de soluciones por etapas, y el establecimiento de protocolos de respuesta, no sólo facilitarán una mayor calidad e inmediatez de las acciones, sino que contribuirá a la fluidez de la tutorización y evitar un colapso en el sistema o del proceso de atención al alumnado.

En este sentido, las acciones abordadas por el profesorado de forma individual son las que ofrecen una mayor carga y por tanto más altos niveles de abandono. Por lo que la elaboración colaborativa de protocolos de respuesta ante situaciones problemáticas, puede convertirse en un adecuado escenario de formación del profesorado novel por parte del profesorado con más experiencia docente y conocimiento institucional, de colaboración entre el profesorado de una materia o de una titulación. Revelándose la AT^u como un escenario perfecto para comenzar a compartir y colaborar sobre aspectos docentes.

Los agentes implicado en las acciones tutoriales, representados en la anterior figura 1.2. deben establecer relaciones de colaboración sinérgicas, en las que dentro de los roles que la educación superior establece, ofrezcan espacios y tiempo para la consideración de todos los puntos de vista. Es decir, todos pueden proponer y generar acciones tutoriales y ser receptores de las mismas (ver tabla 1.2).

El verdadero valor de este planteamiento es, además de la diversidad de proponentes y receptores de las acciones y actividades de tutorización, la variedad de actividades que pueden plantearse tanto en número y modalidad como en una tarea y responsabilidad compartida. En la que los diversos miembros de la comunidad universitaria comprenden que son una parte activa del sistema de formación universitaria.

Sin embargo, no hay que olvidar que el profesorado tiene la responsabilidad de liderar, coordinar y facilitar el establecimiento de estas relaciones y de las actividades específicas que se deriven de estos planteamiento de colaboración integrativa.

Tabla 1. 2. Agentes generadores y receptores de actividades de AT^u.

AGENTES RECEPTORES DE ACTIVIDADES DE AT ^u				
Profesora do y	Servicios universitar ios	ALUMNADO	Otros profesiona les	Agentes sociales y culturale

AGENTES GENERADORES DE ACTIVIDADES DE AT ^u	tutores			externos		s
	Profesorado y tutores	Reuniones de coordinación de materia, para incorporar y promover la AT ^u	Generación de actividades, proyectos de innovación y materiales docentes para la AT ^u	Consulta individualizada, grupos de tarea, actividades de AT ^u específicas y/o integradas en las materias	Actividades de formación profesional continua	Actividades divulgativas y culturales sobre tópicos de AT ^u
	Servicios universitarios	Conferencias, seminarios, cursos y talleres de formación de AT ^u	Consulta y transferencia de conocimientos y experiencias	Servicios de orientación y tutorización: gabinetes y unidades especializadas	Actividades de formación profesional continua	Actividades divulgativas y culturales sobre tópicos de AT ^u
	ALUMNADO	Asambleas, presentaciones y exposiciones de su interés para la AT ^u	Participación como agentes activos en actividades, proyectos e investigaciones	Tutorización por pares, grupos de apoyo, mentorización	Participación como agentes activos en actividades, proyectos e investigaciones	Actividades divulgativas, culturales, servicios de voluntariado y participación social
	Otros profesionales externos	Colaboración en actividades de AT ^u , consultoría externa especializada, oferta de escenarios educativos y profesionales			Generación de redes profesionales y participación en actividades de formación	Actividades divulgativas y culturales sobre tópicos de AT ^u
	Agentes sociales y culturales	Colaboración en actividades de AT ^u , consultoría externa especializada		Prácticas y voluntariados orientados a la AT ^u	Acciones sociales vinculadas a tópicos de AT ^u	Actividades divulgativas y culturales sobre tópicos de AT ^u

Fuente: Elaboración propia.

Y por tanto, considerando algunas aproximaciones a las tareas tutoriales elaboradas por Caballero (2007), Cano (2008) o Calderón y Escalera (2008), podrían definirse como tareas prioritarias en las funciones tutoriales universitarias:

- *El desarrollo de acciones diagnósticas que le faciliten la prevención de las dificultades habituales en los procesos de formación del alumnado y organización de las labores docentes.*
- *La coordinación con el resto del profesorado, a nivel de departamento, materia o titulación, para contribuir al diseño y establecimiento de un proceso formativo adecuado a la disciplina y ajustado a las características y/o dificultades de los destinatarios.*
- *La personalización de los procesos de aprendizaje académico y personal y su seguimiento evaluativo, para facilitar respuestas educativas adecuadas, asesoramiento eficaz y apoyo a la formación del alumnado.*
- *La orientación del alumnado para facilitar su maduración personal y profesional, la adquisición de un aprendizaje profundo que alcance el aprendizaje autónomo, y su desarrollo profesional.*

Las conexiones del sistema de educación superior con el contexto social, encuentra de igual modo en la AT^u una adecuada oportunidad de apertura de los tradicionales escenarios académicos a otros profesionales externos del sistema educativo, del contexto laboral, laboral y cultural. Las relaciones entre la academia y estos agentes deben establecerse desde las funciones normativamente reconocidas y los roles socialmente aceptados, que usualmente desempeñan en sus contextos específicos. Y el profesorado, sin temer por la pérdida de la tradicional autoridad académica, puede apoyarse o delegar algunas acciones tutoriales en ellos (Lozano, 2005).

Los procesos de formación universitaria se han planteado tradicionalmente con una indudable dimensión disciplinar y profesional, lo que justificaría aún más su vinculación con los contextos profesionales y empresariales (García Fernández, 2006). Y aunque los agentes procedentes de estos ámbitos han sido colaboradores ocasionales en la definición de las competencias profesionales sobre las que debería pivotar la formación, la tutorización de prácticas externas, o como identificadores de nuevos yacimientos de empleo; desde estos planteamientos podrían jugar un papel tutorial mucho más activo y cercano a través de las actividades de tutorización.

La sociedad actual dispone de un amplio entramado social, en el que instituciones y servicios públicos, entidades locales, organizaciones no gubernamentales y asociaciones, juegan un importante papel. El profesor universitario debe conocer adecuadamente este contexto social, no sólo para optimizar los recursos y adecuarlos como soporte de acciones de orientación y tutorización, sino por que tendrá que desarrollar las competencias adecuadas en el alumnado para su adecuada integración en él tras el egreso de los estudios.

En general, este proceso de apertura no solo facilita la labor tutorial del profesorado y potencia sus posibilidades, sino que ofrece enormes ventajas para el alumnado que se integra en estas acciones al facilitar un mejor uso de la información y una mejor comprensión de los contenidos disciplinares y su aplicación práctica y a las prácticas profesionales. Y si el seguimiento de estas actividades ha sido usual, alcanzan un aprendizaje estratégico en el que se sienten más asertivos, más seguros en la toma de decisiones y posee una mayor capacidad de colaboración y liderazgo. Lo que sin duda son metas deseables en los procesos de educación superior.

6. A modo de conclusión y algunas cuestiones para la reflexión

La AT^u actual viene determinada por la propia conceptualización y modelo educativo establecido por la propia institución universitaria que la desarrolla. Por tanto, parece congruente procurar la coherencia entre los principios declarativos y las acciones docentes prácticas desarrolladas.

La orientación y tutorización ha estado tradicionalmente vinculada en el ámbito educativo a la orientación académica y disciplinar, y en el profesional al desarrollo de las competencias para el desempeño de la profesión. Sin embargo, en la actualidad se han incorporado aspectos que hacen referencia a un desarrollo más integral el alumnado, desde su dimensión personal, a la mejora de los procesos y resultados de aprendizajes, o al progreso en las competencias profesionales necesarias para su incorporación a la sociedad del futuro.

Los principios y características de la AT^u se conforman desde esa misma conceptualización de la educación superior actual como un componente básico de las labores docentes universitarias, por lo que el profesorado debe formarse para ello, conocer los recursos que posee y esforzarse en diseñar y desarrollar una adecuada.

Y estas acciones deben establecerse de forma coordinada y colaborativa por parte de todos los agentes que conforman la comunidad universitaria, incorporando los recursos externos que se consideren oportunos, para conformar e institucionalizar un ajustado sistema de orientación y tutorización.

Todos estos planteamientos ofrecen un escenario abierto, en el que son tantas las opciones y posicionamientos a tomar, como las cuestiones que podrían plantearse:

- *¿Cómo deberían vincularse las necesidades sociales, el modelo educativo planteado por una institución de educación superior, y la oferta de acción tutorial prestada al alumnado?*
- *¿Qué papel puede desempeñar la AT^u como componente básico de las tareas docentes actuales?*
- *¿Puede ofrecer las actividades de orientación y tutorización una oportunidad de coordinación y ajuste de las tareas docentes?*
- *¿Sobre qué principios elementales deberían diseñarse y desarrollarse una adecuada AT^u?*
- *¿Puede plantearse la AT^u como un nuevo escenario para abrir la universidad a otros agentes y contextos profesionales y sociales?*

Capítulo 2. Principios básicos y teorías para fundamentar la Acción Tutorial universitaria

1. Introducción

La orientación y tutorización en la universidad, articulada desde la AT^u, debe establecerse como un proceso fundamentado teórica, conceptual y funcionalmente para facilitar su diseño organizado, desarrollo compartido y la integración sistémica de su práctica. Estos elementos de fundamentación deben establecerse desde diversas dimensiones como la teoría y epistemología de cualquier ámbito científico disciplinar, los marcos regulatorios y organizativos de la educación e instituciones universitarias, y los elementos prácticos que funcionalmente determinan estas prácticas en el día a día.

En primer lugar, la fundamentación teórica aporta coherencia y ofrece consistencia a los principios empleados, por el profesorado tutor y otros colectivos implicados en las labores tutoriales, sobre la que construir la tutorización del alumnado universitario. En la medida que éstos principios sean más consistentes, la AT^u será una labor más respetada y compartida por toda la comunidad universitaria. En segundo lugar, hay que considerar el diseño de los planes y actividades tutoriales debe realizarse desde el conocimiento y seguimiento de las regulaciones normativas y orgánicas de las instituciones que las acogen. No sólo por la obviedad de la necesidad del respeto a éstas, sino porque este ajuste permitirá optimizar los recursos disponibles y potenciar el impacto de las acciones tutoriales emprendidas en la realidad educativa. Y por último, los elementos prácticos propios de cada institución de educación superior, centro o ámbito disciplinar, ofrecen ese elemento de concreción que hacen de la AT^u, como tarea necesariamente contextualizada, ofrecer soluciones a las necesidades y problemáticas específicas.

La importancia de la función tutorial como parte fundamental de la práctica docente universitaria es comúnmente aceptada en la actualidad. Sin embargo, la formación de los nuevos docentes universitarios sigue tradicionalmente centrada en el ámbito del conocimiento disciplinar, que en algunos casos se complementa con una somera formación didáctica para el desarrollo del currículo académico. Lo que conlleva (Expósito, 2013) el establecimiento de laxos procesos tutoriales, con un conocimiento teórico-práctico difuso y aprehendido de forma ocasional.

En este capítulo se ofrecen los principios fundamentales que cualquier docente debiera conocer para argumentar su AT^u y desarrollar una práctica fundamentada. Aunque se debe considerar que estos marcos de referencia, como cualquier son conocimiento suponen en sí mismos una construcción cultural, por lo que pueden poseer una variabilidad sincrónica y diacrónicamente, a considerar.

2. Los principios básicos y marcos de fundamentación de la acción tutorial en la universidad

Los principales fundamentos de la AT^u se establecen, como se indica en la figura 2.1, desde la teorías psicopedagógicas que usualmente se plasman en manuales sobre orientación y tutorización, didácticas generales y específicas o aportaciones a congresos sobre una determinada disciplina o sobre docencia universitaria. Los fundamentos o regulaciones normativas ya sean de carácter externo o interno de la propia institución universitaria, que se recogen en distintos boletines oficiales como el Boletín oficial del Estad/B.O.E. o Boletín oficial dela Junta de Andalucía/B.O.J.A. o en documentos internos. Y diversos fundamentos

prácticos, que aunque recogida usualmente en documentos de gestión y/o lo que algunos autores denominan como literatura gris, determinan la verdadera cultura interna que determinará las prácticas educativas más usuales en dicha institución.

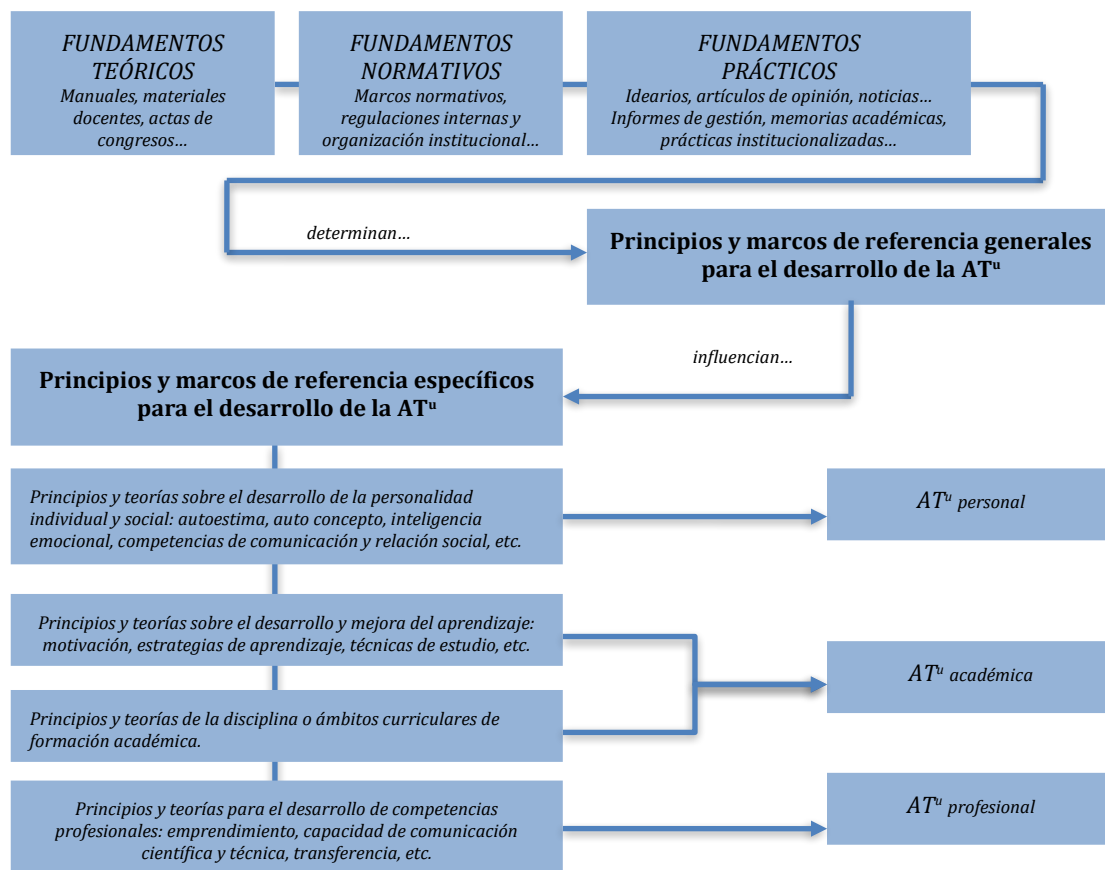


Figura 2. 1. Principios y teorías como marco de fundamentación de la AT^u.

Fuente: Adaptada de Expósito (2013, p. 23)

La acción tutorial provee en desarrollo fundamental de tres grandes aspectos, el desarrollo personal y social del individuo, la mejora de su aprendizaje desde su perspectiva académica y curricular, y el desarrollo de competencias profesionales tan representadas en los inventarios actuales, tales como emprendimiento, la capacidad de comunicación científica y técnica, o la transferencia del conocimiento al ámbito social y productivo. Todo ello son aspectos destacados en la formación y educación universitaria, por lo que requieren de una atención, planificación y evaluación formativa para alcanzarlos en unos niveles adecuados. En este sentido, la consideración de aspectos meramente curriculares o disciplinares en la educación universitaria plantearía procesos de formación limitados, con pocas posibilidades de éxito en los contextos educativos actuales o bajo los requerimientos que la sociedad le plantea al sistema de educación superior.

3. Fundamentos teóricos. Teorías psico-educativas para la fundamentación de la AT^u

La delimitación de todo el marco epistemológico o el establecimiento de las bases teóricas de la educación y de la educación universitaria requerirían la elaboración de uno o varios manuales en sí mismo. Sin embargo, más que el propio contenido de este marco de referencia, el profesorado universitario debe ser consciente de la necesidad de su formación pedagógica en general y formación didáctica disciplinar específica, que le permita realizar un mejor ajuste de sus conocimientos disciplinares, a los procesos de formación y educación de su alumnado (Grañeras y Parras, 2009). En este sentido, en la siguiente tabla 2.1. y tan solo a modo de referencia, se ofrecen las aproximaciones teóricas y algunas de las principales teorías que las conforman, y la influencia o transferencia que de sus planteamiento pudiera hacerse en la fundamentación de la AT^u y la justificación de las acciones tutoriales que para su desarrollo se diseñan.

Tabla 2.1. Enfoques y teorías fundamentales para la fundamentación teórica en la AT^u.

El enfoque psicoanalítico:

- *La teoría psicoanalítica de S. Freud, aunque no es una teoría educativa, permite explicar la existencia de un preconsciente y subconsciente y analizar la resolución de conflictos psíquicos profundos que pueden vincularse a las relaciones interpersonales.*
- *La teoría analítica de C.G. Jung facilita la representación del ego, incluyendo los pensamientos y experiencias olvidadas, como una fuerza de desarrollo vital. Y justifica el análisis y psicoterapia individual para la resolución de problemáticas personales.*
- *La psicología del individuo de A. Adler facilita la explicación de cómo los individuos se enfrentan y superan a los obstáculos y se fijan metas para elaborar un plan de vida, relevante en el diseño de acciones tutoriales a largo plazo.*
- *La teoría psicosocial de E. Erikson argumenta el desarrollo humano en el contexto de la sociedad en ocho etapas que ocupan toda su vida. Por lo que justifica la necesidad de orientación, con contenidos diferenciales, a lo largo de toda la vida de los individuos.*

La aproximación ambientalista. Enfoque conductista:

- *El conductismo de J. B. Watson analiza la conducta observable para estudiar la relación entre estímulos y respuestas, por lo que por ejemplo facilita la argumentación sobre los registros de observación como instrumento diagnóstico previo al diseño de actividades de tutorización.*
- **El conductismo radical de B. Skinner, además de la relevancia de la observación, describe conductas respondentes reflejas e incondicionadas y conductas operantes, que si bien son espontáneas en un primer estadio, si son seguidas de unas consecuencias o estímulos reforzadores, permiten su modelamiento.**
- *Las estrategias cognitivas de J. Bruner, proponen un sistema de asimilación de la información por etapas que en primer lugar necesitan un contacto con los objetos y con los problemas de acción en el medio, para en segundo lugar representar los objetos de forma icónica, y en tercer lugar cuando la acción y las imágenes se traducen a un lenguaje. Esto supone una aproximación a la necesidad de comenzar aprendizajes desde elementos prácticos.*
- *La ley del efecto de Thorndike establece que las respuestas o comportamientos seguidos de reforzantes positivos poseen mayor probabilidad de ocurrencia cuando el estímulo vuelva a aparecer.*

La aproximación ambientalista. Enfoque constructivista:

- *La teoría evolutiva de J. Piaget relaciona la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la inteligencia infantil a factores biológicos y no culturales. Aunque de limitado uso directo en la enseñanza universitaria, si facilita la argumentación del desarrollo de la inteligencia.*
- *La interacción social de L.S. Vygotsky establece como determinante del proceso de aprendizaje la cultura y el contexto social. El sujeto aprende de otros, mediante la actividad y creación, herramientas intelectuales.*
- *El aprendizaje significativo de D. Ausubel, supedita el aprendizaje a los conocimientos previos y plantea un proceso de desarrollo mental en varias fases.*
- *El aprendizaje social de A. Bandura sugiere la influencia del entorno como causa del aprendizaje vicario o por imitación.*

El enfoque humanista:

- *La actualización de A. Maslow considera la motivación, las necesidades y los deseos como elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad y su aprendizaje.*
- *La teoría constitucional de H. Sheldon, clasifica a las personas no como pertenecientes a un tipo u otro sino en función de una combinación de características que toda persona posee en mayor o menor grado. Por lo que*

En base a estos principios teóricos se podría elaborar un decálogo sobre el que podrían articularse la AT^u, en cuanto a los objetivos que plantearse, contenidos que tratar y metodologías a emplear:

- 1. La resolución de los conflictos personales facilitan la superación de los obstáculos y el desarrollo personal y profesional de los individuos, lo que además permite la elaboración de un plan vital.*
- 2. La relevancia de la información recogida por la observación facilita la comprensión de las conductas y la influencia de los estímulos que refuerzan aquellas conductas que se pretende que vuelvan a aparecer como parte del entrenamiento y formación.*
- 3. La asimilación de la información se realiza de forma diferencial en distintas etapas de la vida, por lo que se debe considerar como factor en el diseño de procesos formativos adaptativos.*
- 4. Los factores biológicos poseen una limitada influencia en los procesos de aprendizaje, poseyendo más determinación en el proceso factores del contexto social y cultural. Por tanto la consideración de estos contextos como elemento diagnóstico para el diseño de procesos formativos ajustados a los colectivos y la generación de actividades suplementarias que faciliten y mejoren estos aspectos poseerán una gran influencia en la formación disciplinar y profesional global.*
- 5. Los conocimientos previos son el elemento sobre los que se articulan nuevos aprendizajes, por lo que hay que considerarlos como un elemento diferencial para proponer actividades formativas diferenciales, pero que faciliten resultados de aprendizaje similares.*
- 6. El clima y ambiente de aprendizaje, las actitudes y estilo docente, son elementos que el profesorado debe controlar como elemento fundamental del aprendizaje vicario o por imitación.*
- 7. La recogida y consideración de informaciones diagnósticas previas al diseño de acciones formativas facilitaría la caracterización personal y el diseño de intervenciones tutoriales prototípicas.*
- 8. Las necesidades específicas del estudiantado y su motivación poseen una influencia directa en el desarrollo de su personalidad y su aprendizaje. Por lo que los procesos de formación deberían establecerse desde un análisis de necesidades formativas personales, disciplinares y profesionales, y estableciendo procesos y actividades motivadoras para el alumnado.*
- 9. Los aspectos referidos a la inteligencia emocional, tales como el autoconocimiento, autorregulación y control de la ansiedad, la motivación, la resiliencia, la empatía y las capacidades sociales tienen, en ocasiones, mayor influencia que el coeficiente Intelectual en los logros académicos. Por lo que hay que considerarlos como una variable interviniente en los procesos formativos y contenido de trabajo específico en ellos.*
- 10. Los elementos determinantes del aprendizaje no se circunscriben a contenidos meramente disciplinares: Por lo que hay que considerar aspectos del desarrollo personal, de los procesos de aprendizaje y del desarrollo social y cultural, como elementos válidos intervinientes en la formación académica, técnica y profesional.*

4. La regulación normativa y orgánica de la AT^u

Las prácticas educativas universitarias están, como cualquiera otra actividad educativa, regulada por un marco normativo. Las diversas regulaciones que las distintas administraciones con competencias educativas a nivel internacional, nacional y autonómico, organizan y estructuran el funcionamiento orgánico de los sistemas de educación superior y

delimitan las funciones de los agentes que participan en ellas. Y suponen un importante ámbito de fundamentación de la AT^u.

El profesorado universitario debe conocer profundamente estos elementos de referencia al suponer un imprescindible ámbito de fundamentación y delimitación de funciones y un elemento condicionante de los recursos humanos y materiales disponibles. Pero además, su uso funcional facilita la optimización de estos recursos y cobra una especial relevancia en las actividades de orientación y tutorización que necesita algo más que acciones aisladas realizadas individualmente por el profesorado tutor, y requieren acciones colectivas que se integren institucionalmente en el sistema formativo como un elemento fundamental de éste.

4.1. La normativa educativa que influencia la AT^u

Las regulaciones normativas internacionales, europeas, nacionales y autonómicas que delimitan la organización y funcionalidad de las instituciones universitarias, especifican aspectos fundamentales de la educación superior y de la tutorización de su alumnado, justifican sus principios básicos y argumentan la mayoría de las acciones de la AT^u.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades establece como funciones de la universidad, el servicio público de educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio, mediante un proceso de creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. En el que la preparación de los profesionales facilite la aplicación de conocimientos a la práctica, la transferencia del conocimiento y su aplicación profesional, artística y cultural. Lo que delimita unos principios en cuanto a la formación universitaria que permitirían justificar la necesaria presencia de una adecuada tutorización del alumnado para conformar una formación amplia y diversa, más allá del mero ámbito disciplinar.

Todos estos aspectos convergen en la necesidad de alineación con las políticas europeas sobre educación superior articuladas en el espacio europeo de educación superior y su interrelación con las políticas de investigación científica y tecnológica, la colaboración de la universidad con la empresa y otros agentes sociales, así como la coordinación para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades).

En este sentido, las regulaciones de los acuerdos internacionales universitarios suelen reconocer la pertinencia y la contribución en la realización de su asociación de actores institucionales, colectividades territoriales, instituciones culturales, universitarias y de investigación, actores económicos, así como de asociaciones e instituciones de la sociedad civil, como elemento de desarrollo cultural, económico y social (Álvarez, 2008). La Acción Tutorial es, por su carácter transversal y elemento facilitador de la colaboración, un escenario adecuado para el desarrollo de actividades que promuevan acciones para alcanzar tales finalidades.

4.2. La reglamentación universitaria y la articulación de la AT^u

Los estatutos de cada universidad establecen el marco regulador específico sobre el que articular la AT^u. Así, por ejemplo, el artículo 3 del título preliminar de los estatutos de la

Universidad de Granada sobre fundamentos y objeto de la actividad universitaria plantea, entre otros aspectos, una “docencia e investigación de calidad y excelencia... la formación para el ejercicio de actividades profesionales... así como la contribución al progreso y al bienestar de la sociedad mediante la producción, transferencia y aplicación práctica del conocimiento”, con la consideración de la “transmisión de los valores de convivencia, igualdad y apoyo permanente a las personas con necesidades especiales”. Lo que supone la necesidad de plantear procesos educativos en los que concurren estos aspectos, que suelen ser algunos de ellos contenidos prototípicos de la AT. Y de igual forma, en su Título III, Capítulo III y artículo 140, establece “una enseñanza de calidad en competencias, habilidades y destrezas... mediante un sistema eficaz de tutorías” que evidentemente debe considerarse algo más, como plantean Barberis y Escribano (2008), que una atención puntual circunscrita a la asesoría en el despacho del profesorado.

El siguiente nivel de concreción normativo hace referencia al Reglamento de Régimen Interno de las facultades y escuelas elaborado por la junta de centro y aprobado por el consejo de gobierno de la universidad, las guías de las titulaciones y acuerdos de las comisiones académicas de titulación y las guías docentes de las materias. Todas ellas de en ser el marco de referencia desde el que se articulen los sistemas y planes de tutorización, así como las actuaciones que desde ellos se organicen (Bisquerra, 2006; Álvarez y González, 2008; Campoy, 2009).

4.3. La regulación normativa como marco estructural de la AT^u

La regulación normativa determina también la estructura orgánica de la AT^u y los ámbitos de atención y respuesta tutorial como un sistema de acción y respuesta progresiva (Ver Tabla 2.2).

El primer ámbito de respuesta, ante una situación tutorial y que queda regulatoriamente recogida en las guías docentes de las materias, supone una decisión docente ante el alumnado individual o grupalmente. Las decisiones funcionales se centran en la asesoría personal y orientación académica, que tradicionalmente se realiza en el despacho del profesorado en un horario específico, y la resolución inmediata y de pequeños problemas de aprendizaje dentro del aula.

El siguiente nivel de respuesta, siempre que no se haya podido solventar en el nivel anterior, implica una respuesta de carácter organizativo en la que con implicación de las personas con responsabilidad en la gestión institucional se ofrezcan soluciones eficaces. En este nivel cobran especial importancia las regulaciones de atención al alumnado que se hayan consensuado a nivel de materia o titulación, así como los planes de acción tutorial establecidos en los centros de formación.

El tercer nivel de respuesta requiere de cambios y/o adecuaciones estructurales que implican una decisión política a medio y largo plazo. Así se recogen las regulaciones generales, los planes de estudio y la atención por los servicios centrales que cada universidad instaure para atender tutorialmente a su alumnado, tales como gabinetes psicopedagógicos, servicios de información estudiantil, etc.

Esta estructura de atención debe entenderse de forma sistémica. Es decir, instaurar un proceso de respuesta dinámico, flexible y secuenciado, que optimizando los recursos, pueda ofrecer una adecuada atención tutorial, dando respuestas preventivas, proactivas y prescriptivas, pero que impida que el sistema se sature.

Tabla 2.2. Niveles de organización, ámbitos de decisión y de actuación en la AT^u

Nivel	Ámbito regulador	Ámbito de la organización	Ámbito de atención	Ámbito de decisión
1	Guías docentes de las materias	Funcional	Aula	Docente
2	Estatutos Departamento Guías de Titulaciones y acuerdos de Comisiones Académicas de Titulación Planes de Acción Tutorial de Centro Estatutos Universidad	Organizativo	Grupos Departamento Titulación Centro	Gestión
3	Normativa Autonómica Normativa estatal. Leyes Generales de Universidades Normativa internacional y europea	Estructural	Universidad	Político

Fuente: Adaptada de Expósito (2013)

5. Algunos aspectos prácticos que fundamentan la AT^u

El tercer pilar de fundamentación de la AT^u hace referencia a aspectos prácticos derivados de la gestión y precisados en informes, memorándums o memorias académicas. Pero también a aspectos menos formalizados en documentos escritos, aunque enormemente impregnados de valores que conforman la cultura y funcionamiento práctico de la institución universitaria, que usualmente aprehende el profesorado y alumnado por la práctica, usos y costumbres, más que por un aprendizaje reglado del funcionamiento orgánico.

Toda esta cultura práctica de la universidad o facultad (Pantoja, 2005), además de por todos los referentes mencionados en otros epígrafes y con anterioridad, se conforman desde los idearios, los artículos de opinión, las noticias e incluso las redes sociales, que conforman lo que podría denominarse como la opinión pública, en este caso ajustada desde la opinión pública general a los colectivos y asuntos universitarios.

El profesor y tutor debe permanecer vinculado a esta cultura universitaria práctica y conocer sus referentes usuales (Sanz, 2010), tanto para el diseño de las actividades y contenidos tutoriales, como para la optimización de los procesos que las desarrollan. Puesto que el aislacionismo intelectual o desconsideración de este tipo de referentes, puede derivar en actividades tutoriales epistemológicamente justificadas y normativamente ajustadas, pero poco ajustadas a los intereses, necesidades y usos de nuestro alumnado.

6. A modo de conclusión y algunas cuestiones para la reflexión

La AT^u debe establecerse desde su diseño como un proceso fundamentado teórica, conceptual y funcionalmente. Estas referencias le aportan coherencia y ofrece consistencia a los planes y actividades tutoriales.

Los marcos de referencia epistemológica, el conocimiento y seguimiento de las regulaciones normativas y orgánicas y la consideración de los elementos prácticos propios de cada institución de educación superior, centro o ámbito disciplinar, ofrecen ese elemento de concreción que hacen de la AT^u una tarea necesariamente contextualizada, pero también le van a ofrecer una mayor credibilidad y posibilidades de explotación por toda la comunidad universitaria.

Estas necesidades y diversidades de elementos de fundamentación ofrece diversas posibilidades ante las que podrían plantearse las siguientes cuestiones para al reflexión:

- *¿Por qué es importante plantear un adecuado y diversificado marco de fundamentación de la AT^u?*
- *¿Qué implicaciones generales sobre la AT^u se puede extraer de las principales aproximaciones o teorías expuestas?*
- *¿Cómo determina el marco normativo la práctica tutorial real?*
- *¿Cuáles son los elementos prácticos determinan las prácticas tutoriales en su universidad, facultad o ámbito de conocimiento?*
- *¿Pueden todos estos elemento articular una justificación y argumentación de la AT^u que plantea?*

Capítulo 3. Planificación, implementación y desarrollo de los planes de Acción Tutorial

1. Introducción

La AT^u ha sido considerada objeto de estudio por numerosos autores, profesionales e investigadores como un criterio de calidad educativa de las instituciones en las que se desarrolla (Álvarez Rojo & Lázaro, 2002; Cano, 2008; Lobato & Celia, 2013). Ya que permite no solo asesorar y orientar al estudiantado y egresados académica y profesionalmente, sino también y desde las nuevas concepciones sobre la acción tutorial, ser guías y acompañantes en el aprendizaje a lo largo de la vida personal y profesional. Siendo ésta una de las características más considerada en las instituciones con alta valoración profesional y social.

Al igual que cualquier otra tarea de las funciones docentes regladas, se requiere el desarrollo de competencias adecuadas para el diseño, implementación y evaluación de planes y programas de AT^u. Para causar un impacto real en la comunidad universitaria, de forma agregada a las demás tareas docentes, investigadores y de gestión desarrolladas por el profesorado. En este sentido, cabría plantearse si el profesorado y las instituciones universitarias están adecuadamente formados y disponen de los recursos adecuados para desarrollar tales funciones, como necesidad indispensable del alumnado y la sociedad del siglo XXI.

Las experiencias sobre los servicios de orientación y tutorización universitaria ofertados han sido tan variadas como dispares a lo largo de los años, aunque casi siempre desalentadoras pese a los esfuerzos realizados (Adame Obrador, 2002; Gil-Albarova, Martínez Odría, Tunnicliffe & Moneo, 2013; Lobato e Ilvento, 2013). Sobre todo por su deficiente planificación estratégica, escasa implementación o falta de recursos, y bajo impacto sobre la realidad educativa funcional. Sin embargo, en las ocasiones en las que se han dotado de unos recursos temporales, materiales y humanos adecuados, la satisfacción del estudiantado frente a las tareas docentes y su valoración de las instituciones universitarias se ha elevado sustancialmente (Álvarez citado en Delgado, 2006). Por tanto, el desarrollo de los vínculos entre el factor de desarrollo humano, personal y profesional, los factores formativos e institucionales, deben conjugarse, organizarse y desarrollarse en un proceso de formación global, que la AT^u facilita en todos los aspectos.

Los distintos agentes tutoriales, entre los que debe destacar el liderazgo del profesorado universitario, facilita el acceso al espacio académico y de preparación personal y profesional, el desarrollo de un modelo educativo actualizado basado en la atención personal y personalizada que desarrolle los máximos potenciales formativos y de aprendizaje, que maximice las adquisición de competencias, habilidades, contenidos y valores, creando espacios inclusivos, de equidad e igualdad de oportunidades en la educación superior. Y que facilite el tránsito a la realidad de la práctica profesional e integración social.

En este capítulo se parte de la idea de responsabilidad de la institución universitaria para establecer a una acción tutorial de calidad. Para analizar el escenario de colaboración docente en el que establecer el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas tutoriales, analizar como ha de ser una adecuada colaboración entre docentes para el diseño e implementación de las distintas acciones tutoriales en la diversidad, inclusiva y en igualdad para todo el alumnado. Para finalizar prestando atención a una adecuada evaluación para la mejora de estas prácticas.

2. La acción tutorial como responsabilidad institucional

El Informe Trends V de la Asociación de la Universidad Europea (European University Association, 2007) destacó como uno de los importantes desafíos de la universidad, el desarrollo de servicios de orientación y guía del estudiante (Álvarez Pérez, 2013:87). Por lo que “la acción tutorial debe incardinarse, asimismo, dentro del proceso organizativo del centro [...] en colaboración con el profesorado que interviene en el aula con el alumnado [...] debe manifestarse en un compromiso colectivo del equipo docente con la educación y orientación del alumnado” (Espinar, citado por Grañeras y Parras Laguna, 2009:219).

El marco educativo-legislativo español ha destacado reiteradamente la importancia de la acción tutorial a lo largo de todas las etapas educativas de los alumnos y alumnas hasta llegar a la universidad (L.O.U., 6/2201; L.O.E. 4/2007; R.D. 1791/2010-Estatuto del Estudiante- entre otros). Sin embargo actuaciones específicas, como el programa “Orienta” destinado al alumnado de primer curso de universidad, muestran una clara disparidad entre el marco normativo y la práctica educativa real (González, 2008).

Las distintas etapas transicionales, así como la atención a lo largo del proceso educativo de los estudiantes de grado y posgrado, adolece en no pocos casos de una mayor implicación docente e institucional, que reflejen la importancia radical que tiene dentro de un adecuado desarrollo personal, académico y profesional. Por lo que es preciso el establecimiento de las condiciones y disposición de recursos necesarios para el diseño de Planes de Orientación y Acción Tutorial Universitaria (POAT^U, en adelante) ajustados a las necesidades actuales y realistas con las necesidades actuales del contexto globalizador en que nos encontramos (Álvarez y González, 2008; Pantoja y Campoy, 2009). En este sentido, se pueden encontrar distintas iniciativas con carácter institucional que surgen desde las mismas universidades (Salmerón ,2001; García Antelo 2010; V.V.A.A. 2013; Jiménez, García, Manso, Cepero & Saavedra, 2015).

El diseño de un adecuado POAT^U debería realizarse en un escenario de colaboración de todos los agentes universitarios implicados: Intra-institucionales, como Rectorado, Servicios de Orientación, Centros, Títulos y Departamentos, Representantes y/o Asociaciones estudiantiles. Y extra-institucionales, como otras universidades y centros de formación, asociaciones empresariales o agentes. Para responder de una manera institucional coordinada a un desarrollo formativo acorde a las expectativas personales, profesionales y sociales.

Las universidades deben poseer adecuados servicios centrales de orientación psicopedagógica y psicosocial, que desarrollen planificaciones y planes estratégicos a medio y largo plazo. Pero también deben establecer los procedimientos, instrumentos y recursos que faciliten la descentralización de actuaciones específicas en los Centros, Títulos y Materias, ajustados a sus necesidades y peculiaridades. Así como la colaboración externa, para de forma coordinada a largo, medio y corto plazo, plantear el mejor POAT^U (ver figura 3.1.)

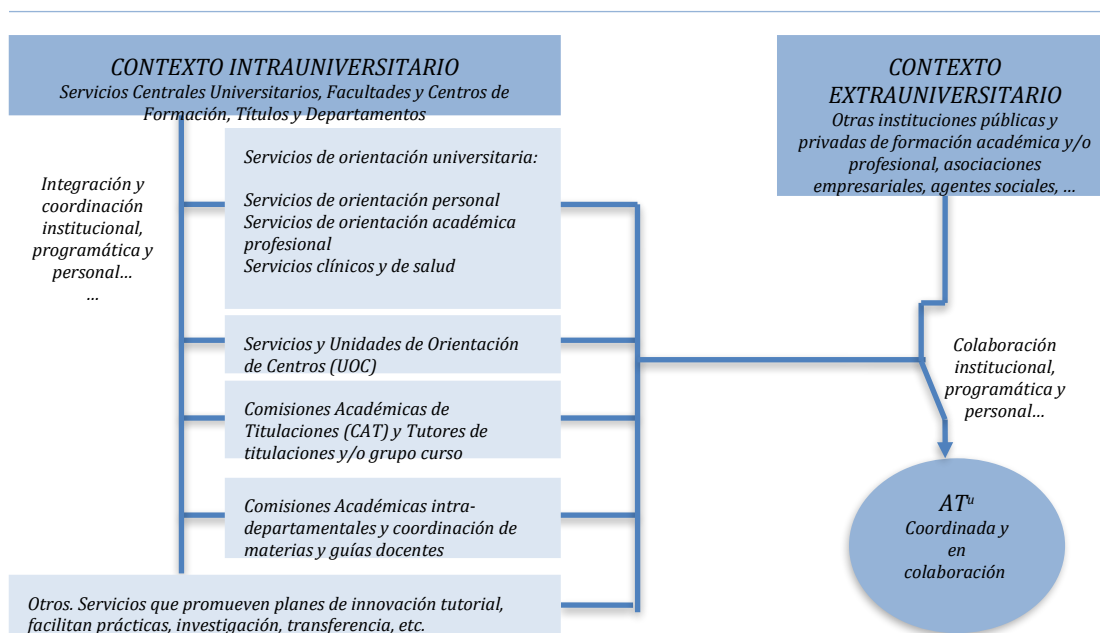


Figura 3. 1. Escenarios y agentes implicados en el diseño de la AT^u.

Fuente: Elaboración propia, basado en Expósito (2013).

Estos planes de tutorización deben coordinarse, como sucede en numerosos países de la Unión Europea (ver tabla 3.1.), entre los agentes internos y externos para trabajar de forma simbiótica, optimizando los recursos materiales y temporales

Tabla 3.1. Modelos y servicios de orientación ATⁿ en Europa

Francia

- *Grupo de Ayuda Psicopedagógica (GAPP)*
- *Centro de Formación y Orientación (CIO)*
- *Centro Médico-Psicopedagógico*

Bélgica

- *Centro Psico-médicosocial*
- *Oficinas de Orientación Escolar y profesional*
- *Centros de Orientación Universitaria*

Alemania

- *Servicios de orientación escolar*
- *Orientación vocacional integrada en el currículo*
- *Servicio de orientación profesional (Universidad)*

Holanda

- *Servicios de orientación en las escuelas*
- *Servicios de orientación en la enseñanza técnico profesional, superior y universidades*
- *Centros de orientación escolar*
- *Servicios privados de orientación*
- *Agencias de empleo*

Reino Unido

- *Agencias de Orientación Vocacional Independientes*
- *Agencias de colocación*
- *Servicios de orientación educativa para adultos*

Italia

- *Orientación en secundaria*
- *Centros universitarios de orientación*
- *Centros de información*

Irlanda

- *Programas de orientación en las escuelas secundarias*
- *Servicios e orientación en la enseñanza superior*
- *Servicio de orientación profesional*

España

- *Gabinetes de Orientación Universitaria*
- *Centros de Orientación e información de empleo para universitarios*
- *Programas institucionales de orientación (personal, vocacional y académicos).*

Fuente: Elaboración propia basada en Pantoja (2004), Hervás (2006) y Bisquerra y Álvarez (2006).

Los planes institucionales para que el alumnado se adapte a la vida universitaria, mejore su rendimiento académico y defina sus proyectos de vida, académicos y profesionales deben desde nuestra experiencia práctica vivida, hacer especial hincapié en los aspectos motivacionales y emocionales como principales generadores, junto con las capacidades y competencias académicas y profesionales de éxito en las metas propuestas en continuidad

con las concepciones actuales sobre la acción tutorial y las distintas etapas y contextos. Estos planes deberían al menos integrar (Delgado, 2006; Sánchez, Patrón, Osuna, Sandoval, & Pereyra, 2009; Pérez, 2012; Hidalgo Díez (coord.), 2012; Muñoz y Gairín, 2016) los siguientes aspectos:

1. Diagnóstico de necesidades previo contextualizado a la Facultad, Universidad en concreto con su idiosincrasia particular.
2. Fundamentación del Plan de Acción Tutorial Universitario (P.O.A.T.U.).
3. Objetivos referidos a los ámbitos personal, académico y profesional, así como los distintos aspectos socio-afectivos emocionales e intereses y metas del alumnado.
4. Contenidos a trabajar con los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje y desarrollo de la carrera en la institución.
5. Estructuración y organización clara de los servicios y actividades ofertados en la institución, recursos estructurales y funcionales.
6. Temporalización anual y desarrollo del mismo.
7. Personal disponible para su implementación: Profesorado, tutores académicos, de la carrera o personales, orientadores y personal de administración y servicios.
8. Interconexión con agentes externos suministradores de servicios no disponibles en las Facultades o Universidades para complementar las acciones orientadoras.
9. Incentivos para el profesorado y coordinación interdepartamental de las acciones.
10. Valoración del impacto del plan anual de acción tutorial universitaria.
11. Memoria final con propuestas de mejora de la calidad.
12. Posibles anexos con referencias o recursos para su desarrollo.

Las principales dificultades de estos planes hacen referencia a que, una vez incorporados los alumnos a la institución universitaria, adolecen de una adecuada visibilización de sus medidas y eficaz de todas estas iniciativas. Además de algunas problemáticas específicas en su diseño, coordinación, participación del profesorado y evaluación (Grañeras & Parras Laguna, 2009; Lobato e Ilvento, 2013; Martínez Clares, Martínez Juárez & Pérez Cusó, 2014). Por tanto, todo esto son aspectos que deben cuidarse especialmente en su instauración.

3. El liderazgo docente en la AT^u

La AT^u es una actividad inherente a la función docente, que aunque se refuerce en momentos puntuales y tiempo concretos se realiza permanentemente, y que debe incluir de forma colaborativa a toda la comunidad universitaria. Sin embargo, ésta requiere de unos adecuados procedimientos de análisis de las situaciones contextuales, de conocimientos normativos y psico-pedagógicos, y de competencias profesionales para su diseño y desarrollo. Es decir, requiere de profesionales docentes que lideren el proceso.

Estos profesionales de la educación deben desarrollar, entre otras competencias docentes, cualidades fundamentales (Castaño, Blanco y Asensio, 2012) para la orientación y tutorización del alumnado:

- Inteligencia emocional.
- Empatía.
- Capacidad de escucha activa.
- Resolución y manejo de conflictos.
- Creación de climas de aprendizaje adaptados o la capacidad.
- Trabajar en equipo de manera coordinada.
- Profesionalidad y formación propia en las materias docentes.

Aunque considerando que “toda la comunidad educativa universitaria somos responsables de una adecuada formación y orientación de los estudiantes” (Conde, 2017). Por lo que la coordinación y colaboración entre las distintas figuras que intervienen en la orientación es vital. Todos juntos han de llevar a cabo un trabajo colaborativo transversal en el cual se lleven a cabo las distintas acciones de información, asesoramiento o posibles intervenciones psico-educativas de una manera coordinada, aunando esfuerzos y favoreciendo la orientación universitaria conjunta. Incluso desde aquel profesorado no interesado en la participación en proyectos de esta índole, haciéndole ver la funcionalidad para la creación de un clima de trabajo adecuado en sus materias a impartir, así como en el éxito académico y el rendimiento del alumnado.

La AT^u requiere del desarrollo de propuestas desde posicionamientos científicos fundamentados, de desarrollos metodológicos organizados y coordinados, ajuste de las propuestas compartidas a contextos específicos, elaboración de propuestas de acción que resuelvan problemáticas reales, y evaluaciones cooperativas, que supongan asumir este proceso como algo de todos y para todos. Por tanto, como plantea Expósito (2014) y se describe en la figura 3.2., puede existir cierto paralelismo entre la AT^u y la Investigación Acción o I-A. O en otras palabras, puede realizarse un ajuste del proceso de IA para la conformación de grupos cooperativos docentes que promuevan dinámicas para el diseño y desarrollo la AT^u.

Todas estas tareas de conformación de equipos, diseño, desarrollo y evaluación de acciones, diseminación de resultados e institucionalización de propuestas requiere un esfuerzo personal que se integra como una tarea docente más. Y por tanto, es vital el reconocimiento de distintos incentivos para los que intervienen en los mismos, con el fin de generar una estabilidad y continuidad de estos proyectos en los centros.

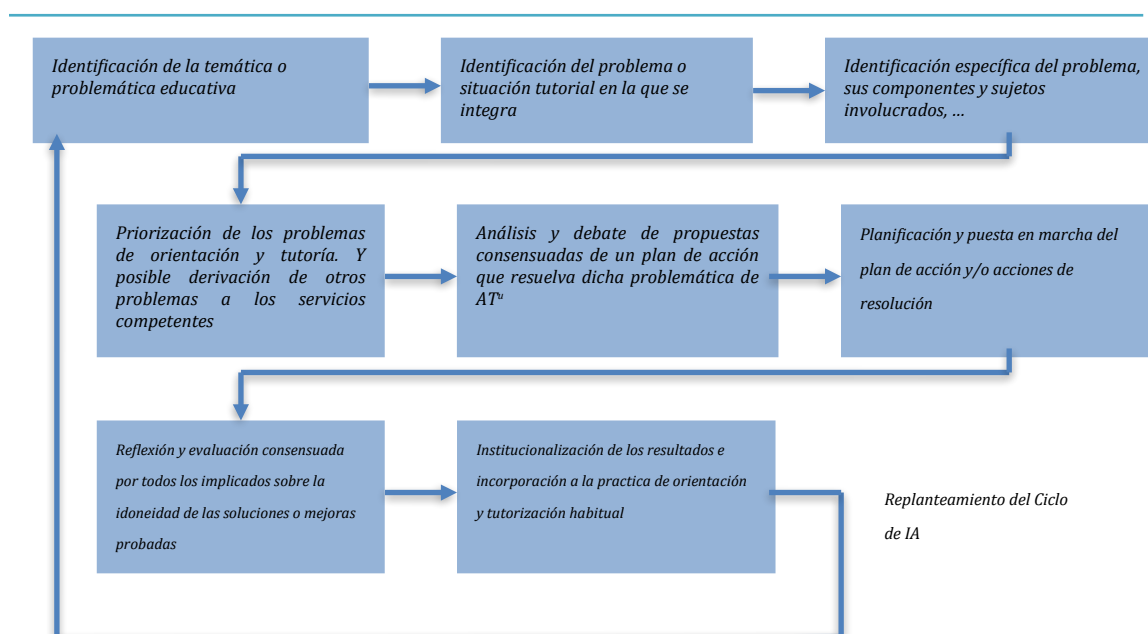


Figura 3. 2. Ajuste del proceso de IA a la conformación de grupos cooperativos para el diseño y desarrollo la AT^u.

Fuente: Expósito (2013).

4. La elaboración específica de los planes de AT^u

La AT^u es una actividad con una gran importancia relativa en el proceso educativo global. Por lo que tras la conformación de equipo para su diseño, se requieren de cuidados procesos de planificación, que permitan en su desarrollo tanto su integración en todas las titulaciones y materias, como el desarrollo específico de acciones propias.

Las intervenciones educativas para la orientación y/o de carácter tutorial deben especificarse en el plan de orientación y acción tutorial, como uno de los elementos de planificación que conformen la identidad educativa de la universidad, facultades y centros de formación. Este plan debe, como plantea Expósito (2013), establecerse de forma contextualizada, considerando las necesidades específicas y con un desarrollo flexible, ya que no todos los grupos tienen las mismas necesidades ni plantean los mismos problemas, se pretende establecer una línea coherente de acción tutorial que conduzca a la orientación adecuada tanto grupal como individualmente. Y como cualquier aspecto referido a una intervención educativa, requiere de una evaluación que permita valorar sus realizaciones y ofrecer opciones para mejorarla.

En este sentido habría que plantear la fases de construcción del POAT^u ajustándose al proceso de IA descrito en la figura 3.3, y las secciones o componentes considerando las habituales secciones de la planificación educativa:

- 1. Referentes, Fundamentación y Justificación. La fundamentación no debe convertirse en una mera recopilación de aspectos teóricos, sino que hay que referirse a aquellos que justifiquen y organicen las realizaciones posteriores. Los elementos usuales de la fundamentación educativa hacen referencia a leyes, decretos o normativas de organización interna; principios y teorías educativas o disciplinares; aspectos prácticos como proyectos o experiencias anteriores que delimitan las practicas habituales sobre orientación y tutorización en el centro formativo, y otros elementos que conformen la realidad contextual, social y cultural del escenario en el que se implementarán estas acciones.*
- 2. Análisis diagnóstico. El análisis diagnóstico facilita la contextualización de la intervención a las necesidades y peculiaridades del contexto y la comunidad educativa. La elaboración de este apartado supone una inferencia de la realidad a la práctica educativa, requiriendo un ejercicio de análisis y priorización mucho más profundo que un inventario de recursos personales y materiales disponibles. Para ello, podrían recopilarse informaciones sobre las peculiaridades del origen sociocultural y personal del alumnado, de su contexto académico y cualquier otra información que permita establecer de forma clara las necesidades educativas generales y complementarias que necesitará para seguir los estudios universitarios, y específicas de la titulación o materia.*
- 3. Objetivos. Los objetivos deben tener un origen alineado a las competencias y resultados de aprendizaje fijadas en las guías de las titulaciones y las materias con las que se relacione la AT. Teniendo especial relevancia la consideración de todas aquellas que usualmente no se atienden de forma directa o son poco consideradas en las actuaciones académicas o curriculares, pero que conforman aspectos transversales imprescindibles en la formación del estudiantado. En este sentido las AT^u y sus actividades son el elemento que facilita la culminación en el proceso de consecución de las competencias personales y profesionales de los estudios universitarios. Y pueden organizarse como objetivos generales y específicos por ámbitos, materias o tipo de competencias a desarrollar.*

4. *Contenidos.* Deben poseer una relación lógica con los objetivos planteados y su estructura y organización una correspondencia con ésta, lo que facilita tanto su planteamiento como su desarrollo en los demás elementos que constituyen la planificación. Además de los aspectos disciplinares o curriculares, parece interesante emplear la ATu para el desarrollo de contenidos referidos al desarrollo de la identidad personal del estudiantado, de su identidad profesional, de su aprendizaje
5. *Planes o actividades.* Los planes o actividades del programa no deben ser un mero listado de tareas, deben estar organizadas de acuerdo a la estructura de planificación, debidamente secuenciadas y con una propuesta de un repertorio variado y las siguientes condiciones: Atractivas y motivadoras; dinámicas en su organización y participativas para los usuarios; imaginativas y creativas; que desarrollen ámbitos científicos, lingüísticos y artísticos; integradas en las distintas disciplinas e integradoras para todos los colectivos y niveles; y que inviten al compromiso con el desarrollo personal y grupal. Se pueden organizar atendiendo a criterios referidos a su organización temporal (inicio de estudios o de curso, seguimiento, final,...), destinatarios (de formación del alumnado, para mejorar la formación del profesorado,...) u organización en diversos sub-programas o ámbitos de desarrollo (competencias académicas, profesionales,...).
6. *Metodología.* Aunque la metodología general y estilo de enseñanza puede especificarse en un epígrafe concreto, parece más oportuno vincular una metodología específica a cada plan o actividad especificados en el plan. Esta especificación facilita la realización de actividades más allá del encargo personalizado a un docente, al poder cualquiera hacerse cargo de ella.
7. *Evaluación.* La evaluación se han de plantear desde sus elementos específicos como la evaluación de cada una de las actividades propuestas en el epígrafe anterior, pero igualmente en su conjunto como cualquier programa educativo, para ello puede recurrirse a los modelos propuestos como el que se indica en la siguiente tabla 3.2.

Tabla 3.2. Dimensiones y contenidos evaluativos en los procesos de evaluación del POAT

Dimensión a evaluar	Contenido de la evaluación
<i>Evaluación del diagnóstico realizado</i>	• Constatación del ajuste del diagnóstico a la realidad. • Adecuación de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico. • Uso funcional de la información para el diseño del plan.
<i>Evaluación del diseño y las propuestas</i>	• Ajuste de los objetivos • Idoneidad de los contenidos. • Aceptación de las actividades. • Metodología propuesta. • Recursos personales y materiales empleados. • Organización y estructura general del POAT
<i>Evaluación de la implementación</i>	• Proceso de implementación y coordinación docente. • Coordinación entre equipos y órganos externos implicados en

	la tutorización. • Niveles de participación e integración del alumnado y las familias en el desarrollo de la tutorización.
Evaluación de los resultados y productos	• Influencia del plan sobre las áreas de conocimiento y los procesos de aprendizaje. • Mejora del desarrollo personal del alumnado. • Desarrollo de los procesos de aprendizaje. • Aumento de la participación y mejora de la convivencia. • Materiales desarrollados para el POAT, idoneidad, difusión y uso compartido.
Evaluación del impacto	• Permanencia de los resultados a largo plazo. • Cambio en la cultura y organización escolar. • Integración en otros elementos de planificación.

Fuente: Expósito (2013)

La evaluación y mejora de las acciones tutoriales “supone ponerlas en valor, mediante una reflexión sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas, factores que han podido influir...” (Expósito, 2016: 113) por lo que es fundamental hacer hincapié en una adecuada evaluación de impacto de las acciones tutoriales y orientadoras llevadas a cabo, con el fin de comprobar la efectividad de los servicios y programas ofrecidos a los estudiantes, la implicación real del profesorado-tutor y la propia institución de cara a un seguimiento posterior de los egresados y una mejora de aquellos aspectos deficitarios que pudiésemos haber encontrado a lo largo del curso académico.

Dicha evaluación debe articularse entorno a datos fiables con los que poder tomar decisiones acertadas en base a unos criterios previamente establecidos, a través de un proceso sistemático de recogida de información previa (evaluación de necesidades iniciales de la institución y el alumnado); sobre el diseño del P.O.A.T.U. y su puesta en marcha y los resultados finales (Sobrado, Fernández Rey, & Rodicio, 2012). Por lo que debe recurrirse no solo a los instrumentos clásicos en la bibliografía al respecto como pueden ser cuestionarios, escalas de estimación, reuniones con los distintos implicados en el trabajo realizado, etc. sino que es relevante tener muy en cuenta las aportaciones de los estudiantes, los tutores y los coordinadores del plan de orientación y acción tutorial universitaria y resto de agentes implicados (Muñoz Moreno, & Gairín Sallan, 2016).

A modo de ejemplo, los contenidos de la evaluación de un posible P.O.A.T.U. realizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla (Jiménez, García, León, López-Cepero y Saavedra, 2016: 38-39) por su alto grado de concreción: Características del estudiantado de nuevo ingreso, características del proceso de adaptación al contexto universitario, rendimiento académico del estudiantado, características del estudiantado de egreso, opinión del alumnado sobre el P.O.A.T., valoración del equipo de tutores-orientadores sobre el P.O.A.T., valoración del equipo de posibles estudiantes mentores, seguimiento de las actividades de orientación y tutoría, y participación y compromiso activo de los agentes implicados en todo el proceso.

5. La atención tutorial en la diversidad, inclusión e igualdad del alumnado.

Los modelos educativos, determinados por las nuevas necesidades sociales, establecen un modelo inclusivo de universidad en el que la orientación y tutoría forman parte esencial de la educación, para establecer procesos ajustados a los contextos singulares y necesidades particulares (Expósito, 2014). En el que la orientación y tutorización se centra como elementos fundamentales en la atención a la diversidad y la atención educativa singular, facilitar el desarrollo de todas las potencialidades del alumnado y articular las medidas organizativas o recursos materiales para su adecuado desarrollo. Y es por tanto, un elemento integrante de una calidad formativa clave en el acceso, permanencia y egreso de estas personas.

Gairín et al. (2013:90), describen a la universidad como institución ha de participar de los “principios de equidad, flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión”. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, se ha puesto de manifiesto la falta de orientación o información, la necesidad de implantación de medidas de apoyo a los procesos de aprendizaje y la mejora de las políticas institucionales en distintos estudios y propuestas (Álvarez, Alegre-de-la-Rosa & López-Aguilar, 2012), todo ello desde un enfoque globalizador.

Aunque tradicionalmente el concepto de Necesidades Educativas Especiales se ha vinculado al alumnado con problemas, que hace referencia a uno de los grupos de alumnos que necesitan esas ayudas especiales debido a su discapacidad o a que poseen trastornos graves de comportamiento. La actual conceptualización de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, hace referencia a distintos grupos de alumnado con: Condiciones personales o de historia escolar, dificultades específicas de aprendizaje, discapacidad y trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o de integración tardía en el sistema educativo Español, así como derivados de problemas sociales y culturales.

La consideración de todos estos aspectos sobre la diversidad, inclusión e igualdad del alumnado en la institución universitaria puede responderse de forma adecuada desde la AT^u, mediante la elaboración de propuestas fundamentadas en:

- 1. La consideración de adecuados análisis diagnósticos que permitan establecer las necesidades reales del alumnado, más allá de tópicos y estereotipos, en aspectos que hagan referencia a las condiciones personales y académicas del alumnado.*
- 2. La valoración situación actual de la institución, en cuanto a medios y recursos para tratar la problemática.*
- 3. La elaboración de una respuesta educativa/formativa, mediante la inclusión de planes específico y actividades adecuadas a la realidad detectada, con acciones preventivas y reactivas ante situaciones específicas, tanto a corto, como a medio y largo plazo.*

Para el alumnado pueden plantearse acciones de evaluación y diagnóstico psicopedagógico; programas de desarrollo personal: inteligencia emocional, autoestima y relaciones sociales; programas de refuerzo de los aprendizajes y técnicas de estudio o programas de acogida, mejora de la integración y la participación social y profesional.

Sin olvidar, que el profesorado como agente activo de la AT^u, puede constituir o participar en grupos de trabajo sobre educación inclusiva, seminarios y formación específica o redes profesionales.

Se trata de una integración entre las funciones propias de la acción tutorial y docente, y la consideración del estudiante como ser activo y proactivo en su proceso de desarrollo vital, de acuerdo con las necesidades específicas de apoyo educativo que pueda tener (Campoy Aranda citado en Pantoja 2009:50). Al mismo tiempo, responde al principio de intervención

social sistémico-ecológico, en donde partimos del contexto de las propias instituciones universitarias para responder adecuadamente desde la acción tutorial modificando aquellos elementos que supongan barreras a la integración y al asesoramiento de estos colectivos o personas.

Con respecto a la intervención en la diversidad, la integración e igualdad de todo el alumnado, creemos que la triada formada por la utilización de los modelos de programas principalmente, de consulta y de counseling es la que da una respuesta más eficaz tanto para una acción tutorial “normalizada” como de trabajo con estudiantes con una especificidad concreta.

En definitiva, la adaptación de la orientación universitaria a las especificidades de este tipo de alumnado responde exclusivamente a la idiosincrasia de su diversidad, con el fin de favorecer esa igualdad e inclusión como uno más del grupo.

6. A modo de conclusión y cuestiones para la reflexión

El diseño, implementación y evaluación de los planes de acción tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior obliga como profesionales y como comunidad universitaria en cada uno de los distintos contextos, a tener en cuenta toda una serie de condicionantes y elementos para una eficaz y eficiente acción tutorial con nuestros alumnos y egresados, por lo que planteamos algunas cuestiones para llevar a la práctica tanto a nivel institucional como de equipos de trabajo y a nivel individual.

- *¿Está la Universidad española en disposición de afrontar planes de acción tutorial integrales (ámbitos personal, académico y profesional) dentro de las estructuras organizativas y funcionales en simultaneidad con las labores docentes, investigadoras y de gestión del profesorado?*
- *¿Hasta qué punto la formación inicial y continua del profesorado universitario aborda temáticas e instrumentos útiles de diseño, intervención y evaluación de los planes de acción tutorial y la labor realizada en las aulas por éste?*
- *¿Están debidamente reconocidas las funciones de los tutores universitarios así como responsables de los distintos Planes de Orientación en todos sus ámbitos o niveles para favorecer su total implantación en la Universidad española?*



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo

*La AT^u comienza antes de que el
alumnado llegue a ella*
**LAS ACCIONES PREVIAS, EL ACCESO Y LA
INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO A LA
UNIVERSIDAD**

Capítulo 4. La colaboración de la Universidad con otros niveles del Sistema Educativo para tutorizar adecuadamente al alumnado y orientar su tránsito a los estudios universitarios.

1. Introducción

Las sociedades actuales poseen sistemas educativos con amplia ocupación temporal en el que los individuos pasan una buena parte de su vida. De forma que, desde los centros de atención temprana e infantil hasta los estudios universitarios, incluso considerando cierta continuidad, un individuo puede pasar más de un cuarto de su ciclo vital.

Sin embargo, esta estructuración como sistema de formación posee algunas discontinuidades entre unas etapas y otras. Y esta interrupción se hace especialmente evidente entre la Enseñanza Superior y el resto, incluyendo ámbitos tan importantes como la Acción Tutorial y todas las dimensiones formativas que desde ella se desarrollan.

Parece por tanto oportuno resituar la Universidad en el lugar adecuado que le corresponde en el Sistema Educativo y comenzar a establecer vínculos con otros niveles de éste (Pantoja, 2005). De forma que se permita un tránsito fluido del alumnado a los estudios universitarios, con una continuidad formativa y educativa, que les permita desarrollar todo su potencial humano, técnico y profesional (Ferrer, 2003).

2. La orientación desde y hacia la universidad

Los Centros de Educación Infantil y Primaria constituyen el primer contacto de los individuos con el Sistema Educativo, desarrollándose en ellos una atención orientadora por asesoría externa especialmente focalizada al diagnóstico de dificultades y atención a la diversidad. Y una tutorización de su alumnado, a través de programas específicos o planes de AT, destinados usualmente al desarrollo de su personalidad, a la mejora de su aprendizaje o a la integración social y la convivencia.

Para el tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato o a la Formación Profesional se plantean, en algunas ocasiones, programas coordinados entre los centros de una misma zona geográfica, que se centran en el conocimiento físico de sus instalaciones, la gestión administrativa de la admisión o la matriculación en itinerarios especializados o materias. Los programas de AT habitualmente atienden a las necesidades y/o dificultades diagnosticadas, la atención a problemáticas sociales específicas como la convivencia o las actividades preventivas en tópicos como los hábitos saludables. Y en los últimos años de estos niveles educativos, se centran en la orientación académico profesional para la elección de los estudios universitarios.

Sin embargo, esta orientación hacia la universidad se realiza sin la participación de ésta, empleando técnicas como el análisis del expediente académico del alumnado y la aplicación de test de competencias generales, para ofrecerle orientaciones sobre que estudios podría cursar.

Aunque los planes de acción tutorial universitarios son objeto de otros capítulos de este manual, a modo de síntesis esta tipología de programas se centra en jornadas de acogida de alumnado novel, algunas acciones limitadas a determinados centros y contextos o la atención personal del profesorado durante unas horas semanales. Sin embargo, la

vinculación de la tutorización a la de otros niveles, podría potenciar el desarrollo de auténticos planes de AT (Nieto, 2008).

La Universidad no puede plantear que de forma exclusiva sean las otras etapas educativas las que tiendan puentes para vincularse a los centros universitarios. Deben adoptar protagonismo y liderazgo para conformar un verdadero sistema de educación y formación que permita una vinculación adecuada entre todas las etapas de este, como el que se muestra en la Figura 4.1.

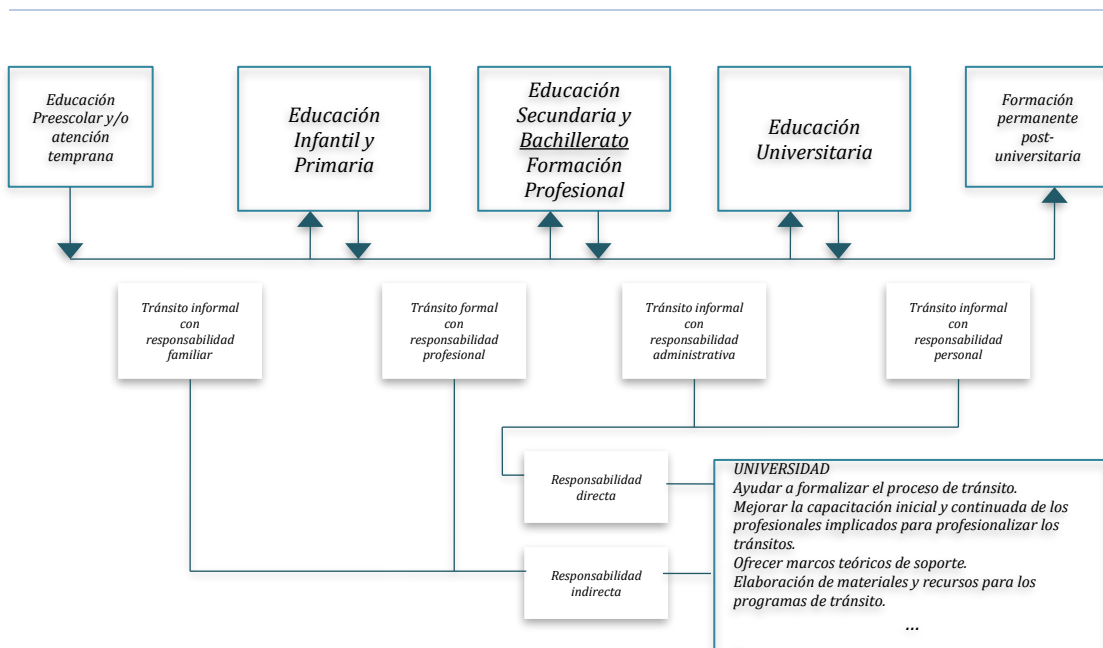


Figura 4.1. Vinculación de la Universidad en la AT y tránsito entre Etapas Educativas.

Fuente: Elaboración propia

El tránsito de una etapa a otra del Sistema Educativo es en demasiadas ocasiones realizada de manera informal y basada en la responsabilidad familiar o personal, quedando en ellos la responsabilidad para ofrecer información sobre aspectos relativos a la AT tan evidentemente importantes para la educación integral de los individuos (Álvarez-Pérez, 2002). La universidad puede liderar la conformación de un sistema estable de tránsito y AT coordinada, formalizando el proceso con estándares y protocolos, mejorando las competencias de los profesionales encargados de ello, ofreciendo investigación y marcos teórico prácticos para el desempeño de estas funciones, así como materiales y recursos para establecer estos procedimientos de forma que se establezca un tránsito de información válida y veraz. Sin embargo, este liderazgo posee ciertas limitaciones a considerar, ya que puede realizarlo desde el ámbito académico que le es propio; y no hay que olvidar la dimensión político, normativa, organizativa y de gestión del sistema, en la que la universidad podría adoptar un rol de asesoría experta (Nieto, 2008).

Las cuestiones relevantes para llevar estos planteamientos a la práctica deben plantearse sobre acciones efectivas y eficientes, sobre qué puede recibir la Universidad y qué puede ofrecer la Universidad. En este sentido, en la siguiente tabla 4.1, se ofrecen algunas de estas

acciones a modo de ejemplo para vincular la AT entre la Universidad y otras Etapas Educativas.

La relación de la universidad con el Sistema de Educación Primaria y Secundaria, si bien puede partir de un posicionamiento de liderazgo formativo e investigativo, debe establecerse desde una relación simbiótica, en la que iguales conforman sinergias y líneas de trabajo con una aplicación directa sobre la mejora de la práctica educativa.

En este sentido, podría considerarse por ejemplo la incorporación de un expediente académico único del alumnado en el que además de las calificaciones sobre aspectos curriculares, se incorporen evaluaciones sobre aspectos usualmente tratados desde la AT: El desarrollo de la personalidad, la autoestima, auto concepto o la inteligencia emocional; las estrategias de aprendizaje, la motivación o las técnicas de estudio; o aspectos relacionados con la sociabilidad, la empatía y la capacidad de comunicación. Lo que sin duda permitiría, optimizando informaciones ya existentes, la elaboración de análisis diagnósticos del alumnado universitario novel y el establecimiento de planes de tutorización más ajustados.

Tabla 4.1. Acciones prácticas para vincular la AT entre la Universidad y otras Etapas Educativas.

	CONTRIBUCIONES DIRECTAS	CONTRIBUCIONES INDIRECTAS
¿Qué puede recibir la Universidad de las otras Etapas Educativas?	• Incorporación al expediente académico del alumnado no solo sobre calificaciones sobre aspectos curriculares, sino también de informaciones sobre el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje, o las relaciones sociales, entre otras. • Realización y participación en actividades sugeridas desde los Centros de Formación del Profesorado.	• Realización y participación en programas de tránsito del alumnado a la universidad.
¿Qué puede ofrecer la Universidad a las otras Etapas Educativas?	• Formación inicial y permanente de docentes en AT. • Formación inicial y permanente de Orientadores y otros especialistas que puedan contribuir a la AT. • Elaboración de materiales docentes específicos y programas de orientación y AT. • Realización de Jornadas de puertas abiertas para el potencial alumnado futuro de los centros universitarios. • Participación en planes de acción tutorial con visitas de profesorado, alumnos que cursan estudios universitarios o egresados del mundo profesional a los centros educativos.	• Investigación y transferencia sobre tópicos de orientación y AT. • Participación en la mejora y desarrollo del Currículo educativo para la incorporación de tópicos de orientación y AT. Incorporación al análisis y evaluación de los sistemas educativos, que permita establecer una prospectiva sobre su evolución y mejora.

Fuente: Elaboración propia.

Los Centros de Formación del Profesorado en los que el profesorado de Educación Primaria y Secundaria realizan habitualmente cursos y actividades de formación continua, pueden ser un lugar idóneo de encuentro con la universidad. Tanto al participar como expertos ponentes, como para la recepción de informaciones y necesidades reales de su alumnado, que en definitiva será el futuro alumnado universitario. Para ello, la conformación de equipos de trabajo inter-nivel en los que se trabaja un determinado tópico en los distintos niveles educativos, o las jornadas y simposios sobre aspectos específicos, pueden ser unas actividades útiles. Y de igual forma, pueden ser un adecuado escenario en el que comenzar a plantear planes de transición desde la Educación Secundaria a la Educación Superior con un mayor conocimiento y participación de todos los profesionales implicados.

La universidad también tiene mucho que ofrecer al sistema, tanto en el plano de las ideas, como en el de la formación, o en el de materiales y recursos específicos sobre AT: Mejorando y completando la formación inicial y permanente del profesorado y personal especializado sobre competencias y contenidos referidos a la orientación y tutoría (Rodríguez-Espinar, 2003; Parra et. Al., 2015), elaborando materiales teóricos y prácticos para la mejora de la atención tutorial en distintos escenarios educativos de creciente dificultad y sobre poblaciones e individuos diversos, la realización de jornadas de puertas abiertas o visitas a centros en los que el profesorado, alumnado que cursa los estudios universitarios o egresados del mundo profesional, pudieran exponer su experiencia real.

Y de igual forma puede tener una aportación indirecta, ampliando la investigación y transferencia sobre tópicos de orientación y AT, potenciando su participación en la mejora y desarrollo del Currículo Educativo para la incorporación de tópicos de orientación y AT, así como su incorporación al análisis y evaluación de los sistemas educativos, que permita establecer una prospectiva sobre su evolución y mejora.

3. La difusión orientadora de la universidad en los centros de Educación Infantil y Primaria

Las primeras impresiones, comúnmente generalizadas, sobre la participación de la universidad en la orientación y acción tutorial en los centros de Educación Infantil y Primaria, se limita a acciones indirectas, tales como el uso de esos centros como escenarios ocasionales de investigación educativa y sus alumnado como objeto de ésta, la participación en alguna actividad formativa o conferencia a las familias, y en el mejor de los casos la visita de algún grupo de alumnado a un centro de formación, investigación o desarrollo universitario, dentro de su programación de actividades extraescolares. Sin embargo, esta influencia y la difusión de su función orientación deberían potenciarse sin lugar a dudas.

La universidad y el profesorado universitario tienen y pueden aprender mucho desde la formación Infantil y Primaria en cuanto a la AT:

- *La importancia de la atención al desarrollo de la personalidad, que debe trabajarse en todas las etapas educativas y sobre todos los aspectos de ésta, y que en la universidad hay que vincular con el desarrollo de la personalidad profesional.*
- *La adecuación de los planes de estudio a las motivaciones, capacidades y competencias de aprendizaje del alumnado para promover un mejor aprendizaje entre el alumnado universitario. Así como la consideración de la necesidad de plantear acciones que permitan aumentar la motivación y sus competencias generales como la capacidad de comunicación o emprendimiento, que en ocasiones se considera que el alumnado universitario ya posee en niveles adecuados per se.*
- *El uso masivo de metodologías activas centradas más en el aprendizaje del alumnado que en la transmisión de conocimiento por parte del profesorado, el fomento*

continuado de la participación activa del alumnado o el empleo de simulaciones y materiales docentes diversos, puede generarse e incentivarse desde las actividades de AT.

- *La necesidad de considerar nuevas técnicas de estudio adecuadas para los nuevos escenarios de aprendizaje presencial o digital, y a los nuevos procesos desde el aprendizaje dirigido al autónomo.*
- *La atención al desarrollo social del individuo en cuanto a aspectos tales como la empatía, las relaciones sociales, la convivencia y participación o la capacidad de comunicación. En este sentido desde la AT se pueden adoptar medidas para potenciar todas estas competencias del alumnado universitario con una adecuación de lo personal a lo científico, técnico y profesional.*

Y a su vez la Universidad puede ofrecer una gran influencia sobre la Educación Infantil y Primaria en el plano de las ideas, de la formación, de la investigación aplicada o de la elaboración de materiales docentes y educativos, como se muestra en las acciones específicas consideradas en la anterior Tabla 1. Y de forma específica las acciones para mejorar esta relación podrían referirse a:

- *Colaborar con el profesorado para analizar necesidades reales, investigar para obtener un conocimiento válido y proponer una formación inicial del profesorado y especialistas, como orientadores, con un mejor desarrollo de competencias personales y profesionales para la AT (Ferrer, 2003).*
- *Participar del análisis de la formación permanente y continuada basada en necesidades reales del profesorado (Rodríguez-Espinar, 2003), colaborando con los Centros de Profesorado y abriendo foros, jornadas y actividades universitarias a la incorporación de profesionales de otros niveles educativos: profesores asociados, profesores invitados, etc., en temáticas de AT.*
- *Conformar equipos de trabajo que facilite los programas de tránsito entre la Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Superior con la continuidad propia de un Sistema Formativo completo.*

La acción tutorial en estos niveles educativos recae sobre la figura del profesor tutor, por lo que de forma previa al establecimiento de esta relación personal ha de reconsiderar ésta, debiendo abandonarse la idea del experto prescriptor externo universitario por la de colaborador del profesorado. Y la institución universitaria, que posiblemente sea en la que se formó el docente, transformarse bajo el concepto del alma mater en una vinculación de los docentes con su formación permanente, la innovación y la investigación.

4. La colaboración orientadora con los centros de Educación Secundaria y Bachillerato: Información para la elección de los estudios y programas de tránsito a la universidad

La AT en los centros de Educación Secundaria aunque recae en el profesorado tutor, se fomenta y coordina desde los Departamentos de Orientación que cuentan con personal especializado.

De igual forma que en el caso anterior, la universidad y el profesorado universitario debe mantener una mentalidad abierta que le facilite la incorporación de usos y buenas prácticas educativas de otros niveles, que en este caso además de los considerados con la Educación Infantil y Primaria, pueden centrarse en:

- *El desarrollo usual de planes y acciones de tutorización coordinadas a nivel de curso, títulos o centros educativos, fácilmente transferibles a los estudios universitarios.*

- La realización de gran diversidad de actividades preventivas, proactivas y prescriptivas para la resolución de los problemas habituales y recurrentes en el alumnado, que por ejemplo en el ámbito universitario podrían hacer referencia a su incorporación a la universidad o facultad, en los primeros años de grado, etc.
- El fomento de la tutoría como asesoría personal (Martínez, 1997), en agrupamientos individuales, pequeños grupos o grupos de tarea y grupos clase, sobre temas diversos.
- El diseño de acciones tutoriales con diverso formato: atención personal en la oficina, charlas, conferencias, seminarios, etc.
- La participación activa de diversos miembros de la comunidad en la tutorización, que en la universidad podría considerarse sobre la tutoría profesor-alumnado, la tutoría por mentores entrenados, la tutoría entre iguales.

Y como se ha considerado en el epígrafes anteriores son diversas las acciones para mejorar la relación entre niveles del Sistema Educativo (Sallán, Moreno, Condom y Ramos, 2009). Aunque de forma específica, para los Centros de Educación Secundaria y/o Bachillerato, por su inmediata proximidad a los estudios universitarios habría que considerar:

- Participación en los análisis de necesidades, diseño y desarrollo de planes de AT y especialmente en el ámbito de la orientación académica y profesional para la elección de los estudios universitarios.
- Fomento del desarrollo de planes de AT para el tránsito a los estudios universitarios.
- Incorporación en los planes de orientación de visitas a centros universitarios en los que el alumnado desea realizar sus estudios universitarios.
- Participación en actividades tutoriales de profesorado, alumnos que cursan estudios universitarios o egresados del mundo profesional a los centros educativos.

De igual forma, la universidad debe replantear su relación con los centros y profesorado de estos niveles educativos (Domínguez, Álvarez y López, 2013), reconsiderando una relación bidireccional y de mutuo interés, centrada en la mejora de la atención al alumnado.

5. La reconsideración de la AT universitaria para vincularla con otras acciones de orientación y tutoría

La lógica de la vinculación de la AT universitaria a las acciones tutoriales realizadas previamente o con posterioridad, y su conformación como sistema continuo, requiere igualmente la reconsideración de las acciones realizadas en la propia universidad para facilitarla (Álvarez y González, 2008; Grañeras y Parras, 2009; Lobato e Ilvento, 2013; Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2014). Aunque la autonomía universitaria y la diversidad de centros ofrecen una amplia diversidad de situaciones (Pantoja y Campoy, 2009), aquí tratan de estandarizarse un procedimiento útil:

- La primera de las acciones que el profesorado universitario debiera constatar es la existencia en su Universidad, Facultad o Centro, de programas de orientación, tutorización y tránsito de y hacia otros niveles de formación (Moreno y Sallán, 2016). Considerando de igual forma los recursos que el sistema ofrezca, como servicios centrales de orientación, unidades de orientación de centro, especialistas, materiales, etc. Si bien su responsabilidad docente se suele circunscribir a unas materias y/o titulaciones, su participación activa en el sistema de orientación puede establecerse desde la propia consideración de la AT como una tarea relevante en su docencia e investigación como docente universitario.
- Realizar un análisis diagnóstico y necesidades de su alumnado. Incluso sin ser especialista, puede emplear para ello una amplia multitud e instrumentos estandarizados y materiales editados.

- *Con ambas informaciones puede valorar la situación inicial y dimensionar las actuaciones tutoriales específicas (Moreno y Sallán, 2016). Es decir, puede participar en un programa o procedimiento existente, conformar un equipo de trabajo para plantear un nuevo programa, desarrollar investigaciones o materiales para la tutorización en su Facultad o Centro, incorporar a sus acción tutorial individual especialistas o profesionales externos, etc.*
- *La implementación de estas acciones, diseñadas desde una lógica evaluativa, crítica y orientación la mejora educativa (Martínez, 1997), debe considerar informaciones que faciliten la participación en diversas convocatorias de planes de formación e innovación docente de las propias universidades, que a su vez pueden facilitar la disseminación de los hallazgos y la institucionalización de los resultados y acciones desarrolladas.*

La práctica educativa universitaria actual y los criterios para evaluarla (Roelofs y Sanders, 2007) consideran muy positivamente la capacidad del profesorado y de los grupos de profesorado para obtener financiación, mediante la participación en convocatorias competitivas públicas, la capacidad de comunicación, publicación y transferencia de los hallazgos, como ya se especificaba en 2003 en el Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Y en este sentido la orientación y la AT es un tópico más a considerar. Y en la medida que pueda realizar todas estas acciones de forma colaborativa e integrando un mayor número de profesionales (Delgado, 2006; Sánchez, Patrón, Osuna, Sandoval, y Pereyra, 2015), facilitará la integración con otras acciones de orientación y la conformación de un tránsito educativo real dentro de un sistema educativo global.

6. A modo de conclusión y cuestiones para la reflexión

La universidad forma parte de un todo (Pantoja, 2005), que es el Sistema Educativo y todas sus actuaciones deberían realizarse en consonancia con el resto, para conformar un continuo en la formación integral de la futura población en sus dimensiones personales, profesionales y sociales.

El tránsito fluido de los individuos, en cuanto a las informaciones relativas a su formación y aprendizaje, debiera realizarse desde la conformación de acciones académicas y tutoriales, con un especial foco en estas últimas por las posibilidades de ofrecer un escenario, contenidos y dinámicas que pueden catalizar un proceso de transformación necesaria para la conformación de este sistema.

En este sentido, son muchas las situaciones a mejorar, las decisiones a tomar y las cuestiones pendientes sobre esta problemática:

- *¿Puede y está en la Universidad en disposición de liderar la coordinación con otros niveles del Sistema Educativo para tutorizar adecuadamente al alumnado y orientar su tránsito a los estudios universitarios?*
- *¿Cómo puede plantearse una adecuada orientación y AT desde y hacia la universidad?*
- *¿En qué niveles del sistema educativo debería participar la universidad para conformar un continuo de orientación y acción tutorial? ¿Con qué tipo de acciones?*
- *¿Qué papel puede desempeñar la AT en la transformación de la realidad educativa universitaria actual y en la resolución de sus problemáticas más habituales referidas a la orientación y tutorización del alumnado?*

Capítulo 5. La bienvenida y acceso del alumnado a la comunidad universitaria y a los estudios en la Universidad

1. Introducción

Como bien se ha justificado a lo largo de los capítulos anteriores, las actuales demandas sociales requieren de la Universidad, como elemento integrante del sistema educativo, una continuidad en el desarrollo de la acción tutorial; implementando, también en esta etapa educativa, acciones de ayuda que contribuyan al desarrollo pleno de los alumnos en los diferentes planos que componen su persona (personal, social, académico y profesional).

La tutoría es un ámbito esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia del nivel educativo. En este sentido, la Universidad debe reconsiderar su labor y asumir el papel de liderazgo que le corresponde en esta materia, diseñando e implementando planes de orientación y acción tutorial propios, que incluyan acciones dirigidas a estrechar lazos con otros niveles educativos (como se planteó en el capítulo anterior) y prácticas que tengan como propósito favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Dentro de estas actuaciones, habría que comenzar por aquellas que están destinadas a los estudiantes de nueva incorporación con el propósito de facilitar su transición del Bachillerato a la Universidad y, sobre todo, su adaptación al ámbito universitario. Son precisamente estas acciones de bienvenida y acceso a la Universidad, la Facultad y los estudios las que se van a abordar desde este capítulo, aportando una aproximación teórico-práctica, que incluya datos empíricos y algunas ejemplificaciones sobre experiencias.

2. La orientación y la tutoría en la Universidad: la fase de bienvenida y acceso

La orientación y la acción tutorial en el contexto universitario están justificadas por razones de carácter social y académico (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006; García y Sanz, 2006). Además de estar respaldadas ampliamente por el Espacio Europeo de Educación Superior, y plasmadas entre los principales ámbitos de responsabilidad de las universidades, establecidos en la Conferencia de Rectores de la Unión Europea de 1998 (Sobrado, 2008).

En la Universidad española, a diferencia de lo que ocurre en otros países o incluso en otros niveles educativos, no existe tradición ni regulación en el ejercicio de esta labor. Y aunque en algunas leyes educativas se le hace una breve mención o referencia, no se ha creado un documento que actúe como marco, sentando las bases para su ejercicio (Vidal, Díez y Vieira, 2002), ni ha sido formalmente añadida a las tradicionales funciones del profesor universitario: docencia e investigación (Álvarez *et al.*, 2006).

Pese a la ausencia de un marco legislativo claro, las diferentes universidades han puesto en marcha multiplicidad de acciones dirigidas a orientar a sus estudiantes. Sin embargo, no existe un modelo homogéneo y, como indica el Consejo de Universidades (2002), estas actividades se organizan de forma independiente por los diferentes centros, sin que exista coordinación a nivel de institución. Es por tanto fundamental la institucionalización de la orientación universitaria. Con un marco institucional de trabajo bien asentado (Figura 3.1), es posible que desde las distintas facultades se desarrolle un Plan Orientación y de Acción Tutorial, que pueda dar respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos.

El Plan de Orientación y Acción Tutorial en la Universidad (POAT^u) debe ser entendido como un conjunto de acciones de ayuda, bien planificadas, que parten de las necesidades de los estudiantes y que están dirigidas a su desarrollo en los diferentes ámbitos que conforman su persona (académico, social, personal y profesional), incluyéndose también en este documento el proceso de implementación y evaluación de las diferentes actuaciones.

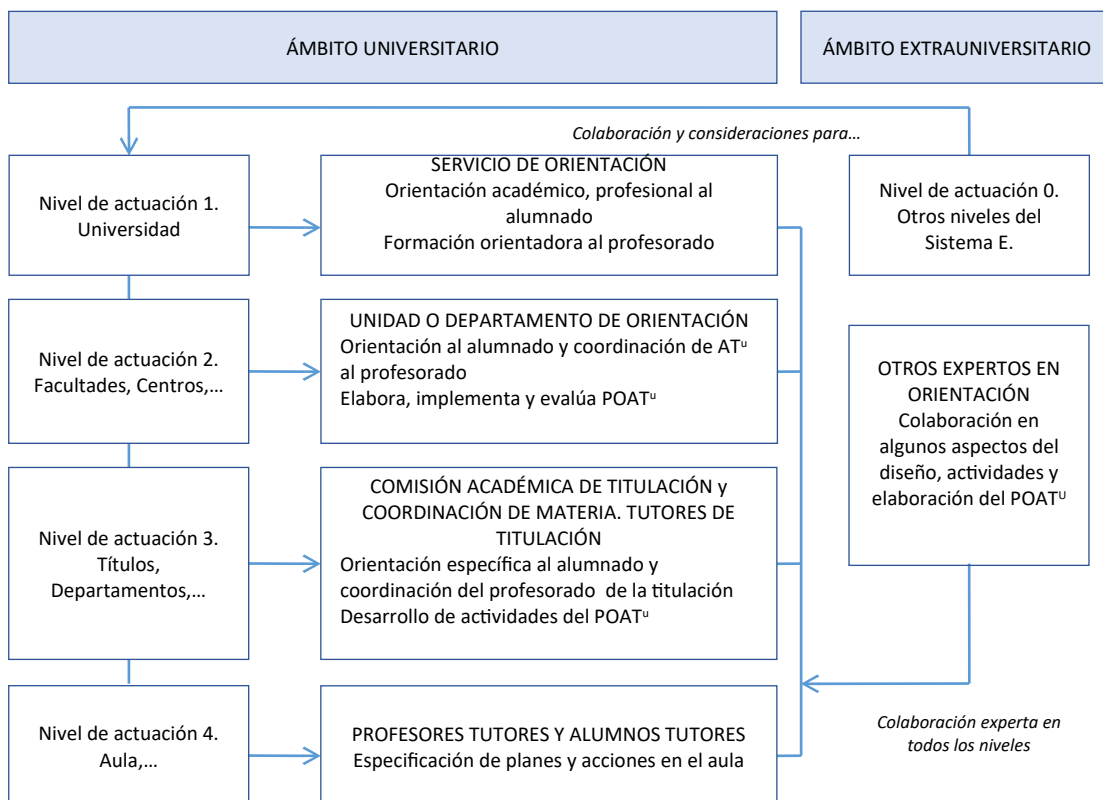


Figura 3.1. Organización de la orientación y la acción tutorial en la Universidad.

Fuente: Elaboración propia

Según Sobrado (2008), es posible diferenciar varias etapas en el desarrollo de la acción tutorial en el contexto universitario, pese a que debemos entenderlo como un proceso constante a lo largo de los estudios; pues como afirma Pantoja (2005), las funciones tutoriales tienen una variación significativa en relación al curso en el que se encuentre el alumno y, en consecuencia, a las necesidades que presente. Estas fases son, en esencia, tres: 1. La entrada a la Universidad; 2. La estancia del alumnado en la misma; y 3. La transición de la Universidad al mercado laboral (Álvarez y Lázaro, 2002).

Estas diferentes etapas deben estar contempladas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial en forma de objetivos y actuaciones, que den respuesta a las diferentes necesidades que puedan plantear los estudiantes universitarios en cada una de las mismas. Este capítulo se centra en la primera de estas etapas, el comienzo de los estudios universitarios, en la que los principales objetivos de la orientación y la acción tutorial estarán dirigidos a (Sobrado, 2008, p.99):

- Facilitar la transición entre la Enseñanza Secundaria y la Superior.
- Ayudar al alumnado en la acogida y adaptación al nuevo contexto de la Universidad.

- Elaborar el perfil personal y académico del estudiante que accede a los estudios universitarios.

3. La labor del profesor tutor en la primera etapa: el comienzo de los estudios

El Espacio Europeo de Educación Superior introduce nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas la potenciación de la acción tutorial y su incorporación a la actividad docente, enfatizando en la necesidad de armonizar ambas labores (orientación y docencia) en el perfil del profesor universitario (García y Sanz, 2006; Sobrado, 2008; Sola y Moreno, 2005). Esto supone una importante modificación en la función del docente, que deja de atender en exclusiva los contenidos académicos para convertirse también en guía, orientador, colaborador y facilitador de estrategias de aprendizaje; pero, además, supone cambios en el rol del alumno, que pasa a ser un sujeto activo, que se implica en su formación y en su desarrollo integral (Pantoja, 2005; Sola y Moreno, 2005).

En este sentido, la función del docente no puede quedar reducida a la enseñanza, sino que debe contemplar también la orientación y la tutoría de los alumnos. Como afirma Lázaro y Asensi (1989), la tutoría es una actividad inherente a la labor del profesor, y por tanto todo docente, con independencia de la etapa educativa en la que desarrolle su trabajo, debe practicarla. En la Universidad la acción tutorial debe ocupar un lugar prominente, incidiendo en la transmisión del conocimiento, pero también en el desarrollo personal de los alumnos y en su proceso de transición académica y profesional (Sobrado, 2008). En palabras de este autor, el profesor tutor debe ayudar a los alumnos a determinar sus objetivos personales, académicos y profesionales.

Si lugar a dudas, esta doble función docente supone un importante reto para la Universidad y, especialmente, para el profesorado universitario, pues deberá adquirir formación en materia de orientación y tutoría (García y Sanz, 2006), así como hábitos de actuación (Sola y Moreno, 2005), y desarrollar un perfil con una serie de cualidades esenciales (Galve y García, 1992; Salvador, 1993).

Durante la entrada a la Universidad, al igual que durante el resto de la etapa universitaria, la labor del tutor como orientador y guía del alumno es esencial. Teniendo en cuenta que las funciones de los periodos inicial, intermedio y final deben entenderse en forma de cascada, pues cada periodo debe asumir también las del anterior, se han establecido una serie de funciones que el profesor-tutor debe llevar a cabo en este primer momento, entre las que cabe mencionar (Álvarez et al., 2006; Pantoja, 2005):

- *Ayudar al estudiante en la transición de la enseñanza secundaria a la Universidad.* Esta función no es competencia única del tutor de la Universidad, sino que debe haberse comenzado previamente en los Centros de Educación Secundaria, preparando a los alumnos para la llegada al ámbito universitario, desde un punto de vista cognitivo y emocional. Una vez en la Universidad, el profesor tutor tiene un papel esencial en este proceso de transición, debe informar al alumnado de la estructura, funcionamiento y organización del Centro y de la Universidad, siendo fundamental que tome parte de las diferentes acciones, que desde la institución se desarrollen, para contribuir a esta primera toma de contacto con el contexto de la Educación Superior.
- *Facilitar a los estudiantes la inserción en la Universidad.* Una vez que el alumno ha accedido a la Universidad debe integrarse en ella (en el entorno y en el grupo). Esta es la principal función del tutor, que debe evitar que el alumno se sienta, por alguna razón, desubicado, y contribuir a que se adapte lo mejor posible a la nueva situación,

reestructurando su estado psicológico y sus expectativas, para alcanzar durante este periodo su máximo desarrollo en los diferentes ámbitos de su persona. Será esencial, dentro de este proceso de inserción, que el tutor contribuya a la adquisición de competencias de relación interpersonal, así como que promueva la participación del alumnado en las actividades desarrolladas dentro y fuera de la Universidad.

- *Proporcionar a los estudiantes la metodología de estudio universitaria.* El profesor tutor deberá ayudar al alumno a reformular y adaptar las técnicas de estudio adquiridas en las etapas educativas anteriores, para que le permitan el estudio universitario. Se trata, también, de introducir al estudiante en la metodología científica, que más tarde habrá de utilizar, y en el uso eficaz de las nuevas tecnologías. En definitiva, se pretende orientar al alumno sobre el proceso de aprendizaje en las distintas disciplinas, aportando estrategias y pautas de actuación de carácter general.
- *Fomentar el autoaprendizaje.* Una de las competencias más demandadas en el mercado laboral y en la sociedad, en general, que debe desarrollar un alumno universitario, es la de aprender a aprender, con el objetivo de que sea capaz de adquirir conocimientos de forma autónoma a lo largo de toda su vida.
- *Fomentar el autoconocimiento de los alumnos.* Es fundamental que los estudiantes vayan adquiriendo un profundo conocimiento de sí mismos, como requisito para el desarrollo de la carrera académica y profesional.
- *Conocer al alumno.* Consiste en conocer el entorno socio-familiar del estudiante, sus motivaciones y sus proyectos de futuro, y al tiempo recoger información sobre su progreso académico a través del profesorado implicado en la formación del alumno tutelado.

Pantoja (2005) añade, a estas funciones del profesor-tutor, otras complementarias, de carácter organizativo o de coordinación, tales como:

- Tomar parte activa en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial de la Facultad, Titulación o Departamento (depende de la unidad organizativa de referencia).
- Representar al profesorado ante sus alumnos y viceversa.
- Reunirse periódicamente con el resto de los profesores para compartir información sobre el alumnado tutorizado.
- Coordinar las sesiones de evaluación con el resto de profesores del mismo nivel, para obtener mayor información de los alumnos tutelados y conocer cuáles son sus puntos fuertes y débiles, las asignaturas con las que tienen mayor dificultad y aquellas en las que destacan.
- Elevar propuestas a los órganos unipersonales competentes sobre aspectos relativos a la organización de la Titulación o de la Universidad, derivados del desarrollo de la acción tutorial.

Pero como ya veníamos diciendo, desarrollar estas funciones supone un importante cambio en el rol del docente, que debe superar un modelo educativo centrado solo en la transmisión de conocimientos y pasar de una tutoría burocrática (basada en la resolución de dudas) a una tutoría de carácter orientador, que busque el desarrollo cognitivo, personal y profesional del alumno (Pantoja, 2005). Se requiere un cambio de visión en la actividad profesional del profesor y una nueva metodología de trabajo, que solo será posible iniciando programas de formación y capacitación del profesorado, como los que ya existen en diferentes universidades españolas (Universidad de Barcelona, Cádiz, Deusto, Jaén o Granada).

Por tanto, el desarrollo de una acción tutorial eficaz y de calidad no es competencia única de los docentes, sino que es necesario que desde la propia institución se desarrolle un marco de actuación que la promueva y facilite, creando como dice Zabalza (2003) una cultura institucional en la que cobre importancia. Algunas universidades, como la de Barcelona y la de Cádiz, ya han puesto en marcha planes de acción tutorial institucionalizados, que han sido premiados como acciones de mejora por el Consejo de Universidades en 2001 (Vidal et al., 2002). Otro ejemplo, lo constituye el programa desarrollado por la Universidad de Granada, a partir del año 2001, que incluye (García y Sanz, 2006): 1. La realización de cursos de formación dirigidos al profesorado (eje central del programa); 2. La apertura de una vía institucional para la realización de un Plan de Orientación y Acción Tutorial en la Universidad, en un marco real de trabajo, a través de los proyectos de innovación en tutoría; y 3. La instauración de El Servicio de Información sobre Tutoría y Orientación.

En este proceso sería relevante la creación, a nivel institucional, de la figura del tutor o tutor de titulación que, como afirma Pantoja (2005), contribuiría al desarrollo planificado de la acción tutorial en las facultades. Estos docentes, tras realizar el programa de formación pertinente, tendrían que poner en marcha las funciones de orientación y tutoría, propias de cada una de las etapas señaladas, con un grupo de alumnos, previamente asignado. Contemplando, por su puesto, un sistema de incentivos que gratifique su labor, como pudiera ser la asignación de un determinado número de créditos.

En cualquier caso, la acción tutorial que el profesor ha de ejercer en su actividad docente, desarrollada con coherencia, será garantía de una educación eficaz y de calidad (Sola y Moreno, 2005). Como se afirma al comienzo de este manual, la acción tutorial marca la diferencia, pues las instituciones educativas con mejor valoración en los informes internacionales prestan especial atención a esta actividad (Lapeña, Saulela y Martínez, 2011).

4. Acciones en la fase de entrada a la Universidad

Las actividades de orientación y tutorización pueden especificarse en un plan estructurado en distintos niveles de intervención, como se describía en la figura 5.1. En este epígrafe se detallan algunas de las actividades que podrían integrarse en el Plan de Acción Tutorial en la etapa inicial o de comienzo de los estudios, para dar respuesta a los objetivos propios de la misma: contribuir al proceso de transición y a la acogida y adaptación al contexto de la Universidad.

4.1. Las Jornadas de Orientación para Futuros Estudiantes

Muchas universidades, como parte de su labor de orientación, incluyen acciones dirigidas a los futuros estudiantes para facilitar la transición entre la enseñanza secundaria y la superior. Entre estas prácticas, quizás, la más común sea la realización de unas Jornadas de Orientación a nivel institucional destinadas, en general, a toda persona interesada en recibir información directa de la Universidad (proceso de admisión, titulaciones, servicios...) y, más concretamente, a jóvenes que están a punto de finalizar sus estudios de Bachillerato, Técnico Superior o similar y quieren comenzar una formación universitaria.

La Universidad de Granada lleva varios años celebrando jornadas de este tipo, a las que ha bautizado con el nombre de “Salón Estudiantil de la Universidad de Granada”. El programa del último salón, llevado a cabo en marzo de 2017, incluye entre sus propuestas: 1. Mesas redondas para comunicar aspectos generales sobre las pruebas de acceso a la Universidad y el procedimiento de admisión; 2. Stands para informar sobre las diferentes titulaciones que en

ella se imparten; 3. Visitas guiadas a las distintas facultades; y 4. Sesiones especializadas organizadas en grupos de grados afines para informar de la singularidad de los mismos, su estructura o las salidas profesionales.

4.2. Las Jornadas de Recepción de Estudiantes

Por lo general, las diferentes universidades tienen planteadas Jornadas de Recepción para estudiantes de nueva incorporación, también denominadas de bienvenida o acogida. Esta acción, que suele estar delegada en las facultades, concretamente en el Vicedecanato de Estudiante, se realiza a comienzo del curso académico y tiene entre sus objetivos establecer un primer contacto con el ámbito universitario, facilitando su conocimiento y promoviendo la adaptación e integración al mismo.

Estas Jornadas, que pueden durar uno o más días en función de la entidad organizadora y el programa, suelen incluir:

- Una presentación de la Universidad y los servicios que ofrece, a través de representantes del Vicerrectorado de Estudiantes.
- Una presentación de la Facultad, su estructura y distribución, incluyendo un saludo del Decano y del resto del Equipo de Gobierno.
- Información sobre procedimientos administrativos generales, a cargo del responsable de la Secretaría de la Facultad.
- Información sobre la Biblioteca y sus recursos, facilitada por el encargado de este servicio.
- Una presentación de la Delegación de Estudiantes, que expone a través de sus representantes cuáles son sus funciones y cómo es posible formar parte activa de este órgano.
- Información de la Titulación (calendario académico, competencias, estructura, salidas profesionales...) facilitada por el coordinador de la misma.

Algunas facultades tratan de convertir estas Jornadas en toda una experiencia, incluyendo a lo largo de las mismas dinámicas de grupo e incluso gymkanas que favorezcan el conocimiento de la institución (su estructura y distribución espacial), los primeros vínculos entre compañeros y el contacto inicial con los docentes que les darán clase durante el primer curso. En muchos casos, estas acciones cierran con una actividad de convivencia, como un pequeño concierto o una comida en el espacio de la Facultad.

Algunas universidades, de forma paralela a las Jornadas realizadas a nivel de Facultad o, en ocasiones, en sustitución de las mismas, desarrollan unas Jornadas de Recepción de Estudiantes a nivel institucional. Estas, al igual que las anteriores, se celebran al comienzo del curso académico y, dirigidas al alumnado de nuevo ingreso, tienen como objetivo propiciar un primer contacto y facilitar información sobre los diferentes servicios que ofrece la Universidad a sus estudiantes.

4.3. La Guía del Estudiante

Con este documento la Universidad da la bienvenida a los alumnos y les facilita su inmersión en el ámbito universitario, ofreciéndoles información para que puedan conocer la institución y los múltiples servicios, instalaciones, recursos y actividades que pone a su disposición. Algunos de los apartados que son frecuentes en estas guías son:

- La Universidad: la historia y trayectoria de la institución, sus señas de identidad y su estructura.
- Centros de enseñanza: facultades y escuelas, y otros centros de formación (centros de lenguas, centros de enseñanzas virtuales...).
- La oferta formativa: estudios de grado y posgrado (títulos propios, másteres oficiales, estudios de doctorado) y otras opciones de formación complementaria.
- Información académica: normativas, calendario académico, horarios y guías docentes.
- Servicios de información y orientación al estudiante: información sobre los distintos organismos a los que el alumnado puede dirigirse para resolver sus dudas acerca de becas, alojamiento, ayuda psicopedagógica, empleo, prácticas, internacionalización y otras muchas cuestiones.
- Servicios universitarios: información sobre los múltiples servicios y recursos que la Universidad pone a disposición de sus estudiantes, tales como bibliotecas y archivos, comedores, transportes, centros deportivos, centros de lenguas, centros de cooperación al desarrollo, centros culturales, centros de enseñanzas virtuales, asesoría jurídica...
- Directorio con la dirección web, el correo electrónico y postal y el teléfono de órganos de gobierno, órganos de representación, facultades, escuelas, departamentos, colegios mayores, residencias y otros contactos que puedan resultar de interés para los alumnos.

Véase como ejemplo la Guía del Estudiante de la Universidad de Granada (2011 y 2017), la de la Universidad de Málaga (2016) o la de la Universidad Loyola Andalucía (2016).

Además, algunas facultades elaboran una Guía del Estudiante propia, bien a nivel de Facultad o incluso de Titulación, ofreciendo información más concreta de gran interés para el alumno que va a cursar sus estudios en ella. Estas guías incorporan entre sus páginas:

- Información general sobre la Facultad, sus órganos de gobierno, su estructura y su oferta formativa.
- El calendario académico por el que se rige la misma.
- Información académica y administrativa de interés: normativa de permanencia, normativa de evaluación, procedimientos (solicitud de evaluación única final, reconocimiento de créditos, compensación de asignaturas...) y plazos (de prescripción, de matrícula, de solicitud de becas...).
- Información sobre la Titulación: datos del título, interés social, profesional y científico, objetivos y competencias, estructura, salidas profesionales y coordinadores de titulación.
- Horarios y calendarios de exámenes.
- Información sobre el profesorado que imparte las materias.

Véase como ejemplo, en la web de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, la Guía de Estudiantes de Psicología (http://grados.ugr.es/psicologia/pages/guiaestudiante_psico_1617) o la Guía de Estudiantes de Logopedia (<http://grados.ugr.es/logopedia/pages/infoacademica/guia-logopedia/!>).

4.4. El Manual del Estudiante

Algunas facultades complementan su labor de orientación, elaborando, junto a la Guía del Estudiante, un documento adicional y más amplio denominado Manual del Estudiante. Siguiendo a Santiago (2014), la Guía del Alumno, a nivel de Facultad, incluye información actualizada sobre calendarios, horarios, fechas, plazos y procedimientos que debe elaborarse y actualizarse cada curso académico; mientras que, el Manual es un documento con mayor duración en el tiempo, que incluye información esencial para su orientación académica y profesional, que debe ser entregado al alumno el primer año y acompañarle hasta la finalización de sus estudios.

Así, por ejemplo, el manual coordinado por este autor, está dividido en tres grandes secciones. La primera, “La Facultad”, introduce al alumno en la Facultad de Psicología, en los diferentes grados que en ella se cursan y en los servicios que ofrece (actividades culturales, servicios web, la Clínica de Psicología de la Universidad de Granada, la Delegación de Estudiantes, las becas para estudiar en otras universidades, la participación en experimentos, las ayudas para el alumnado con necesidades especiales...). La segunda, “Aprendiendo en la Facultad”, facilita una serie de pautas para sacar el máximo provecho durante el periodo de los estudios, por ejemplo: claves para el uso de los recursos de la biblioteca, pautas para elaborar buenos argumentos, un ensayo o un informe de investigación, para mantener la originalidad y evitar el plagio, para preparar una exposición oral, elaborar un poster o hacer un trabajo en equipo, entre otras. La tercera, “La Facultad y su entorno laboral”, aporta información relativa a las salidas profesionales y a la inserción en los diferentes colegios profesionales, comentando los servicios y posibilidades que estos ofrecen a sus colegiados.

Como puede observarse, este manual trata de ser un material de ayuda que acompañe al alumno hasta que finalice sus estudios. Para ello incluye, de forma muy inteligente, tres secciones que tratan de dar respuesta a las necesidades que puedan plantear los alumnos en las tres fases o periodos mencionados: comienzo de los estudios, desarrollo de los mismos, y finalización y transición al mercado laboral.

4.5. El Programa del Alumno Tutor

En muchos casos la figura del profesor tutor se queda corta y es incapaz de satisfacer la multiplicidad de necesidades que presentan los alumnos, especialmente con ratios tan elevadas como las actuales. En este sentido, el alumno tutor es una alternativa interesante, que puede complementar la labor del profesor tutor desempeñando funciones muy concretas como: informar y asesorar sobre aspectos burocrático-administrativos y organizativo-estructurales de la Universidad (servicios y actividades culturales, lúdicas o deportivas), aconsejar y apoyar en cuestiones relacionadas con los estudios (técnicas de estudio, planificación del tiempo, elección de asignaturas...), o asesorar en cuestiones relativas a las relaciones y las habilidades sociales y comunicativas (Pantoja, 2005). Algunas universidades, como la Politécnica de Valencia, llevan ya varios años impulsando programas de este tipo (Vidal et al., 2002).

La labor del alumno tutor es muy significativa el primer año, especialmente cuando los estudiantes llegan a la Universidad. Toda su labor debe realizarse en estrecha colaboración con los profesores tutores, después de haber formado parte de un programa de captación/selección y formación. Sin extendernos mucho más en este apartado, pues la tutorización por pares es objeto del siguiente capítulo de este libro, es pertinente mencionar

los grandes beneficios de este tipo de tutoría (Berrocal, 2014), que, con independencia de la etapa educativa, se derivan de la relación entre iguales.

5. Algunas conclusiones y cuestiones para la reflexión

A lo largo de este capítulo, ha quedado patente la relevancia que tiene el desarrollo de la orientación y la acción tutorial en la Universidad, siendo clave de la calidad de los programas formativos. Y de forma específica al comienzo de los estudios, para que el alumno supere con éxito la transición y la adaptación al ámbito universitario, favoreciendo la continuidad en los estudios y su finalización. En este periodo se requiere una intensa labor, planificada y coordinada, por parte de los profesores tutores, desarrollando cada una de las funciones mencionadas en el tercer apartado del capítulo; así como, la puesta en marcha de diferentes acciones a nivel de Universidad y Facultad, como las abordadas en el cuarto apartado.

Si realmente queremos calidad en la función tutorial no podemos dejar que esta quede sujeta al voluntarismo de cada Facultad, que elabora su Plan de Orientación y Acción Tutorial, si le parece oportuno y sin tener un marco legislativo que tomar como punto de partida. Se requiere un documento común que establezca las bases de lo que debe ser la orientación en el contexto de la Educación Superior y cómo se debe estructurar e implementar a nivel institucional. Pero, además, y sobre todo ante la ausencia de este marco común, es necesario que cada Universidad cuente con un documento que establezca las líneas para desarrollar esta labor con cierto orden y homogeneidad, institucionalizándola. Esta es la clave para que cada Facultad, de forma obligada, elabore e implemente un Plan de Orientación y Acción Tutorial que contemple medidas para satisfacer las necesidades que presenten los alumnos en cada una de las etapas por las que pasen durante sus estudios.

Difícilmente se llevarán a buen término las acciones planteadas en los POAT si su desarrollo se limita a la participación voluntaria de cada profesor. Es pertinente institucionalizar estas figuras, poner en marcha programas de formación que les permitan desarrollar competencias para el buen ejercicio de la orientación, y otorgarles un reconocimiento por su labor.

- ¿Cuáles son las principales dificultades del estudiantado y el profesorado en la incorporación a la Universidad?
- ¿Es posible que esta labor de orientación se desarrolle con eficacia sin la existencia de un marco que la regule?
- ¿Cuál debe ser el rol de la institución universitaria para la tutorización del alumnado en su incorporación a los estudios? ¿Y del profesorado y el alumnado?
- ¿Qué fortalezas y qué debilidades tiene la orientación y tutorización del alumnado en su incorporación a la Universidad?
- ¿Es posible que estos planes de acción tutorial se implementen con éxito sin la evaluación e institucionalización de las acciones?

Capítulo 6. Los primeros tiempos como alumnado universitario. La tutorización por pares y/o mentores

1. Introducción

La acción de orientar es un elemento clave e indispensable dentro del contexto de la educación, puesto que es donde los grupos de estudiantes deberían aprender y adquirir los conocimientos de qué hacer y qué realizar en etapas de estudios superiores, ya sea a corto o medio plazo tal y como afirman Martínez-Martínez y Zurita (2014). Si bien, es cierto que no siempre estas poblaciones reciben las nociones adecuadas, ya que existe una descoordinación entre los centros de enseñanza media y superior (Cepero, 2009; Domínguez, Álvarez y López, 2013). Lo que viene a plasmar que esta guía conductora sirve para que la persona se conozca a sí mismo y el ámbito que le rodea, de tal manera, que mejore su calidad de integración dentro de los Estudios Universitarios.

El primer año de los estudiantes universitarios viene condicionado por una serie de momentos llenos de incertidumbres, basados en las preguntas de cómo serán sus estudios, si han acertado con la elección, si podrán superar el grado y obtener el título, así como se cuestionan sobre cómo serán sus relaciones entre compañeros, las funciones y actividades que podrán realizar, etc. Están de acuerdo, que conocen la elección de la carrera elegida, pero desconocen los recursos que le ofrece la institución, así como la diversidad de actividades que pueden llevar a cabo. Los primeros tiempos en la carrera hace imprescindible entender que el buen hacer del estudiante puede convertir los años venideros en unos resultados fructíferos que coloque al futuro trabajador en un exitoso plano profesional.

Esta responsabilidad inicial, debe entenderse desde la acción de tutorizar entre iguales, rol del mentor que orienta a varios de sus compañeros, ya que se ha demostrado la eficacia, del papel positivo del alumno con más años en la universidad, ejerce en los compañeros de nuevo ingreso. De esta manera, el presente capítulo comienza con los primeros pasos del universitario, con el análisis de las dificultades y necesidades, a continuación se explicitará la figura del mentor como elemento integrador, se finalizará con la tutorización por pares y los pasos a seguir en un programa de mentoría.

2. Los primeros tiempos como alumnado universitario

Los primeros momentos en la universidad, cobran un pilar fundamental, para que un estudiante pueda marcar el buen rumbo del mismo, así como el aprovechamiento al máximo de su situación y recursos. En la sociedad actual, el éxito de ocupar un puesto de alta jerarquía, no se debe solo y exclusivamente al coeficiente intelectual sino como indica Goleman (2007) al buen uso de las habilidades sociales y emocionales de una persona. El nivel de empatía y autonomía no es un contenido adquirido en estudios universitarios, lo podemos entender como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular nuestro propio estado y lo que nos rodea (Mayer y Salovey, 1997) así como la capacidad para hacer frente con más éxito a las exigencias ambientales (Bar-On, 2006).

El S.XXI viene acompañado de un proceso de cambio socio-laboral y académico producido por el EEES (Sallicetti, 2009), que debe quedar latente en el ámbito universitario desde el comienzo (Romero, Zurita-Ortega y Zurita-Molina, 2010). El profesor, entiende su nueva forma de ilustrar, en aquellas sesiones donde el alumnado se convierte en el rol principal de su enseñanza. La transmisión del conocimiento, se transforma en un objetivo más de las sesiones

impartidas, donde la finalidad debe enfocarse en formar a sujetos preparados para tener la autonomía de producir por sí solos. Se pretende enseñar a saber, a saber hacer, a saber producir y regular las habilidades sociales que promueven la construcción del bienestar personal y social (Bisquerra, 2011). Se debe desde este prisma, trabajar estas capacidades, habilidades y competencias genéricas y básicas para el éxito en el mercado profesional, trabajando por una sociedad más productiva e innovando continuamente desde el espacio educativo superior.

En este resultado, se hace imprescindible en los primeros tiempos como alumnado universitario, alcanzar el pilar fundamental de información que le permita desarrollar un adecuado camino de desarrollo conceptual y social a lo largo de su carrera de estudios, permitiendo no solo superar los créditos correspondientes a su título académico, sino también, en el transcurso, adquirir una formación más especializada para su preparación a la vida activa (Martínez-Martínez et al., 2016).

En este camino hacia la madurez académica, el apoyo como indican Herrera y Lorenzo (2009) para trabajar las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos del estudiante, debe ir acompañado de la figura de un tutor y de las habilidades metodológicas que pueda llevar a cabo con el nuevo ingresado. A todo esto debe de sumarse la adecuada respuesta de la propia institución para colaborar en la implicación efectiva tanto del alumnado como del guía.

La figura del tutor, que recibe en este caso el nombre de mentor, es aquel que va más allá de la mera aportación de información, es el que instruye en el arte inicial de comenzar los estudios, el que colabora en el buen desempeño del estudiante y en aprovechar todos los recursos que el grado elegido le puede ofrecer. Una modalidad de orientación que dentro de la mentoría de la universidad española, se define según Alfonso, Sánchez y Calles (2011) con un carácter formal, planificado e intencionado, necesario para entender todas las funciones de aprendizaje que el estudiante puede cursar y sumar a los estudios, donde, Casado, Lezcano y Colomer (2015) indican que este proceso, mejora la calidad de atención de los estudiantes y ayuda a mejorar su tasa de retención.

Un transcurso que debe cobrar importancia desde el primer año, para asentar al alumnado y asegurar su permanencia, esto podrá ayudar a que desde el principio el estudiante oriente su carrera en aquellos ámbitos donde se sienta más cómodo y motivado para especializarse. Se debe ir más allá y guiar en función de las propias aptitudes del sujeto y de la motivación intrínseca que tengan; la orientación necesaria para que amplíe el conocimiento de sus estudios y los complemente con el aprendizaje de una autonomía y área de especialización que resulte beneficiosa. No solo para la institución universitaria por conceder a estudiantes productivos a la sociedad, creándose un perfil prestigioso en los distintos rankings, sino también, haciendo personas más audaces y competentes en el plano laboral. No se puede obviar, que junto al título, debe ir acompañado de unas habilidades sociolaborales para poder introducirse en un mercado más competitivo, donde sólo el certificado expedido no garantiza el éxito del trabajador.

En este procedimiento, aunque contamos con soporte virtual de la web universitaria, es necesario entender al mentor como aquella figura necesaria para el análisis personalizado del estudiante, donde si podrá tener un carácter mixto, ya sea presencial o virtual (Alfonso, Sánchez y Calles, 2011).

El tener claro desde el principio, y en base a un perfil, lo que pretende obtener durante su formación, fortalece los pilares académicos del sujeto y le permite establecer unos objetivos de resultado en su itinerario académico. Aquí, ya no solo hablamos de unos estudios superiores cursados, sino de un programa que va más allá, estableciendo patrones profesionales especializados y preparados para el desempeño del puesto laboral exitoso.

3. Perfil del alumnado Universitario

En la última década se ha producido un cambio de preferencia en la elección de la carrera universitaria, autores como Cortes y Conchado (2012) venían fijando unos criterios de elección en base a la familia, recursos económicos o zona geográfica, pero Martínez-Martínez (2013) destaca que se está produciendo un cambio de tendencia y la elección respondía en función del gusto personal. Ésta permite partir, en primer lugar, de una voluntad propia y en segundo, que dicha libertad abra las puertas de una motivación inicial que provoca el entusiasmo de aprendizaje, facilitando de esta manera la tutorización y orientación a sus comienzos.

Esta preferencia unida a la era digital, donde la mayoría de los estudiantes poseen unos conocimientos tecnológicos e idiomáticos consiguen que lleguen más preparados y motivados a la universidad, adquiriendo un perfil con unas características determinadas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de orientar su camino. (Chacón, Zurita, Castro, Espejo, Martínez-Martínez y Ruiz-Rico, 2017).

Por otro lado, hay que analizar las insuficiencias académicas y sociales que puedan tener, de esta manera Valverde, Ruiz, García y Romero (2004), Sánchez et al. (2009) y Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez (2012), reflejan que entre las preocupaciones que tiene el estudiantado, en base a su edad, experiencia formativa previa, motivaciones y expectativas, se puede señalar, como indica la tabla, las siguientes necesidades.

Tabla 6.1. Necesidades usuales del alumnado de nuevo ingreso en los estudios universitarios a considerar en la AT^u.

Una orientación limitada a priori al acceso a la Universidad

Una orientación completa en relación a todos los ámbitos (personal, académico y profesional) incidiendo especialmente a aquellos que presenten necesidades educativas especiales.

Desconocimiento de los planes de estudios y de su contenidos

Las características de los estudios, las peculiaridades de las asignaturas, así como de las actividades y funciones que ofrece los estudios universitarios.

Dificultad para elegir los itinerarios formativos

Dificultad de acceso a la titulación elegida en primera opción, tras superar las pruebas de selectividad o de acceso para mayores de 25 años.

Dificultad en materia de orientación e inserción profesional de los egresados universitarios

Dificultad en la manera de organizar el tiempo, los estudios y la utilización de recursos específicos disponibles.

Desconocimiento de las actividades y servicios que oferta la universidad

Desconocimiento de técnicas de estudio.

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las necesidades expuestas, la planificación será uno de los elementos importantes a trabajar en el itinerario académico del estudiante nobel. Este concepto, entendido por Kaufman (2001, p.17) como el procedimiento *“que se ocupa de determinar que se debe hacer, a donde ir y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficaz y eficiente posible”*, contribuyendo a que el proceso de mentorización sea más eficaz.

La planificación curricular, en base a unos objetivos, será muy beneficioso para encaminar al estudiante desde el primer año, recibiendo información sobre el grado elegido, sobre las distintas menciones o especializaciones a las que puede optar y donde poder establecer un itinerario académico con coherencia. De tal manera, que no solo obtenemos el título, sino que también es capaz de especializarse en un área concreta de actuación. Esta estructura organizativa, donde se plasman los objetivos, funciones, momentos de actuación, organización de recursos y tiempo para compaginar responsabilidades así como ocio, deben estar presentes en el proceso de mentoría y en los programas de orientación y tutorización de las personas implicadas (Sánchez et al., 2009).

Para complementar esta ayuda, es importante un paso previo de recogida de información del estudiantado que nos permita establecer una línea de actuación.

Tabla 6.2. Recogida de información del alumnado para la planificación y diseño de la AT^u.

Perfil del estudiante	Características: Necesidades: Preferencias: Intereses: Cualidades: Conocimiento de idiomas:
Objetivos	Corto plazo: Medio plazo: Largo plazo:
Formación	Grado: Mención: Especialización:
Funciones	Prioritarias: Secundarias/Voluntarias:
Temporalización	Para Formación: Para formación complementaria: Para ocio y tiempo libre:

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6.2 se especifican las informaciones sobre el alumnado que podrían facilitar el diseño y planteamiento de acciones de orientación y tutoría, que se concretan en aspectos tales como:

- **Perfil del estudiante**, se refiere a las características personales, actitudes o habilidades, así mismo a las necesidades que se plantean en este periodo formativo y a las preferencias académicas que se marque.
- **Objetivos**, hacen referencia a los resultados que el estudiante se fija a corto, medio y largo plazo.

- **Formación**, se recoge del grado que se empieza a cursar, así como de la preferencia por la mención que se cursaría, y las indicaciones preferentes de especialización dentro de la mención.
- **Funciones**, se establecen las distintas actividades que se puede marcar el estudiante para alcanzar los objetivos que se fijan desde el inicio universitario.
- **Temporalización**, constituye el tiempo que el estudiante planifica para invertir en formación, formación complementaria y el tiempo dedicado para ocio y tiempo libre.

Todo este proceso de recogida de información debe estar guiado por la figura del mentor, ya sea éste de mismo nivel jerárquico del ingresado o por el contrario puede ser llevado a cabo por el docente.

4. Proceso de mentoría y tutorización por pares

A la hora de hablar de la figura que ayuda en el proceso de integración del nuevo egresado en la universidad, se debe partir de la aproximación conceptual de mentoría, de su proceso y de quién puede hacer uso de dicho rol.

El concepto de mentoría se entiende como el camino donde se le ayuda al nuevo ingresado, en función de sus propias características, a que conozca todas las posibilidades que le ofrece la facultad y el ámbito universitario. Se indica que es una figura que va más allá que el simple punto de información, Carr (1999) ya expuso que esta función es la de colaborar a que el sujeto que recibe ayuda aprenda algo, que de lo contrario, tardaría más tiempo en alcanzar y Núñez (2012) añade que en este proceso hay una persona que ayuda, que es el mentor, y el que recibe esa ayuda que es el mentorizado.

El rol de mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación universitaria, ya que es un sujeto con experiencia y con formación especializada en el campo y que además ofrece su apoyo al alumnado principiante (Kelly, Reuhle, Chakrabarty y Kinnane, 2014). Un sujeto que no solamente enseña y acompaña sino que también, necesita aprender en su nuevo papel (Orland-Barak y Craig, 2014). En las dos últimas décadas, los programas de inducción se han centrado en promover la relación entre un mentor y un principiante. Los resultados como indican Bickmore y Bickmore (2010) vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento hace que el alumnado no abandone sus estudios, así Richter et al. (2013) indican que los efectos que la figura del mentor tiene sobre el alumnado principiante son variados: eficacia docente, compromiso, bienestar y mejora de la práctica académica. Entre las diferentes funciones que un mentor tiene, Núñez (2012); Richter et al. (2013), Ginkel, Oolbekkink, Meijer y Verloop (2016) exponen:

- Apoyo personal, emocional y psicosocial.
- Guía en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias.
- Apoyo pedagógico e instrumental.
- Atender las necesidades emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales.
- Apoyar la construcción de conocimiento práctico personal por parte del alumnado principiante.
- Crear un contexto favorable para el aprendizaje del estudiante y modificar la conducta del principiante.
- Beneficio mutuo, se trata de una acción voluntaria.

- Ayuda a desarrollar el potencial de cada uno.
- Se puede basar en otros modelos o proyectos de mentoría, pero nunca será exactamente igual.
- Ayuda sobre todo a una persona, pero también se puede aplicar a grupos.

En torno a la figura del mentor se establecen tres líneas de preocupación (Orland-Barak y Craig, 2014), la primera de ellas en conocer cuáles son las competencias, conductas y prácticas que los mentores desarrollan a lo largo de su trabajo de apoyo al aprendizaje y estabilidad de los alumnos en sus inicios, para ello, se describen los diferentes roles que deben desarrollar los mentores, las condiciones y tipos de práctica mentora, así como los efectos que el trabajo tiene en el desarrollo estudiantil. Una segunda línea de investigación que aborda los aspectos cognitivos de la figura del orientador (procesos de pensamiento, razonamiento, concepciones, expectativas, y creencias) como un análisis de la construcción de la identidad y de cómo puede influir en el proceso. La última línea, estudia un enfoque más amplio analizando la cultura y como los diferentes contextos afectan o influyen en los procesos de mentoría y en la propia concepción del mentor.

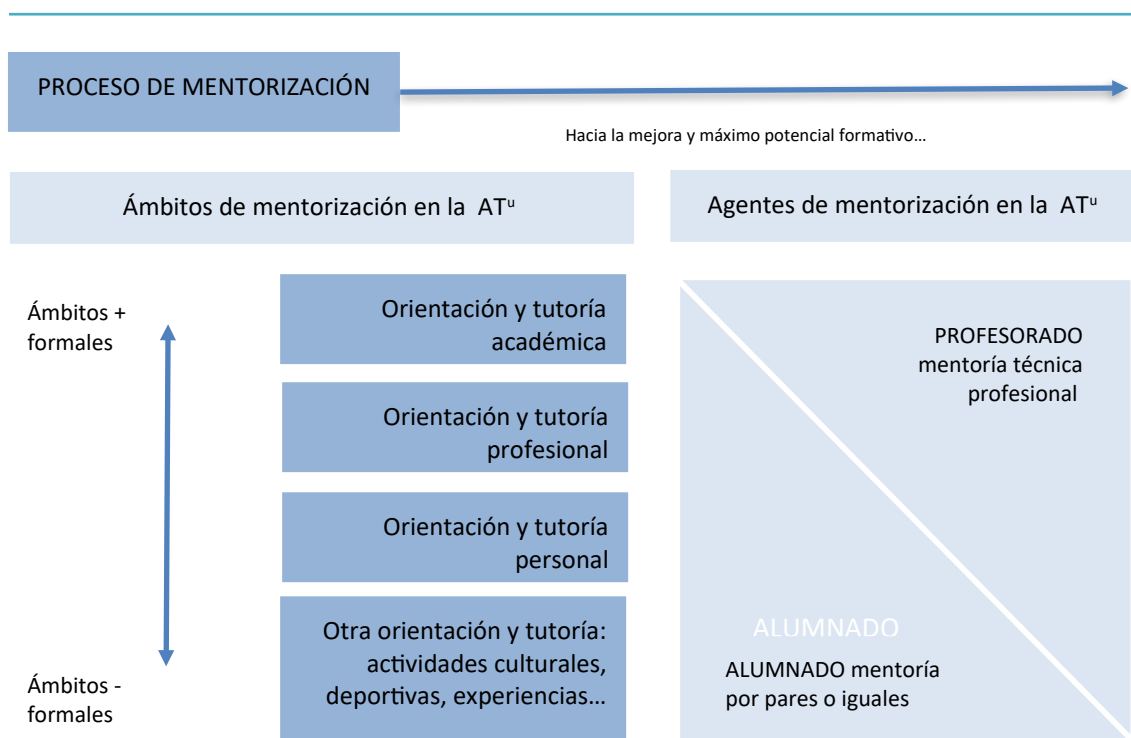


Figura 6. 1. Mentorización, ámbitos de orientación y tutorización y agentes mentores en la AT^u.

Fuente: Adaptada de Expósito (2013)

Enfatizando sobre la función orientadora Singles y Muller (2005) la definen como una relación formal o semi-formal entre un senior o mentor y otro individuo con menos experiencia o mentorizado, con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda.

La mentorización o idea de tutorización cercana y permanente debe estar liderada, como otras acciones de orientación por el profesorado, sobre todo en los ámbitos más formales, como se muestra en la figura 6.1.

4.1. El profesorado como mentor del alumnado

La mentorización del alumnado supone el desarrollo de un perfil de orientación y tutorización cercano en el trato, permanente temporalmente y amplio en las dimensiones tratadas, cubriendo aspectos académicos, de la personalidad, la personalidad profesional y aspectos sociales y culturales.

Aunque, como señala Álvarez y García (2002), usualmente se ha trabajado la mentorización entre iguales, como una alternativa a fórmulas más tradicionales que se ajustaban mejor a las nuevas demandas y necesidades de los estudiantes universitarios, ya que mentor y mentorizado comparten problemas y necesidades similares, experiencias académicas recientes, empatía con sus iguales, ayuda mutua, etc. No debiera desdeñarse la figura del profesorado mentor en los estudios de grado ampliando la dedicación y reconocimiento por ejemplo del tutor de grupo-curso. Esta figura podría corresponderse con la labor que en los estudios de posgrado se configura como un rol de tutor.

4.2. La mentorización y tutorización por pares

Ante el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que planteó el Espacio Europeo de Educación Superior, en el contexto español, comenzaron a surgir ejemplos de programas de mentoría entre estudiantes universitarios que intentaban atender las necesidades del alumnado de nuevo ingreso, y en última instancia, asistir su adaptación a la universidad (Sanchez,2009). Se recurrió a la tutorización por pares, donde entre participantes de edades similares se proporcionaba un grado de empatía y comodidad a la hora de poder expresar los sentimientos e inquietudes (Crisp y Cruz, 2009).

El modelo de mentoría de Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez (2012) tiene lugar en el marco de una relación triádica, en la que interviene el consejero o profesor tutor, el compañero-mentor y el estudiante mentorizado. Debemos entender que la figura del primero es el profesor con experiencia que se encuentra sensibilizado con el nuevo acceso del estudiante y dispuesto a facilitar el pleno desarrollo del mismo y su integración, cuyas competencias personales y profesionales, como indican Bernier, Castillo, Arenas y Rojas (2012) pueden ser:

- **Competencias Personales**, compromiso, flexibilidad, tolerancia, transparencia, empatía, reflexividad, seguridad y dinamismo.
- **Competencias Profesionales**, habilidoso para la reflexión y análisis de la enseñanza, con éxito demostrado como docente, habilidad para enseñar, trabajar con colegas o alumnado, con conocimiento de trucos de la profesión y estudios, así como saber interactuar con diversas personalidades, así como es valorado por los alumnos y compañeros de profesión y domina los conocimientos propios de la disciplina.

Por otro lado, las funciones que deben realizar las dos figuras son diferentes, donde el consejero como indican Marchena et al. (2010) debe colaborar con el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT); coordinación, supervisión y seguimiento de todo el proceso de mentoría, orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo específico y responsable de la evaluación en el grupo de mentoría.

En relación con la mentoría entre iguales, el compañero mentor/a lleva a cabo, una orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo establecido en el programa, así como realizar las distintas actividades establecidas. En este sentido, el propio alumno mentorizado debe asumir unas funciones de compromiso y atención necesarias para el buen desarrollo del programa, así Mayer y Salovey (1997) deben prestar atención a las habilidades de percepción, facilidad, comprensión y manejo de las competencias.

La importancia de llevar un protocolo de funciones entre las figuras, ha creado la necesidad de establecer, en las diferentes universidades, la implementación de programas. La necesidad de encuadrar la planificación y camino del mentorizado debe encuadrarse en un ámbito mayor donde las funciones de los figurantes cobren sentido en un programa de intervención.

Estos programas de intervención, en base a unos objetivos mayores de mentorización por grupos, establecen unas fases de intervención a través de un cronograma que marque el ritmo adecuado de integración del estudiante mismo y por profesores comprometidos en la acción.

Se puede observar programas piloto de mentoría para estudiantes de nuevo ingreso, en los años 2007/08 y 2008/09 en la Universidad Nacional a Distancia (Uned) donde se propulsó la intervención de un proyecto de mentoría financiado por el proyecto REDES de Innovación Docente con una duración de dos años. El proyecto REMUC de la Universidad Complutense, el proyecto PTEC de la Universidad de Granada, el Proyecto Compañero de la Universidad de Cádiz o el proyecto SIMUC de la Universidad de Sevilla, así como algunos autores como Marchena et al. (2010); Alonso, et al. (2011); Núñez (2012); Domínguez, Álvarez y López (2013) y Casado, Lezcano, Colomer (2015) se puede establecer un modelo de los pasos necesarios, como se observa en la tabla 6.3, que debe contener un programa de mentoría.

Tabla 6.3. Etapas para la elaboración de un plan de mentorización para su integración en la AT^u.

Planificación del programa	- Definir mentoría: definir población beneficiaria (alumnos de 1º año) - Preparación adecuada del programa. Desde donde se lleva a cabo, Facultad, Vicerrectorado, titulación, servicio de orientación, responsable, etc. - Búsqueda previa de información
Planteamiento y objetivos	- Ofrecer atención universitaria - Mejorar el rendimiento académico - Orientar de manera sistemática, procesos formativos, identificando potencialidades para ser canalizados al éxito, etc. - Facilitar la integración y fortalecer la vida universitaria
Agentes del programa	Se debe tener en cuenta: - Vías para dar a conocer el programa a la comunidad universitaria: jornadas estudiantiles, página web, reuniones de delegados, el propio profesorado en clase, gabinete de orientación al estudiante, e-mail, etc. - Incentivos a profesores-tutores: certificado de participación, reconocimiento en la evaluación de la calidad docente, etc. - Incentivos a alumnos-mentor: reconocimiento de créditos, certificado de participación En la captación de Profesores-Tutores, puede participar cualquier docente interesado, que sea conocedor en materias de orientación educativa universitaria, o que sea especialista en la materia. Entre sus funciones tenemos: apoyo al mentor, coordinar la actuación de distintos mentores, orientar su actuación, formación y ayuda en la recogida de información. En la selección de mentores, deben estar aquellos que presenten las siguientes características: buen nivel de sinergia entre estudios, ocupaciones, responsabilidad, éxito académico, conocimiento del funcionamiento de la universidad, competencias grupales y sociales, así como superar el curso de formación. Entre sus funciones tenemos: a) elaborar planes de actuación, b) informar sobre servicios, becas, expedientes, estructura de la universidad, c) orientar de la importancia de ir realizando un buen itinerario académico, d) trabajar las habilidades sociales y de integración, e) guiar, orientar, informar, realizar dinámicas grupales, establecer un feedback, empatizar y escuchar, f) Informar sobre grados, asignaturas, técnicas de estudio y g) detectar necesidades. En la formación de mentores, deben de plantear cursos de formación en estrategias y enfoques de mentoría, antes de comenzar el curso académico. (Contenidos iguales a las funciones: becas, expedientes, grados, posgrado, servicios, etc.) En la captación de la población de mentorizado, se podría empezar desde el último año de bachillerato y Formación Profesional, y para la selección de alumnos universitarios para el programa, realizar: entrevistas individualizadas donde se recoja información sobre sus intereses, conocimientos de idiomas, cualidades, defectos, preferencias, objetivos que se fija, etc.
Procedimiento	Asignación de mentorizados a mentores - Profesores-Tutores: coordinación de 3 a 6 estudiantes mentores. - Alumno-Mentor: Entre 5 a 10 Mentorizados - Conciliación y relación con el Plan de Acción Tutorial (PAT).
Temporalización y Cronograma	El año académico de Septiembre a Mayo, y reflejando las fases y las distintas sesiones
Fases de Intervención	Diseño de intervención, desarrollo de las actividades y recursos.
Evaluación	Evaluación inicial: conocimiento inicial del programa, instrumento de evaluación para medir las habilidades del mentor a través de la escala Ideal Mentor Scale (IMS)

Es importante la implicación de toda la universidad para el buen fruto del programa, así como que se encuentre dentro de la estructura de los equipos de gobierno de centro. La finalidad es que pase a formar parte de la cultura universitaria como una forma de hacer desde el inicio de los estudios.

5. Conclusiones y cuestiones para la reflexión

Los estudiantes de la nueva era vienen definidos por unas características específicas que deben ser contempladas en el ámbito de estudios superiores. En este periodo de inicio a la universidad se encuentran bajo una incertidumbre de necesidades que deben ser tratadas desde el ámbito de la acción tutorial, como ya se viene dando de una manera más establecida y normalizada en otros niveles educativos.

La figura del mentor y especialmente la del entre iguales, cobra un significado más profundo de empatía entre sujetos y ayuda continua para el programa de mentoría. Esta orientación debe estar forjada por un aprendizaje lleno de competencias por parte de las figuras mentoras y coordinadas por los profesores-tutores.

A pesar de que los programas de mentoría están cada vez más presentes en el ámbito universitario, es cierto que aún no se da como un proceso normalizado y directo desde el comienzo del alumnado en los estudios, sigue considerándose como proyectos indirectos al servicio de la comunidad universitaria que deben ser atendidos de manera más estable y segura en el proceso.

Estos razonamientos permiten plantearse las siguientes cuestiones para la reflexión:

- ¿Cuáles son las principales dificultades del alumnado en los primeros tiempos de incorporación a los estudios universitarios?
- ¿Qué responsabilidad institucional y cómo debe actuar la institución universitaria para solventar dichas dificultades?
- ¿Qué roles diferenciales pueden establecerse entre la mentoría por profesorado y la mentoría entre iguales?
- ¿Cómo debería establecerse la orientación y tutorización para pasar desde la tutoría tradicional a la mentorización del alumnado?
- ¿Cuáles serían las líneas generales para plantear un plan de mentorización?



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo

*El alumnado no llega a la universidad ni
totalmente formado, ni plenamente
tutorizado*

**LA TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS DE
GRADO**

Capítulo 7. La Acción Tutorial para el desarrollo de la identidad personal y profesional

1. Introducción

Los rasgos de personalidad se definen fundamentalmente en la infancia y adolescencia, pero la identidad se desarrolla a lo largo de toda la vida (Erikson, 1963). Por tanto, la universidad como centro de formación superior debe ayudar a su estudiantado al mejor conocimiento de su identidad personal actual y al establecimiento y desarrollo de una adecuada identidad profesional futura. Siendo ambas un binomio indisoluble a efectos de formación.

El concepto de la propia identidad implica el reconocimiento que las personas son producto de un proceso de socialización (Gewerc, 2001). Esta perspectiva se apoya en los planteamientos previos de Levi-Strauss (1981) quien afirmaba que las relaciones constituyen la identidad, y de Páramo (2008) que afirma que las características que posee un individuo son por las que es conocido ante el resto del mundo. Desde este enfoque socio-antropológico, la identidad deriva de un proceso de socialización (Abad, 1993) que se define y contextualiza en el conjunto de las relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales, como son las personas, los grupos, las instituciones o los valores. Y en un mundo cambiante como el actual, no es sólo una necesidad sino una exigencia un adecuado desarrollo de la identidad individual (Revilla, 2003) coherente y positiva adaptada a los nuevos tiempos.

La universidad se convierte en un escenario apropiado para la formación de profesionales socialmente responsables en un mundo con necesidades emergentes (De la Red, 2009) que puede complementarse a través de la acción tutorial universitaria, mediante un modelo de enseñanza en el que el profesorado complementa su actuación docente con las funciones de guía, ayuda, orientación y asesoramiento (Sola y Moreno, 2005) y trascender a todos los ámbitos relacionados con el alumnado universitario. Asimismo, también ha de favorecer el trabajo individual y en equipo, optimizando la personalización del proceso educativo, y a su vez, potenciando cuántas metodologías de aprendizaje sean necesarias para contribuir a las tareas investigadoras y la adquisición de nuevos conocimientos.

Este capítulo aborda el desarrollo de habilidades y competencias a través de la acción tutorial universitaria, en el sentido que plantea García (2007) para quien dicha tarea no puede ser algo incidental, espontáneo o dejado únicamente en manos del profesorado, sino una actividad metódica, intencional, bien organizada y planificada.

Estas argumentaciones quedan fundamentadas incluso normativamente en la Constitución Española de 1978 que, en su artículo 27.2, establece como objeto de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana. Y el desarrollo de competencias sociales y cívicas como elemento de bienestar individual y colectivo, el desarrollo de valores personales y sociales que promuevan la iniciativa y espíritu emprendedor, así como la propia autoestima y auto concepto, que consideraba la derogada LOE (2006) y modifica LOMCE (2013) como competencias básicas para la educación obligatoria, pero que igualmente son deseables en la Educación Superior.

Desde la epistemología, los estudios de Gardner (1993) y su modelo de inteligencias múltiples insiste en el importante papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva, como parte de su proceso educativo y formativo.

Y desde una perspectiva funcional, el informe de la UNESCO (Delors, 1996) reconoce la inteligencia emocional como base de la gestión de las emociones propias y favorecimiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales. Y el informe *Future Work Skills 2020*, presentado por Davies, Fidler y Gorbis (2011) de la Universidad de Phoenix, considera que una de las competencias básicas de los futuros trabajadores-profesionales debe ser la inteligencia social. Entendida ésta, como la capacidad para percibir las reacciones de los demás, interpretarlas y dirigir su atención y discurso para adaptarse a la otra persona, lo que requiere el dominio de habilidades comunicativas, autoconocimiento y habilidades propias de la inteligencia emocional, como la escucha activa, la empatía o la asertividad, necesarias para el establecimiento de relaciones positivas consigo mismo y con el entorno. Siendo éstos requisitos indispensables para conocer las propias motivaciones e intereses y conectar con nuestra propia identidad personal y profesional y poder dirigirnos hacia nuestros objetivos y metas. Lo cual requiere un cierto entrenamiento y conocimiento de conceptos, técnicas y métodos de diagnóstico y la implantación de determinadas estrategias didácticas que se sugieren ser trabajadas en las aulas universitarias a través de la acción tutorial.

Aunque existe una cierta conformidad al reconocer que la educación ha de conseguir que las personas alcancen una serie de objetivos valiosos en función de los valores sociales imperantes, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, para lo cual el desarrollo de habilidades cognitivas debe completarse con un adecuado desarrollo emocional (Teruel, 2000). Por otra parte, en el contexto sociocultural y político en el que vivimos, nos educamos, interaccionamos y nos desarrollamos, según Martínez (2008). Y la educación debe posibilitar que todas las personas estén suficientemente cualificadas para comprender el mundo, convivir juntos y actuar con sensatez y coherencia.

El desarrollo de la identidad ha sido un tema recurrente en educación (Gergen, 1992) como necesidad básica en los procesos de transformación social y de las relaciones humanas. Y debe ocupar un lugar adecuado en los procesos de formación personal y profesional, que desde la orientación y tutorización del alumnado pueden articularse convenientemente.

Y de forma específica, la Declaración de Bolonia de 1999 sobre el Espacio Europeo de Educación Superior acentúa la importancia de colocar al estudiante en el centro del proyecto educativo universitario. Dicha necesidad, tal y como señalan Boqué et al. (2011), va más allá de la mera formación académica, debido a que además existe la voluntad de promover el liderazgo de los estudiantes dentro de la comunidad universitaria y en el servicio de las instituciones inmersas una sociedades de participación democráticas. En definitiva, como planteaba Martínez (2006), la universidad es un espacio óptimo de aprendizaje profesional, cultural, humano y ético-moral.

2. El desarrollo de la identidad personal en el alumnado universitario

El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y cómo éste responde a la pregunta “*quién soy*”. Dicha cuestión se origina (Gewerc, 2001) a partir de la creencia de que, sin la comprensión de cómo se han incorporado las estructuras sociales en el individuo o qué resultados han aportado los procesos de socialización y la gestión de las estructuras sociales, no es posible comprender el mundo en que vivimos.

De forma asociada a dicho concepto aparecen tanto cuestiones de carácter psicológico y vinculadas a la personalidad del individuo, como aspectos personales, familiares y sociales. Otras áreas de conocimiento como la sociología o la antropología hacen referencia al concepto de identidad en relación a asuntos culturales procedentes de las naciones o los pueblos. Ya que se entiende que las costumbres y tradiciones del contexto social y cultural le otorgan al

individuo su identidad, devolviéndole la posibilidad de ser en función de la cultura a la que pertenece.

En cualquier sentido, el proceso de construcción de la identidad resulta arduo y no siempre exitoso. Incluso Castells (1997) añade que puede hablarse de identidad sólo cuando los actores han logrado interiorizar y construir un sentido en torno a dicha interiorización. Y Turner (1990) añade a este proceso que, la identidad es producto en gran medida de la interacción social, dando lugar además a identidades colectivas derivadas de los elementos que nos llevan a identificarnos como pertenecientes o afiliados a un significativos entornos sociales como la familia, la religión o la escuela. La identidad se construye, como plantea Páramo (2008), ligada a los grupos sociales de pertenencia y los modelos institucionales que representan (familia, escuela, trabajo, etc.) así como a los instrumentos que permiten el conocimiento y exploración del mundo (escritura, pintura, música, etc.) y a partir del significado y valor emocional intrínsecamente ligado a dicha pertenencia para la construcción de un yo personal y social. Es decir, es fruto de los procesos de socialización en los que identifica e interioriza creencias, valores, actitudes, comportamientos, costumbres, etc.

El proceso de adquisición y desarrollo de la personalidad requiere la consideración de tres variables (Hernández, 1991) referidas al alumnado: El poder, referido a la capacidad intelectual y las aptitudes; la motivación, o disposición a focalizar esfuerzos para conseguir un determinado logro; y el modo de ser, o características y predisposiciones de la personalidad. Además del “saber hacer” o uso de habilidades y estrategias de aprendizaje.

Pero también un modelo de profesorado como generador de personalidad con unas cualidades que lo convierten en modelo de humanidad, cercanía y confianza (Brunet y Negro, 1993). Entre ellas, Sola y Moreno (2005) destacan, ser una persona real, auténtica, que se muestre y exprese sin hipocresía, siendo congruente además con lo que piensa, con lo que hace y con lo que dice, y encarnar y difundir los valores positivos del mundo que lo rodea. También ha de establecer empatía con el alumno en cuestión o con el grupo, manteniendo una actitud de escucha y de comprensión. Cualidades propias de un *líder educativo responsable*, definido por Manzano (2016), como una persona encargada de un grupo de personas a las que lidera, distinto a dirigir, y que se sitúa en un alto nivel de conciencia lo que, a su vez, implica altos niveles de pro-actividad, responsabilidad, auto concepto y autoestima positivos, desarrollo de la inteligencia emocional, así como el desarrollo de los valores personales y sociales para el bien individual y colectivo.

Todas estas cualidades o rasgos de la personalidad han de estar desarrolladas previamente por la persona encargada de su transmisión, y además como afirman Ciarrochi et al. (2000), se relacionan con los rasgos característicos de la inteligencia emocional que implica el desarrollo de una serie de habilidades y capacidades en la persona que le capacita para regular las propias emociones y las ajenas que le permitirá promover un adecuado crecimiento tanto emocional como cognitivo. Cabello et al. (2009) consideran primordial el desarrollo de estas habilidades en el alumnado para lograr su desarrollo integral. Y coinciden en señalar que, en ocasiones, se olvida que deben ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas habilidades. Las aulas son consideradas uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes y los educadores han de ser los principales líderes emocionales de su alumnado, siendo responsables del nivel de equilibrio emocional existente en el aula (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002 y 2004; Palomera et al., 2008).

Los elementos estructurales y rasgos constituyentes son diversos, dependiendo de la profundización del planteamiento o aproximación teórica desde la que se aborde. Sin embargo, autores como Expósito (2013) plantean que desde un punto de vista formativo

deben considerarse al menos los siguientes aspectos: el desarrollo de la autoestima y auto concepto, la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

2.1. El Autoconcepto y la Autoestima

La personalidad se integra como una organización jerárquica de seis sistemas: el sensorial, el motor, el cognitivo, el afectivo, los estilos y los valores (González-Pienda, *et al.*, 1997) donde se sitúan el autoconcepto y la autoestima.

El auto concepto es entendido, por Hubner y Stanton (1976), como *“el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad”*. Supone una yuxtaposición de las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia, y del ambiente con una especial influencia del *feedback* y refuerzos recibido por parte de otras personas. Y aunque de manera tradicional ha sido considerado como un constructo unidimensional y global (Cazalla *et al.*, 2015); en la actualidad, se reconoce con concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson *et al.*, 1976) presente en ámbitos académicos y no académicos, en áreas emocionales, sociales y físicas.

La autoestima hace referencia a la auto evaluación de nuestro propio autoconcepto o manera en que valoramos nuestras propias características o aptitudes (Woolfolk, 1998) y facilita la confianza en nuestra capacidad de aprender, de tomar decisiones y hacer elecciones adecuadas o de afrontar los posibles cambios

Watkins y Dhawan (1989) determinaban la existencia de dos componentes de la autoestima: Un componente cognitivo-perceptivo o pensamientos que se corresponde al *autoconcepto* y que conecta con la idea que cada persona tiene de sí misma. Y un componente afectivo-evaluativo o los sentimientos, correspondiente a la *autoestima* y que se entiende como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo o cómo se valora.

Sin embargo, Branden (1995) plantea dos componentes fundamentales de la autoestima interrelacionados entre sí: La eficacia personal o la autoconfianza ante los retos que se nos plantean. Y el respeto hacia sí mismo/a reafirmando la propia persona en su valía personal y sabiéndose merecedor de la felicidad. Fundamentándose ambos sobre seis pilares fundamentales:

1. La práctica de vivir consciente y actuar sobre aquello que vemos y conocemos.
2. La auto aceptación para valorarse y estar comprometido consigo mismo/a.
3. La práctica de la responsabilidad. Es decir, saber que todos los actos propios tienen consecuencias y por tanto la propia persona es responsable de su propia felicidad y no nada externo a ella.
4. La práctica de la autoafirmación o respeto a los propios deseos, necesidades y valores.
5. El propósito de vivir como un ser productivo que actúa en función de sus metas y objetivos.
6. La integridad y congruencia entre lo que pensamos, lo que sentimos, lo que decimos y lo que hacemos.

En un ámbito específico de investigación acerca de la relación entre la autoestima y las relaciones interpersonales de sujetos adictos a Internet, Jiménez y Pantoja (2007), encontraron que los sujetos adictos a las tecnologías presentaban niveles medios y bajos de autoestima. Por el contrario, los niveles del grupo de no adictos eran elevados en autoestima. En función

de estos resultados, afirman que tales circunstancias podrían darse debido a que estas personas presentaban una capacidad de confiar en sus propios juicios y percepciones, al mismo tiempo tenían actitudes positivas hacia sí mismas y hacia el manejo de eventos críticos así como receptividad a las relaciones e intercambios con los demás. (Herrera et al, 2010). Y por tanto, aquellas personas que tenían baja autoestima eran más propensas a desarrollar una adicción a las redes sociales y a Internet. Asimismo detectaron que en torno al 50% de los participantes reflejaban indicadores que mostraban una ausencia de habilidades sociales. Además, según estudios realizados por Cruzado et al. (2006) acerca del perfil de las personas adictas encontraron que el deterioro académico era una de las consecuencias del uso excesivo de Internet.

2.2. La Inteligencia Emocional

Los trabajos sobre la inteligencia a principios del siglo XX se centraba únicamente en aspectos cognitivos, capacidades lingüísticas o lógicas, dejando aparte todos aquellos aspectos que tienen que ver con las emociones, las pasiones o los sentimientos (Teruel, 2000).

El origen del término inteligencia emocional se debe a Salovey y Mayer (1990) como una sub dimensión de la inteligencia social (Viguer, 1998). Y se desarrolla un creciente interés en trabajos sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1993, 1995) o sobre inteligencia emocional de Goleman (1996, 1997).

De forma general hace referencia a percibir, valorar, y tomar conciencia sobre las emociones propias y ajenas; la capacidad para regularlas y generar sentimientos facilitadores de pensamientos; y su uso adaptativo para la resolución de problemas; promover el crecimiento emocional, intelectual y la adaptación al medio.

La inteligencia emocional está compuesta de un numeroso conjunto de habilidades como son: autocontrol emocional, entusiasmo, perseverancia, capacidad de auto motivarse, relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, expresión emocional, autoconocimiento, sociabilidad, empatía, arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, control de los impulsos, diferir las gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejo de la ansiedad y optimismo, entre otros.

Estas habilidades pueden y deben enseñarse mediante una adecuada alfabetización y desarrollo emocional, ya que afecta a los estudiantes fuera y dentro del contexto escolar y posee una amplia influencia en el desarrollo de su bienestar psicológico, relaciones interpersonales y rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Según diversos estudios llevados a cabo en relación a la variable inteligencia emocional, como el realizado por Mayer et al. (1999) a estudiantes universitarios anglosajones, se ha determinado que cuanto mayor es la puntuación en inteligencia emocional, mayor también es la puntuación obtenida en la variable empatía. Además, los autores observaron que estos estudiantes mostraban interacciones positivas con sus compañeros/as, mayor apoyo de sus familiares y menos comportamientos disruptivos. Asimismo, Schutte et al. (2001) en un estudio llevado a cabo mediante autoinformes detectaron que los niveles altos de inteligencia emocional en las personas favorecían una mayor calidad de las relaciones sociales establecidas. También (Ramos et al., 2003; Cianorri et al., 2000) detectaron relaciones positivas entre la inteligencia emocional y la empatía en estudios realizados a estudiantes universitarias españolas. Considerando clave la relación entre conductas asociales y un bajo nivel emocional, lo que significa que el dominio de habilidades sociales se relaciona con el desarrollo de la inteligencia de la persona. Además, se ha demostrado que las personas que

presentan un mayor desarrollo de dicha inteligencia, resultan más habilidosas para recibir, comprender y manejar emociones propias y ajenas.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) consideran las habilidades interpersonales, implicadas en la inteligencia emocional, como un componente fundamental que nos permite interactuar y obtener beneficios entre las personas, ya que las habilidades sociales, según señalan, tienden a ser recíprocas y nos ayudan a regular el impacto negativo que ejercen sobre nosotros los estímulos estresantes. Y afirman que debido a estos resultados, su desarrollo parece una tarea necesaria en contexto académico contribuir de forma positiva al bienestar personal y social del alumnado.

Según resultados obtenidos de los estudios de Fernández-Berrocal et al. (2006) se constata que altas puntuaciones en inteligencia emocional correlacionan con niveles altos de felicidad, autoestima y salud mental. Y a bajas puntuaciones, una mayor ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos.

También el auto concepto se relaciona con dicha inteligencia, ya que según estudios realizados por Cazalla et al. (2015) a 104 estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, el auto concepto es una de las variables más importantes para el bienestar personal. Estos autores concluyen su estudio afirmando, por una parte, que tales estudiantes, como futuros docentes, deben desarrollar habilidades para la inteligencia emocional y, al mismo tiempo, conocer herramientas adecuadas para ser capaces de ponerlos en práctica en su futuro profesional. Y por otra, que para promover aprendizajes relevantes en ellos, éstos, han de dominar habilidades emocionales. A estos resultados, (Bisquerra et al., 2015) añaden que la formación de docentes con una adecuada inteligencia emocional desarrollada debe ser uno de los objetivos de su formación inicial.

Además, Un estudio realizado a 377 estudiantes universitarios de Latinoamérica, por (González-Arratia et al., 2003) donde la variable objeto de estudio principal era la autoestima, sugería el establecimiento de actividades extracurriculares en la Universidad que fomentaran el desarrollo de ciertas competencias como la autoestima o el autoconcepto a partir de programas de tutoría.

Más recientemente, tras el estudio realizado por Prieto-Rincón et al. (2008) a 93 estudiantes universitarios de Venezuela, se ha sabido que las habilidades y destrezas emocionales son fácilmente adquiridas (a diferencia de las habilidades cognitivas) y por tanto el desarrollo de la inteligencia emocional es asequible para cualquier persona. Concluyendo que se debe incentivar a los estudiantes universitarios al desarrollo de habilidades emocionales e informarles de las ventajas y privilegios de estar en contacto con sus emociones y practicar conductas asertivas. Y por otra parte, a partir del estudio llevado a cabo por (Extremera et al., 2007), a 373 estudiantes pertenecientes a universidades andaluzas, se ha demostrado que una mayor puntuación en inteligencia emocional se relacionaba negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo y con menor percepción de estrés, y positivamente con la eficacia académica.

2.3. Las Habilidades Sociales y la participación social

Las habilidades sociales hacen referencia a *“las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”* (Monjas, 1993). Aunque sobre este mismo concepto ha existido una gran dispersión terminológica y de denominación: habilidades sociales, habilidades de interacción social, ..., habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, ..., destrezas sociales,

habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales... (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995).

La asertividad es un concepto restringido, un área, muy importante desde luego, que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales. La conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el «*estilo*» con el que interactuamos.

Este tipo de conducta interpersonal se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias de intervención que se han etiquetado como Entrenamiento en Habilidades Sociales. Y para autores, como Teruel (2000), es una forma de interactuar con el entorno, que tiene en cuenta los sentimientos e implica el desarrollo de determinadas habilidades como la escucha activa, la capacidad de adaptación, la empatía, el autocontrol, la autoconsciencia (o autoconocimiento), el entusiasmo, la automotivación personal, la asertividad, la perseverancia, la amabilidad, el respeto o las habilidades sociales.

Estas últimas clasificadas, por diversos autores como (Caballo, 1999; Del Prette y Del Prette, 2002) en dos niveles:

- Nivel Básico, en el que se sitúan las *habilidades sociales iniciales o básicas*, son de tipo comportamental y resultan imprescindibles para la interacción social, como son la escucha activa, la capacidad para iniciar una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas o hacer un cumplido.
- Nivel Avanzado, donde encontramos las *habilidades sociales avanzadas o asertivas*, necesarias para consolidar y regular las interacciones sociales, entre ellas, pedir ayuda, participar, dar instrucciones, disculparse, convencer a los demás, expresar sentimientos, autoconocimiento, comprender los sentimientos de los demás, expresa afecto, enfrentarse al enfado de otros, auto recompensarse, pedir permiso, compartir, ayudar, negociar, autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, tomar iniciativa, establecer objetivos, recoger información, resolver los problemas en función de su importancia, tomar decisiones o concentrarse en una tarea determinada.

Siendo necesario el desarrollo de las habilidades básicas para conseguir las habilidades avanzadas. (Gallego, 2008). Y por tanto, su desarrollo en contextos universitarios requiere de un entrenamiento específico. Al igual que resulta necesario el entrenamiento en habilidades para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que, Mayer y Salovey (1997), plantean su modelo como un conjunto de habilidades que comprenden desde unos procesos psicológicos básicos, como la percepción de las emociones, hasta otros más complejos, como son la regulación de las mismas o la promoción del crecimiento emocional e intelectual. Por tanto, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas. (Cabello et al., 2009). Lo que conlleva en el alumnado universitario un cierto entrenamiento para el desarrollo gradual de dichas habilidades que podría ser adecuado, junto con el perfeccionamiento de habilidades sociales, mediante determinados programas de intervención, dinámicas y/o actividades expresamente elaboradas, pensadas y adaptadas para llevarse a cabo a través de la acción tutorial en contextos universitarios.

Por otra parte, durante la última década se han llevado a cabo estudios acerca del desarrollo emocional y su impacto en el aprendizaje. Como el realizado por Mora (2013) que afirma que no hay aprendizaje sin emoción, o por Marina (2004) que sostiene que la inteligencia queda al servicio de las emociones, y por tanto las emociones y el conocimientos son elementos que interactúan entre si.

Todas estas circunstancias mencionadas, unidas a la necesidad imperante de formar profesionales del siglo XXI, capaces de adaptarse al entorno social y cultural, así como establecer y mantener unas adecuadas relaciones interpersonales mediante el desarrollo, a su vez, de habilidades para la escucha activa o la empatía que llevan a crear lazos sociales positivos entre las personas, hacen necesario el desarrollo de la inteligencia emocional y habilidades sociales en el alumnado universitario a través de la acción tutorial (Expósito, 2013).

2.4. Participación activa y crítica en la vida universitaria y en la sociedad

Los cambios económicos, tecnológicos, sociopolíticos y culturales acontecidos en la última década, han generado nuevas necesidades en las organizaciones, y entre ellas en las universidades, relacionadas con la inclusión y la cohesión social, con los derechos cívicos y con la participación (De la Red, 2009).

Uno de los retos en la formación de los universitarios es, según Santamaría y Oliva (2011), diseñar e implementar estrategias que les aporten el desarrollo de competencias que tienen que ver con su condición de ciudadanos emplazados a participar de una manera activa, y al mismo tiempo responsable, en la construcción de una mejor sociedad en beneficio de todos/as. Ya que a la educación superior le corresponde contribuir en la preparación del alumnado para ayudarles a ser ciudadanos reflexivos, críticos y capaces de pensar por cuenta propia (Naval, 2008).

Los procesos formativos que facilitan esta participación activa y crítica del alumnado deben entenderse como una intervención abierta y dinámica, que presupone un proyecto común y requiere responsabilidad, compromiso e implicación (Boqué et al., 2011). Como un proceso, señala Hart (1993), en el que poder compartir decisiones que posteriormente afectarán a la individualidad y al mismo tiempo a la colectividad del entorno en el que cada persona se encuentra inmersa.

La universidad es una institución propicia para favorecer diferentes aprendizajes y por tanto defiende favorecer la formación del alumnado universitario a nivel deontológico, cívico, personal y social (Martínez, 2006). En esta misma línea, Liwski (2006) defiende que la participación debería guiarse por tres propósitos fundamentales:

1. Favorecer a los estudiantes asumir su condición de ciudadanos/as con derechos, formándoles como personas solidarias y responsables con su entorno.
2. Promocionar el sentido de pertenencia y la confianza.
3. La participación y la creación de una cultura democrática libre de discriminación.

El estudiantado universitario y futuros profesionales se encuentran inmersos en una imparable y necesaria era caracterizada por los avances y cambios, y como estableció la UNESCO en 1998, las instituciones de Educación Superior deben apoderarse del liderazgo social en la creación de conocimiento en aspectos como el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, con el fin de generar personas capacitadas para participar en una sociedad democrática (Gaete, 2010). Solo a través de una educación que promueva el desarrollo de habilidades y valores como el respeto o la tolerancia será posible construir una sociedad diversa y plural en la que se debe aprender a ser y convivir desde los principios de justicia y democracia. Tal y como estableció la Comisión Europea en 1998, entre cuyos principios de ciudadanía europea se hallaban los valores de interdependencia, democracia, igualdad y respeto.

Es decir, es necesario y urgente que se establezcan medidas y estrategias para trabajar desde las aulas universitarias modelos y programas educativos que favorezcan el desarrollo de

habilidades y competencias para vivir, convivir y trabajar en la actual sociedad concebida como cultura de aprendizaje (Mauri y Onrubia, 2008). En la que las TIC e Internet actúan como generadoras de cambios culturales (Manzano, 2015) que también afectan a los estudiantes universitarios, sus relaciones y sus forma de enfrentarse a la vida.

Por todo ello se precisa un modelo pedagógico en la Universidad que no se limite a incidir sobre las acciones educativas en sentido estricto (Pino, 2010) y que trate todos estos aspectos a través de la Acción Tutorial. Ya que la educación de hoy, según Martínez (2008), debe enfocarse a promover las condiciones necesarias para la formación de los estudiantes universitarios en las competencias útiles que permitan vivir de manera sostenible a nivel personal, laboral y comunitario.

3. El desarrollo de la identidad profesional

La generación y el desarrollo de la identidad profesional, que brinda la institución universitaria, es un espacio y tiempo formativo y de transformación imprescindible para este tipo de instituciones. Pues la necesidad de identificarse como clase trabajadora, profesional o técnico (Giddens, 2010), y ser identificado como tal, es un elemento clave para poder ejercer una determinada profesión.

La adquisición de las competencias profesionales en las instituciones universitarias solo puede abordarse desde una aproximación interdisciplinar, ya que si al futuro profesional se le planteaba la necesidad de emplear de forma razonada y flexible una amplia variedad de conocimientos y diversidad de herramientas para solventar los problemas usuales en su desempeño laboral. En la actualidad debe hacerlo de una forma rigurosa, efectiva, con una adecuada gestión de los recursos y en contextos cambiantes (Arriaga y Conde, 2009; De la Peña y Herrera, 2012; Marcelo, 2002; Olaskoaga y Calvo, 2009).

El desarrollo de la identidad profesional está evidentemente vinculado al desarrollo de la propia personalidad del individuo, pero también a toda una serie de elementos teóricos que determinan el contexto universitario, las tareas de enseñanza y los roles docentes, como se muestra en la tabla 8.1.

Las peculiaridades en el diseño del plan de estudios puede fomentar y facilitar una adecuada personalidad profesional del alumnado que lo sigue. Así sería relevante, que en este proceso se realizaran de forma previa adecuados análisis diagnósticos en cuanto a las necesidades reales del alumnado que ingresa y en cuanto a las necesidades sociales y profesionales que tendrá el alumnado egresado, considerando los resultados de aprendizaje que se esperan y pueden obtener, el inventario de competencias profesionales que se deben desarrollar para el futuro, bajo una perspectiva de seguimiento y mejora de los propios planes de estudio.

Y los procesos de formación universitaria, al igual que realizan de forma usual un seguimiento evaluativo de los aprendizajes conceptuales, deben considerar en qué medida el estudiantado está desarrollando su identidad personal y profesional. Para ello, pueden ser útiles los procesos de orientación y tutoría y la tutorización personal de los trabajos académicos, científicos y técnicos, que deben plantearse de una forma aplicada. Y en este mismo sentido, la enseñanza universitaria debe caracterizarse por una alta cualificación del profesorado, y la capacidad para la incorporación de innovaciones y buenas prácticas docentes, que de forma constante y actualizada facilite e institucionalice estos procesos de mejora como una de sus acciones habituales. Y unos procedimientos de evaluación del alumnado deben incorporar procedimientos, técnicas e instrumentos evaluativos diversos que permitan no solo evaluar la comprensión de contenidos, sino todos estos aspectos, en los cuales debe incluirse y

responsabilizarse al propio alumnado como un elemento participativo y de reflexión crítica, y evaluarse de forma abierta al profesorado y de la práctica docente como proceso de mejora.

Tabla 8. 1. Vinculación del proceso de formación y desarrollo de la personalidad del alumnado .

ELEMENTOS TEÓRICOS DE LAS TAREAS DOCENTES como posibles determinantes del desarrollo de la personalidad			
Diseño y desarrollo del plan de estudios	Seguimiento, orientación y tutoría del alumnado	Actualización, innovación y desarrollo e buenas prácticas docentes	Evaluación, investigación y transferencia del conocimiento
ELEMENTOS PRÁCTICOS para desarrollar la identidad personal y profesional			
• Análisis diagnósticos previos al diseño del plan de estudios. • Consideración de los resultados de aprendizaje que se esperan obtener. • Catálogo de competencias personales y profesionales en el plan de estudios. • Elaboración y seguimiento académico-profesional y opciones de mejora.	• Orientación y tutoría universitaria como elemento formativo básico. • AT para el desarrollo personal y mantenimiento de adecuados rasgos personales en la sociedad. • AT para el desarrollo de la personalidad profesional y su incorporación a la futura realidad social y laboral. • Tutorización de trabajos académicos, científico y técnicos.	• Incorporación de la innovación y buenas prácticas docentes a las cotidianidad del rol del docente universitario. • Contenidos formativos sobre el desempeño profesional y técnico. • Valores éticos para el desempeño profesional. • Tratamiento de nuevos escenarios profesionales (personales y digitales) y nuevas herramientas (lenguas extranjeras, TIC, etc.).	• Procedimientos , técnicas e instrumentos evaluativos diversos. • Evaluación del alumnado como un proceso participativo y de reflexión crítica . • Evaluación del profesorado y de la práctica docente como proceso de mejora • Docencia como tópico de investigación. • Transferencia de los conocimientos.

Fuente: Expósito (2017)

El profesorado universitario posee en su perfil profesional la necesidad de desarrollo de aspectos docentes e investigativos, que debe ejemplificar y sobre los que debe formar a su alumnado. Además en este mismo sentido, la docencia es en sí misma un objeto de investigación y mejora, así como un campo en el que considerar la transferencia del conocimiento. Y de esta forma, igualmente se convierten en situaciones.

5. La identidad personal y profesional como contenido educativo

El desarrollo de la identidad personal y profesional del alumnado es una dimensión básica de la formación universitaria. Y como elemento conceptual de estos procesos debe fundamentarse en un adecuado análisis diagnóstico, en el desarrollo de unos programas de formación que integren estos elementos y el desarrollo de actividades que desarrollen las competencias necesarias (ver tabla 8.2)

Tabla 8.2. Instrumentos para la evaluación de la identidad personal

Instrumentos para el diagnóstico	<i>cuestionarios, escalas y autoinformes sobre inteligencia emocional percibida</i>	• TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai adaptada, modificada y reducida TMMS-24 al castellano por Fdez-Berrocal, Extremera y Ramos. • Escala de IE de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornhein adaptada al castellano por Chico. • EQ-i de Bar-On adaptada al castellano por MHS Toronto Canadá. • Cuestionario de inteligencia emocional de Mestre.
	<i>instrumentos basados en la observación externa</i>	• Cuestionarios del EQ-i de Bar-On incluyen instrumentos de observación externa. • CE-360º desarrollado por Bisquerra, Martínez-Olmo, Obiols y Pérez-Escoda (2006)
	<i>medidas de habilidad</i>	• MEIS de Mayer, Caruso y Salovey y su versión mejorada el MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso adaptada al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal.
Programas Educativos	Programas SEL (social and emotional learning) se proponen desarrollar habilidades sociales y emocionales con un enfoque integrador en la escuela. No sólo entrenan habilidades básicas de inteligencia emocional como la percepción, comprensión o regulación emocional sino también aspectos más amplios vinculados a la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo.	
Métodos y actividades	• Dinámica de grupos, dramatización, los juegos de rol y los debates. • Técnicas narrativas tales como los relatos autobiográficos, biografías, diarios, etc. • Técnicas proyectivas basadas en imágenes, fotografías, dilemas, etc.	

Fuente: Expósito (2017)

En general, para el desarrollo de todas estas habilidades se propone el trabajo a partir de dinámicas y actividades llevadas a cabo mediante metodología vivencial experiencial en las que el propio sujeto es un elemento activo que interviene y participa dinámicamente en la actividad planteada, ya sea colaborando de manera grupal o mediante trabajo individual, enfocándose sobre todo en el autoconocimiento que implica conocer las propias fortalezas, limitaciones, intereses, gustos, motivaciones, estados emocionales y posibles dependencias/apegos a personas u objetos, hábitos, conductas, actitudes, comportamientos, maneras de relacionarse con los demás y con uno mismo/a, tipos de relaciones con su entorno más cercano o el afrontamiento de las toma de decisiones, entre otros aspectos que servirán

como base para identificar en cada persona las necesidades de desarrollo y profundización en unos u otros rasgos.

Para conocer el grado de adquisición de habilidades emocionales del alumnado, se sugiere utilizar la prueba-test *Meceit 2.0*. Un instrumento compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los cuatro factores del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). A los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Para medir el nivel de autoconcepto, autoestima o grado de asertividad, se puede hacer uso de diferentes pruebas como *Cuestionario de Autoconcepto (EDT-CAG)* elaborado por García Torres que mide el autoconcepto en diferentes dimensiones: física, social, intelectual, familiar, personal, así como la sensación de control. O la *Escala multidimensional de Asertividad (EMA)*, que evalúa el grado y la asertividad que presenta la persona a través de un instrumento tipo Lickert que consta de 45 afirmaciones con 5 opciones de respuesta. También se sugiere utilizar la *Escala de Autoconcepto de Tennessee* elaborado por Fitts (1965), con la que se evalúa el autoconcepto en diferentes dimensiones: física, moral, personal, familiar, social, académica y laboral. El *Cuestionario de Rasgos de personalidad normal (MTR-CRPA3)*, que consta de 240 ítems de elección múltiple y proporciona información sobre rasgos como cordialidad, sociabilidad, asertividad, actividad, emoción, calma, paciencia, optimismo, seguridad, sentimientos, honradez, valores, cooperación, modestia o altruismo, entre otros. O también el test conocido como *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* de García y Musitu (2014) que evalúa el autoconcepto de la persona en sus dimensiones social, académico/profesional, emocional, familiar y física. Aspectos considerados clave para el correcto desarrollo y bienestar de la persona. Para la evaluación de la autoestima global el instrumento más utilizado históricamente ha sido la *Escala de Autoestima* de Rosenberg (1989) o también conocida como (EAR Rosenberg, 1989) que incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de si mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad de manera negativa.

Por otra parte, para medir el nivel de dominio y/o adquisición de habilidades sociales por parte del alumnado se puede utilizar la *Escala de Habilidades Sociales (EHS)* elaborado por Gismero (2000) y compuesto por 33 ítems, con el que poder indagar acerca de la conducta habitual del alumno/a en situaciones concretas.

4. A modo de conclusión y preguntas para la reflexión

La acción tutorial supone una oportunidad para que el profesorado aborde objetivos educativos que van más allá de lo estrictamente intelectual y académico procurando realizar actividades y prácticas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado que pongan en primer plano el factor emocional como aspecto importante del crecimiento y la educación de una persona.

No podemos olvidar el impacto que tienen las emociones en la actividad humana, también en todo lo relacionado con el aprendizaje, incluso como estructura básica sobre la que fundamentar éste.

Lo afectivo-emocional impregna toda la práctica educativa, aunque no se le da la importancia requerida, no por ello podemos dejara de actuar responsablemente incorporando intencionalmente en nuestra práctica la dimensión emocional con el fin de producir los mejores resultados en beneficio de nuestro alumnado.

Todos estos planteamientos ofrecen un escenario en el que podrían plantearse numerosas cuestiones sobre las que reflexionar para comenzar a plantear este tipo de procesos de formación:

- ¿Qué relevancia desde el punto de vista educativo posee el desarrollo de la personalidad?
- ¿Qué relación existe entre el desarrollo personal y el auto concepto y la autoestima? ¿Y la inteligencia emocional o las relaciones sociales? ¿Cómo se relacionan estos componentes del desarrollo personal?
- ¿Qué relación existe entre la identidad personal y la profesional? ¿Cómo pueden desarrollarse éstas en los procesos de educación superior?
- ¿Qué papel juega la Acción Tutorial dentro de la formación universitaria en el desarrollo de la identidad personal y profesional?

Capítulo 8. El nuevo contexto universitario requiere nuevas estrategias de aprendizaje

1. Introducción

Los nuevos escenarios sociales y los actuales sistemas de formación están determinados por nuevas condiciones y necesidades formativas, que han establecido un escenario de la Educación Superior en el que nuevos elementos como la internacionalización o la digitalización han surgido con fuerza. El primero de ellos requiere que se desarrolle en el alumnado competencias como la culturalidad o el dominio de lenguas extranjeras; y el segundo, el uso de herramientas TIC y de competencias personales y profesionales digitales.

Sin embargo, si algún elemento es inherente a la propia universidad es el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado, que según los principios de la Declaración de Bolonia es función del profesorado tutor facilitar este proceso al alumnado.

Pero no puede intervenir o mejorarse el aprendizaje per se, sino que debe intervenir mediante modelos indirectos sobre los elementos que lo componen o lo determinan (Expósito, 2013) para que aumentando estas competencias, el aprendizaje del alumnado mejore.

2. Los procesos de aprendizaje en la enseñanza universitaria actual

Los procesos de formación del alumnado han variado al igual que la propia concepción de la universidad, de la enseñanza y del aprendizaje (Habermas, 2015). Los estudios sobre estos conceptos y cómo se articulan poseen una larga historia.

La comprensión de esta transformación abarca un amplio periodo diacrónico, desde los principios conductistas hasta el actual desarrollo de competencias, adoptándose diversas conceptualizaciones sobre el aprendizaje y la evaluación de éste (ver Tabla 8.1.) en función del posicionamiento paradigmático.

Tabla 8.1. Conceptualización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de éste.

Paradigma	Enseñanza	Aprendizaje	Evaluación
Conductual	Centrado en el docente E-R y Transmisión	• Conductual • Pasivo	Sumativa
Cognitivista	Centrado en profesor y estudiante	• Pasivo-activo • Proceso-estrategias	Formativa-Sumativa
Contextual	El contexto docente determina el enfoque	• Fenomenológico-enfoques • El enfoque de aprendizaje depende del contexto • Aprendizaje autorregulado y activo	Cualitativa
Contextual-competencial	• Enseñanza basada en competencias • Enfoques de enseñanza	• Contextual, competencial, digital • SAL y SRL • Activo • El estudiante es el centro • Aprender para el futuro: global, local, individual	Basada en competencias

- Activo, autorregulado, compartido, constructivista.
- Aprendizaje a lo largo y ancho de la vida
- Desarrollos múltiples

Fuente: Elaboración propia, basado en Hernández Pina (1993).

El cambio del modelo de aprendizaje en la universidad desde una perspectiva conductista al aprendizaje por competencias supone la asunción de nuevos enfoques de aprendizaje acerca de cómo aprende el alumnado, de nuevos enfoques de enseñanza acerca de cómo enseña el profesorado y de una nueva relación entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

En estos nuevos modelos destaca la nueva relación entre el profesorado y alumnado, sobre qué y cómo enseñar y aprender, para promover procesos formativos integrales, profesionales y dinámicos o aprendizajes a lo largo de toda la vida que permita un desempeño competente en entornos cada vez más cambiantes, competitivos y complejos.

Uno de los aspectos más complejos para el profesorado universitario es el desarrollo del aprendizaje de su alumnado, conformado como un constructo complejo, compuesto por una amplia diversidad de elementos y de variables intervinientes.

La manipulación directa del aprendizaje, como constructo complejo al que anteriormente se ha hecho referencia, es prácticamente imposible. Por lo que resulta más sencillo delimitar los aspecto clave sobre los que, mediante una intervención indirecta, el profesorado pueda intervenir. Expósito (2013, 2014 y 2016) plantea como aspectos prioritarios para la mejora del aprendizaje del alumnado, incidir sobre la motivación, el estilo de enseñanza y aprendizaje, y las técnicas de estudio.

Todo ello requiere un enfoque de gestión y desarrollo de la educación universitaria permanente. Pero sobre todo supone un compromiso con el cambio y la mejora educativa (Rosario et al., 2007) que a su vez requiere de nuevos modelos de orientación y tutorización del alumnado (Álvarez Rojo et al., 2000).

3. Las necesidades y la motivación del alumnado como elemento básico del diseño educativo

La motivación del alumnado es uno de los elementos fundamentales de su aprendizaje, de su rendimiento académico (Tejedor y García-Valcárcel, 2007) y en su ausencia del abandono de los estudios (Benítez et. al., 2008). Y por tanto, como plantea Montico (2004) una necesidad pedagógica irrenunciable en el ámbito universitario.

La motivación tiene un componente intrínseco que depende en gran medida de los intereses, características personales y situación en la que el alumnado vive la universidad. Si bien el profesorado posee una limitada capacidad de influencia en este elemento, debe facilitar estrategias para considerar las necesidades generales de su alumnado y que éste pueda alcanzar unos niveles adecuados por medio de la automotivación.

Y el segundo elemento de la motivación o componente extrínseco depende más del ambiente de aprendizaje o clima de estudio, las diferentes personas que interactúan en este contexto y los elementos sociales. En este sentido, un adecuado clima de clase y un buen ambiente de estudio en los aspectos físicos y personales, determinarán una buena influencia en el proceso de aprender.

Considerando ambos aspectos Martínez (2008) plantea que los docentes universitarios deben orientar a su alumnado para que consigan establecer y modular un adecuado balance motivacional, entre el desinterés y el entusiasmo, los aspectos intrínsecos y extrínsecos, considerando el contexto universitario como un ámbito en el que se establecen procesos de formación de larga duración. Y de forma específica establecer prácticas educativas que faciliten la motivación de su alumnado:

- La planificación docente debe plantear dinámicas y actividades que faciliten llevar la clase a un nivel medio de ansiedad. Evitando situaciones extremas de máxima ansiedad o de aburrimiento.
- El mejor estilo docente es no autoritario, en el que el alumnado sienta que puede participar, establecer planteamientos críticos e incluso equivocarse, como elementos básicos de aprendizaje.
- Las tareas deben comenzar por la presentación tareas asequibles a las posibilidades de los alumnos, en las que la mayoría pueda colaborar y el riesgo de fracaso sea moderado. Para paulatinamente progresar en el nivel de dificultad.
- Las actividades deben considerar el fomento del trabajo cooperativo y basado en la toma de decisiones, mediante el que el alumnado aprenda a gestionar su propio proceso de aprendizaje.
- Los alumnos con baja motivación, suelen manifestar cierta resistencia a abandonar su deficiente situación motivacional. Por lo que hay que cuidar que consigan pequeños éxitos académicos.
- La evaluación debe facilitar recompensas a los comportamientos de trabajo o de estudio durante el proceso de aprendizaje. Y no establecerse únicamente como una valoración de aptitud final.

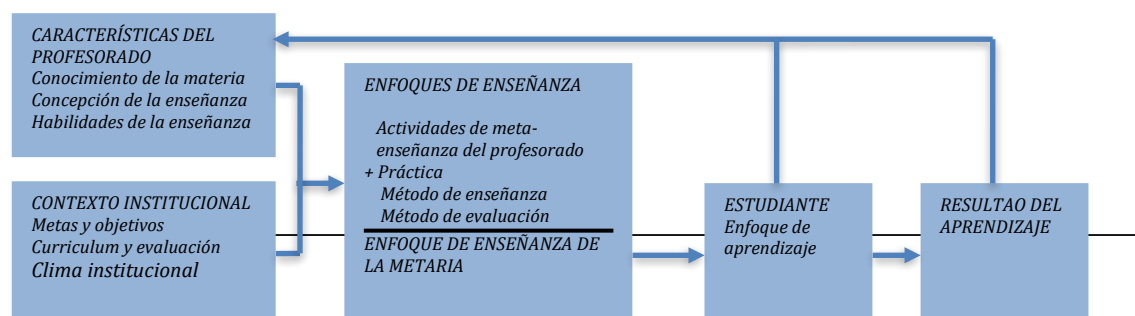
En general, todos los estudios (Fernández, 2000; Gracia, 2002; Rianudo, 2006 y Rodríguez 2006) confirman que la motivación del alumnado mejora el aprendizaje, no sólo en mediciones indirectas de éste como el rendimiento académico a través de las calificaciones, sino en todos sus aspectos como una mejor comprensión, uso y empleo de la información y aplicación a situaciones prácticas.

4. Estrategias de aprendizaje como finalidad. Desde el aprendizaje dirigido al aprendizaje auto-regulado

El resultado de los procesos de aprendizaje está tan influenciado por el enfoque de enseñanza, con una amplia responsabilidad institucional, organizacional y docente; y del estilo de aprendizaje, que pone en juego el alumnado. Además, ambos deben guardar una clara coherencia, por ejemplo en el modelo evaluativo propuesto y la evaluación real empleada en cuanto a procedimientos, técnicas e instrumentos. Algo que no siempre ocurre.

4.1. Las estrategias de aprendizaje en educación Superior

Las variables constitutivas y las relaciones entre ellas en la enseñanza y el aprendizaje propuesto en el modelo 3P de enseñanza y modelo 3P de aprendizaje (Biggs, 1989) se representa en la siguiente figura 8.1.



PRESAGIO	PROCESO	PRODUCTO
----------	---------	----------

Figura 8. 1. Modelo 3P de enseñanza y modelo 3P de aprendizaje a considerar para el diseño de acciones para la AT^u.

Fuente: Elaboración propia, basado en Biggs (1989).

El profesorado, el alumnado y el contexto de aprendizaje aparecen como predictores no sólo de las estrategias que el estudiantado pondrá en juego para afrontar el proceso formativo, sino del propio aprendizaje, ya que el alumnado puede enfrentarse al aprendizaje desde dos perspectivas o estilos de aprendizaje distintos (Buendía y Olmedo, 2000, 2001 y 2003).

- *Estilo de aprendizaje superficial, caracterizado por motivaciones hacia el aprendizaje extrínsecas al sujeto y el empleo de unas estrategias de aprendizaje puramente memorísticas.*
- *Estilo de aprendizaje profundo, parte de motivaciones intrínsecas y unas estrategias de aprendizaje comprensivas.*

Parece oportuno el fomento del aprendizaje profundo como base estructural del aprendizaje universitario al promover un aprendizaje más amplio conceptualmente y extenso temporalmente. Y para ello el profesorado debe promover (Olmedo, 2013):

- *Mejorar la memorización de conceptos básicos y no emplear la técnica como único elemento de aprendizaje.*
- *Desarrollar la comprensión de conceptos.*
- *Fomentar las aplicaciones prácticas de los aprendizajes y su uso en diversas situaciones y contextos.*
- *Emplear la reiteración y repetición de tareas de forma limitada, proponiendo actividades diversas y diferentes.*

Por tanto, el resultado del aprendizaje del estudiantado dependerá de forma directa del enfoque de aprendizaje que éste adopte, caracterizándose el aprendizaje superficial y profundo por los rasgos que se muestran en la tabla 8.2. Aspectos que deberían considerarse como elementos a considerar o evitar en el diseño de acciones de tutorización.

Tabla 8.2. Elementos de caracterización del aprendizaje superficial y profundo desde la perspectiva del profesorado.

Aprendizaje superficial	Aprendizaje profundo
• Mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje • Ver la tarea como una demanda que hay que resolver • Centrarse en los aspectos concretos y literales, más que en el significado • Visualizar los componentes de la tarea como partes discretas, no relacionados entre sí o con otras tareas • Centrarse en memorizar componentes • Evitar los significados personales que la tarea pueda tener • Preocuparse por el posible fracaso académico • Lamentarse del tiempo que emplea en su trabajo o estudio	• Mantener una concepción cualitativa del aprendizaje • Considerar la tarea interesante, por lo que deseará implicarse en ella • Centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales • Integrar los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas • Relacionar la tarea con lo que ya conoce compartiéndola con otros • Teorizar acerca de la tarea y formar hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos • Ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal • Ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio

Fuente: Olmedo (2013) y Expósito (2013)

Uno de las aportaciones más reveladoras de los últimos años es la asociación que parece existir entre los enfoques de enseñanza de los profesores y los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes. Así Gow y Kember (1993), De la Fuente et al. (2008) establecían una asociación entre las concepciones de enseñanza de los profesores y el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados académicos. Entwistle y Entwistle (1991) planteaban que si los profesores presentan su asignatura y contenidos de forma ordenada y estructurada fomenta que los estudiantes usen esas estructuras como plataforma para ampliar sus conocimientos con lecturas y reflexiones adicionales y adopten por tanto un enfoque profundo. Y Hernández Pina et al. (2012) y Olmedo (2013), que los estudiantes preferían una concepción de enseñanza y de aprendizaje de corte cualitativo, por el contrario los profesores preferían concepciones de enseñanza y de aprendizaje de corte cuantitativo.

4.2. La transformación del aprendizaje dirigido al aprendizaje autorregulado

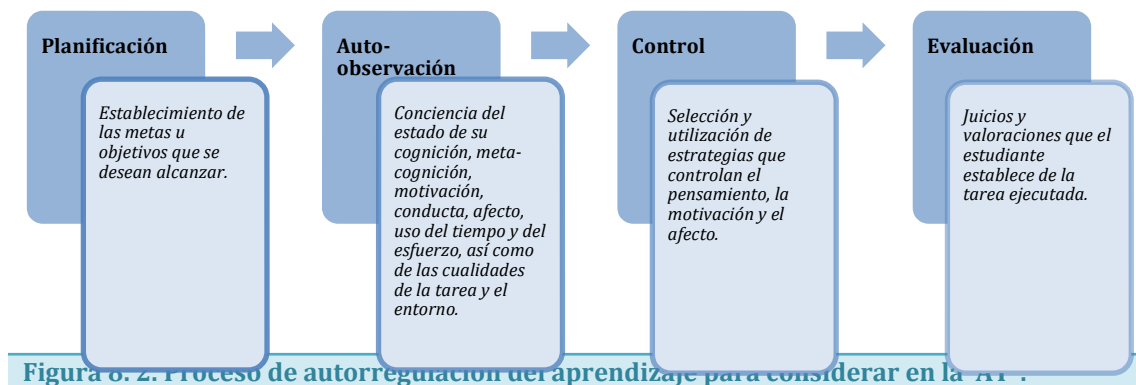
La sociedad del conocimiento propicia nuevos espacios y situaciones de aprendizaje, fuera del entorno escolar, y facilita numerosas herramientas y dispositivos que permiten realizar un aprendizaje en cualquier momento y lugar. Es decir, los aprendizajes sólo son supervisados por los docentes en el ámbito académico, un escaso porcentaje de las experiencias totales de aprendizaje. Y la educación superior debe proveer a los individuos de los mecanismos adaptativos y flexibles que permitan desarrollar esos aprendizajes de una forma autorregulada (Olmedo y Expósito, 2015).

En este sentido Rosario (2004) plantea el aprendizaje autorregulado como un proceso activo, en el cual el alumnado establece sus objetivos de aprendizaje y posteriormente controla y regula su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzarlos. Y Zimmerman (2000) como aquel en el que se emplea habilidades de automanejo de aspectos ambientales y habilidades de control personal, que le dan conciencia al estudiante para poner en práctica las habilidades de automanejo ambientales en los contextos más relevantes.

La fundamentación de estos elementos de aprendizaje se refiere a la conceptualización que se especifica a continuación:

- La cognición en el aprendizaje autorregulado es importante en lo referido a los procesos cognitivos de memoria, razonamiento, solución de problemas y construcción de significados.
- La meta cognición tiene el papel fundamental de generar conciencia sobre el proceso mental que se debe utilizar al realizar la tarea.
- La motivación se refiere a la causa, externa o interna al sujeto, que lleva a los estudiantes a aprender.
- La conducta alude a lo que el alumnado hace en el momento de perseguir los objetivos a lograr en la tarea de aprendizaje.
- El contexto queda determinado en el ambiente en el que se realiza el proceso de aprendizaje, que en la actualidad trasciende de los espacios académicos y de los sujetos tradicionales.

Para plantear o alcanzar el aprendizaje autorregulado hay que establecer un proceso de adquisición de la autorregulación por fases (ver figura 8.2.) que pueden darse de forma secuencial, a medida que el alumnado avanza en el aprendizaje, o de forma simultánea, produciéndose interacciones entre los diferentes procesos subyacentes.



Fuente: Elaboración propia.

Pero no sólo el alumnado que sigue un aprendizaje autorregulado consigue un aprendizaje diferencial, sino que adquiere unas diferentes características. Corno plantean Husman y Dierking (2000), Weinstein (2001) o Zimmerman (2002), los estudiantes que realizan aprendizaje autorregulado se diferencian de aquellos que no lo realizan en las siguientes peculiaridades:

- Emplean adecuadamente las estrategias cognitivas de repetición, elaboración y organización.
- Conocen cuál es la forma más adecuada de utilizar los procesos mentales o meta cognición, con el fin de conseguir las metas planteadas en el proceso de aprendizaje.

- Poseen una motivación basada en el sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante la tarea y la capacidad para controlar y modificar las emociones en función de la tarea y la situación concreta de aprendizaje.
- Planifican de forma óptima el esfuerzo y el tiempo a emplear en el aprendizaje, crean ambientes favorables para ello y utilizan la ayuda de otros iguales o de profesores cuando tienen dificultades.
- En contextos que no propician la autorregulación de la tarea, son estudiantes que muestran mayores intentos por mantener el control de la misma, organizando el clima y la estructura de clase.
- Ponen en marcha estrategias volitivas para evitar distracciones externas e internas, manteniendo su concentración, su esfuerzo y su motivación durante el proceso de aprendizaje.

Estas estrategias, cognitivas, meta cognitivas y de apoyo, se pueden especificar en el desarrollo e competencias de diverso tipo que De Miguel (2006) concreta en algunos aspectos representados en la figura 8.3.

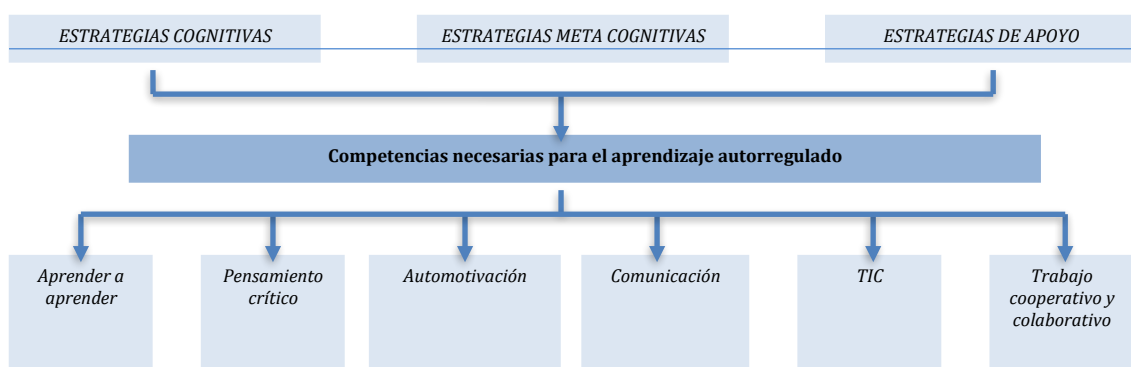


Figura 8. 3. Estrategias y competencias en el aprendizaje autorregulado

Fuente: Adaptado de De Miguel (2006).

Las estrategias de tipo cognitivo consideran las estrategias de ensayo, de elaboración y las organizativas (Dembo, 2004) y las estrategias meta cognitivas las que hacen referencia a la tarea, al estudiantado y las estrategias empleadas (De Miguel, 2006).

De forma práctica, en la siguiente tabla 8.2 se recogen las diversas estrategias cognitivas y meta cognitivas, su conceptualización y las diversas acciones que componen dicha estrategia, acciones sobre las que puede trabajarse para su desarrollo.

Tabla 8.2. Conceptualización de las estrategias cognitivas y meta cognitivas y acciones que las componen.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Estrategia	Conceptualización	Acciones
DE ENSAYO	Estas se usan para la codificación	• Repetir términos en voz

	de la información al pie de la letra, en ella se incluye la recitación o la repetición activa de los contenidos (diciendo o escribiendo), o centrándose en partes claves de él. Por ejemplo cuando recitamos definiciones. Su única limitación es que esta estrategia no permite realizar conexiones entre la información nueva y la ya existente.	• alta • Reglas mnemotécnicas • Copiar el material objeto de aprendizaje • Tomar notas literales • Subrayado
DE ELABORACIÓN	Estas se utilizan para hacer conexiones entre la nueva información y el conocimiento previo del estudiante. Por ejemplo, cuando hacemos un esquema, elaboramos un resumen o describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.	• Parafrasear • Resumir • Crear analogías • Tomar notas no literales • Responder preguntas
ORGANIZATIVAS	Se usan cuando se construyen conexiones entre partes de la información nueva. Por ejemplo cuando se realizan jerarquías o se visualizan diagramas y mapas conceptuales.	• Cuadro sinóptico • Mapa conceptual • Árbol ordenado • Red semántica
ESTRATEGIAS META COGNITIVAS		
Estrategia	Conceptualización	Acciones
DE LA TAREA	Se utilizan para ser consciente de las necesidades que demandan la realización de la tarea, así como su cobertura y dificultad.	• Formular preguntas • Seguir el plan trazado • Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea • Modificar y buscar estrategias alternativas
DEL ESTUDIANTE	Se centran en analizar las percepciones del estudiante sobre cómo es como procesador cognitivo y constructor del conocimiento. Se utilizan cuando el alumnado analiza las capacidades que posee, su rendimiento, la actitud ante la tarea, la motivación hacia la misma, etc.	• Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje • Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo • Descomponer la tarea en pasos sucesivos • Programar un calendario de ejecución
DE ESTRATEGIAS	Consiste en tener conocimiento de las estrategias adecuadas para alcanzar las metas de la tarea. Más concretamente en conocer los pasos que requiere una estrategia para ponerla en práctica de forma eficaz, así como saber cuándo y porqué es	• Revisar los pasos dados. • Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos. • Evaluar la calidad de los resultados finales. • Decidir cuándo concluir el

apropiada su utilización.

proceso emprendido

- *Red semántica*

Fuente: Elaboración propia, basado en Dembo (2004) y De Miguel (2006).

La orientación y tutorización del alumnado, en el proceso de fomento del aprendizaje autorregulado requiere que el profesorado o tutor se convierta en un mediador, en un guía entre el alumnado y el proceso de aprendizaje. El objetivo fundamental es que los estudiantes se conviertan en seres estratégicos, capaces de poner en práctica las competencias y habilidades más adecuadas en función de las características del aprendizaje que se encuentren.

Weiner (2002) y Palomar (2009) plantean las siguientes características y funciones del tutor:

- *Orientador de las posibilidades y ajuste personal.*
- *Facilitador y promotor de materiales, actividades y recursos de aprendizaje*
- *Motivador para el desarrollo de las acciones adecuadas.*
- *Balance de poder otorgando responsabilidad en el proceso de aprendizaje y en las decisiones relacionada con el funcionamiento, evaluación o metodología.*
- *Función del contenido procurando ofrecer un contenido que favorezca el aprender a aprender.*
- *Responsabilidad compartida para que el alumnado adquiriera cada vez más implicación en el proceso de aprendizaje.*
- *Procesos y funciones de la evaluación en los que se involucra a los estudiantes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.*
- *Promotor de la investigación como proceso activo de construcción del conocimiento.*

Y De Miguel (2006) especifica las acciones específicas del profesorado para fomentar el aprendizaje autónomo, entre las que destaca:

- *Diseñar y justificar la estructura de enseñanza-aprendizaje.*
- *Suministrar información de referencia en la materia.*
- *Asesorar en los itinerarios educativos del estudiante.*
- *Acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo*
- *Evaluación continua de procesos y resultados.*
- *La tutoría como supervisión de la práctica del estudiante.*

La sociedad del conocimiento, donde el acceso a la información por parte del alumnado es indiscutiblemente fácil, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ajustarse a las circunstancias que esta genera.

Los nuevos espacios y situaciones educativas recomiendan el aprendizaje autorregulado, como el medio a través del cual el estudiante se convierte en un ser crítico y responsable de su propio aprendizaje. En este nuevo papel, el alumnado dominará estrategias cognitivas, meta cognitivas y de apoyo, a través de las cuales adquirirá las competencias de aprender a aprender, de pensamiento crítico, de automotivación, de comunicación, de Tics y de trabajo colaborativo y cooperativo.

Para que el aprendizaje autorregulado se produzca de forma eficaz, toma especial relevancia el papel del profesor como tutor y orientador, que entre otras cosas justificará el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, suministrará la información necesaria, asesorará y acompañará dicho proceso y finalmente realizará la evaluación de forma continua.

5. Técnicas de estudio necesarias en la universidad

Las técnicas de estudio son las herramientas específicas que se emplean para aprender, tales como la lectura rápida, la lectura detenida, el subrayado, los esquemas, los mapas conceptuales, los resúmenes o los apuntes.

La técnica para el estudio en la universidad trasciende de la mera aplicación de una serie de técnicas de estudio, pues implica la consideración de muchos otros aspectos referidos a la planificación previa y usos ulteriores al del propio proceso de estudiar. Y su aplicación

por el alumnado universitario son uno de los factores principales que determinan los resultados de su aprendizaje, que no siempre están alineados con el rendimiento académico, entendiendo que éste está usual y únicamente representado en la universidad por la calificaciones obtenidas en una determinada materia.

La gran trascendencia de la técnica de estudio en el proceso de formación, no evita que sea escasamente consideradas en la formación universitaria. Ya sea porque se cree que son competencias que el alumnado universitario ha incorporado y desarrollado completamente en niveles educativos previos, o porque erróneamente se plantee que esas mismas técnicas aprendidas con anterioridad pueden aplicarse al aprendizaje universitario de igual forma.

En todos los casos, el profesorado universitario debe considerar y orientar al alumnado sobre la mejor técnica y uso de técnicas de estudio para superar su materia, ya sea mediante la acción directa en la propia disciplina, el planteamiento de acciones de formación complementaria a nivel departamental, de titulación o incluso su consideración dentro de planes de tutorización a nivel de facultad o escuela universitaria.

De forma general, el desarrollo de una técnica de estudio requiere la planificación de un proceso de entrenamiento, que no siempre se ha desarrollado adecuadamente en el alumnado universitario:

- *Entrenamiento práctico para cada técnica concreta.*
- *Desarrollo temprano de las técnicas adecuadas a las capacidades de los individuos.*
- *Aprender su uso y su integración en una planificación del proceso de aprendizaje.*
- *Adaptado a cada disciplina o Área de Conocimiento.*
- *Emplearlo desde distintos orígenes de la información: Clases orales y conferencias, libros, artículos, informes, grabaciones, etc.*
- *Ofrecer valor intrínseco a las técnicas (p.e: un resumen) y no sólo a la aplicación de su contenido (p.e: resultados de empleo de resumen para un examen).*
- *Culminar con la autogestión, autoaprendizaje.*

La técnica para el estudio requiere la implementación de un procedimiento complejo, adaptado a cada ámbito de conocimiento, para el que el estudiantado requiere formación y entrenamiento. De forma general en la siguiente tabla 8.3 se representan las fases generales para una adecuada consideración.

Tabla 8.3. Fases para una correcta técnica de estudio

Fases	Decisiones que implica	Acciones que se aplican
1	PREVIAS AL PROCESO DE ESTUDIO	• Análisis de la situación de formación y estudio. • Formulación de un plan de estudio: objetivos y cronograma equilibrado. • Establecimiento de adecuadas condiciones de aprendizaje: Atención y concentración, interés y motivación, o el lugar y clima de estudio.
2	EN EL PROCESO DE ESTUDIO	• Técnicas para la recogida de informaciones, selección y filtrado. • Técnicas para la organización de la información. • Técnicas de elaboración de conceptos y categorización. • Técnicas de resolución de problemas. • Técnicas de ejecución y de utilización de la memoria: Registrar, retener, rememorar y repasar. • Técnicas de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje.
3	POSTERIORES AL PROCESO DE ESTUDIO	• Aplicación de los conocimientos a situaciones prácticas. • Inferencia de los conocimientos a otras situaciones y contextos personales y profesionales. • Permanencia y ampliación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia.

5.1. Aspectos previos al proceso de estudio

Los primeros aspectos sobre los que se debe reflexionar y establecer soluciones se refieren a cuestiones previas al desarrollo del propio estudio en sí, aunque suponen un componente de enorme relevancia en su desarrollo.

En primer lugar hay que realizar un análisis de la situación de formación, estudio y aprendizaje, que si bien es responsabilidad del propio alumnado, el profesorado debe facilitarle los elementos necesarios para realizarla: un programa formativo claro y disponible, con objetivos adecuados y alcanzables, metodología docente adecuada, y criterios técnicos y procedimientos evaluativos coherentes con los objetivos establecidos en la propia materia. En definitiva, dejar claro al alumnado que se espera de ellos en clase, en las diversas tareas y actividades que deben realizar, y cual va a ser el rol como profesor y tutor en este proceso.

Una de la grandes preocupaciones del alumnado universitario son las pruebas evaluativas. Por lo que una práctica tutorial adecuada podría contemplar no solo la obligada explicitación de los criterios evaluativos en la guía docente, sino el ofrecerle algunos ejemplos de pruebas semejantes o empleadas en años anteriores.

También hay que ofrecerle información y recomendaciones para que realice una planificación general o plan de estudio solvente, dependiendo del número de materias que curse en el año y su dificultad; el número de horas de clase, estudio y tareas en cada una; y la disposición temporal para el estudio dependiendo de sus condiciones personales. Y una planificación específica por materia, no dejando las tareas, resolución de dudas y tutorías para justo antes de las pruebas de evaluación o el final del periodo lectivo. Todo ello con una planificación creíble y ajustada en cuanto a los objetivos y plazos planteados.

Y además, hay que facilitarle el establecimiento de las adecuadas condiciones del aprendizaje en el ámbito disciplinar: cómo mejorar su atención y concentración, el interés y la motivación, o el lugar y clima de estudio. En estas variables además del alumnado también existe cierta responsabilidad docente, en cuanto a la formación del alumnado y al establecimiento de las condiciones adecuadas que mejoren estos factores en el aula y en todos los espacios de aprendizaje.

Algunas de las consideraciones para la elaboración de un adecuado plan de estudio serían:

- *Planificación de un adecuado plan de estudios dependiendo del número de materias, dificultad esperada, horas de dedicación, etc.*
- *Considerar en la planificación plazos temporales adecuados para la preparación con tiempo suficiente de las pruebas evaluativas.*
- *Establecimiento de los periodos de descanso entre tareas de estudio.*
- *Intercalar en la planificación diaria el estudio de diversas materias y la realización de diferentes tareas.*
- *La planificación del estudio debe ser razonable pero presentando pequeños retos para el aprendizaje.*

5.2. Aplicación de las técnicas en el proceso de estudio

La planificación previa del estudio permite establecer un proceso estructurado que facilitará la adquisición de aprendizajes más profundos, y la optimización del tiempo y los recursos para la obtención de unos resultados de aprendizaje más amplios (Brown, Roediger y McDaniel, 2014). Y la aplicación de todas estas técnicas debe orientarse a aprender a pensar y al establecimiento de un razonamiento crítico. Siendo esta una pretensión habitual en las planificaciones docentes que no siempre recibe el adecuado tratamiento por parte del profesorado estableciendo los tiempos y actividades adecuadas para su desarrollo.

5.2.1. Técnicas para la búsqueda de informaciones, selección y filtrado.

La formación universitaria más tradicional planteaba procesos de enseñanza aprendizaje en los que los docentes ofrecen un temario elaborado previamente al estudiantado, planteando un procedimiento cerrado, poco dinámico e inadaptado a las necesidades individuales ni grupales. Sin embargo, de forma cada vez más habitual el alumnado debe buscar, completar y/o seleccionar las informaciones que componen el objeto de estudio.

La primera cuestión que debe plantearse el profesorado es si esta búsqueda de información va a estar orientada en cuanto a la temáticas, descriptores o fuentes; va a inducirse con un control limitado de estos aspectos por parte del docente; o va a dejarse abierta a las

necesidades del alumnado para cubrir sus propias necesidades, concretar conocimientos o ampliarlos.

De igual forma hay que considerar que en ocasiones las búsquedas de informaciones iniciales o funcionales se realizan en empleando buscadores o motores de búsqueda comerciales, con escasa calidad científica y técnica de sus contenidos. Por lo que el entrenamiento del alumnado en el análisis de las fuentes, la autoría de la información y su contenido bajo criterios de disponibilidad y calidad debe ajustarse a parámetros del conconmiendo disciplinar y universitario. Sin embargo, los procedimientos de búsqueda formal de información y de revisión de la literatura sobre un tópico específico, se realizan empleando bases de datos académicas y profesionales, por lo que la calidad de la información resultaría contrastada previamente. Sin embargo, igualmente deben ajustarse los criterios de búsqueda a la temática específica e interés disciplinar en general.

El entrenamiento del alumnado en la búsqueda de informaciones, la selección y filtrado de la que pueda poseer mayor relevancia e interés, es una actividad formativa complementaria en muchas materias o asignaturas de distinto ámbito disciplinar. Y también suele plantearse como contenido en actividades tutoriales o planes de tutorización del alumnado universitario. Para ello hay que considerar el desarrollo de habilidades para:

- La delimitación conceptual de la información requerida y establecimiento de los descriptores para su búsqueda.
- La selección del instrumento de búsqueda, ya sean un motores de búsqueda horizontales, verticales/singulares, directorios de preguntas, marcadores sociales, meta buscadores o herramientas de búsqueda de información no convencionales.
- El uso de operadores lógicos que permiten refinar la búsqueda en algunos buscadores y bases de datos.
- La utilización de elementos para filtrar los registros localizados: fecha o periodos temporales, autoría, tipo de fuente, etc.

El uso de estas estrategias, además de en un empleo de uso general, considerar su adaptación al ámbito de conocimiento, encada uno de estos aspectos. Es decir, solo un conocimiento disciplinar adecuado permite el establecimiento de descriptores y las adecuadas operaciones lógicas en su uso, para ajustar una búsqueda de información adecuada.

5.2.2. Técnicas para la recogida y organización de la información

Las técnicas e instrumentos digitales ha facilitado la búsqueda de información, arrojando un gran caudal de registros que deben gestionarse convenientemente. En este sentido, las posibilidades de acceso a una gran diversidad de recursos y fuentes de información, no supone a menos que se disponga de la formación adecuada, de su correcto uso y explotación:

- La elaboración de fichas bibliográficas sobre la información recabada, empleando registros de tipo digital.
- La aplicación de técnicas de lectura, desde la lectura rápida y superficial que facilite la catalogación de las informaciones, a la lectura en profundidad que mejora su comprensión profunda, a una lectura trascendental en la que se realizan vinculaciones incluso con informaciones que no aparecen en el texto como otras lecturas, posibles aplicaciones prácticas o vinculaciones con las tareas específicas que se estén realizando.
- La delimitación de la información más relevante mediante el destacado o subrayado, Y la elaboración y reducción de la información mediante el uso de resúmenes, esquemas y mapas conceptuales.

El propio uso de este tipo de técnicas puede ajustarse a la realización de tereas específicas. Así por ejemplo, si la finalidad de la tarea es la elaboración de una presentación oral, la

forma de reducción de la información debe ajustarse fundamentalmente a la elaboración de tablas, figuras y esquemas.

5.2.3. Elaboración de conceptos y categorización

Las informaciones seleccionadas y la aplicación de técnicas par su selección y reducción, como la elaboración de resúmenes o mapas conceptuales, facilita la elaboración de un mapa mental del conocimiento adquirido. Este nuevo conocimiento debe vincularse a conocimientos previos, organizarse de forma estructural adecuada, expresarse mediante aplicaciones prácticas, e incluso conocer sus limitaciones y posibilidades de crecimiento. Resulta relevante igualmente como procesos de elaboración al toma manuscrita de notas, apuntes en las clases magistrales, conferencias, etc.

5.2.4. Técnicas de resolución de problemas

La resolución de problemas es una metodología docente cada vez más empleada como estrategia formativa en el contexto universitario. En la que el profesorado plantea una serie de problemáticas o interrogantes específicos, a partir de los cuales el alumnado o grupo de alumnado debe buscar información, organizarla y darle una respuesta plausible. Y normalmente el profesorado evalúa tanto el proceso de resolución como el producto resultante, obteniendo de esta forma una información mucho más rica sobre el proceso de aprendizaje de su alumnado.

Las estrategias para la resolución de problemas requieren, además de las estrategias generales previas, de un ajuste a la enseñanza universitaria y de la especialidad, requiriendo el empleo de un proceso adecuado:

- *Identificar y entender el problema que se plantea.*
- *Identificar la información disponible y la información que sería necesario disponer. Empleando las técnicas adecuadas para la búsqueda, filtrado y organización de la información.*
- *Explorar las alternativas y estrategias a seguir para llegar a esa solución o soluciones, para identificar cual sería la solución o soluciones posibles al problema.*
- *Evaluar los pasos seguidos y el resultado de la estrategia aplicada, para el uso de la estrategia o estrategias óptimas.*
- *Auto explicación de la solución, su vinculación con informaciones anteriores, limitaciones y prospectiva de la solución propuesta.*

5.2.4. Técnicas de ejecución y de utilización de la memoria: Registrar, retener, recordar y repasar

La planificación del proceso de aprendizaje, la adecuada búsqueda de informaciones, la selección de la información relevante y el empleo de las técnicas de su tratamiento para la adecuada elaboración de nuevos conceptos, facilitará por su significatividad, la memorización de éstos. Una vez empleadas estas técnicas, debe emplearse la memorización de los aspectos fundamentales y estructurales necesarios para un uso efectivo del conocimiento, para ello se puede emplear:

- *El uso limitado de la lectura repetitiva idéntica como técnica de memorización. Pues en cada serie debe aplicarse, ampliarse o intentar observar la información leída desde un distinto punto de vista, conjugando la comprensión y la memorización como elementos de un mismo proceso.*

- La conformación de imágenes mentales o visualizaciones reales para su asociación con los conceptos abstractos que se están aprendiendo, lo que facilitará igualmente en fases posteriores la vinculación de los aprendizajes con elementos prácticos.
- El uso de palabras clave, asociaciones de palabras, acrónimos y reglas mnemotécnicas para asociar conceptos o procesos.
- La necesidad de empleo de repaso y refuerzo de los elementos memorizados.

La memoria, aunque relevante como componente del aprendizaje, si se emplea como elemento único ofrecerá aprendizaje poco significativos y escasamente permanentes en el tiempo.

5.2.5. Técnicas de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje

La constatación de la evolución del proceso de aprendizaje es una tarea tan relevante para el alumnado como para el profesorado, comprobando si se cumplen los objetivos y plazos con las estimaciones establecidas en la planificación del plan de estudio. Si no fuese así, habría que modificar este en la cronología y en los tiempos de dedicación a determinadas tareas.

Además de la constatación del ajuste a la planificación de estudio parece relevante la comprobación de aspectos referidos al propio aprendizaje, mediante técnicas tales como:

- El interrogatorio elaborado, auto-aplicado o aplicado por pares que conformen un grupo de estudio, permite constatar la aprehensión inmediata de los conocimientos.
- La práctica con exámenes tipo y usuales en la evaluación de la materia, facilita la comprobación de la capacidad de aplicación práctica o resolución de problemas específicos de la materia.

Estos procedimientos para la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje facilitan la motivación intrínseca del alumnado al comprobar los objetivos cumplidos o establecer cauces para solventar las dificultades de forma pautada.

5.3. Aspectos posteriores al proceso de estudio

Los aprendizajes adquiridos en los estudios universitarios trascienden de la propia situación académica, pues requieren su aprehensión conceptual, pero sobre todo su aplicación a situaciones prácticas, en el plano del desarrollo personal y profesional.

La aplicación de los contenidos de aprendizaje a situaciones prácticas suponen un requerimiento indispensable en cualquier proceso de aprendizaje. Aunque esta situación es deseada tanto por el profesorado como por el alumnado, requiere un planteamiento específico en el proceso de aprendizaje:

- El planteamiento de ejemplificaciones prácticas y aplicaciones limitadas desde el inicio de la conceptualización de un nuevo concepto.
- El aumento paulatino de las aplicaciones del conocimiento en función de la mayor complejidad cognitiva conceptual.
- La consideración de la aplicación práctica como elemento evaluativo de valor, más allá de la mera conceptualización teórica.

Este mismo proceso de aplicación a la práctica debe vincularse a la inferencia de los conocimientos a otras situaciones y contextos personales y profesionales, para lo que actividades como el rol-playing o las prácticas profesionales son imprescindibles. Así como a la permanencia y ampliación de los aprendizajes, vinculando ésta a los procesos de formación continuada o long-life-learning, en los que la universidad debe recuperar protagonismo.

6. A modo de conclusión y algunas cuestiones para la reflexión

La universidad forma parte de un entramado social en el que las formas de enseñar del profesorado y las formas de aprender del estudiantado deben integrarse de forma ajustada a nuevos requerimientos, en los que la instauración de modelos formativos que promuevan un aprendizaje profundo resulta imprescindible.

Los aspectos y factores que delimitan el aprendizaje, como la motivación, las estrategias de aprendizaje o las técnicas de estudio, son elementos que la educación superior no puede considerar superados o propios solamente de otros niveles formativos. Ya que como elementos básicos y determinantes del aprendizaje, poseen una enorme influencia en la formación personal y profesional propia de las instituciones universitarias.

En este sentido podrían plantearse algunas de las siguientes cuestiones para la reflexión:

- *¿Qué características diferenciales poseen los nuevos contextos sociales y profesionales que deban considerarse en la enseñanza superior para la formación de los futuros profesionales?*
- *¿Por qué aspectos poco considerados en la Educación Superior como la motivación, las estrategias de aprendizaje, o las técnicas de estudio deben reconsiderarse en la Educación Superior? ¿Cómo podría plantearse?*
- *¿De qué forma puede mejorarse la coherencia entre el modelo de enseñanza del profesorado y el estilo de aprendizaje del alumnado?*
- *¿Cómo puede plantearse un proceso de transformación del aprendizaje dirigido al aprendizaje autorregulado sin que corra por cuenta y riesgo únicamente del alumnado? ¿Qué rol desempeña el tutor en el desarrollo de la autonomía del alumnado y la promoción de su aprendizaje autorregulado? ¿Cómo puede el profesorado fomentar el aprendizaje esta tipología de aprendizajes?*
- *¿Deben poseer algún protagonismo las técnicas de estudio como contenido formativo en la Educación Superior?*

Capítulo 9. Los itinerarios de formación académica y otras formaciones complementarias

1. Introducción

La formación universitaria trasciende de las materias o itinerarios formativos que conforman los distintos títulos o grados universitarios en la Educación Superior actual. De forma que en la actualidad, incluso no se procede a la finalización administrativa de estos estudios, si no se acredita un determinado nivel de desempeño en el uso de las lenguas extranjeras. Lo que denota la creciente importancia de la formación, que complementando a la formación académica tradicional, permite al alumnado adquirir unas mayores y diversas competencias que la sociedad actual le demanda.

Estas competencias complementarias poseen en ocasiones un carácter transversal a las competencias académicas, y hacen referencia a aspectos tales como el dominio de las lenguas extranjeras, de competencias digitales y muchas otras que se plasman en informes y estudios sobre el perfil que debieran tener los egresados universitarios, como trabajadores especializados y ciudadanos del futuro. Y su consideración como un elemento educativo relevante, requiere a su vez la necesidad y consideración de orientación y tutorización del alumnado para que seleccionen, cursen y aprovechen de forma adecuada este tipo de formaciones como complemento al desarrollo de su perfil personal, académico y profesional.

2. La formación en los estudios de grado

La formación universitaria tiene como objetivo desarrollar en el egresado un perfil de competencias o un conjunto evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que le permitan desempeñar actividades laborales y profesionales adaptándose de la mejor manera a las diferentes realidades de puestos de trabajo. (Trechera, Morales y Castro, 2014).

Actualmente, la sociedad demanda a los profesionales el manejo de determinadas competencias, habilidades, destrezas que hagan que su actividad profesional sirva para resolver problemas y anticipar soluciones en un determinado campo de la economía, la sociedad o la cultura. Y la propia diversidad de la conceptualización del término competencia vislumbra que el ámbito académico no puede abarcar todos los matices de su desarrollo. Así, puede considerarse un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de eficacia (Bisquerra, 2004) o el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

Los libros blancos¹ de los estudios de educación superior españoles, especifican las distintas competencias genéricas, de carácter más transversal o común a todos los perfiles profesionales o disciplinas (Pulido, 2008), y las competencias específicas que incluye cada titulación determinada por un espacio profesional concreto. Y en la siguiente tabla 9.1, se realiza una síntesis de las competencias generales y específicas extraídas de las guías de las titulaciones impartidas en la Universidad de Granada, agrupada por las distintas ramas de conocimiento.

Tabla 9.1. Resumen de competencias generales y específicas de las ramas de conocimiento/titulaciones que oferta la UGR.

Tipo	Algunas competencias relevantes
Genéricas	1. Los estudiantes tienen que demostrar poseer y comprender conocimientos en un

¹ <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

2. Los estudiantes deben saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

3. Los estudiantes deben tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

4. Los estudiantes tiene que poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

5. Los estudiantes deben haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Específicas

ARTES Y HUMANIDADES

1. Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad.

2. Sensibilidad estética, hacia el patrimonio cultural y hacia los temas medioambientales.

3. Plantear, analizar y resolver problemas relacionados con las materias de estudio: enfrentarse a desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de conocimientos y experiencias.

CIENCIAS

1. Realizar el aislamiento y cultivo de microorganismos y virus.

2. Realizar cultivos celulares y de tejidos .

3. Saber reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CIENCIAS DE LA SALUD

1. Aplicar las tecnologías y sistemas de información y comunicación de los cuidados de salud.

2. Conocer los procesos fisiopatológicos y sus manifestaciones y los factores de riesgo que determinan los estados de salud y enfermedad en las diferentes etapas del ciclo vital.

3. Elaborar y redactar informes de exploración y diagnóstico, seguimiento, finalización y derivación.

CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS

1. Ser capaz de planificar y controlar la gestión global o de las diversas áreas funcionales de la empresa

2. Mantener una actitud crítica y autónoma en relación con los saberes, valores y prácticas que promueven las instituciones sociales valorando especialmente el papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad, así como la importancia de una sólida formación humanística.

3. Afrontar los retos personales y laborales con responsabilidad, seguridad, voluntad de auto superación y capacidad autocrítica

INGENIERIA Y ARQUITECTURA

1. Aptitud para crear proyectos arquitectónicos que satisfagan a su vez las exigencias estéticas y las técnicas.

2. Conocimiento adecuado de la historia y de las teorías de la arquitectura, así como de las artes, tecnología y ciencias humanas relacionadas

3. Capacidad para el mantenimiento, conservación y explotación de infraestructuras, en su ámbito.

Fuente: Elaboración propia.

Incluso un rápido examen de estas competencias y la consideración de los escenarios profesionales y sociales en las que el estudiantado egresado tendrá que aplicarlas, permiten discernir la necesidad de complementar la formación académica tradicional, para

desarrollarlas de forma eficiente. Y por tanto, es una responsabilidad institucional facilitar esta formación complementaria, y una responsabilidad docente orientar al estudiantado para que la desarrolle adecuadamente.

Estas competencias pueden relacionarse fácilmente con ámbitos de desarrollo personal o profesional, en el caso de las generales; y con el ámbito académico disciplinar, en el caso de las específicas. Por lo que las competencias de carácter específico debieran adecuarse en función de los diferentes itinerarios formativos que se consideren en cada una de las titulaciones.

La principal problemática en cuanto a la idea del itinerario se refiere, en primer lugar, a su propia conceptualización. De forma, que en ocasiones se ha empleado para referirse a dos fenómenos diferenciados: Tanto para identificar los caminos que ofrece el sistema educativo o vías que ha diseñado el sistema, como para aquello que van construyendo los jóvenes a partir de sus decisiones entorno a sus estudios que se explican en sus trayectorias biográfico académicas (Merino et al., 2006) y especifican en sus trayectorias vitales (Walther y Stauber, 2002). Y en segundo lugar, en ambos casos, una tradicional y persistente falta de información, orientación y tutorización al estudiantado para que pudiera tomar decisiones diferenciales en el uso de las distintas vías de formación y construcción de su propio itinerario adaptado a su personalidad, necesidades y proyecto vital. En este sentido, en la siguiente figura 9.1, se describen los ámbitos de decisión que emplea el estudiantado para la toma de decisiones académicas.

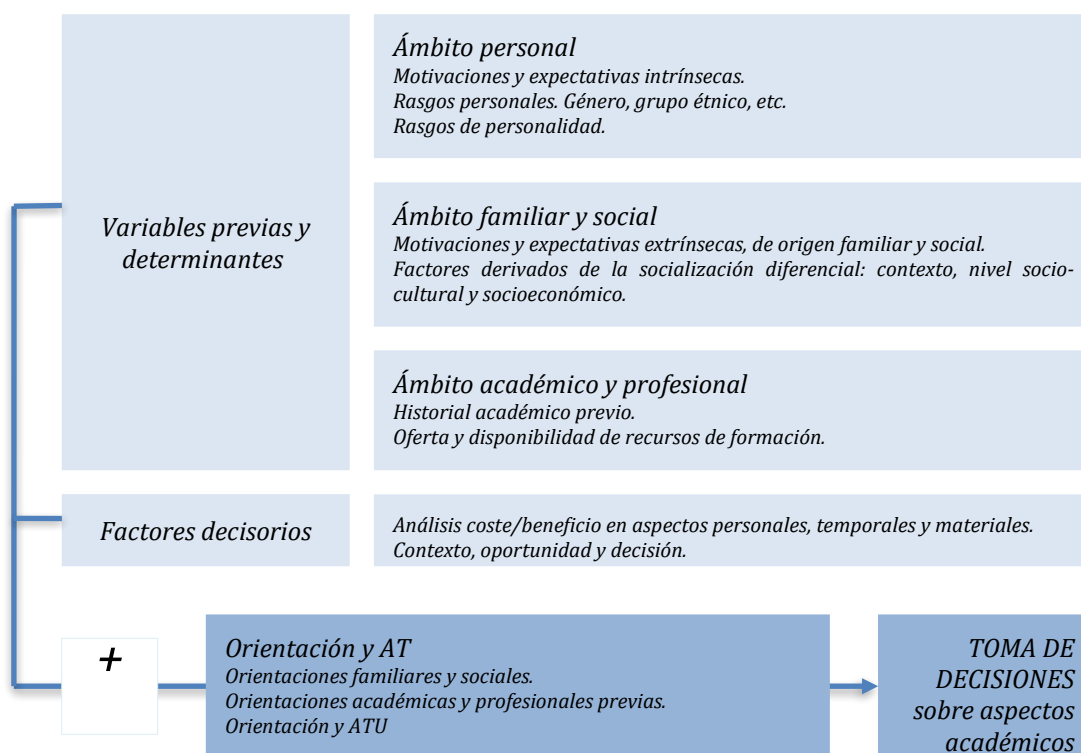


Figura 9.1. Ámbitos de decisión que emplea el estudiantado para la toma de decisiones académicas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de (Merino y Llosada, 2007).

El estudiantado universitario toma diferentes decisiones en el ámbito académico, seleccionando opciones a partir principalmente de cuatro dimensiones (Merino y Llosada, 2007):

- ✓ *La socialización diferencial, marcada por el origen familiar y por las expectativas asociadas a los grupos sociales, el género o el grupo étnico cultural.*
- ✓ *La orientación recibida desde el entorno próximo, la familia, el grupo de iguales o los tutores académicos. La orientación no es sólo una herramienta escolar, hay intereses distintos, y la decisión final es el resultado de la interacción entre los distintos intereses.*
- ✓ *Las variables escolares. La trayectoria escolar previa es muy importante a la hora de escoger entre las distintas opciones. Sin ir más lejos obtener el graduado es básico para poder acceder a la educación post-obligatoria y haber obtenido éxito académico incentiva a seguir estudiando en etapas educativas posteriores.*
- ✓ *El análisis de coste, beneficio y riesgo. El análisis racional también forma parte del proceso de la toma de decisiones de los jóvenes. Los jóvenes analizan los costes de oportunidad así como los costes de opción. De esta forma algunos jóvenes deciden matricularse en la formación profesional para poder salir al mercado laboral más temprano. El coste de oportunidad de estudiar en la formación profesional es menor que seguir un itinerario académico.*

El papel de la familia y del profesorado en la orientación de los jóvenes es importante, a veces fundamental para entender las decisiones que toman. Por tanto, las reformas educativas, o la política educativa en general, deberían de tomar nota de cómo funcionan los mecanismos de orientación y de ayuda para diseñar adecuados planes y programas de orientación y AT^u.

Estas acciones poseen un papel muy relevante en la toma de decisiones, incluso considerando exclusivamente los aspectos académicos, en el proceso de formación personal y profesional que suponen los estudios de Educación Superior. Y de forma específica en la construcción del itinerario formativo que supondría una alta especialización, en la propia peculiaridad que ya en sí suponen este tipo de estudios. Por lo que habría que realmente se produce la especialización con una adecuada oferta de materias optativas, de libre configuración y actividades complementarias y sobre todo si el estudiantado recibe una adecuada orientación para ello.

Un estudio de Del Rincón y Bayot (2008) sobre los servicios de orientación universitaria, demostraba que la mitad de los participantes afirmaban no conocer el Servicio de Información Universitaria (SIE) y, de los que lo conocían, señalaban que no ofrece suficiente información. Respecto de la existencia de un Servicio de Orientación Universitaria, casi la totalidad de los participantes están de acuerdo con su existencia (95,1%). Consideraban muy adecuada la prestación de servicios referentes a ayudas para la mejora del aprovechamiento y el rendimiento académico general y ayudas a su situación emotiva personal, así como la implantación de programas de educación para la salud (SIDA, información sexual, drogodependencias, etc.).

En general, el estudiantado es en algunos casos orientado para escoger algunas de las optativas que supuestamente determinaran el itinerario, aunque sin recibir más información sobre otra formación y actividades que permitieran conformar una sólida estructura de éste. Por lo que de forma práctica se requieren planes de tutorización o AT^u que considere estas dimensiones y contenidos específicos en el diseño de sus actividades.

3. La formación en competencias transversales y aspectos complementarios de la formación académica

La formación universitaria debe facilitar el desarrollo personal, académico y profesional, como se ha evidenciado en el epígrafe anterior. Por lo que la parte académica no culmina este proceso, siendo necesario para ello la consideración de formaciones complementarias.

Estos aspectos son considerados incluso en la legislación educativa. Así, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real 861/2010, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, define en su artículo 12.8 que “De acuerdo con el artículo 46.2.i de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. A efectos de lo anterior, el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de al menos 6 créditos sobre el total de dicho plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades”.

Además los procesos educativos se plantean como proceso de formación para todos y para siempre, respondiendo al principio de formación a lo largo de toda la vida o long life learning. Es decir, en las sociedades desarrolladas del siglo XXI la educación superior adquiere una dimensión universal en cuanto a sus destinatarios y atemporal en cuanto a su persistencia. Considerando la relevancia de la educación permanente, incluso sobre la formación inicial, como elemento de adaptación a los contextos y necesidades sociales, transformaciones profesionales y retos personales. Una educación para el desarrollo de la persona de forma individual, y también de forma colectiva que le permita convivir en un mundo multicultural, diverso y en continuo cambio desde la participación activa. Por tanto el papel de la Universidad es relevante.

En los últimos años los países europeos han experimentado la necesidad de implantar cambios en sus sistemas educativos, debido a la demanda del mercado laboral, no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. Surgiendo la figura de un nuevo tipo de trabajador: el “profesional flexible” (Guedea, 2008).

En España, al igual que otros países de nuestro contexto, se han llevado a cabo diversos estudios con el fin de concluir las competencias que las empresas desean que tengan los egresados universitarios. Antes la profesión estaba bien definida, las economías eran cerradas y las habilidades necesarias para cada trabajo estaban determinadas. En la actualidad, las actividades de los trabajos son dinámicas, la economía está globalizada y además de los conocimientos son necesarias competencias transversales. Los propios cambios que han tenido lugar en el mercado laboral han generado mayores exigencias no sólo educativas y de conocimientos, sino de actitudes, habilidades, rasgos de personalidad, etc.

Con este nuevo concepto de profesional flexible surgen algunos interrogantes acerca de qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento y qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias.

Desde la universidad existe la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a adquirir no solo las competencias específicas de los contenidos de su titulación, sino también las competencias básicas necesarias, además de las específicas, para poder enfrentar con éxito su desarrollo personal y profesional de una manera crítica y a la vez constructiva. Estas competencias son denominadas clave por la Dirección General de Educación y Cultura de la UE (Comisión Europea, 2007, p. 6), “... las competencias clave son aquellas de valor particular, que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos”. Estas han de aportar beneficios en un amplio espectro de contextos y, por lo tanto, han de ser aplicables a diferentes y múltiples áreas del desarrollo vital.

Una vez definido qué se entiende por competencia clave, es importante analizar cuáles son las condiciones que deben cumplir para poder diferenciar esta tipología de otras que nos ayuden a estructurar el proceso de formación de un individuo:

- *Permitir a los individuos que las adquieren ayudar a mejorar el nivel de beneficios tanto económicos como sociales.*
- *Traer beneficios a una multiplicidad de contextos y ser aplicables a diferentes áreas de la vida.*
- *Reducir el énfasis en aquellas que se consideran de uso específico para un oficio, profesión o situación vital en particular.*

En resumen, como plantea Gisbert (2013), deberían seleccionarse aquellas competencias que favorezcan el que los individuos sean flexibles, innovadores, creativos, autónomos y capaces de gestionar su propio desarrollo individual y social a la vez que han de ser capaces de tomar la responsabilidad de su proceso de aprendizaje de una manera continua y de ser coherentes y consecuentes con sus propias decisiones y acciones en todos los ámbitos y contextos de la vida tal y como se analiza ampliamente en el proyecto DeSeCo: Definition and Selection of Competencies (OECD, 2005).

Las competencias clave son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que todas las personas van a precisar para poder desarrollarse personal y profesionalmente, así como para poder convertirse en ciudadanos activos con un nivel óptimo de inclusión, tanto laboral y profesional como social. En este marco, la Comisión Europea (2007) define las competencias clave que detallamos a continuación:

1. *Comunicación en lengua materna.*
2. *Comunicación en lengua extranjera.*
3. *Competencia matemática y básica en ciencia y tecnología.*
4. *Competencia digital.*
5. *Aprender a aprender.*
6. *Competencia social y cívica.*
7. *Iniciativa y espíritu de empresa.*
8. *Conciencia y expresión culturales.*

El planteamiento relevante, en este punto, hace cuestionarse si realmente las instituciones de Educación Superior proporcionan los planes y recursos necesarios para potenciar la adquisición de todas y cada una de estas competencias. Incluyendo la formación a sus docentes y otras consideraciones necesarias para que puedan realizar las tareas de orientación y ATⁿ de su alumnado para que las alcancen. Porque si las instituciones siguiesen centradas en aspectos puramente académicos, que claramente no cubren todas las competencias que su alumnado va a requerir, estarían de espaldas a su formación y a las necesidades sociales reales.

De esta forma la orientación en general, y la tutoría en particular, se convierten no ya en necesidades, sino en una exigencia de la enseñanza universitaria en el escenario de la convergencia europea y en un derecho de los estudiantes, tal y como se pone de manifiesto en el artículo 46 de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades y en el artículo 8 del R. D. 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En palabras de Cano (2009, p. 192), “la tutoría universitaria se perfila como uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre estos, los profesores y la propia institución”. El objetivo de la tutoría es, por lo tanto, el de acompañar y asesorar en el desarrollo académico,

personal y profesional y preparar para la inserción a la vida activa a través de una relación directa o de los medios y recursos virtuales al servicio de la institución universitaria. Sin embargo, de acuerdo con Perandones y Lledó (2009), tras una mirada retrospectiva, se evidencia cómo, por tradición, en la universidad española la orientación y la tutoría son procesos poco considerados e infrautilizados y, (Lapeña, Sauleda, y Martínez, 2011; Michavila, 2003) en el mejor de los casos, de forma reactiva, ya que actúan normalmente como respuesta a una demanda concreta de un estudiante a modo de consulta, para resolver dudas puntuales, sobre todo, en relación a las diferentes asignaturas.

3.1. La formación en lenguas extranjeras y competencias digitales

La formación universitaria, más allá de los límites disciplinares tradicionalmente considerados en el currículo de grado, requiere la reconsideración de sus programas académicos y no académicos para desarrollar todas las competencias que su alumnado requiere. Algunas de estas competencias pueden trabajarse in situ en el propio currículo, con una adaptación conceptual, metodológica o de recursos formativos; pero otras requieren además de un tratamiento específico, como pueden ser el desarrollo de las competencias digitales y la formación en lenguas extranjeras.

En cuanto a las primeras, ya hace más de una década, Prenky (2001) sostenía que los estudiantes habían cambiado radicalmente por representar a la primera generación que había crecido rodeada de tecnología, tales como Internet, videojuegos o teléfonos móviles. Este “nuevo alumnado” no pensaba, ni procesaba la información de la misma manera que sus predecesores, siendo nativos digitales o hablantes nativos de un lenguaje digital. Siendo el resto, en el mejor de los casos, inmigrantes digitales o personas que aunque puedan llegar a adaptarse y aprender a usar estas nuevas tecnologías, no dejan de ser extranjeros en un mundo digital, manteniendo un acento que aún les diferencia (Gisbert, 2013).

Este hecho posee unas importantes pero poco consideradas implicaciones educativas, ya que el estudiantado no son el mismo tipo de personas para las que fue planteado el sistema de Enseñanza Superior; Y por otro lado, son los inmigrantes digitales, los que desempeñan la mayoría de roles de organización y docencia, con un lenguaje pre-digital completamente ajeno al que emplean los destinatarios de sus acciones. En este sentido la AT^u, puede ofrecer por su mayor flexibilidad, escenarios adecuados para que converjan tanto nativos como inmigrantes digitales, y comiencen a hablar un lenguaje común, que posteriormente pueden adecuar y llevar a las acciones académicas.

La conocida sociedad del conocimiento gira alrededor de la revolución tecnológica y la digitalización de todos los aspectos de la vida, a la vez que ha generado importantes cambios en todas las dimensiones: económica, política, sociocultural y educativa. Ha instaurado nuevas formas de aprender, de comunicarse, de relacionarse; en definitiva, ha creado nuevos estilos de vida y nuevas formas de aprender a aprender. Pero para poder entender, en toda su dimensión, el significado de esta expresión hemos de considerarla desde las tres acepciones que con más frecuencia se utilizan para denominar los efectos de la tecnología: sociedad de la información, sociedad de la comunicación y la sociedad red.

Todo ello son aspectos que hay que integrar en la formación universitaria, como elemento de generación de los futuros profesionales y ciudadanos de una sociedad en la que deberán integrarse y desarrollarse. Porque además, que las generaciones de jóvenes que ahora están estudiando en la universidad estén enmarcados en la sociedad del conocimiento, y que hayan nacido ya en un mundo en el que la tecnología es un elemento cotidiano de la vida doméstica y educativa, no significa que tengan todas las habilidades necesarias para incorporar ésta a su propio proceso de aprendizaje.

Como se ha descrito en epígrafes anteriores ser competente significa tener las habilidades y destrezas para realizar bien el trabajo, pero además saber resolver problemas con autonomía y colaborar en la organización del trabajo (Bunk, 1994). Esta puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores viene modelada por una serie de características que sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o de una determinada profesión, son necesarias para desempeñar de forma competente el nivel requerido para el empleo.

Las competencias profesionales se aprenden en la acción. El nivel de desarrollo de las TIC en el campo educativo debería permitir realizar propuestas formativas en entornos tecnológicos que son similares a las realidades profesionales. Ofrecer competencias básicas en entornos tecnológicos es esencial para que los estudiantes puedan actuar eficazmente en el medio académico y laboral, así como en las actividades cotidianas. (Gisbert, 2013) Trabajar en entornos “reales” a través de herramientas tecnológicas de simulación permite tomar decisiones sobre situaciones en el mismo momento que se producen. Esto aporta un valor añadido a la formación superior ya que uno de las mayores críticas que recibe la universidad es su poca versatilidad y su limitada capacidad de adaptarse a las necesidades del mundo en el que está inmersa para así poder preparar de manera adecuada para el mundo laboral y profesional.

Por otro lado, la sociedad del conocimiento también conlleva la adaptación ante otro idioma diferente al materno o L2, como componente imprescindible que abre o cierra puertas en el mundo laboral. Conocer otros idiomas y culturas es una habilidad necesaria en el siglo XXI, ya que será relevante para vivir en una sociedad global en la que se producen relaciones con personas de múltiples nacionalidades en diversos ámbitos de la vida. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua distinta es un proceso complicado ya que son muchos los factores que intervienen en él y de ellos dependerá que el resultado sea exitoso (Álvarez, 2010).

Para ello hay que dotar al estudiante con un conjunto de habilidades cognitivas, meta cognitivas y constructivistas para consultar textos, y procesar e interpretar internamente esta información para aplicarla en su realidad y resolver problemas y situaciones específicas planteadas (Batista y Finol, 2005). La orientación y tutorización de estas acciones, más allá del requerimiento de una mera capacitación lingüística para obtener un grado universitario, se hace imprescindible desde la formación cada vez más globalizada, hasta el impacto en la empleabilidad una vez el alumnado egresa.

Ambas competencias deben considerarse como un contenido básico en todas las planificaciones de orientación y tutorización universitaria, y deben además disponerse los recursos adecuados para que se infundan en lo académico, como parte esencial de la formación y del desarrollo personal y profesional que suponen los estudios universitarios.

3.2. La formación de competencias desde las actividades culturales y deportivas

La formación en lenguas extranjeras y competencias digitales suponen en si mismo un campo y a su vez un núcleo de contenidos que tratar en las acciones de orientación y tutorización universitarias. Sin embargo, hay otro tipo de competencias como la conciencia y expresión culturales, que pese a su importancia son tradicionalmente olvidadas.

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social y ética.

Es decir, la formación integral supone el aprendizaje de las profesiones no sólo con la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino también requiere la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales.

Las instituciones de educación superior, en particular las universidades públicas, señalan que la formación integral incluye los conocimientos y habilidades para el desempeño profesional mediante conocimientos teóricos y prácticos; el desarrollo de herramientas metodológicas que posibiliten el autoaprendizaje permanente; elementos para propiciar en los estudiantes la generación de actitudes y valores éticos, de responsabilidad social, para convertirlos en seres creativos, críticos y cultos comprometidos con el desarrollo de su sociedad y del país. Asimismo, se busca fomentar la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable. Al lado de la búsqueda de la excelencia y del continuo desarrollo profesional y humano, se promueve la actitud de servicio, la verdad, la perseverancia, el espíritu crítico y el compromiso de servir a la sociedad (Ruiz, 2013).

Las actividades culturales y deportivas son un escenario en el que desarrollar de una forma complementaria todo este tipo de competencias de una forma eficiente. Pero para ello, las universidades no solo deben disponer y facilitar este tipo de actividades, sino que debe orientar al alumnado para su disfrute, y al profesorado para que se puedan convertir en un elemento útil y suplementario de la formación académica en aquellos aspectos que permitan convertirla en un hecho de formación integral del alumnado.

Los estudios prácticos sobre orientación y tutorización suelen hacer referencia a aspectos generales. Así, no suelen realizarse sobre el buen uso de la orientación respecto a formaciones culturales o deportivas, lo que en sí mismo muestra la falta de consideración como aspecto formativo complementario.

4. Conclusiones y algunas cuestiones para la reflexión

Las aproximaciones socio-culturales al concepto de educación y formación, como los posicionamiento paradigmáticos constructivistas representados en los trabajos de Vygotsky, plantean la comprensión del proceso de construcción del conocimiento para desarrollar una interacción productiva de la persona con el contexto (Martínez y Zea, 2004).

En este aspecto, la acción tutorial es presentada como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada para configurar mejor su itinerario formativo y para optimizar su rendimiento académico (Rodríguez, 2012).

Es así, el interés procedente de la tutoría universitaria aparece como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella. La evolución de las universidades, desde una universidad de minorías a una universidad de masas, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, introduciendo actuaciones dirigidas hacia un trato más personal e individualizado. Dar respuesta a la heterogeneidad del estudiantado (de sus particularidades, de sus deseos e intereses y de sus expectativas), a la diversidad de su procedencia (estudios anteriores, itinerarios previos, estudios en otros países), así como a las necesidades a causa de la oferta, amplia y compleja, de titulaciones en muchas universidades.

En definitiva, como plantea Rodríguez (2012), la tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, debe considerarse como una acción nuclear dentro del conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las encrucijadas entre la cantidad y la

calidad, entre la masificación y la personalización, entre la gestión del profesor y la gestión del alumno, entre el énfasis por el resultado y el énfasis en el proceso.

Estas afirmaciones obligan a plantearse cuestiones tales como:

- *¿Qué tipo de orientación y tutorización ofrecen las universidades, se establecen límites en su desarrollo?*
- *¿Son conscientes los estudiantes universitarios del acceso a este recurso necesario para su formación, y, en el caso de su uso, están satisfechos con el resultado?*
- *¿Por qué la orientación y tutorización focaliza la mayoría de sus recursos en aspectos académicos? ¿Qué otros aspectos habría que incorporar?*
- *¿Qué relevancia tienen los aspectos no académicos como elemento constituyente del proceso formativo y educativo del estudiantado universitario?*
- *¿La acción docente y tutorial, responde a las características de una auténtica intervención educativa?*



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo

*Los estudios de posgrado requieren de
una Acción Tutorial específica*
**LA TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS DE
POSGRADO**

Capítulo 10. La acción tutorial para que el posgrado sea una formación profesionalizadora e investigadora

1. Introducción

La acción tutorial en los estudios de posgrado es parte esencial de la forma mediante la que se alcanzan y logran los resultados de aprendizaje propios a este nivel de la formación académica. Para ello se requiere de una intervención específica y usualmente individualizada, que incluye la tutorización de trabajos académicos: Trabajo fin de Master (TFM, en adelante) y Tesis Doctorales.

Pero este camino en la conformación de trabajos finales por parte del estudiante no comienza en el posgrado, si no que se sitúa ya en el Grado con el desarrollo de un trabajo tutorizado denominado Trabajo fin de Grado (TFG, en adelante). Es importante que se tenga en consideración a este trabajo como nexo de unión entre el Grado y el Posgrado, ya que la labor de tutorización así debería de hacerse, coordinada entre las partes o al menos, manteniendo el reconocimiento a lo ya realizado con anterioridad para que desde esas competencias adquiridas proyectar el TFM. Y es por esta razón, por la que para entender los elementos esenciales de la tutorización en el posgrado, en este capítulo se va a partir del TFG; su visión y finalidad. Con lo que a modo de cadena, se emplearía la misma lógica desde el TFM hacia la Tesis Doctoral. Esto no significa que la estos tres trabajos deban de vertebrarse desde la misma temática o tópico de investigación, en absoluto, pero sí desde los resultados logrados con anterioridad.

2. Las competencias a desarrollar en el alumnado de final de grado y posgrado y los resultados esperados de su aprendizaje

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge en su Artículo 12 las directrices para el diseño de títulos de graduado y en su artículo 15 las directrices para el diseño de títulos de máster. En el apartado 12.7 se determina que “el trabajo de fin de grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

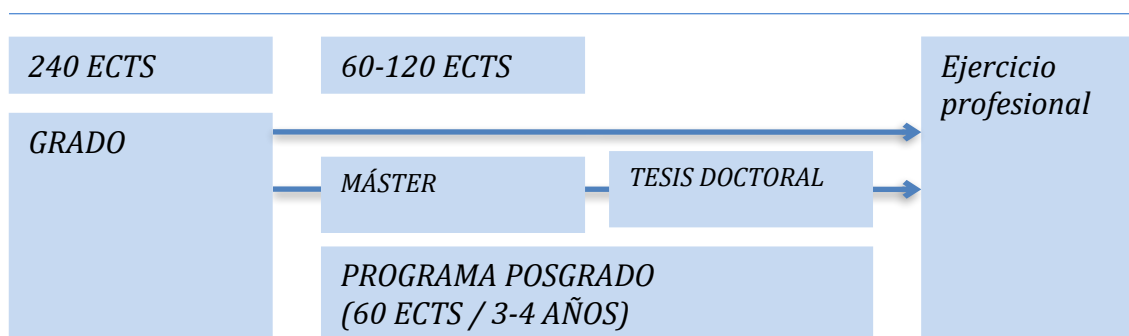


Figura 10. 1. Sistema académico formativo universitario

Fuente: Elaboración propia tomado de LOU

Para dar cumplimiento a lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007 en relación con los Trabajos de fin de grado se han elaborado en los distintos títulos registrados en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, normativa específica que desarrolla este artículo.

Estas normativas tienen como objetivo establecer las directrices básicas en cuanto al TFG ajustadas a las memorias de verificación de cada título. Este trabajo final se configura como materia incluida dentro del plan de estudios y que consisten en la realización de un trabajo, prioritariamente individual aunque existen normativas que incluyen la posibilidad de trabajos colectivos, en el que el estudiante hace aplicación de los resultados de aprendizaje logrados durante sus estudios a un problema específico del ámbito de la titulación.

En el informe que hace AQUA (2009) desde los descriptores de Dublín y en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, se establece que las competencias implicadas en la realización de un TFG son las siguientes:

- Identificar un tema
- Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema
- Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo
- Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG
- Temporalizar las diferentes fases de realización del TFG
- Presentar y defender públicamente el informe de progreso delante del tutor o tutora y el grupo de compañeros y compañeras
- Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG
- Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG
- Integrar el conocimiento para construir el marco teórico
- Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos
- Dominar el lenguaje especializado del campo científico
- Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en lengua materna y/o una segunda lengua
- Expresarse oralmente de manera adecuada
- Comunicar correctamente la información
- Comunicarse correctamente con audiencias expertas
- Identificar los aspectos más relevantes del trabajo
- Interpretar rigurosamente la información
- Responder significativamente a las demandas de las personas expertas
- Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos.

En la siguiente tabla 10.1 desarrollada por el Grupo de trabajo de la UGR (2017), se sintetizan y se establece la relación entre las competencias seleccionadas como propias al TFG (en cualquier área de conocimiento) y su relación con las competencias incluidas en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio).

Por lo que desde ambos estudios, se puede determinar que el nivel de logro de las competencias en el TFG se extrae de las establecidos por los descriptores de Dublín (2004), MECES (2011) y las señaladas en la Memoria de Verificación de cada título.

En cuanto al posgrado se refiere, el Trabajo fin de Máster (TFM) se concreta dentro del Real Decreto 1393/2007 y en el apartado 15.3 donde se determina que “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos”. Sin embargo, no se ocupaba de manera detallada del doctorado. Por lo que con posterioridad, en el Real Decreto 99/2011 es donde se ha regulado el doctorado en todos sus aspectos incluyendo la tutorización propia a la Tesis Doctoral.

Tabla 8.1. Relación de competencias a desarrollar en el TFG.

Competencias generales	Competencias MECES (*)					
	A	B	C	D	E	F
Capacidad de acceso y gestión de la información	x	-	x	-	-	-
Capacidad de análisis y síntesis	x	-	x	-	-	-
Capacidad de organización y planificación	-	x	-	-	-	X
Capacidad para resolver problemas	-	x	x	-	x	-
Capacidad emprendedora	-	x	-	x	-	-
Capacidad para aplicar conocimientos a la práctica	x	x	x	-	-	-
Capacidad para tomar decisiones de forma autónoma	-	x	x	-	-	X
Capacidad de uso de una lengua extranjera	x	-	x	-	x	-
Habilidades de comunicación escrita y oral	-	-	x	-	x	-
Motivación por la calidad	x	-	-	-	-	X
Capacidad para trabajar en equipo	-	-	x	x	-	-
Compromiso ético y preparación para el desempeño profesional	-	x	x	x	-	-
Capacidad para el uso de las TIC	-	-	x	-	x	-

(*) Competencias MECES (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior -BOE 3 agosto de 2011, páginas 87912 y siguientes-)

A. Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.

B. Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras.

C. Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.

D. Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio.

E. Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.

F. Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).

Fuente: Elaboración propia,

Las competencias en este caso parten evidentemente de las ya establecidas como propias en el TFG y su avance en el TFM y doctorado. De modo que en base al análisis de las guías docentes de la materia TFM en distintas áreas de conocimiento podemos establecer como comunes las siguientes competencias:

- Capacidad para buscar, revisar, seleccionar y utilizar bibliografía especializada en el tópico del TFM.

- *Capacidad para manejar adecuadamente los conceptos, los métodos y las técnicas aprendidos.*
- *Capacidad para convertir un problema empírico relacionado con el tema del Master en un objeto de investigación.*
- *Conocer los fundamentos y aplicar metodologías científicas adecuadas.*
- *Capacidad para seleccionar, diseñar y justificar un proyecto de investigación y llevarlo a cabo con la metodología científica adecuada.*
- *Capacidad para tomar decisiones, resolver problemas y gestionar imprevistos.*
- *Ser capaz de utilizar métodos de análisis complejos para el análisis, diagnóstico y solución de cuestiones y problemas que no puedan ser analizados con las técnicas más simples.*
- *Capacidad para exponer y transmitir conocimientos de forma ordenada, sencilla y clara, adecuada al contexto.*
- *Saber representar a la organización en la que desarrollas la actividad.*
- *Preparar, procesar, interpretar y presentar datos usando técnicas de investigación adecuadas.*

Y en los programa de doctorado se especifican en:

- *Comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.*
- *Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación.*
- *Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original.*
- *Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.*
- *Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de*
- *Conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional.*
- *Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.*
- *Desenvolverse en contextos en los que hay poca información específica.*
- *Encontrar las preguntas claves que hay que responder para resolver un problema complejo.*
- *Diseñar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos e innovadores en su ámbito de conocimiento.*
- *Trabajar tanto en equipo como de manera autónoma en un contexto internacional o multidisciplinar.*
- *Integrar conocimientos, enfrentarse a la complejidad y formular juicios con información limitada.*
- *Capacidad crítica y defensa intelectual de soluciones.*

Para el desarrollo de estas competencias, el estudiante ha de formarse específicamente en los contenidos propios al posgrado, tanto en los de carácter profesionalizadora como en los de investigación.

3. La formación específica, técnica e investigadora

La formación específica, técnica e investigadora del estudiante de posgrado la alcanza cursando las materias de los estudios de master, incluyendo el TFM, y en los programas de doctorado con acciones formativas complementarias, principalmente, junto con el desarrollo del plan de investigación.

3.1. La formación en los contenidos disciplinares de posgrado e investigadoras

Estas competencias son propias a los másteres de carácter investigador, mixtos y principalmente se ubica en la formación prevista en los Programas de Doctorado (PD, en adelante).

En estos, de hecho, se determinan las condiciones de acceso vinculadas a la formación previa en materia de fundamentación teórica y metodología de investigación propia al área de conocimiento en la que se ubica el PD.

Los programas de doctorado contempla diferentes tipos de actividades formativas complementarias en función de las situaciones particulares que se puedan producir de déficit formativos de los doctorandos. De manera que una vez identificadas las debilidades o necesidades formativas complementarias tras el estudio de la documentación alegada, y las recomendaciones del tutor o tutora del aspirante a doctor, se elaborarán una propuesta de actividades formativas complementarias de acuerdo al perfil más pertinente para cada caso y situación. Siendo esta una de las labores fundamentales del tutor, en doctorado, ya que en la formación de master está poco o nada desarrollada esta figura.

Por tanto, nos centramos en el doctorado y es aquí donde el tutor propone acciones formativas de obligado cumplimiento cuando:

- *Detecte déficit en formación en el área de fundamentación teórica general o en*
- *los contenidos propios de la línea.*
- *Cuando se detecte déficit en formación en metodología de investigación se le propondrán formación en cursos o módulos metodológicos seleccionados de la oferta formativa de los programas de posgrado, generalmente másteres con convenio con el programa o que tienen una estrecha relación con el mismo.*
- *Cuando se detecten debilidades propias de un adecuado nivel de dominio de técnicas, instrumentos o contenidos específicos o de mayor especialización, se le exigirán como obligatorias determinadas actividades formativas específicas del PD*
- *de alguna de sus líneas específicas de investigación que aborden estos contenidos.*
- *Quienes no hayan realizado un TFM de investigación.*
- *A quienes provengan de másteres profesionalizan tés deberán realizar, al menos cursos de metodología de investigación.*

Esta formación se ha de realizar en el primer año de matriculación, de modo que sea el tutor el que emita un informe del nivel alcanzado y de los resultados esperados en cuanto a la formación en la disciplina e investigadora. A tal efecto, la labor del tutor/a se entiende como constante a lo largo de todo el proceso de formación inicial en el PD.

3.2. La formación en aspectos técnicos y orientados al ejercicio profesional

En los estudios de másteres oficiales profesionalizan tés y mixtos se presenta la formación vinculada a aspectos técnicos y orientados al ejercicio de la profesión. La cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y

calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo.

4. Los procedimientos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes

El MECES define a los resultados de aprendizaje como declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje. Por tanto, se presentan como una herramienta muy útil de planificación y organización del aprendizaje, ya que hace evidentes los resultados previstos de las enseñanzas y permite que éstos sean fácilmente comprensibles para profesores/tutores, estudiantes, empleadores y otros agentes del sistema universitario. El proceso de tutorización está íntimamente relacionado con los procesos de seguimiento y la evaluación de los resultados de aprendizaje en cuanto a las competencias establecidas en el TFG, TFM y Tesis Doctoral.

Este proceso se puede sintetizar en tres momentos fundamentalmente: Inicio, Seguimiento y Final.

En la fase inicial, la labor del tutor se ha de centrar en visibilizar los antecedentes del estudiante concretando que competencias se espera que alcance y con qué acciones se van a evaluar para establecer el punto de inicio del estudiante. Junto con estas es muy relevante establecer metas claras en tiempos específicos y un proyecto de fortalecimiento de conocimientos previos.

En la fase seguimiento se trata de ver el progreso del estudiante en cuanto a aspectos técnicos, científicos y profesionalizados. Es el momento más delicado del proceso, puesto que se puede caer en una inercia sobre lo establecido en la fase inicial que nos impida retornar o reconducir hacia otros caminos no previstos pero necesarios. La labor de tutorización sistemática, constante y progresiva, a modo de retroalimentación entre lo alcanzado y lo previsto, es fundamental.

Y en la fase final, se identifica con la elaboración de la memoria de defensa del trabajo final en cada nivel de grado o posgrado. Es importante la elaboración de un informe, por parte del tutor, en el que exprese la evaluación de cada logro de forma acumulativa y en relación a las competencias establecidas, generales y específicas a esta fase. Pero también, que se exprese la orientación hacia el futuro del que ya es un egresado de esta nivel académico.

Aunque cada una de las fases cuenta con elementos específicos que la definen, de forma genérica, se puede establecer para cada una cuáles son los resultados esperados y como evaluar el logro de los mismos. Desde esta lógica, el tutor debe de establecer un plan de acción tutorial que integre:

- *Definición de competencias asociadas a cada una de las etapas.*
- *Definición de las evidencias de logro de para cada una de las competencias.*
- *Definición de los niveles de logro para cada una de las competencias.*
- *Establecimiento del nivel alcanzado en cada etapa, de manera que no se pase a la siguiente sin alcanzar el umbral mínimo establecido.*
- *Definición de los elementos a incluir en la elaboración de los informes de evaluación (inicial, seguimiento y final) que los tutores deben de conformar.*

5. Conclusiones y cuestiones para la reflexión

La formación de final de grado y posgrado requiere una estrategias y técnicas de tutorización diferenciadas que permitan que este tipo de estudios sean realmente lo que se espera de ellos. Una opción formativa, distinta al grado, que supone la especialización y profesionalización del alumnado que la cursa.

Sin embargo, son mucha las ocasiones en las que se extienden los modos y dinámicas de grado, poco adecuadas; o se deja considera que esta tipología de estudios no requiere una orientación y tutorización alguna, lo que supone una opción peor.

En este sentido pueden plantearse las siguientes preguntas para la reflexión:

- *¿Los estudios de final de grado y/o posgrado requieren una AT diferenciada? ¿Por qué?*
- *¿Qué competencias diferenciales debe adquirir el alumnado de grado y posgrado?*
- *¿Y qué aprendizajes se esperan de cada uno e ellos?*
- *¿Cómo puede realizarse una adecuado seguimiento y evaluación de estos aprendizajes?*
- *¿Las instituciones universitarias disponen realmente de recursos y/o servicios adecuados para la orientación y tutorización del alumnado de posgrado?*

Capítulo 11. El tutor de posgrado y el estudiante de posgrado

1. Introducción

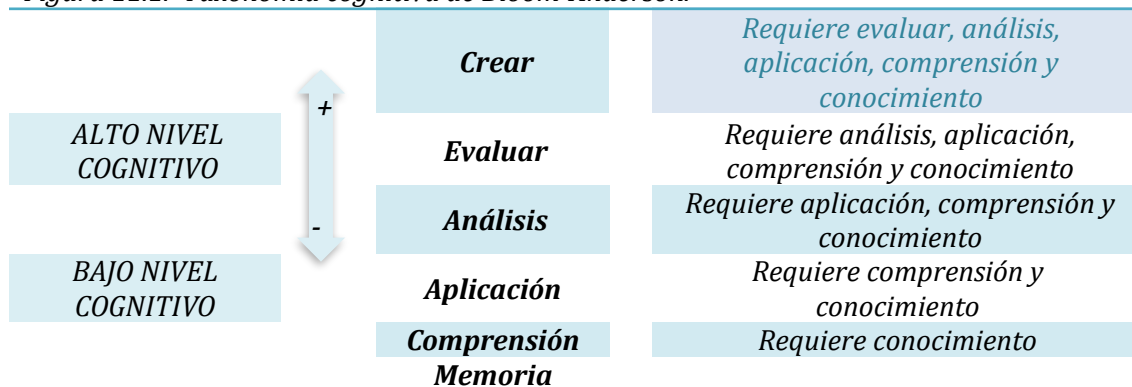
En la Universidad se imparten estudios de Grado y Posgrado, este último se subdivide en Máster Oficial y Doctorado. En cada uno de estos niveles existe un grado de dedicación previsto para la tutorización de un Trabajo Final con carácter investigador/intervención/aplicación/bibliográfico en el caso de la formación de grado. En este caso de los grados, en su Plan de estudios se establece como una asignatura de carácter obligatorio denominada Trabajo de Fin de Grado que se desarrollará en el último año, y en el que se encuentra implicado alrededor de un 80% del total del profesorado que imparte docencia en el grado, al igual que ocurre en los másteres. El estudiante de los Programas de Doctorado debe de realizar la denominada Tesis Doctoral, para lo que cuenta con un profesor tutor y un director a lo largo de sus tres años de formación vinculados al programa de posgrado oficial en el que esté matriculado.

Formar al profesorado en la tutorización para el seguimiento y la evaluación de los Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Master y Tesis Doctorales, es la primordial para garantizar una formación de calidad. Para ello ya existen en las distintas instituciones universitarias cursos de mentorización al profesorado novel, iniciativas de co-tutorización entre profesores noveles y sénior y talleres formativos de inicio y reciclaje. Sin embargo, estas acciones ni están en todas las universidades españolas ni se presentan dentro de un plan de formación para la acción tutorial de forma específica. Este es un reto que deben de afrontar las instituciones de educación superior, proponiendo sistemas que el profesorado conozca los procedimientos administrativos en cada una de las tipologías de trabajos, así como las técnicas más adecuadas para el desempeño de la labor como tutor.

2. La orientación, tutorización y AT^u en la educación universitaria actual de final de grado y posgrado.

Los estudiantes demandan constantemente de una atención en forma de tutela y orientación hacia aspectos que normalmente tienen mucho que ver con la búsqueda de soluciones a problemas que se les presentan a lo largo de los estudios universitarios. Y es que requieren de pautas para tomar decisiones así como para resolver problemas con un razonamiento eficiente. Esta parte de la AT^u en la educación universitaria al final del grado y en posgrado, mucho tiene que ver con lo que se conoce con el pensamiento crítico y la necesidad de formación en cuanto al mismo. Ya que cuando el estudiante se sitúa en la materia de TFG, TFM y en Tesis Doctoral, se espera que se sitúe en el nivel más alto de la taxonomía cognitiva de Bloom-Anderson. Puesto que la formación previa ha debido de conducir a los estudiantes

Figura 11.1. Taxonomía cognitiva de Bloom-Anderson.



Fuente: Anderson, LW. y Krathwohl (2001)

en su pensamiento desde las categorías de la base de la pirámide —o categorías menores— hacia las más altas —o categorías de orden mayor.

Los pensadores críticos según la *Foundation for Critical Thinking* aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las características intelectuales. Estas les llevan a tomar mejores decisiones por alcanzar una mayor claridad en el pensamiento, centrarse en lo más relevante y ser capaz de establecer preguntas y redefinir la manera de ver las cosas.

Tabla 11.1. Guía para el pensamiento crítico

ESTÁNDARES	...que deben aplicarse a	... según aprendemos a desarrollar
	ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Claridad	Propósitos	Humildad intelectual
Exactitud	Preguntas	Autonomía intelectual
Relevancia	Puntos de vista	Integridad intelectual
Lógica	Información	Entereza intelectual
Amplitud	Inferencias	Perseverancia intelectual
Precisión	Conceptos	Confianza en la razón
Importancia	Implicaciones	Imparcialidad
Complejidad	Supuestos	
Imparcialidad		
Profundidad		

Fuente: Richard y Elder (2005)

Hacer que el estudiantado que tutorizamos sean pensadores críticos es la parte esencial de la ATu en este momento de realización de TFG, TFM y Tesis Doctoral.

3. El rol del profesorado tutor de doctorado.

El rol de profesor tutor es una figura reconocida como tal en los estudios de doctorado y no así en los estudios de grado y máster. En estos últimos, se entiende como aquel profesor que orienta al estudiante durante la realización del TFG y TFM, garantiza que los objetivos definidos inicialmente son alcanzados en el tiempo fijado, y emite una valoración del TFG/TFM sobre su idoneidad para la defensa pública.

Sin embargo, en los estudios de doctorado tradicionalmente ha existido la figura de tutor diferenciada de la del director de Tesis Doctoral. En este caso el tutor está concebido como una figura de asesoramiento académico y administrativo al doctorando, con el fin de que desarrolle con todas las garantías su investigación. Y el director su rol consiste en ofrecer apoyo intelectual, formativo y administrativo al estudiante con vistas a la culminación de sus estudios. Teniendo la responsabilidad global de la supervisión del doctorando y su formación investigadora.

3.1. Características y funciones del profesorado tutor: antes, durante y tras los estudios de posgrado

Los tutores en doctorado son profesores que imparten docencia preferentemente en la línea de investigación en las que se enmarca el plan de investigación del doctorando. Esto garantiza que puedan ejercer con total garantía las funciones que se les asignan. Estas funciones del tutor se pueden dividir en dos fases, como se muestra en la siguiente tabla 11.2.

Tabla 11.2. Guía para el pensamiento crítico

Fase A. Antes de la asignación de un director

1. Desde la incorporación del estudiante al programa de doctorado, lo asesorará e

informará sobre el funcionamiento del programa, así como sobre las actividades

formativas ofrecidas tanto en el seno del programa de doctorado como por la Escuela de Doctorado o la Escuela Internacional de Posgrado.

2. Conocerá las expectativas, preferencias, aptitudes y capacidades del doctorando, para llevar a cabo una satisfactoria labor de orientación.

3. Orientará al doctorando a la hora de elegir un director para la investigación que desea llevar a cabo; además, asesorará al director para la selección de los candidatos.

4. Realizará una labor de información, asesoramiento y consulta sobre las cuestiones administrativas relacionadas con el programa de doctorado.

5. Asesorará convenientemente al doctorando para la utilización y aprovechamiento satisfactorio de los recursos de investigación disponibles.

Fase B. Con posterioridad a la asignación del director

6. Será labor del tutor ejercer de intermediario entre el doctorando y el director, intentando mediar en los problemas o cuestiones que puedan surgir en el curso de la investigación.

7. El director, tutor y doctorando establecerán de común acuerdo la relación y atribuciones de todos ellos hasta la culminación de la investigación.

Fuente: Código de buenas prácticas para la dirección de Tesis (2012)

Este tutor programará y asignará un plan de formación individualizado tomando en consideración las necesidades y particularidades del doctorando y le acompañará y supervisará en el proceso hasta el egreso del programa de doctorado.

3.2. La captación y acceso del alumnado a los estudios de doctorado

Como etapa previa en los estudios de doctorado aparece el momento de captación de estudiantes y acceso de los solicitantes al programa seleccionado. Este se relaciona con las acciones de difusión de los diferentes programas de doctorado en foros específicos de profesionales e investigadores, como son las sesiones de salidas profesionales organizadas desde los masteres afines a los programas de doctorado. Estas actuaciones deben ser potenciadas por los tutores de los propios programas de doctorado, y por tanto, ser una de sus funciones previas a la incorporación del estudiante. De este modo, se mejora sustancialmente la pertinencia de las solicitudes de acceso a líneas y programas, que en ocasiones no son admitidas por no haber contado con una adecuada orientación previa.

En el acceso ser pertinente al campo de estudio es fundamental para poder ser admitido en un programa de doctorado (PD, en adelante). Ya que siguiendo el RD 99/2011 los PD se organizan en líneas de investigación, y tal y como se refleja en algunas normativas específicas: “Los programas de Doctorado se organizan en torno a líneas de investigación que deben estar avaladas por equipos y proyectos de investigación. (...) Las líneas de investigación son propias de un doctorado, por lo que la denominación de una línea concreta no podrá ofrecerse en más de un Programa de Doctorado” (Normas reguladoras de los PD en la UGR, 30 octubre 2017).

3.3. El seguimiento y tutorización del trabajo del alumnado. La evaluación como proceso de mejora

Tomando como ejemplo el Cap V art 16. De las Normas reguladoras de los PD en la UGR, “... los doctorandos renovarán su matrícula anualmente en la Escuela Internacional de Posgrado por el concepto de tutela académica del doctorado. El doctorando matriculado en un Programa de Doctorado que no haya renovado su matrícula en un período de dos años, a contar desde la última renovación de su matrícula, se considerará que ha abandonado el programa.” Para garantizar el correcto seguimiento el estudiante debe de emitir cada año un informe de seguimiento en el que declare las actividades formativas que ha realizado, actividades de movilidad, seminarios específicos de la línea y justifique su asistencia a las jornadas iniciales y finales del PD, que tienen carácter obligatorio. En el tercer año se incluye como actividad obligatoria la redacción de un artículo y su publicación en una revista que responda a los índices de calidad aprobados por el PD”.

El informe es una herramienta de evaluación del seguimiento y progreso del estudiante. Además de un mecanismo para el propio doctorando de autoevaluación y revisión de las acciones formativas realizadas, el cumplimiento de objetivos y etapas del plan de investigación y proyección de futuro, en cuanto al próximo informe.

El estudiante debe informar sobre el progreso y la consecución de todos los objetivos inicialmente planteados en el Plan de Investigación (aprobado), con el detalle suficiente para poder valorar el grado de cumplimiento, así como las actividades realizadas (sobre todo en primer y segundo año) y los resultados alcanzados (en tercer año).

El tutor en su informe debe de especificar las incidencias, dificultades encontradas o desviaciones respecto de lo inicialmente previsto deben ser explicadas y justificadas adecuadamente, así como su repercusión para el Plan de Investigación en su conjunto, ya sea parcial o totalmente. Se entiende que estas situaciones son inherentes a la propia actividad científica, pero se debe informar de las mismas y realizar una valoración su alcance, tal y como aparecen en los ejemplos de informes del tutor que se plantean en la siguiente tabla 11.3.

Las actividades formativas se deben detallar y justificarse adecuadamente, en el informe de primer año. Incluido el rendimiento obtenido por el estudiante en cada una y la relación de esta con las competencias definidas en las fases inicial, intermedia o final. Así como su relación con los resultados de aprendizaje logrados.

De forma orientativa, en el informe de segundo año, junto con las actividades formativas realizadas, se hará especial énfasis en la difusión de resultados parciales, deberá incluirse también la asistencia a congresos y conferencias relacionados con los objetivos del Plan de Investigación. Así como las movilidades y estancias.

En el informe de tercer año, se debe de indicar no sólo el estado del trabajo, que debe de apuntar a estar en sus últimos momentos, sino que también las publicaciones derivadas de las mismas y las fuentes en las que se pueden consultar. Si en este momento se considera necesario la petición de un AÑO extraordinario ya se debe de informar en este.

Tabla 11.3. Ejemplos de informes del tutor

Ejemplo de modificación

Las actividades realizadas durante el curso xxx son adecuadas para la formación de la doctoranda como investigadora en el campo de la xxxxxxxx. Considero pertinente autorizar la renovación de la matrícula del doctorado, aunque dado que no puede dedicarse a tiempo a completo a la realización de la tesis doctoral, procede renovar la matrícula en la modalidad de TIEMPO PARCIAL.

Ejemplo de informe de segundo año

TUTOR/A. Fecha de revisión : xxx

El estudiante ha cubierto los objetivos propuesto al comienzo de curso. Ha hecho contribuciones significativas que aparecen publicadas en Actas de Congresos del área de conocimiento, ha asistido a varios eventos formativos de corte metodológico y ha desarrollado una estancia académica en otra universidad extranjera especializada en la temática de su tópico de trabajo centrado en la "XXXXX". Procede informar positivamente del progreso de la estudiante y recomendamos que mantenga esta dinámica de implicación en actividades formativas para el curso entrante.

DIRECTOR/A. Fecha de revisión : xxxx

El estudiante, sigue avanzando en su plan de investigación conforme a la programación establecida. En este curso, ha realizado una estancia en el Departamento de XXX de la Universidad de XXX, puntero en esta área de conocimiento dentro del ámbito internacional. También, ha realizado contribuciones a reuniones científicas en el ámbito español y congresos internacionales. El plan de trabajo continúa completándose y se encuentra en una fase avanzada de desarrollo de los objetivos 2 y 3.

Con lo que se prevé que en el próximo curso acometa los objetivos 4 y 5, según cronograma previsto.

Ejemplo de informe de tercer años

TUTOR/A. Fecha de revisión : xxx

Hay evidencias de trabajo continuado en el desarrollo del plan de investigación propuesto. Cabe destacar el esfuerzo de formación complementaria adquirida en el tópico en el que trabaja en su dimensión internacional. Se recomienda continuar cultivando esta tendencia y seguir dando difusión a su trabajo en medios de prestigio.

Se recomienda la solicitud del Año de prórroga extraordinario, tal y como apunta su director de Tesis Doctoral.

DIRECTOR/A. Fecha de revisión: xxxx

El estudiante prosigue el desarrollo de su plan de tesis según cronograma. Actualmente, se encuentra en la última fase de redacción del informe. Es de esperar que pueda realizar la defensa pública de la misma a lo largo de este curso. Se encuentra centrado en la redacción del informe de Tesis Doctoral.

Dada la dificultad encontrada con cuanto a la aprobación del Comité de Ética de la disciplina, no ha conseguido completar la base de datos hasta este último año. Actualmente se encuentra realizando análisis y explotación de estos datos, y emitiendo progresivos informes hasta completar el informe final-total de la tesis que será no antes del siguiente año. Por este motivo se considera necesario solicitar el Año de prórroga extraordinario a la Comisión Académica de Doctorado y al Comité de la Escuela.

Fuente: Código de buenas prácticas para la dirección de Tesis (2012)

Este informe anual será supervisado por el director y seguidamente por el tutor, en base a los informes previos. Si el informe fuera desfavorable, se le indicará las motivaciones y las acciones a realizar en un plazo, cuando será reevaluado.

4. El alumnado como estudiante de final de grado y posgrado: del rol del estudiante al rol del profesional

Los estudiantes de grado y posgrado, en ambos casos deben de llevar a cabo un trabajo inédito bajo la supervisión de un tutor y/o director. El producto será el TFG, TFM o la Tesis Doctoral, que debe de aportar una contribución sustancial al estado del arte en el área de conocimiento correspondiente. El estudiante es responsable de su trabajo y debe de ser capaz de defenderlo de viva voz ante una comisión o tribunal de expertos.

Para finalizar con éxito este trabajo final el estudiante debe de conocer la normativa de grado y posgrado y otra documentación complementaria que será facilitada por el tutor. Es importante que comprenda y asuma las expectativas de su tutor y/o director y le comunique en la fase inicial su propias expectativas, para establecer puentes y nexos de acuerdo. O en caso de no ser posible proceder a la reubicación del estudiante en otra línea afín. El nivel de responsabilidad que asume el estudiante para con su trabajo y la relación profesional establecida con el tutor y/o director son claves para completar su formación.

El estudiante ha de comprometerse en adquirir competencias transversales: Comunicación oral y escrita en lengua propia y extranjera, competencias digitales y sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.

Con este trabajo se cierra su formación de grado, master o doctorado dependiendo del nivel en el que se encuentre, y es este mismo trabajo el que lo posiciona en situación para poder avanzar en el sistema universitario o para establecerse en el mundo profesional con un perfil específico al tópico sobre el que ha desarrollado el mencionado estudio.

Por esto es muy relevante, para establecer una buena conexión con el mundo profesional, asistir a actividades de formación de transferencia y networking, redes profesionales, entre otras. De esta forma el tránsito de la vida académica a la profesional será efectivo en un tiempo reducido.

5. Conclusiones y cuestiones para la reflexión

El desarrollo de las funciones de orientación y tutorización del estudiantado de posgrado requiere, en la educación universitaria actual, el desarrollo de unas competencias específicas por parte del profesorado universitario: antes, durante y tras los estudios de posgrado.

Es decir, la captación y acceso del alumnado a los estudios de doctorado, no debe dejarse a la improvisación o casualidad, sino que debe fundamentarse en una relación del profesorado y su línea de trabajo, con los propios intereses del alumnado y su plan de formación personal, académico y profesional. Además estas tareas que suponen un esfuerzo de recursos, deben plantearse a largo plazo, con lo que puede suponer incluso la incorporación del alumnado a los grupos y dinámicas de trabajo y/o investigación.

En este sentido podrían plantearse las siguientes cuestiones para la reflexión:

- *¿El profesorado universitario recibe y/o posee la formación adecuada para orientar y tutorizar al alumnado de posgrado?*
- *¿Qué roles específicos debe desempeñar el profesorado como tutor/orientador en los estudios de posgrado?*
- *¿Qué papel tiene la orientación en la captación del alumnado de grado para su tránsito a los estudios de posgrado?*
- *¿Cómo debe planificarse la tutorización del alumnado de posgrado? ¿Qué elementos académicos y no académicos debe considerar?*
- *¿Qué responsabilidad posee el profesorado universitario en la conversión del rol del “! estudiante” en el rol del “profesional”.*

Capítulo 12. XXX

1. Introducción

En los estudios de posgrado, junto con el TFG, se requieren de unas competencias específicas que en pocas ocasiones a lo largo de la formación previa han sido demandas. Es por esto que los informes propios, sobre los que se desarrolla la evaluación, son descritos por los estudiantes como difíciles en su desarrollo y en su exposición. Aquí la labor del tutor es fundamental para que el estudiante alcance los resultados de aprendizaje en cuanto a la competencia de gestión, planificación, expresión y comunicación de los informes científicos y profesionales.

2. Los estudios de final de grado y posgrado como elemento formativo y no solo como construcción de un trabajo

Cuando se realiza una revisión del panorama actual en cuanto al TFG en las distintas facultades y universidades españolas, se observa que de forma global este se configura como un trabajo que podrá consistir en un trabajo teórico, experimental, numérico, computacional, revisión e investigación bibliográfica, proyectos de naturaleza profesional, propuesta de innovación, informes, u otro trabajo no ajustado a las modalidades anteriores siempre que sea aprobado por la Comisión de académica del título.

En la misma línea aparece el TFM que se deberá de ajustar a un estudio de investigación, de análisis, de toma de datos de campo, de laboratorio, etc., de creación artística, de diseño de un programa o un proyecto profesional, de simulación de encargos profesionales, un derivado de la experiencia desarrollada por el estudiante durante las Prácticas externas, el estado de la cuestión y revisión crítica de un tema concreto, o cualquier otro tipo que lo apruebe la Comisión de calidad del título.

Independientemente del tipo de trabajo por el que se opte en ambos casos (TFG y TFM) la consecución del mismo es más que un producto, es un desarrollo de competencias que no se podrían alcanzar por otra vía. Estas están vinculadas a los resultados de aprendizaje de logro propios al nivel más alto en la taxonomía de Bloom-Anderson, como se ha expuesto en el punto 2 del capítulo 11 de texto. En el informe AQUA (2009:11) se especifican como competencias que se consiguen: La capacidad para enmarcar y definir un problema de investigación de modo coherente y resoluble; para diseñar y estructurar un proceso riguroso de desarrollo del conocimiento; para ejecutar una investigación piloto que permita fundamentar el objeto de estudio y/o las necesidades que justifiquen profundizar en ello. Entre las específicas, depende de la finalidad: dominar estrategias metodológicas de recogida y análisis de datos, tanto cuantitativas como cualitativas; estructurar un informe coherente; y capacidad para elaborar conclusiones que permitan vincular teoría y empirismo aportando nuevos aspectos al conocimiento; la comprensión de la realidad y la comunicación (con otros investigadores); entre las técnicas, la comprensión crítica de la realidad y la ética profesional.

3. La selección del tópico y del problema de investigación

El estudiante debe comprometerse en tomar la iniciativa para identificar el problema de investigación o tópico sobre el que desarrollará su trabajo final o Tesis doctoral. Krebs (1986) afirma que los buenos científicos no nacen, deben ser formados y entrenados por quienes les enseñan a investigar. Ciertamente es así, ya que la autonomía que se le presupone al estudiante no está en contraposición con la orientación y mediación del tutor para situar y definir el problema de investigación:

- La conformación del perfil investigador requiere el desarrollo de competencias generales y específicas, personales y profesionales, a largo plazo.
- El trabajo de investigación requiere de una especialización en un área de conocimiento y línea de investigación.
- Los investigadores deben identificar claramente el campo de investigación, y requieren una formación conceptual, pero también sobre las metodologías usuales y adaptadas al campo de referencia.
- En las primeras fases puede existir una falta de identificación de los límites del área de trabajo, el tema y el problema específico.
- El problema debe plantearse como el punto inicial del proceso de investigación.
- En las primeras investigaciones o de forma inicial, más que plantear nuevos problemas, conviene buscarlos e identificarlos.

Una vez delimitado el campo de investigación, se deben revisar los estudios anteriores sobre el tema, para aclarar conceptos sobre los que se pretende indagar e indagar en la naturaleza del foco de investigación; si es un foco activo o por el contrario ya existen investigaciones suficientes para dar respuesta al interrogante planteado. Esta revisión bibliográfica de fuentes de documentación se realiza en dos niveles: Revisión conceptual, que permite profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema. Y revisión funcional, desde la que se obtiene información sobre el estado de la investigación sobre el problema planteado y las metodologías seguidas en las diferentes investigaciones consultadas, junto con los instrumentos (en ocasiones estandarizados) mayoritariamente empleados para abordar dicha temática.

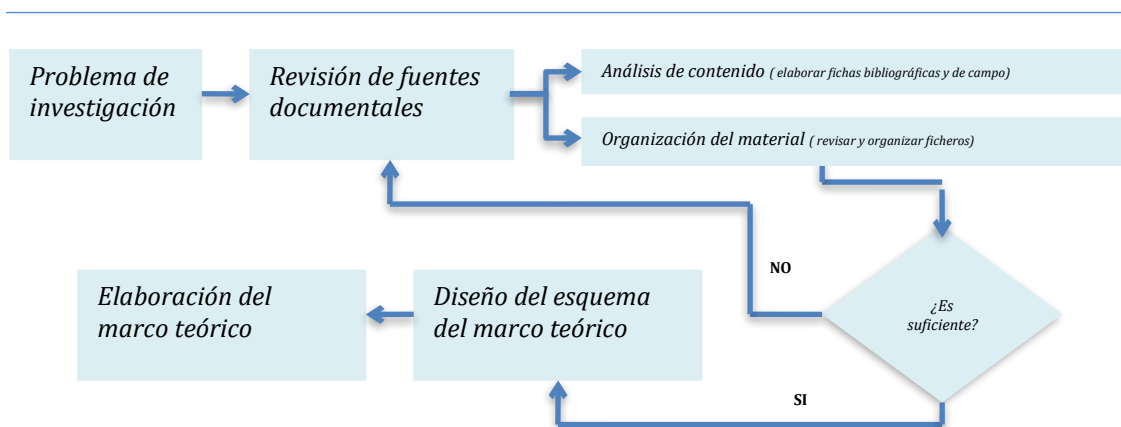


Figura 12. 1. Proceso de revisión de fuentes documentales conceptuales y metodológicas

Fuente: Elaboración propia.

Seguindo a McMillan y Schumacher (2005), esta lógica deductiva está representada por: constructo, variables y observación(es). De manera que el investigador comienza con un constructo abstracto que expresa la idea tras el conjunto de casos particulares, y luego, se deducen lógicamente las variables a través de los indicadores extraídos por las observaciones realizadas.

Los problemas de investigación cuantitativos pueden expresarse como preguntas o hipótesis. Sin embargo, los cualitativos se expresan como enunciados de investigación o preguntas, pero nunca como hipótesis, ya que esta implica un razonamiento deductivo; la investigación cualitativa utiliza principalmente razonamiento inductivo para sugerir una interpretación de

una situación particular o de un periodo histórico (McMillan y Schumacher, 2005). Lo problemas cualitativos, normalmente delimitan el contexto, refieren a acontecimientos pasados y se expresan de forma más amplia que los problemas cuantitativos empleando términos como qué, cómo y por qué. En ambos casos, en sus enunciados se han de reflejar el enfoque general, el contexto y la trascendencia del tema, así como, un marco para dar a conocer lo que probablemente se necesita para realizar el estudio y explicar que los resultados responderán a esta información.

En palabras de Shulman (1988), primero debemos comprender el problema y decidir qué preguntas formular; luego hemos de seleccionar el modo de indagación disciplinar (disciplined enquiry) más apropiado a la pregunta.

El tutor debe, con el estudiante, establecer un plan de búsqueda y análisis de la literatura (conceptual y metodológica). Comenzando por búsquedas amplias para progresivamente ir acotando, con herramientas digitales de organización de la información y filtrado, ya que el principal problema con el que se va a encontrar es la gran cantidad de informar y la necesidad de establecer criterios de selección acertados. Será el problema de investigación el núcleo desde el que se desarrolle el trabajo en su conjunto y por tanto el que delimita la metodología a seguir, de ahí su relevancia y la necesidad de dedicar a esta fase de definición el tiempo suficiente, no siendo recomendable hacerlo en las primeras sesiones de trabajo tutor y estudiante/s.

4. La tutorización de los aspectos metodológicos para la elaboración de trabajos académicos: TFG, TFM y Tesis Doctorales

En la pluralidad de métodos, encontramos que el enfoque denominado empírico analítico es metodológicamente hipotético-deductivo, y el enfoque interpretativo-crítico hace suya una metodología fundamentalmente analítico-inductiva, dando lugar a la controversia entre lo cuantitativo versus lo cualitativo. Desde esta perspectiva de métodos cuantitativos y métodos cualitativos son diferentes los procedimientos de investigación, siendo el momento, como dice Dendaluce (1988, p.22), de aceptar abiertamente la legitimidad de las distintas metodologías de investigación. En este sentido Cronbach (1980, p.123) afirma: Estaría bien que el investigador no se fiara ni de la metodología cuantitativa, ni de la cualitativa, sino que se apoyara más, en una u otra, según las necesidades del momento.

Ambos enfoques pueden beneficiarse mutuamente y el esfuerzo debe estar encaminado en dar explicaciones, las más posibles, al fenómeno observado. De forma generalizada, la superación del debate entre distintos posicionamientos epistemológicos y metodológicos propios del último cuarto del siglo pasado, han dejado paso a la necesidad de una clara complementariedad metodológica, que permita abordar problemas más amplios o establecer procesos de investigación adecuados y completos. Ofreciendo desde los mix-methods una nueva mirada a problemas tradicionales o el planteamiento de nuevas soluciones. La combinación de los métodos de investigación responde, más que a su simple concurrencia, a una estrategia de incorporación secuencial, de complementación o de integración inter-paradigmática de métodos en función de los momentos o etapas en los procesos de investigación (Bericat, 1998). Sin renunciar a la integración metodológica, que permita la recolección, triangulación, interpretación y comprensión de datos e informaciones, atendiendo a la complejidad de las realidades estudiadas, así como a la transformación de la misma dentro de sus disciplinas. Esta posición de fronteras disciplinarias es clave, puesto que fomenta el eclecticismo del investigador, en la medida en que la metodología mixta está determinada por la práctica en lugar de por influencias disciplinarias (Brannen, 2005).

La selección de estas nuevas y eclécticas elecciones metodológicas, por tanto, reside en la necesidad de aproximarse al problema con visiones libres y diversas: Una con un punto de vista

macro, relacionado con lo cuantitativo y generalizable, referido a patrones y tendencias de mayor escala que busca dar explicaciones estructurales. Y otra desde una dimensión micro e interpretativa, considerando la perspectiva subjetiva de cada contexto, grupo e individuo. De esta forma se logra la transcendencia entre ambas dimensiones (Bryman, 2006), y por tanto la comprensión y entendimiento global de los problemas.

De lo que se trata es de establecer un sistema interno coherente según la naturaleza del problema y el nivel concreto del conocimiento. Es el nivel de conocimiento del estudiante en cuanto a metodología lo que debe de conocer y evaluar el tutor para desde ahí trazar un plan de formación específica que le permita abordar la fases empíricas del trabajo de forma lógica, concisa y eficaz.

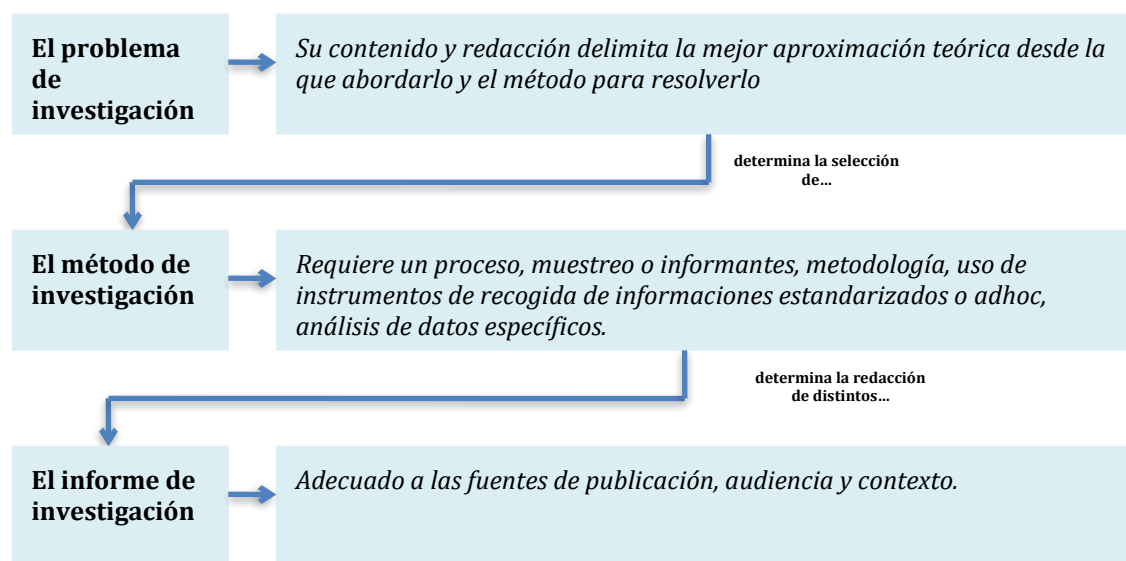


Figura 12. 2. Proceso de revisión de fuentes documentales conceptuales y metodológicas

Fuente: Elaboración propia.

5. La evaluación y preparación de los elementos evaluativos: documentos escritos y presentaciones

La elaboración de investigación e informes científicos derivados de ella puede tener diversos orígenes, finalidades y usos. La investigación como proceso reglado establece etapas y procedimientos a seguir, que determinan momentos de comunicación y difusión de resultados y los formatos más adecuados para realizarlos.

La finalidad de los informes de investigación es informar a la comunidad de la investigación y cumplir con la normativa existente en cuanto a forma de presentación en cada caso; TFG, TFM y Tesis Doctoral. No obstante, como norma general a estos siempre deben de ser claros, transparentes y replicables. En sus distintos formatos y tipologías, estos informes tratan no solo de exponer los resultados, sino que reproducen el proceso seguido. Murray (2006) plantea como instrumento de evaluación a los informes, las siguiente afirmaciones:

1. La pregunta de mi investigación es...

2. Los informes previos existentes en cuanto a este tópico de investigación son..

3. Estos informes argumentan que...
4. El debate encontrado en cuanto a este tópico está en...
5. Hay todavía trabajo por hacer en el siguiente foco o problema....
6. Mi investigación se centra en...
7. Pretende contribuir a...
8. Para ello se establece el siguiente proceso...
9. Los principales elementos que se relacionan son...
10. Se descubren las siguientes relaciones... entre A... y B... además de
12. Se comparan alternativas distintas de solución y comprensión..
13. Se confirman resultados de informes...
14. Implicaciones y nuevos interrogantes se encuentran...

Los informes de TFG, TFM y Tesis Doctorales se presentan en forma escrita, y son estos los que posteriormente se defenderá ante una comisión. Por lo que como prioridad el tutor debe de establecer mecanismos, a modo de escritor experto, que garanticen que el estudiante ha adquirido competencias de escritura científica; esta es una competencia compleja. Implica el seguimiento de etapas establecidas en un proceso que debe aprenderse y practicarse para realizarlo con fluidez y pertinencia. Comprende forma y contenido y se establece como una actividad dialógica, entre la escritura y la lectura, que necesita competencia y conocimiento para comunicarse.

En sentido temporal, previamente hay que planificar la escritura y elaborar un proyecto ajustado y paralelo al propio proyecto de investigación; durante la investigación la escritura se refiere principalmente a la recogida y análisis de los datos, lo más ajustada a la ocurrencia de los hechos a los que se refiera; y posteriormente, con una finalidad comunicativa, a la elaboración del informe de investigación.

Como mecanismo para el desarrollo de la competencia de escritura científica una buena práctica, a implementar por el tutor, puede ser solicitar al estudiante la redacción de informes breves tras cada reunión acontecida en el transcurso de la investigación, con el objetivo de recoger las principales conclusiones de la misma. Junto a esta, otra práctica recomendable es hacer informes parciales a modo de poster, comunicaciones y artículos/papers. Cuya finalidad es informar a la comunidad científica y profesional de la investigación.

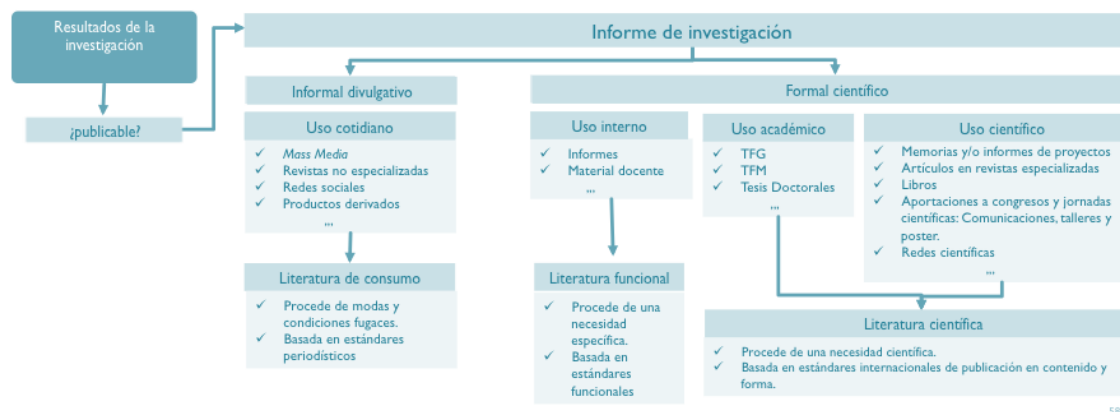


Figura 12. 3. Elaboración de informes de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Estos deben de estar ajustados a las diferentes audiencias en contenido y forma (manuales de estilo) según su tipología. Ya que cada uno de estos informes incluye una serie de recomendaciones propias que hay que tener en consideración (ver figura 12.4).

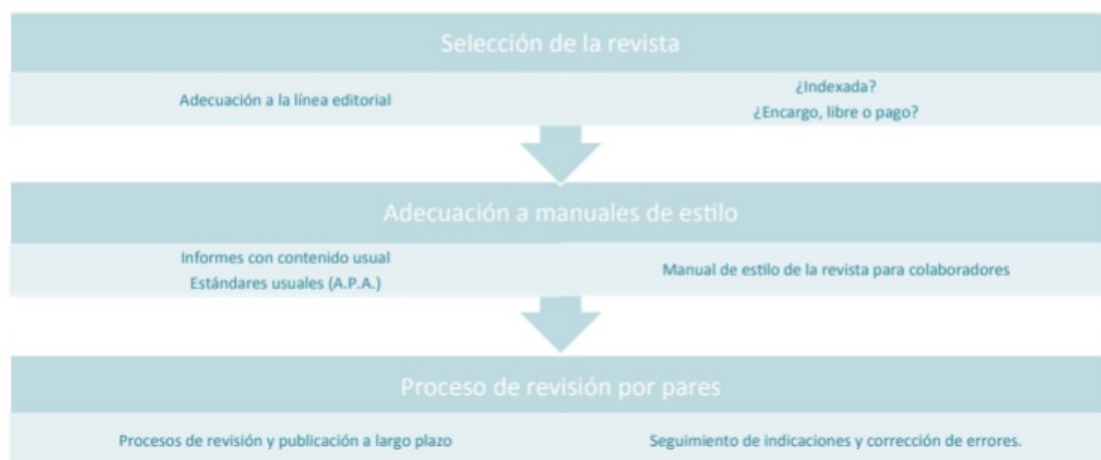


Figura 12. 4. Artículo para una revista científica.

Fuente: Elaboración propia.

Además de las consideraciones generales, si la decisión de publicación se refiere a una revista científica y /o profesional, debe considerarse: Una adecuada selección de la fuente de publicación, atendiendo a la adecuación a la línea editorial, a la indexación o calidad relativa o si la publicación es por encargo, libre o de pago. La adecuación a los contenidos de informes con temáticas similares, a estándares internacionales usuales y al propio manual de la fuente de publicación. Y el proceso de revisión por pares, como un proceso de revisión y publicación a largo plazo, que puede facilitar el seguimiento de indicaciones y corrección de errores, en base a criterios evaluativos.

Estos criterios evaluativos también serán aplicados en informes de las tipologías de comunicaciones y posters a congresos, siendo estos parte de la necesaria difusión que ha de tener los trabajos de investigación de impacto (ver figura 12.5 y 12.6).

El impacto puede conceptualizarse como la influencia o efectos que unas ideas o hallazgos,

Previo al congreso	✓ Comprobar la idoneidad del congreso, en cuanto lo que nos aporta y lo que podemos aportar. ✓ Comprobar localización, facilidades y publicaciones asociadas.
Reservada la	✓ Adecuar tu trabajo a la línea del congreso y congresos.
Contenido	✓ En congresos internacionales tan relevantes (cuidar su preparación) como las comunicaciones. ✓ Basado en los resultados de la investigación: exposición de 10" (título informativo corto+ introducción + metodología + resultados + discusión / conclusiones) y defensa.
Formato	✓ Planificar distintas opciones en el ordenador. ✓ Información del congreso, sección, etc. ✓ Cuidar tamaño, orientación apaisada, tamaño y estilo de letra. ✓ No demasiado texto (una imagen mejor que 1000 palabras) ✓ Información ordenada por puntos y resaltada con colores o fondos. ✓ Realizar una impresión y papel de calidad.
Otros	✓ Enviarlos y/o transportarlos en un tubo. ✓ Hacer un handout para repartir a los interesados que incluya: título, autores, filiación institucional, resumen y email de contacto.

Figura 12. 6. Poster en un congreso.

Fuente: Elaboración propia.

usualmente conformados en un trabajo científico, poseen sobre un contexto o colectivo, durante un periodo lo suficientemente amplio como para conformar cambios formales en él (Expósito, 2014).

El impacto puede referirse al contexto científico, con Índice de impacto y citación o Índices de publicabilidad; al contexto técnico, ya sea desde una perspectiva empresarial con contratos o mecenazgo, o avances técnicos registrados como patentes; o al contexto social, con índices de popularidad y/o reconocimiento, consideración de la opinión, e incluso influencia política y social.

De forma general, para mejorar el impacto de la investigación se debe tratar de superar la dicotomía investigador/técnico o profesional, seleccionando adecuadamente los tópicos de investigación, incorporando diversos agentes en los equipos de investigación y cuidando la ética y estética investigativas; adecuar los desarrollos metodológicos, mejorando las competencias personales y profesionales, cuidando la fundamentación epistemológica y teórica, adecuando la selección de problemas y uso de metodologías, técnicas e instrumentos y empleando la revisión crítica como procedimiento usual; y mejorando la publicabilidad, ampliando los destinatarios de los trabajos, diversificando canales y formatos de investigación, y empleando adecuadamente las potencialidades del medio digital.

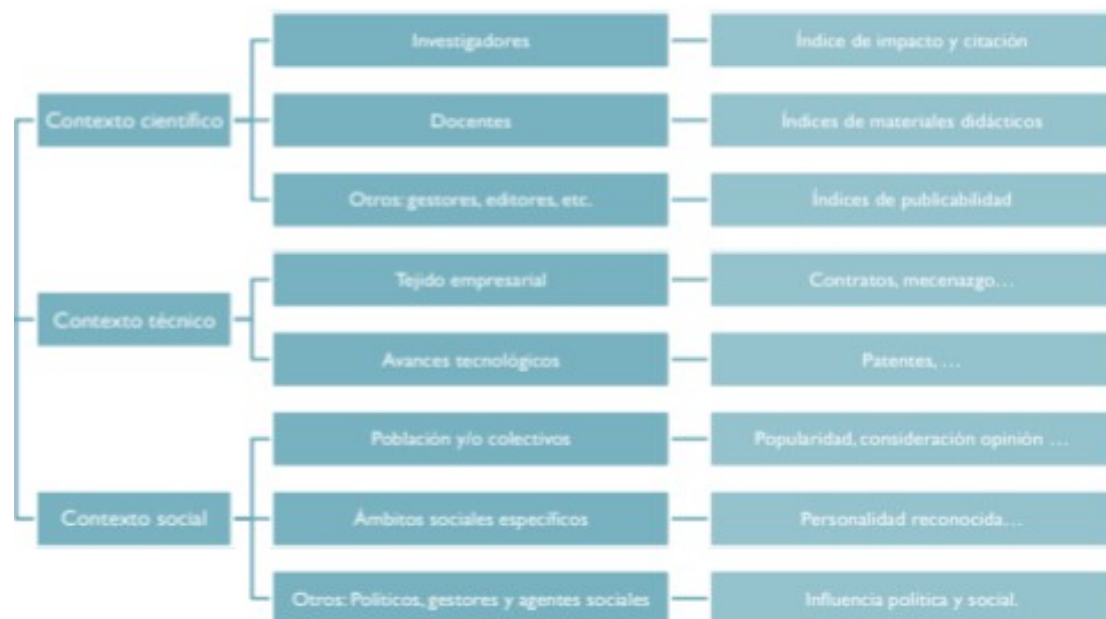


Figura 12. 7. Contexto de impacto de los trabajos de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

La redacción y argumentaciones científicas se plasman en informes de investigación que deben adecuarse a estándares científicos, pero que en ocasiones para su uso efectivo requieren de una adaptación normativa y profesional(ver figura 12.8).

5. Conclusiones y cuestiones para la reflexión

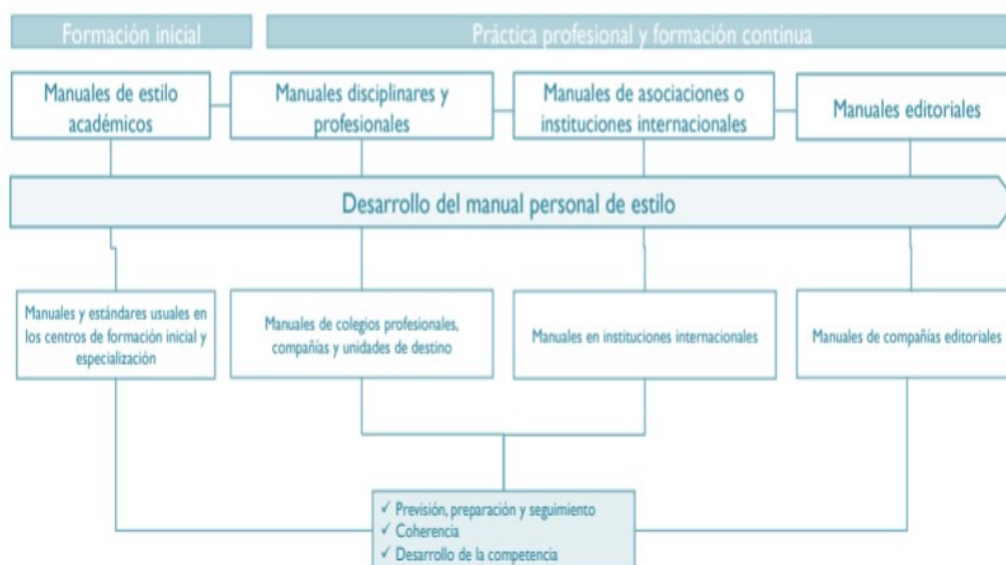


Figura 12. 8. Desarrollo del manual personal de estilo ajustado a normativa

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión cabe destacar la labor del tutor en la formación del estudiante en cuanto a la gestión, planificación, expresión y comunicación del informe de TFG, TFM y Tesis Doctoral, incluyendo los informes parciales como difusión en foros científicos y profesionales. En este sentido los tutores se han de preguntar: ¿Qué competencias se activan? Entre las genéricas, la síntesis, el análisis, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo y la capacidad comunicativa; entre las específicas, la competencia comunicativa; expresión escrita en cuanto al orden lógico de los argumentos la exposición coherente y precisa de las ideas, y expresión oral, cuando presenta facilidad para llamar la atención de la audiencia en la que se presenta.

El tutor debe de conseguir que el estudiante delimite claramente desde el primer borrador a quién dirige el trabajo, forzándolo a definir si sólo lo presenta a una comisión evaluadora o, en cambio, quiere que su esfuerzo vaya a la comunidad científica y/o profesional. Ensenándole a redactar presentaciones y sumarios diferenciados en estilos, contenidos y norma de escritura, con el fin de conseguir la competencia comunicativa oral y escrita. Además de procurar la máxima difusión de los resultados.

Como preguntas para la reflexión se plantean:

- *¿Debe el estudiante proponer el problema de investigación o es el tutor el que tiene como función hacerlo?*
- *¿Qué delimita el método de investigación y su proceso?*
- *¿Existen competencias específicas en cuanto a la fase de redacción del los informes de investigación?*
- *¿Y en cuanto a la comunicación de los mismos?*
- *¿Son los blogs y redes sociales medios apropiados para la difusión de resultados de investigación y de informes profesionales?*



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo

*La finalización de los estudios iniciales
no debe ser el adiós a la Universidad*
**LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS, EL EGRESO Y LA
INCORORACIÓN AL MUNDO SOCIAL Y
LABORAL**

Capítulo 13. La colaboración de la universidad con el tejido social, productivo y empresarial

1. Introducción

La universidad como entidad formativa en el ámbito personal y profesional no solo tiene responsabilidad en la selección del alumnado o el desarrollo de las competencias en esos ámbitos, sino también en el egreso de su estudiantado y su integración en el tejido social y productivo. En cierta medida, cuando los nuevos modelos educativos consignan que deben estar abiertos y conectados a la sociedad están, entre otras cuestiones, están refiriéndose a esto.

El presente capítulo desarrolla como se establece el paso entre la universidad y su incorporación al tejido social, productivo y empresarial de los alumnos egresados, desarrollando los vínculos que se establecen desde la universidad y el conocimiento del mercado socio-laboral profesional en el que el egresado comienza su andadura. Y cómo la universidad establece los mecanismos de transferencia e innovación del conocimiento dando lugar a la responsabilidad social universitaria para lograr impactos particulares en la sociedad, permite crear y establecer la relación universidad-empresa-Estado.

2. La universidad y su responsabilidad social para el desarrollo de la personalidad, la personalidad profesional y profesionales competentes

La responsabilidad social se considera el eje central de la misión de la universidad, actor clave en el entretejido social, por tanto, de vital importancia a la hora de proyectar la sociedad y contribuir a que el desarrollo económico, social y cultural que promueve el quehacer de la universidad, sea social y ambientalmente sostenible. En este orden de ideas, la responsabilidad social en el ámbito académico es necesaria para la formación de personas, ciudadanos, profesionales y también organizaciones socialmente responsables, capaces de promover el desarrollo sostenible (Hernández-Arteaga, 2015).

Las universidades y las empresas han mantenido relaciones no formales en particular desde la segunda mitad del siglo xx, aunque han trabajado juntos en temas de pasantía y programas de grado (Parra, 2015).

La universidad tiene la responsabilidad tanto de situarse en la sociedad como de conocer sus necesidades e identificarse con su problemática, para desde allí proponer su intervención (Hernández-Arteaga, 2015). Botero (2009) la define como un proceso a través del cual se concretan intenciones, acciones y consecuencias, con base en el conocimiento existente, los principios éticos que orientan el comportamiento humano y social en relación con lo otro y los otros, a qué y a quiénes reconocemos como iguales y parte de la sociedad, por lo cual todos somos responsables de todos.

Los planes académicos y programas formativos en la educación superior consideran el desarrollo de distintas competencias personales y/o profesionales adecuadas para la formación y posterior desempeño profesional del alumnado. Sin embargo, estos aspectos son usualmente, peso a la importancia que poseen en una adecuada formación, tratados de forma tangencial en dichos programas.

Un adecuado ingrediente que puede adecuarse en el proceso formativo es el de la orientación y tutorización, como escenario en el que convergen las distintas planes y materias formativas, profesorado, alumnado, empresa y sociedad, para potenciar el desarrollo de la personalidad y la personalidad profesional, de las competencias personales y profesionales, que el futuro egresado necesitará, como se muestra en la tabla 13.1

Tabla 13.1. Momentos y elementos de colaboración entre la universidad y el tejido social y productivo

MOMENTO	ELEMENTOS DE COLABORACIÓN
Ingreso	• Colaboración para el diseño de perfiles técnicos y profesionales a desarrollar en los planes de estudios. • Facilitar informaciones y diagnósticos útiles de las competencias necesarias a desarrollar en las guías de estudios.
Desarrollo de los estudios de Grado	• Diseño y desarrollo de aspectos concretos y específicos de los planes de estudio. • Colaboración en actividades complementarias y optativas sobre competencias técnicas y profesionales. • Diseño de catálogos de prácticas y colaboración en la tutorización para su desarrollo. • Desarrollo de la figura real del profesorado colaborador.
Desarrollo de los estudios de posgrado	• Diseño del ámbito profesionalizador de los planes de estudio. • Colaboración en actividades específicas especializadas. • Diseño de catálogos de prácticas y colaboración en la tutorización para su desarrollo. • Desarrollo de la figura real del profesorado colaborador.
Egreso	• Becas de colaboración e integración en plantillas. • Información para el desarrollo de complementos formativos. • Información profesional y para el empleo.
Formación permanente y continuada	• Generación y mantenimiento del concepto de formación a lo largo de toda la vida. • Colaboración en el diseño e implementación de planes de formación continuada, que transformen la universidad en centros de formación inicial + continuada.

Fuente: Expósito (2017)

Las universidades disponen de servicios que facilitan la colaboración entre la educación superior y la empresa. El reto es, además de la conformación de las relaciones institucionales, la integración de estas facilidades en las prácticas educativas habituales del aula.

La integración y colaboración en los aspectos descritos en la tabla anterior, pueden especificarse con agentes tales como Cámaras de Comercio, Colegios y Asociaciones Profesionales, Empresas y profesionales de reconocido prestigio.

De forma específica, en el momento de ingreso y diseño de los planes de estudio podrían fermentarse el desarrollo de investigaciones específicas o los procedimientos oportunos de participación para que el tejido social y productivo pudiese participar, en la medida de sus responsabilidades, en foros y acciones de coordinación para el diagnóstico de necesidades y

diseño de perfiles técnicos y profesionales a desarrollar en los distintos planes de estudios y titulaciones, así como la especificación de guías de estudios o la realización de prácticas.

En el desarrollo de los estudios de grado igualmente podrían vincularse o considerarse sus aportaciones en el diseño del perfil profesional que se integra en cada plan de estudios para ajustarlo a la práctica profesional, colaborar en actividades complementarias y optativas sobre competencias técnicas y profesionales, que podrían plantearse como formación tutorial. Así como el diseño de catálogos de prácticas y colaboración en la tutorización para su desarrollo. Pero sobre todo en el desarrollo de la figura del profesorado colaborador, que en algunos ámbitos disciplinares no existe de forma real.

Y en los estudios de posgrado esta relación simbiótica puede alcanzar mayores cuotas de colaboración en todos estos aspectos que incluso pueden abarcar la co-tutela o co-tutorización de actividades o trabajos académicos.

La colaboración entre la universidad y la empresa es un mecanismo necesario para que se dé la transferencia de conocimiento entre una y otra (Parra, 2015). El papel de los gobiernos es determinante para iniciar y sostener dicha colaboración, pero también lo es la disposición de las universidades a través de iniciativas concretas que están a su disposición en la actualidad (Carballo Peña, Rodríguez Silva, & García Arias, 2008; Gibbons *et al.*, 1994; McCaffery, 2004).

La universidad del siglo XXI, entre otros aspectos, debe plantearse la necesidad de desarrollar acciones más coherentes entre la educación superior, la sociedad civil y el sector empresarial tanto público como privado; este hecho debe traducirse en adecuados incentivos e indicadores de resultados, tanto para el personal y alumnado universitario, como para los colaboradores del mundo social o empresarial. Por otro lado, la visión endógena sobre el quehacer de la universidad plantea la necesidad de transformación integral en la cultura institucional, sus procesos administrativos, académicos, curriculares, investigativos y de proyección social, que lleven a valorar la excelencia del servicio educativo y su impacto en el desarrollo de la sociedad, como acción y compromiso incluyente (Hernández-Arteaga, 2015). Desde principios del siglo XXI existe una gran voluntad de participar en actividades sustantivas como la transferencia de tecnología (Parra, 2015).

Por tanto, se proyecta una universidad con prestigio y reconocimiento nacional e internacional, con capacidad de adaptación al ritmo de las tendencias de la educación y la globalización; una universidad que contribuya a resolver los problemas apremiantes del ser humano en su contexto (Hernández-Arteaga, 2015). La vinculación de la Universidad con la empresa lo que está relacionado con el hecho de que múltiples gobiernos estén destinando porciones cada vez más importantes de su presupuesto a la investigación y el desarrollo (I+D). Ello con el fin de elevar los estándares de la industria y mejorar la competitividad nacional. Para ello han modificado en particular diversas leyes y reglamentos que inciden en esta colaboración (Parra, 2015).

Tabla 13.2. Ventajas de la colaboración entre Universidades, Empresas y Estado

Universidad	• Facilita la creación de equipos mixtos de investigación. • Favorece el flujo de personal universitario a las empresas. • Genera ingresos adicionales. • Financia la compra de inmovilizado. • Integra a las universidades en su entorno económico y social. • Facilita la identificación del perfil de capital humano demandado por las empresas. • Incrementa la producción científica, tanto de artículos publicados como de presentaciones en congresos.
--------------------	---

	• Aumenta el número de patentes y licencias de productos y/o procesos. • Sirve de apoyo para la realización de tesis doctorales. • Mejora las oportunidades de empleo de los graduados.
Empresa	• Favorece el flujo de personal desde la empresa hacia la universidad. • Permite el acceso a estudiantes y personal altamente cualificado. • Crea un soporte técnico e investigador. • Mejora la adaptación del capital humano a las necesidades empresariales. • Mejora su imagen.
Estado	• Facilita la integración social del egresado en la comunidad. • Desarrolla investigaciones de I+D+I. • Potencia la innovación y el desarrollo estatal. • Se crean vínculos que generan nuevos modelos de aprendizaje y desarrollo en las Universidades.

Fuente: elaboración propia a partir de Marzo, M. (2006) basado en Fernández, S.; Otero, L. y Rodeiro, D. (2004); Barnes, T.; Pashby, I.; Gibbons, A. (2002); Fombrun, C. (1996); García, A.; Fernández, I.; Gutiérrez, A.; Castro, E. (2003); González, M. (2000); López, R., Salas, M.I.; Hoyuela, P. (2000); y Santoro, M.D. (2000).

La colaboración entre los tres agentes provoca los siguientes beneficios para las Universidades, según Marzo (2006, p.63):

- Se facilita la creación de equipos de investigación, dentro de los cuales colabora personal tanto universitario como de las empresas. Esto permite la obtención de sinergias y, por tanto, un avance más eficaz que si ambas partes trabajaran de forma independiente.
- Genera ingresos adicionales que, en ocasiones, pueden complementar el salario del profesorado universitario, lo que incentiva y motiva esta cooperación, así como el mantenimiento de este personal en las universidades. En efecto, en caso contrario podrían ser captados por el sector empresarial, atraídos por unas mayores recompensas económicas.
- Financia la adquisición de materiales, equipos, laboratorios, etc., los cuales no sólo tienen que servir para actividades de investigación, sino que, además, pueden utilizarse con fines docentes, por lo que los estudiantes también se verían beneficiados de estas relaciones entre las universidades y las empresas.
- Integra a las universidades en el entorno económico y social en el que desarrollan su labor.
- Permite a las universidades profundizar en la identificación de las necesidades de capital humano de las empresas. La mayor relación entre las universidades y las empresas favorece el intercambio de información entre ambas. Por tanto, las empresas facilitarán información a las universidades sobre el perfil profesional demandado a ellas.
- Los investigadores universitarios que trabajan en colaboración con las empresas ven incrementada su producción científica, tanto de artículos publicados en revistas de investigación como de comunicaciones presentadas en congresos.
- Aumenta el número de patentes y licencias de productos y/o procesos realizadas por parte de las universidades.
- Se incrementa el número de tesis realizadas, puesto que el trabajo acometido en colaboración con las empresas sirve de apoyo para su elaboración.

- Mejoran las oportunidades de empleo de los graduados, puesto que éstos, antes de graduarse, han podido acceder al mercado laboral a través de los proyectos de colaboración entre su universidad
- y las empresas de su entorno.

La colaboración entre los tres agentes provoca los siguientes beneficios para las empresas, según Marzo (2006, p.64):

- Genera un intercambio de personal desde las empresas hacia las universidades, y estos profesionales transmitirán sus conocimientos prácticos y experiencias al personal universitario e, incluso, a los estudiantes –y, paralelamente, reciclarán sus conocimientos teóricos–.
- Permite el acceso a estudiantes y personal altamente cualificado. Así, las empresas se benefician de los conocimientos del personal investigador de las universidades y de unos estudiantes altamente formados.
- Crea un soporte técnico e investigador que permite mantener el contacto con el mundo científico y tecnológico. Esta situación se dará, principalmente, en aquellas ocasiones en las que las empresas con las que se establezcan los vínculos de colaboración tengan un tamaño pequeño o mediano, ya que son éstas las que presentan mayores problemas para desarrollar innovaciones, debido, principalmente, a los altos costes que ello conlleva.
- En la medida en la que las empresas proporcionen información a las universidades sobre sus necesidades de capital humano, y éstas las hayan incorporado en la formación impartida a sus alumnos, se producirá un mayor ajuste entre el capital humano demandado por las empresas y el formado por las universidades. Además, este ajuste permitirá a las empresas una reducción de los costes de formación en los que incurren tras la contratación de un titulado universitario para su formación y adaptación a la empresa.
- Mejora la imagen de las empresas, tanto para sus clientes como para la sociedad. Dicha mejora en la imagen será más prominente cuanto más renombrada sea la institución universitaria con la que se colabore.

La colaboración entre los tres agentes provoca los siguientes beneficios para el Estado:

- Financia el soporte técnico e investigador que permite mantener el contacto con el mundo científico y tecnológico I+D+I, que posteriormente repercute en la sociedad, avanzando en el cuerpo de conocimientos y mejorando la calidad de vida.
- Potencia la innovación, a través del desarrollo de patentes y transferencia del conocimiento, lo que le abre puertas a mercados tanto nacionales como internacionales.
- Influye en el desarrollo de la integración social del egresado cuya meta última es formar parte del sector productivo y ser una persona activa en el medio laboral en el que se desenvuelve.
- Genera nuevos modelos de aprendizaje y desarrollo de las Universidades a través de los vínculos que se crean en el desarrollo de proyectos competitivos para el avance de la universidad con personal docente e investigador.

Todo ello colabora a que la relación triangular entre Universidad- Empresa- Estado, sea fundamental en el desarrollo del egresado en su incorporación al mundo laboral-social en el que se desenvuelve.

De forma práctica, uno de los momentos de mayor incertidumbre del alumnado que cursa estudios universitarios es el del egreso de sus estudios, especialmente debido a la situación socioeconómica y los cambios en el sistema productivo de los últimos años. Siendo ésta también una responsabilidad institucional que hay que considerar por ejemplo gestionando becas de colaboración de alumnado egresado que promuevan la integración en las plantillas empresariales, así como la Información para el desarrollo de complementos formativos o la información profesional y para el empleo.

Y por último hay que replantear el papel de la universidad en cuanto a la formación permanente y continuada de sus egresado y profesionales que ha formado, generación y mantenimiento la idea de institución *alma mater* y el concepto de formación a lo largo de toda la vida colaboración en el diseño e implementación de planes de formación continuada, que transformen la universidad en centros de formación inicial + continuada.

3. A modo de conclusión y cuestiones para la reflexión.

La universidad forma parte del desarrollo social a través de sus vinculaciones con la empresa y con el Estado. Todo ello repercute en que se retroalimente la Universidad y vaya avanzando en su desarrollo. Por ello las relaciones entre el egresado con el tejido empresarial donde se desarrolla y su futuro social como individuo productivo de la sociedad, debe ser potenciado desde las tres partes que forman el triángulo- Universidad- Empresa- Estado y a su vez Estado- Empresa- Universidad.

Es por ello, que su relación entre el egresado con la Universidad debe de ser una constante en su vida y se deben de potenciar las herramientas necesarias para que esa interrelación se mantenga a lo largo de toda su trayectoria.

La interrelación se debe potenciar desde diversos medios, pero muy especialmente a través de actualizaciones e informaciones que fomenten el desarrollo del egresado y le inviten a seguir avanzando en sus aprendizajes lo que repercute de manera directa en su desarrollo socio-laboral, pasando a ser un sujeto activo en la sociedad, que el estado recibe como miembro útil y así incrementa el avance e innovación universitario. Igualmente se debe potenciar la relación triangular de una universidad innovadora una empresa productiva y un estado colaborador en el desarrollo integral del egresado.

En este sentido, son muchas las ideas a desarrollar y las reflexiones a plantear:

- ¿La responsabilidad social en la Universidad es una realidad? ¿Cómo mejorarías sus acciones?
- ¿Las relaciones Universidad- Empresa, son necesarias, pero son suficientes en la sociedad en la que nos desenvolvemos?
- ¿Cómo influye el Estado en la relación Universidad- Empresa- Egresado?
- ¿Cómo se puede mantener el vínculo de egresado con la Universidad?
- ¿Existen suficientes ayudas estatales? ¿Cuáles son?
- ¿Cuáles son las ayudas estatales que se desarrollan en España?

Capítulo 14. La acción Tutorial y los programas de tránsito al mundo laboral

María del Carmen Olmos Gómez

1.Introducción

La colaboración de la universidad con el tejido social, productivo y empresarial, considerada en el capítulo anterior, tiene entre sus principales finalidades la formación de profesionales ajustados a sus necesidades y la facilitación del tránsito de su alumnado egresado al mundo laboral.

En este proceso de egreso deben establecerse directrices que dan una visión al egresado desde la perspectiva del conocimiento en materia socio laboral, que le servirán de referente para su futuro profesional y su incorporación a la sociedad en materia laboral-ocupacional. Para ello se hace necesario el diseño y establecimiento de acciones, que trascendiendo de actividades meramente informativas, instauren auténticos planes de orientación, tutorización y acción tutorial.

2.El ajuste de lo académico a lo laboral: Del estudiante al trabajador

Las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas delimitan una realidad cambiante en la que el entre la demanda de puestos de trabajo, la oferta pública y privada de empleos, y la formación universitaria difícilmente pueden alinearse de manera directa. Por ello, Sanchís (1991) ya planteaba algunas otras variables a considerar o tener en cuenta:

- Los requisitos culturales: Como una actitud positiva hacia el trabajo o estar dispuestos a ocupar un puesto de trabajo y los conocimientos básicos para poderse desenvolver con normalidad en un ámbito o realidad social.
- Los requisitos técnico-profesionales: conocimientos generales de una profesión y conocimientos específicos del puesto de trabajo.
- La oportunidad real de incorporación al mercado laboral.

Los estudiantes en general y los universitarios en particular perciben que la planificación de los estudios está desligada de las necesidades y demandas del mundo del trabajo. Las monografías de las diferentes carreras universitarias, elaboradas por la Fundación Universidad-Empresa a lo largo de la década de los ochenta y noventa, dan buena cuenta del desajuste que los estudiantes perciben entre la formación universitaria y los requerimientos del mundo del trabajo.

Las encuestas realizadas por dicha Fundación a los estudiantes de las distintas facultades deja entrever el descontento hacia los planes de estudio: por lo general predomina el conocimiento de naturaleza teórica y las prácticas, cuando se realizan, están alejadas de los problemas del "mundo real" al que habrán de hacer frente los jóvenes, cuando se incorporen al trabajo remunerado. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende corregir esta tendencia: a los estudios de grado se les quiere conferir una dimensión más profesionalizadora, mientras que a los de postgrado se les quiere dar un matiz más académico y de investigación potenciándose un mayor grado de especialización (Santana, 2005).

Los estudios de grado y posgrado deben orientarse y disponerse para transformar la mentalidad y capacidades personales y profesionales de forma paulatina, para su incorporación al mundo del trabajo. Para ello, deberán disponerse los planes, programas y actividades necesarias para que el alumnado deje de ser poco a poco “alumnado”, sobre lo que tiene una amplia experiencia vital al transitar durante prácticamente toda su vida en el sistema educativo, para convertirse en un “profesional”.

3. La Tutoría en el último año de carrera, para la incorporación al mercado laboral

Las orientación y tutorización del alumnado debe comenzar incluso antes de su entrada en la institución universitaria y extenderse con posterioridad a su salida. Si bien hay momentos en los que por el cambio que suponen debe adecuarse e intensificarse para facilitar su tránsito. Así la AT^u en el último curso de estudios debe plantearse entre sus metas fundamentales la orientación para el egreso y la incorporación al mundo laboral, ya que el alumnado se caracteriza en este periodo (Mans, 2015) por estar en situación de incertidumbre, la alta probabilidad de una baja autoestima, el escaso aprecio a sus aptitudes reales y sus posibilidades, y el desconocimiento del mundo laboral relacionado con sus estudios.

La situación de incertidumbre viene dada por diferentes causas, lo que les enfrenta a una toma de decisiones en dónde debe decidir si se incorpora al mercado laboral o continúa formándose en postgrado. Son muchas decisiones, que el alumno enfoca de manera independiente, sin darse cuenta de que le falta un enfoque global hecho sobre bases mínimamente objetivas.

La baja autoestima es común a muchos estudiantes de universidades públicas, en cualquier tipo de estudios, y debe de tener causas muy variadas, pero una de ellas es la escasa motivación del profesorado universitario para la formación de líderes sociales o de emprendedores, tarea que parece reservada a las universidades privadas. El análisis de este punto nos llevaría muy lejos y no es aquí el momento de hacerlo (Mans, 2015,p.5).

El desconocimiento del mundo laboral depende de las actividades que el alumno haya realizado a lo largo de su vida. Las prácticas en empresas desde el comienzo, las visitas a fábricas y centros, o el contacto con profesionales titulados en el aula pueden paliar este desconocimiento. El desconocimiento de las propias aptitudes y la desconfianza de sus posibilidades son aspectos que van ligados y relacionados con la baja autoestima, y una adecuada acción del tutor puede contribuir a mejorar significativamente la perspectiva del alumno.

Las acciones de orientación y tutorización deben orientarse fundamentalmente a solventar estas problemáticas. De forma que el profesorado en general o de forma específica aquel designado para tales tareas, se convierta en un *coach* o entrenador personal de los alumnos en la fase final de sus estudios.

Algunas dinámicas o actividades pueden establecerse de forma individual, en grupos de tarea o con problemáticas semejantes o en grandes grupo.

Las universidades cuentan con servicios de orientación que intentan facilitar estos aspectos. Sin embargo, el alumnado no dispone siempre la información suficiente para explotar estas potencialidades y el profesorado no posee la formación suficiente para su integración como elemento fundamental del plan de estudios, considerándolo como una cuestión ajena a su responsabilidad formativa o un aspecto colateral al plan de estudios.

4. Las nuevas competencias para el trabajo el futuro.

Las competencias son el conjunto de capacidades que posibilitan el desarrollo y adaptación de la persona al puesto de trabajo. Y componen un amplio abanico de diversas aptitudes y competencias fundamentales abarcan tanto las habilidades físicas como las habilidades cognitivas o habilidades en las relaciones interpersonales (Olmedo, 2008).

La dificultad en este aspecto es que la institución universitaria no siempre genera las competencias necesarias o adecuadas para la incorporación al mundo laboral. Esto se debe a factores extrínsecos como la cambiante situación social y laboral que requiere una reconsideración constante de algunas competencias, la transformación del mercado laboral y revolución mundo productivo por ejemplo por la incorporación de nuevas tecnologías. Y a factores intrínsecos, que solo pueden modificarse a largo plazo, como la dificultad de transformación de las titulaciones o la necesaria adecuación de la formación docente para ello.

La adquisición de competencias por el alumnado de nueva incorporación al empleo consistirá en la capacidad que éste haya alcanzado, para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y/o personal.

En el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía del alumnado (Muniozgueren, 2.007). Y las actividades prácticas, ofrecen un espacio para el desarrollo de competencias, entendidas no sólo como conocimientos teóricos sino también como destrezas y habilidades necesarias para la realización eficaz de las tareas de la profesión (Ballesteros *et al.*, 2.001). Por lo que se requiere el planteamiento de un buen programa formativo, una metodología de aprendizaje activo y la orientación y seguimiento del tutor de la empresa (Ezquerro *et al.*, 2.002).

La adquisición de estas competencias requiere la adquisición de un aprendizaje activo y significativo es necesario que se den una serie de condiciones por parte del alumno, del tutor, del programa y del entorno. Estas condiciones quedan reflejadas en la tabla 14.1, del Consejo Superior de Cámaras (2.002).

Tabla 14.1. Condiciones de la aprendizaje del alumnado para facilitar su integración laboral

El alumnado	• Capaz de construir su propio proceso de aprendizaje. • Consciente de la utilidad de lo que aprende.
El profesorado tutor	• Capaz de suscitar interés y de canalizar los conflictos en el alumno. Facilitador de aprender a aprender. • Proporciona al alumno una visión completa, comenzando la formación en la empresa teniendo en cuenta la globalidad.
El programa formativo y/o de AT^u	• Compuesto por actividades adaptadas a la formación y capacidad del alumno. • Organizado, coherente y adaptado al perfil profesional del ciclo.
El entorno de aprendizaje	• Idóneo y facilitador de que el alumno interactúe con el medio. • Con medios y materiales adecuados.

Fuente: Consejo Superior de Cámaras (2.002)

Actualmente, desde el planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el perfil profesional ha adquirido un fuerte protagonismo en la formación de profesionales, apareciendo un modelo de *perfiles profesionales*, sujeto a cambio, pero a la vez, superador de

los desafíos de la formación y el trabajo: transparencia, coherencia, movilidad, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación, reconocimiento, serían algunos exponentes relevantes en la actualidad (Tejada, 2003).

Las competencias vienen definidas desde el modelo de la formación profesional y se catalogan dentro del *sistema nacional de competencias profesionales* definido como el conjunto de elementos y mecanismos que permiten establecer y/o regular la identificación, adquisición, evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales.

Los *perfiles profesionales*, se engloban dentro de las *familias profesionales*, las cuales deben, a su vez, concretar las *competencias profesionales* de las mismas, a través de los diferentes repertorios o catálogos de competencias, necesarias para satisfacer las demandas laborales de los egresados.

Institute en su informe “**Future Work Skills 2020**” han identificado las nuevas tendencias y discontinuidades que están transformando la sociedad y el mercado global. Según este informe las define en 10 grandes bloques competenciales.

10 Competencias clave

- **Dar Sentido:** capacidad de determinar el significado más profundo o significativo de lo que se expresa. Es decir competencia de síntesis de los puntos clave que nos ayudan a crear una visión única antes de tomar decisiones.
- **Inteligencia Social:** capacidad de conectar con los demás de una manera profunda y directa, para detectar y estimular las reacciones e interacciones deseadas. Los empleados socialmente inteligentes son capaces de evaluar rápidamente las emociones de quienes los rodean y adaptar sus palabras, el tono y los gestos. En consecuencia, esta es una habilidad clave para colaborar y construir relaciones de confianza, y necesaria para colaborar con grupos de personas en diferentes contextos.
- **Pensamiento adaptativo:** habilidad en el pensamiento y dar con soluciones y respuestas más allá de lo rutinario o basada en reglas ya que la innovación y creatividad requiere de un pensamiento novedoso y adaptable.
- **Competencias interculturales:** capacidad de funcionar en diferentes entornos culturales. Esto no solo implica habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes y la capacidad de detectar y responder a los nuevos contextos. Lo que hace que un grupo sea verdaderamente inteligente e innovador es la combinación de diferentes edades, habilidades, disciplinas y estilos de trabajo y las formas de pensar de los diferentes componentes.
- **Pensamiento computacional:** capacidad de traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y comprender el razonamiento basado en datos. A medida que la cantidad de datos que tenemos a nuestra disposición aumenta exponencialmente, muchas más funciones requerirán habilidades de pensamiento computacional con el fin de dar sentido a esta información.
- **Alfabetización en nuevos medios:** capacidad de evaluar críticamente y desarrollar contenido que usa nuevas formas de medios de comunicación aprovechando estos medios para la comunicación persuasiva. La próxima generación de trabajadores tendrán que tener competencias fluidas en varios formatos como el video, serán capaces de “leer” y evaluar información de forma crítica y comunicarla a través de diversos canales.
- **Transdisciplinariedad:** capacidad para entender conceptos a través de múltiples disciplinas. El trabajador ideal de la próxima década es “en forma de T” ya que poseen un profundo conocimiento de al menos un área, pero tienen la capacidad de conversar en el lenguaje de

una amplia gama de disciplinas . Esto requiere un sentido de curiosidad y una disposición a seguir aprendiendo mucho más allá la educación formal.

- **Mentalidad de Diseño:** capacidad de representar y desarrollar tareas y los procesos de trabajo para lograr los resultados. Por ejemplo ser capaces de planificar nuestros ambientes para que sean conducentes a los resultados que más nos interese. Los trabajadores del futuro tendrán que convertirse en expertos en reconocer que tipo de forma de pensar requiere cada tarea y reacondicionar los ambientes de trabajo para mejorar su capacidad para realizar estas tareas .
- **Gestión de la carga cognitiva:** capacidad de discriminar y filtrar la información de importancia y para entender cómo aprovechar al máximo en conocimiento circulante mediante una variedad de herramientas y técnicas. La próxima generación de trabajadores tendrá que desarrollar sus propias técnicas para abordar el problema de la sobrecarga cognitiva, mediante el filtrado por meritocracia natural , el etiquetado o añadir otros metadatos al contenido ayuda de mayor calidad o la información más relevante para elevarse por encima del “ruido”.
- **Colaboración virtual:** capacidad para trabajar de forma productiva , impulsar la participación , y demostrar la presencia como miembro de un equipo virtual ya que las TIC permiten que sea más fácil que nunca para trabajar , compartir ideas y ser productivo a pesar de la separación física.

5. Las salidas Profesionales: Trabajo por cuenta propia y por cuenta ajena

Desde la Unión Europea se fomenta el espíritu emprendedor entre uno de los objetivos principales de sus políticas de empleo, educación y económicas.

Es importante que tanto en España como en los países de nuestro entorno se fomente la existencia de jóvenes con inquietudes emprendedoras, de manera que en el futuro estos jóvenes se conviertan en profesionales capaces de estar abiertos al mundo exterior, capaces de relacionarse con otras culturas y de estar en primera línea de los avances tecnológicos.

El manual editado por el Consejo Superior de Cámaras de Comercio y el MEC, del año 2007, titulado *“Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela”* basándose en el documento *“Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”*, de 10 de noviembre de 2005, define el espíritu de empresa como:

“la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial.”

El término *“espíritu emprendedor”* es utilizado por la Unión Europea y guarda una estrecha relación con el término *“cultura emprendedora”*.

Por su parte, Martínez Rodríguez (2008) define la cultura emprendedora como el conjunto de comportamientos, valores, creencias, conocimientos, etc., en definitiva, pautas culturales,

generados por medio de acciones educativas para incitar a los ciudadanos a acometer prácticas innovadoras en el plano laboral y social con objeto de mejorar la realidad.

Dichas acciones deben ir orientadas en una triple perspectiva: promover el crecimiento económico, la justicia y la cohesión social, y el desarrollo sostenible desde el punto de vista medioambiental. De esta forma, la cultura emprendedora se configura como un proyecto social integrado.

Sobrado y Fernández (2010) sostienen que el enfoque adecuado para el desarrollo de las competencias emprendedoras de espíritu empresarial debe fortalecerse desde la perspectiva educativa mediante la utilización de las habilidades como la creatividad, capacidad de iniciativa personal y grupal, resolución de problemas, la valoración de los riesgos económicos y la elaboración de planes y proyectos empresariales, la toma adecuada de soluciones, etc. Así como metodologías adecuadas para el desarrollo de tales competencias son el trabajo por problemas, el trabajo por proyectos, los seminarios, las prácticas de campo, el trabajo independiente del alumno y técnicas que requieren colaboración y actividades de grupo.

Es necesaria la existencia de una conexión interna cada vez mayor dentro del propio sistema educativo y de éste con la empresa así como un flujo continuado de experiencias y de ideas desde el campo empresarial.

Son muchas las ayudas que desde el estado se potencian para el trabajo por cuenta propia (autónomo) y el trabajo por cuenta ajena (asalariado).

Tabla 14. 2. Principales Diferencias entre el trabajador autónomo y el asalariado

La cotización	Indemnización por despido	Prestaciones por desempleo	Prestaciones sociales
La cotización del trabajador por cuenta ajena se calcula en función de su salario, mientras que el autónomo elige su base de cotización, dentro de unos límites. Esto puede suponer que ganando lo mismo se pague más si se cobra por nómina que si se trabaja como autónomo.	El asalariado tiene derecho a percibir una indemnización por despido, dependiendo de las circunstancias en las que éste se haya producido. El autónomo puede contemplar algún tipo de indemnización si así lo pacta con su cliente en un contrato mercantil. De lo contrario, no percibirá nada.	El trabajador por cuenta ajena cotiza por desempleo. En caso de despido y siempre y cuando haya cotizado un mínimo de un año, tiene derecho a percibir la prestación correspondiente. El autónomo puede cotizar por cese de actividad, pero la prestación que percibirá de darse esta circunstancia es menor en cuantía y duración y deben darse unas condiciones tan estrictas para tener derecho a ella, que muy pocos la cobran.	El trabajador asalariado disfruta de la baja desde el primer día, mientras que el autónomo no puede pedirla hasta el 4º día (los porcentajes que se aplican para la baja son los mismos, aunque sobre la base de cotización). Esto en lo que respecta a la baja por enfermedad común. Si la causa fuera accidente de trabajo o enfermedad laboral, el autónomo sólo cobrará prestación si ha contratado esa cobertura (de carácter voluntario), pagando por ella un coste adicional.

Fuente: Elaboración propia

6. Fomento del emprendimiento en egresados.

Tanto si es para trabajar por cuenta ajena, como para establecerse por cuenta propia, el egresado debe estar formado de todas las alternativas que existen a su alrededor para su futura incorporación laboral.

La forma en cómo se transmiten los contenidos, es un factor clave de éxito en la formación y educación de nuevos creadores de empresa. Uno de los principales factores que influyen en esta decisión, es el conocimiento de los Yacimientos de Empleo existentes, para lo que deberían realizar un estudio de mercado, en donde a partir de un análisis previo y en función de su formación, posibilidades y actitudes y aptitudes, desarrollar un proyecto empresarial viable.

Desde su aparición en el libro blanco Crecimiento, Competitividad y Empleo (Comisión, 1993) hasta hoy, la formulación de los nuevos yacimientos de empleo va ganando peso como uno de los pilares de las políticas de empleo, bienestar y cohesión de la Unión Europea. Al mismo tiempo, toman forma las orientaciones y las acciones de las autoridades locales, regionales y nacionales de los países comunitarios, con diversas iniciativas piloto a cargo de los fondos estructurales sobre los nuevos yacimientos de empleo (Art. 10 del FEDER, Art. 6 del FSE). La idea parte de la constatación de la existencia de nuevas necesidades sociales originadas en las profundas transformaciones demográficas, sociales y culturales de las últimas décadas, cuya satisfacción no es bien resuelta ni por el sector público ni por las ofertas mercantiles, y que se expresa en una gran demanda insatisfecha de servicios de la vida cotidiana (a los hogares, de atención a la infancia y la tercera edad, de aprovechamiento de las nuevas tecnologías) de mejora de la calidad de vida (la vivienda, la seguridad, el transporte colectivo, el comercio de proximidad) del tiempo libre (el turismo, los medios de comunicación locales, el patrimonio y el desarrollo cultural) y los servicios medioambientales (la protección de espacios, la gestión de residuos y del agua, el control y la reglamentación medioambientales). La capacidad de empleo en estos sectores se ha contrastado en los últimos años, pero persisten obstáculos culturales, económicos, jurídicos y reglamentarios para el desarrollo de la actividad y el empleo en los mismos: la intervención a todos los niveles para detectar y superar esos obstáculos es el objetivo de las acciones sobre los nuevos yacimientos de empleo; acciones que se dirigen a aumentar la intensidad de empleo del crecimiento económico, que por sí solo no es ya garantía ni de crecimiento del empleo ni de mejora en el bienestar (Buendía y Cuevas, 2008,p.106).

Para lograr este objetivo, es importante tener en cuenta la definición de empresario. Empresario es quien crea empresa, emprendedor es quien hace que las cosas pasen, no esperar a que pasen (Crissien, 2011).

Gartner (1988) plantea como una serie de acciones y comportamientos que envuelven el fenómeno del *entrepreneurship*. Así mismo, Gibbs (2005), señala que los empresarios cuentan con habilidades, atributos y comportamientos característicos, que desde la universidad se deben fomentar en las tutorías de egresados, entendiendo que ese proceso de tutorización debe integrarse en el proceso de incorporación laboral del egresado desde antes de su finalización de estudios.

Tabla 14. 3. *Comportamientos, atributos, habilidades y valores del emprendedor.*

Comportamientos
• Busca y aprovecha oportunidades. • Toma iniciativa para hacer que las cosas pasen. • Soluciona problemas creativamente. • Se comporta autónomamente. • Asume responsabilidad y propiedad de las cosas. • Ve más allá de lo evidente, tienen agudeza: Seeing things through. • Se asocia (networking) efectivamente para manejar interdependencia. • Consigue recursos de toda índole creativamente. • Usa el buen juicio para tomar riesgos calculados.
Atributos
• Orientación y ambición al logro y a resultados. • Autoconfianza y self belief. • Perseverancia. • Alto locus de control interno (autonomía). • Orientación a la acción. • Preferencia por aprender haciendo. • Trabajador arduo. • Determinación. • Creatividad.
Habilidades
• Solución creativa de problemas. • Persuasión. • Negociación. • Ventas. • Propositivo. • Gestión holística de situaciones, proyectos y negocios. • Pensamiento estratégico.
Valores
• Fuerte sentido de independencia. • Desconfianza ante la burocracia y sus valores. • Self made/self belief yo puedo, yo soy. • Fuerte sentido de propiedad, esto es mío. • Creencia en que el premio-resultado depende del esfuerzo. • El trabajo duro trae resultados positivos. • Creencia de poder que las cosas pasen, no esperar a que pasen. • Fuerte orientación a la acción. • Creencia en acuerdos informales, el valor de la palabra. • Fuerte creencia en el valor de saber cómo (know how) y la confianza. • Fuerte creencia en la libertad de hacer algo, de tomar acción de cambio.
Fuente: Elaborado a partir de Gibbs (2.005) en Crissien(2011)

Como planes de fomento tutorial para el emprendimiento del egresado se cita a modo de ejemplo el planteado por Cuevas y Olmos (2001): Fomento de iniciativas vinculadas con los nuevos yacimientos detectados en los nichos de mercado en base a un estudio previo. Los principales obstáculos que se detectan para el fomento del empleo por cuenta propia, están relacionados con la puesta en marcha y consolidación de las iniciativas (inversión inicial, dificultad de acceso al capital, obstáculos administrativos y legales, falta de información). Para ello y como medida se destaca el apoyo a los emprendedores. Este apoyo no se debe limitar a los primeros meses de vida de la iniciativa. Estas, en general, requieren una labor de “acompañamiento”, con apoyo técnico y asesoramiento, durante al menos el primer año de

existencia. Para ello se destacan los programas de apoyo a empresas como el de INCIDE, o el de promoción de empleo de la Universidad de Granada.

7. A modo de conclusión y cuestiones para la reflexión.

La incorporación del egresado al mundo laboral conlleva una serie de herramientas y aprendizajes que deben fomentarse desde la universidad. Para ello, la era de la tecnología en la que nos desenvolvemos nos da las directrices e informaciones para ir avanzando en esta línea y aprendiendo a marchas forzadas.

Todo ello debe de ser potenciado desde el Estado que es el que se encarga de relacionarse con la Universidad y con la empresa o con las ayudas para el trabajo por cuenta propia.

En este sentido, son muchas las preguntas a plantear:

- ¿Cuáles son los tipos de empresa que existen?
- ¿Cuáles son las ayudas para el empleo por cuenta propia que existen?
- ¿En qué consisten las prácticas laborales?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre el trabajo por cuenta propia y por cuenta ajena?
- ¿Existen suficientes ayudas estatales, para el fomento del emprendedor? ¿Cuáles son?
- ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar un emprendedor?

Capítulo 15. La relación del egresado con la universidad después de la finalización de sus estudios

1. Introducción

El presente capítulo desarrolla la vinculación entre la universidad y su incorporación al tejido productivo de la sociedad, estableciendo los nexos de unión de la misma, entre la formación adquirida en la carrera universitaria y su incorporación laboral, pasando por las prácticas, como papel fundamental de unión formación- trabajo.

Como resultado, se evidencian los enfoques, los modelos, los mecanismos y las estrategias de interacción universidad-entorno; se realiza una reflexión sobre el emprendimiento como medio para dicha interacción y se muestran las condiciones estructurales que favorecen el emprendimiento universitario.

2. La universidad como dinamizador de la relación egresados-entorno

La universidad, es una organización dinámica cuyos mecanismos van enfocados no sólo a la formación de titulados egresados sino a su incorporación al mercado laboral. Estableciendo funciones sustantivas: la extensión universitaria o proyección social, mediante la cual esperan llevar conocimiento al entorno para contribuir al desarrollo local, regional, nacional e internacional (Sanabria, 2015).

La universidad es una organización en cuyo interior se debe fomentar los medios de interacción entre el medio socio laboral y los egresados. Para ello son varios los mecanismos que vehiculizan esta relación.



Figura 15.1. Relación entre el egresado-contexto en función de Extensión Universitaria

Por un lado se encuentra la Extensión Universitaria dentro de las universidades, dentro de las cuales se encuentran los Gabinetes de Orientación Universitaria.

Por otro lado se desarrollan las prácticas de cátedra, donde se pone al alumno en contacto con la realidad laboral, favoreciendo en muchos casos su futura incorporación al mercado laboral.

Y por último tenemos los programas de formación permanente para egresados, en donde se les da la oportunidad de continuar formándose ya sea para su incorporación al mercado laboral o para su formación una vez ya incorporados en dicho mercado.

En este sentido, la universidad debe *“fomentar la construcción de conocimiento (docencia) y la investigación científica (investigación) que generen impactos positivos en la sociedad pero también debe permitir la identificación de oportunidades para el desarrollo regional o nacional y para el beneficio de la comunidad (extensión-proyección social)”* (Ospina y Sanabria, 2010, p. 112).

2.1. La Extensión Universitaria como vehículo de egresados- contexto

Teniendo en cuenta que la universidad es una institución dinámica, Morales, Mira y Arias (2010) plantean que la función de extensión debe responder a diferentes contextos, haciendo frente a los procesos de globalización, democratización de la enseñanza y cambios políticos, para así estar en correspondencia con las demandas de la sociedad (Sanabria, 2015, p.115).

En este sentido, dichos autores identifican tres enfoques de extensión en los que vienen trabajando las universidades y que se representa en la siguiente tabla 15.1.

Tabla 15.1. Modelos de extensión universitaria.

Modelo cultural	La finalidad es la transformación permanente de la cultura (Sanabria, 2015, p.115), “saberes, conocimiento, habilidades, aptitudes y valores, arte, tecnología, experiencias” (Torres, Sánchez y Márquez, 1996, p. 6). Siendo la Extensión Universitaria, el mecanismo potenciador entre el desarrollo cultural y la comunidad social en donde se desenvuelve el universitario. Lo que implica que la universidad no sólo debe promocionar la cultura de la sociedad a través de sus relaciones institucionales con la comunidad, sino que a su vez debe promocionar actividades que vinculen al egresado con el contexto en el que se desenvuelve, como el potenciar actividades que fomenten su actividad social.
Modelo de proyección social	Este modelo debe llevar a la academia, los estudiantes, los docentes y sus egresados a la búsqueda y solución de los problemas de la sociedad (Sanabria, 2015, p.115). El papel de Extensión Universitaria se centra en la creación de actividades formativas, de ocio y tiempo libre, culturales y deportivas centrados en la sociedad en donde se desarrolla el ambiente universitario del futuro egresado, así como las relaciones con el tejido empresarial y los nichos de mercado existentes en el contexto donde se encuentra el egresado.
Modelo universidad y empresa	El tercer enfoque está más vinculado con lo que se conoce como los conceptos <i>universidad-empresa, universidad-industria o universidad empresarial</i> , los cuales han sido propios de los países en desarrollo de economía neoliberal y de las universidades de Europa Occidental y Estados Unidos que, sin alejarse de muchos de los compromisos sociales (economía, cultura y responsabilidad social), han estado comprometidas principalmente con el desarrollo industrial y la prestación de servicios que correspondan con los cambios del entorno (Sanabria, 2015, p.115). La universidad debe ser núcleo de creación de cuerpo de conocimientos, para seguir avanzando en la ciencia, por lo que su desarrollo a todos los niveles, se debe de potenciar desde la Universidad una vez el alumnado es egresado

Fuente: Basado en Morales, Mira y Arias (2010) y Sanabria (2015).

2.2. Las prácticas como primer contacto con el mercado laboral

La primera toma de contacto de los estudiantes universitarios con el mundo laboral comienza con las prácticas. Éstas son reguladas desde 1981 con el RD/1491-1981 cuyo objetivo fundamental es velar por la formación eficaz y de calidad de los estudiantes universitarios que cursan principalmente el último año de carrera.

En los años noventa, las prácticas comienza a instaurarse en España en los centros docentes universitarios y empieza con esto la participación constante de instituciones y empresas que ven en este alumnado una sabia nueva al que formar laboralmente con coste cero y con el único deber que el de cumplir lo que previamente se ha estipulado en el convenio universidad-empresa.

Entre las iniciativas que actualmente se están llevando a cabo en las universidades españolas se encuentran (Mártinez, 2003):

1. Programas de cooperación educativa. Destinados a aquellos alumnos que han superado el 50 % de los créditos de la titulación. Se llevan a cabo mediante el convenio con empresas especializadas.
2. Instituto Nacional de Empleo. Que financia programas alternativos de formación laboral destinados al alumnado del último curso universitario.
3. La fundación Universidad-Empresa. Que convoca prácticas destinadas al alumnado del área de humanidades.
4. El círculo del progreso. Con una formación y ayuda para el empleo de forma especializada para cada alumno consultante.
5. Info-empleo. Que proporciona orientación laboral al estudiante para desempeñar prácticas en el extranjero.

En las universidades españolas, al igual que ocurre en el resto de Europa. Se pretende la formación integral del estudiante. Para ello, se persigue que los estudiantes adquieran competencias y habilidades que les sean útiles para diferentes puestos laborales. Con tal fin, existen unidades orientadoras que facilitan la elección académica y laboral del alumnado (García, 2000) y que entre otras cosas, informan y acercan las prácticas empresariales al alumnado universitario.

Desde hace ya varias décadas, existen investigaciones que respaldan la idea ventajosa de la realización de las prácticas en las carreras universitarias. En estos estudios se demuestran que el alumnado que realizan prácticas encuentra trabajo más rápidamente y acceden a puestos laborales más favorables (Cruz y otros, 1999; COIE, 1988; SOPP, 1996; Latiesa y otros, 1996).

Los sistemas y acciones de ATu deben facilitar no solo la información sobre posibles prácticas profesionales al alumnado universitario, sino de forma previa realizar una posible búsqueda de prácticas adecuadas para que la propia universidad establezca los acuerdos necesarios para su desarrollo. E igualmente realizar una supervisión y seguimiento del alumnado en el desarrollo de dichas prácticas, mediante la figura del profesor tutor de prácticas, que debe disponer una adecuada relación con el centro o empresa colaboradora.

2.3. Las Educación Permanente como vínculo universidad-egresado

La educación es un proceso sin limitaciones en el tiempo y en el espacio (Tünnermann, 2010). A la idea de la educación como preparación para la vida le sigue la idea de la educación durante toda la vida lo que afecta a todas las actividades humanas. La expresión “Educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a readaptar el sistema educativo universitario existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema, centrándose en la formación de egresados como herramienta fundamental de desarrollo.

En este sentido la educación permanente se entiende desde dos vertientes:

- En primer lugar, como proceso de desarrollo formativo que siguen a lo largo de la vida de los egresados y los adultos, cualquiera que sea su forma en donde el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión deben considerarse como un todo, abarcando todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (Tünnermann, 2010).
- El segundo lugar, como grupo de estudios se refiere a la formación en el trabajo (formación continua), donde se incluyen a los egresados como su vuelta a la universidad como estudiantes de posgrado o de formación complementaria, la cual puede desarrollarse dentro de la propia empresa o fuera de ella o en la universidad. En este ámbito, aunque son numerosas las investigaciones sobre diversos aspectos de la formación en las empresas, los estudios sobre su impacto son escasos y los existentes se centran en la productividad y los salarios (Corrales, 2016).

La educación superior, y las universidades como parte de ella, deben ser capaces, como lo ha señalado Janne (1973), de llevar a cabo la permanencia de la educación en su nivel, y advierte: “La necesidad es tan urgente que si la Universidad fallara en esta nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz”. Concebida la educación permanente como un marco globalizador constituido por el aprendizaje formal, no formal e informal, que aspira a la adquisición de conocimiento para alcanzar el máximo desarrollo de la personalidad y de las destrezas profesionales en las diferentes etapas de la vida.

La masificación por un lado, y la introducción del concepto de educación permanente, representan los dos acontecimientos llamados a modificar la imagen de la educación superior. Hoy, como lo ha hecho ver la Asociación Internacional de Universidades, es imposible toda discusión las innovaciones en la educación superior sin tener en cuenta la educación permanente (Tünnermann, 2010, p.126).

Surge así el término de innovación en educación superior, donde son muchos los estudios que fomentan la educación permanente como vehículo de relación egresados- contexto.

La innovación educativa, Schlesinger (2014), a su vez va directamente vinculada con la calidad de la educación universitaria, es por ello que la adecuada prestación de servicios en las instituciones de educación superior se define como un instrumento clave, tanto para el fortalecimiento institucional de las universidades y su consiguiente mejora en la calidad de la enseñanza, como para la internacionalización de sus actividades. Es, asimismo, un elemento clave para el desarrollo cultural y social.

Las implicaciones del estudio de Schlesinger (2014), para las instituciones de enseñanza superior se focalizan en la mayor consciencia que deben tener las universidades sobre la importancia de analizar, conocer y medir variables como la confianza y sus posibles antecedentes y consecuencias. En este sentido, el presente trabajo pone de manifiesto la necesidad de cuidar y potenciar la relación egresado-universidad con el objetivo de explotar las consecuencias positivas que se pueden derivar de esta relación: su vuelta a la universidad como estudiantes de posgrado o de formación complementaria, el papel como prescriptores de nuevos estudiantes a través de una comunicación positiva, la contribución a la mejora de la imagen y la reputación de la universidad en su entorno, e incluso su capacidad de atracción de financiación filantrópica o hacia proyectos de investigación.

La educación superior tiene que evolucionar de la idea de una educación terminal a la incorporación en su seno del concepto de educación permanente.

Esta evolución es una consecuencia de los cambios que se dan en la sociedad contemporánea así como de la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, que crece y se vuelve obsoleto con extraordinaria rapidez. Todo esto repercute en el quehacer de las instituciones de educación superior y las obliga a modificar sus currículos y métodos docentes, y centrarlos en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza y en una amplia formación general más que en la demasiado especializada.

3. A modo de conclusión y cuestiones para la reflexión.

La universidad forma parte del egresado y debe facilitarle las herramientas para su desarrollo integral como ser social y productivo en la sociedad en la que se desenvuelve.

Es por ello, que su formación debe ser contante a lo largo de toda la vida, y es la Universidad la responsable de favorecer los escenarios de desarrollo tanto personal, como laboral, como de tránsito profesional, colaborando a su vez con el contexto en el que desarrolla sus actuaciones y fomentado el desarrollo de la comunidad.

Se debe de realizar un contacto constante con el egresado tanto la información, como en formación y ayuda a la incorporación laboral, es por ello que debe de desarrollar mecanismos de información y actuación centrados en el egresado y en su relación con el tejido empresarial, sin perder de vista la formación continua que implica el avance en el cuerpo de conocimientos.

Igualmente se debe potenciar una universidad innovadora y de calidad que fomente las herramientas para el desarrollo integral del egresado en su comunidad.

En este sentido, son muchas las herramientas a desarrollar y las reflexiones a realizar:

- ¿Puede y está en la Universidad en disposición de ser el vehículo de transición entre el egresado- contexto?
- ¿Cómo puede plantearse una adecuada innovación docente que fomente la relación egresado- mercado laboral?
- ¿La Formación continua y la Formación Permanente, son el mismo tipo de formación, en que consiste cada una?
- ¿Existen una adecuada formación continua en la Universidad? ¿En qué consiste?
- ¿Cómo consideras que sería una Universidad de Calidad en función del binomio: egresado- contexto social?



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo

*Para saber más
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE
DOCUMENTACIÓN*

AA.VV. (2001). *Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior, de 19 de mayo del 2001, en Praga*. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf. Consultado el 15 de enero de 2017.

Abad, J. (1993). *Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal*. En Gewerc, A. (2001). *Identidad profesional y trayectoria en la universidad*. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 5(2), 1-15.

Adame Obrador, M. 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.

Adell Segura, J. y Castañeda, L. (2010) *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En R. Roig Vila y M. Fiorucci, (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy. Roma: Marfil – Roma TRE Università degli studi

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. www.aqu.cat

Alcón Soler, E. (2003). *Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario*. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

Alfonso, M.A., Sánchez, C. y Calles, A.M. (2011). *Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo*. Revista Española de Pedagogía, 69 (250), 485-501.

Álvarez Díez, M.V. (2010). *El inglés mejor a edades tempranas*. Pedagogía magna, 5, 251-256.

Álvarez González, M. (2008). *La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, V. 22, no 1, pp. 71- 88.

Álvarez González, M. (2008). *La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, V. 22, no 1, pp. 71- 88.

Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E., Gil Flores, J., y Romero Rodríguez, S. (2000). *Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. In Symposium de Orientación Universitaria: Orientación Educativa en las Universidades (pp. 47-77). Granada: Universidad de Granada, Gabinete Psicopedagógico y Orientación Universitaria. Grupo Editorial Universitario.

Álvarez Rojo, V. et al. (2004) *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (coord.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Álvarez-Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Álvarez, P. y Jiménez, H. (2003). *Tutoría universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL.

Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A., y Sobrado, L. (2006). *Los planes de acción tutorial en la universidad*. En T. ESCUDERO y A. CORREA, *Investigación en Innovación Educativa. Algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla, SA.

Álvarez, V. y García, E. (2002). *Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.

Anderson, L.W., y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Appleton-Knapp, S. L. y Krentler, K. A. (2006). *Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations*. *Journal of Marketing Education*, 28 (3), 254-264.

Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B. y González, J. M. (2009). *Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a Spanish university*. *Revista de Contabilidad*, 12 (2), 279-299.

Ayats, J.C. (2010). *Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones universidad- empresa (Tesis doctoral)*. Universidad Politécnica de Valencia.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18(1), 13-25.

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@ Vol Actas 16 (1)*, 1-11. Recuperado de: <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605>.

Barnes, T.; Pashby, I.; Gibbons, A. (2002). "Effective University-Industry Interaction: A Multi-Case Evaluation of Collaborative RyD Projects" *European Management Journal*, 20 (3), p. 272-285.

Batista J. y Finol A. (2005). *Perspectivas teóricas para la enseñanza del Inglés Técnico en un aula multimedia*. *Omnia*, 3, 127-151.

Benier, J.L., Castillo, P.A., Arenas, M.G. y Rojas, I. (2012). *Experiencias de Mentorización de Profesores Noveles de las Áreas de Informática*. *Enseñanza y aprendizaje de Ingeniería de computadores*, 2, 39-50.

Benítez, J. T. B., Pérez, D. L. C., Cabrera, J. A. H., Pérez, P. R. A. y Afonso, M. G. (2008). *Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario*. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(16), 603-622.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Berrocal, E. (2014). *El alumnado como elemento central de la Acción Tutorial*. En J. Expósito (Coord.), *La acción tutorial en la educación actual*, (pp. 283-296). Madrid. Editorial Síntesis.

Bickmore, D.L. y Bickmore, S.T. (2010). *A multifaceted approach to teacher induction*. *Teacher and Teacher Education*, 26, 1006-1024.

Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional ESE11*. *Estudios sobre Educación* no11, 9-25. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Boqué, M. C.; Alguacil, M. y Pañellas, M. (2011). *Estrategias de comunicación interpersonal en la participación estudiantil universitaria*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 307-314.

- Botero, L. (2009). Responsabilidad social empresarial. Sector construcción. *Ad-Minister Revista Escuela de Administración*, 14 (1), 122-143.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brannen, J. (2005). *Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative*
- Brown, P. C., Roediger, H. L., y McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1993). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? Qualitative Research*. 6, pp: 97-113.
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. de Luna, E. B., Ayala, E. S., Pina, F. H., Sanz, M. P. G., Sánchez, J. J. M. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación*, 19(2), 465-489.
- Buendía, L., y Olmedo, E. M. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 52(2), 151-163.
- Caballero, M. A. (2007). "La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior 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.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 68-92.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 237-256.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 237-256.
- Campoy, T. (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. En Pantoja, A. y Campoy, T. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 77-106.
- Cano González, R. (2008). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 17-20.
- Cano, 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
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PROLID). Victoria: Canadá. Recuperado de: <http://www.mentors.ca/spanish1.pdf>
- Casado, R., Lezcano, F. y Colomer, J. (2015). Diez pasos claves en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
- Castells, M. (1997). *La era de la información (vol.1-2-3)*. Madrid: Alianza.
- Cazalla, N., Ortega, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *REID*, 14, 151-164.
- Cepero, A.B. (2009). *Las Preferencias Profesionales y vocacionales del alumnado se secundaria y Formación profesional específica (Tesis Doctoral)*. Universidad de Granada.

Chacón, C. R., Zurita, O. F., Castro, S. M., Espejo, G. T., Martínez, M. A., & Ruiz-Rico, R. G. (2017). The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model. *Adicciones*, 872, 1-25.

Chancel, G.; Jordana, M.; Pericon, R (2008): Reculls, documento 4. La tutoría entre iguales en el marco del EEES: cinco años de funcionamiento del Programa d'Assessors d'estudiants en la UAB. Barcelona: Ediciones Assessorament Psicopedagògic (UAP).

Ciarrochi, J. V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

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.

COIE (1988). Estudio sobre la inserción laboral de los titulados de la universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.

Colvin, J. W. (2007). Peer Tutoring and Social Dynamics in Higher Education, Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning, 15(2), 165-181. DAEI

Comisión Europea. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. CE: Bruselas.

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. (2007): Glosario Europeo sobre Educación: Instituciones Educativas. Madrid: CIDE-MECD. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5f55d719-3df0-4a82-af04-53f70d51d283/glosario-2005.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Consejo de Universidades. (2002). Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaria General Técnica.

Consejo de Universidades. (2010). La formación permanente y las universidades españolas. Madrid: MEC.

Corrales, H. y Rodríguez, B. (2016). La incidencia de la Formación en la Edad adulta en la Empleabilidad de los individuos (El caso de España). *El trimestre económico*, 329(1), 149-183

Corrales, H. y Rodríguez, B. (2016). La incidencia de la Formación en la Edad adulta en la Empleabilidad de los individuos (El caso de España). *El trimestre económico*, 329(1), 149-183

Cortes, P.A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato. *ESE. Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.

Crisp, G. y Cruz, C. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.

Crissien, C., y Orlando, J. (2011). Enseñando Entrepreneurship creación de empresas- Estrategias pedagógicas para despertar el espíritu empresarial. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (71), 100-125.

Cronbach, L. J. et.al. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Cruz, L. et al. (1996). *Universidad y sociedad*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cruzado, L., Matos, L. y Kendall, R. (2006). Adicción a Internet: Perfil clínico y epidemiológico de pacientes hospitalizados en un instituto nacional de salud mental. *Revista Medica Herediana*, 17(4), 196-205.

Cuevas, J. M. y Olmos, M. C. (2011). Estudio de nuevos yacimientos de empleo de la ciudad autónoma de melilla. *Publicaciones*, 41, 105-126.

Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, 540. Recuperado de: <https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARSHALL%20future%20work%20skills%2020%20full%20research%20report%20final%201.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2017.

De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.

De la Red, N. (2009). *Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria*. Revista alternativas. Cuaderno de Trabajo Social, 16, 65-76.

Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual Moderno.

Del Rincón Igea, B. y Bayot Mestre, A. (2008). *Resultados y propuestas de un servicio de orientación universitaria*. REOP, 19 (2), 138-148.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Visión y Acción*. Francia: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Consultado el 15 de enero de 2017.

Dendaluze, I. (1988). *Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa*. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Nancea, pp. 13-45.

Didriksson, A. (2016). *La universidad desde su futuro. Proposições*, 15(3), 63-73.

Domínguez, G., Álvarez, E.J. y López, A.M. (2013). *Acción tutorial y Orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso*. REDU, Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 221-241.

Doña, L. (2014). *Marketing y universidad: análisis desde la perspectiva del egresado* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

Erikson, E.H. (1963, 2ª ed.). *Childhood and society*. New York: Norton

Expósito, J. (2013). *Recursos y materiales para la formación en acción tutorial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.

Expósito, J. (2016). *Tutorial Action in Present Education*. Madrid: Síntesis.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2002). *Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia*. En P. Fernández-Berrocal y N., Ramos Corazones inteligentes. Barcelona: Kairós, 353-375.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004a). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-10.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004b). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> (Consultado: 06/02/2017).

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). *Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en los estudiantes universitarios*. Revista de Educación, 342, 239-256.

Ezquerro, G.;Freundlinger, A.; Greciet, P.; Guerra, M.; Italiano, G.; Jiménez Berrocal, F.; Lacamera, J.; Martínez, F.; Más, B.; Muñoz, V.; Sahlin, T.; Sánchez, S.; Stattin, P.; Úbeda, J.L. y Zafra, B. (2002). *Manual de Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: Cámaras de Comercio, Industria y Navegación.

Felsenstein, D. (1996). *The university in the metropolitan arena: impacts and public policy implications*. Urban Studies, 33 (9), 1565-158

Fernández Díaz, M.J. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). *The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents*. Individual Differences Research, 4, 16-27.

Fernández, G. D., Bonilla, F. J. Á., y Medialdea, A. M. L. (2013). *Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, (2), 221.

Fernández, J. R. M. (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 5(2), 2.

Fernández, S.; Otero, L. y Rodeiro, D. (2004). "Cooperación universidad-empresa: el caso de la pyme gallega" en *Proceedings XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. San Sebastián, 13 y 14 de septiembre de 2004. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/XIIJorade/Comunicaciones/Cooperacion%20universidad%20%20empresa%20el%20caso%20de%20la%20Pyme%20galle.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2017

Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 67-84). Consejería de Educación.

Fitts, W. (1965). *Tennessee Self Concept Scale: Manual*. Nerbury, C.A: Western Psychological Services.

Fombrun, C. (1996). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*. Boston: Harvard Business School Press.

Frailé, C. L., y Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.

Gaete, R. (2010). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

Gallego Matas, S. y Riart Vendrell, J. (Coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro

Gallego, O. M. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de Psicología de una institución de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 61-71.

Galve, J. L., y García, E. M. (1992). *La acción tutorial*. Madrid: CEPE.

García Antelo, B. (2010) *La tutoría en la universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis Doctora. Bases de datos de tesis doctorales (TESEO).

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), (21-48)

García, A.; Fernández, I.; Gutiérrez, A.; Castro, E. (2003). "Industry-University Interactions in Valencia, a Peripheral European Region" en *Revista Espacios*, 24 (2).

García, E. y Sanz, R. (2006). Nuevas estrategias de apoyo a los estudiantes en la universidad. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en Innovación Educativa. Algunos ámbitos relevantes*, (pp. 207-268). Madrid: La Muralla, S.A.

García, F. y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea-Cegos. (4ªed).

García, J.L. (2000). *El libro blanco de la formación*. Madrid: Cívitas.

García, N. (2007). *La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 1-15.

Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. y Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teacher and Teaching. Theory and practice*, 22, 198-218

Gisbert, M. (2013). Nuevos escenarios para los aprendices digitales en la universidad. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31 (1), 55-64.

Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales: Manual*. Madrid: Tea-Cegos.

- Gobierno de España (2001). Ley Orgánica 6/2001 de Universidades de 21 de diciembre de 2001. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 49400-46425.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence*. New York: Bantam Dell.
- González Arratia, N.I., Valdez, J.L. y Serrano, J.M. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 10(2), 173-179.
- González López, I. y Martín Izad, 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 Pienda, J.; Nuñez, J.; Gonzalez, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González, A. J. G., y Rodríguez, Y. T. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*.
- González, M. (2000). "La colaboración entre universidad e industria en el marco de los sistemas regionales de innovación: el caso galego" en *Revista Galega de Economía*, 9 (2), p. 1-24.
- Gracia, M. Á. M. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa*, 20(2), 303-337.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Grañeras, M. y Parras, A. (coord.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD.
- Guedea Medrano, I. (2008). Estudios sobre calidad e inserción laboral y encuesta a empleadores. Universidad Castilla-La Mancha.
- Guisado, M., Vila, M., Guisado Tato, M. (2016). Innovación, capacidad productiva, formación en el puesto de trabajo y productividad. *Cuadernos de Gestión*, 16 (2) 77-92
- Habermas, J. (2015). La idea de la Universidad-procesos de aprendizaje. *Sociológica*, (5).
- Hernández Arteaga, R. I., Alvarado Pérez, J. C. y Luna, J. A. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educ. Educ.* 18, (1), 95-110. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.6
- Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudios universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación*, 12 (3), 75-98.
- Herrera, M^a.F.; Pacheco, M^a.P.; Palomar, J. y Zabala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 6-18.
- Jaeger, R. M. (1991). Complementary methods. *Review of Research in Education*, 17.
- Janne, H. (1973), "La Universidad europea en la sociedad", en *Perspectivas*, 4 (3) Santillana/UNESCO.
- Jiménez, J. (2010) Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*. Vol. 21, No 1, 1er Cuatrimestre, pp.37-44.
- Jiménez, L. y Pantoja, A. V. (2007). Autoestima y relaciones Interpersonales en sujetos adictos a Internet. *Psicología-Segunda Época*, 26(1), 78- 89.
- Joint Quality Initiative. (2008). Shared "Dublin" descriptors for Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Draft 1.31. working document on JQI meeting in Dublin on 23/03/2004. Dublin. Recuperado de :<http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors>. Consultado el 4 de julio de 2008.
- Kaufman, R. (2001). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas básicas concretas*. San Diego: Trilla.

- Kelly, N., Reuhle, S., Chakrabarty, S. y Kinnane, A. (2014). *Beginning Teacher Support in Australia: Towards an Online Community to Augment Current Support*. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 4-21.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Krebs, C.J. (1986). *Ecología*. Madrid: Pirámide.
- Lapeña, C., Sauleda, N. y Martínez, Á. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- Latiesa, M., Núñez, J., y Martínez, R. (2001). *Política y sociología: ámbitos académicos y laborales*. Granada: Universidad de Granada.
- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1)), 109-137
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Levi-Strauss, Cl. (1981). *L'identité*. París: Editions Pretel. En Gewerc, A. (2001). *Identidad profesional y trayectoria en la universidad*. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 1-15.
- Liwski, N. (2006). Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas. En Boqué, M^a. C.; Alguacil, M. y Pañellas, M. (2011). *Estrategias de comunicación interpersonal en la participación estudiantil universitaria*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 307-314.
- Lledó, A. I. (coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Longás, J. y Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- López, R.; Salas, M.I.; Hoyuela, P. (2000). *La escuela de comunicación, una experiencia práctica de relación empresa-universidad*. *Investigación y Marketing*. 68, p. 60-62.
- Luque, T., Del Barrio, S. y Aguayo, J.M. (2009). *Estudio del Impacto Económico de la Universidad de Granada en su Entorno*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada).
- Maldonado Pérez, M. (2008). *APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS. Una experiencia en educación superior* Laurus, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista de Educación*, 14(28).
- Mans, C. (2015). *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 20-28
- Manzano, B. (2015). *Comunicación y educación a través de las TIC y las redes sociales en el contexto de una nueva cultura de aprendizaje*. (pp.323-348). Aladro, E. y Padilla, G. (Coord.). *Aplicaciones actuales de la comunicación e interacción digitales*. Madrid: ACCI.
- Manzano, B. (2016). *Habilidades y competencias para el cambio: TIC y liderazgo educativo responsable en las escuelas del siglo XXI*. (En prensa). En VV.AA. *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria*. Madrid: McGrawHill Education.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A., y Suárez, M. (2012). *El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria*. *Educación XXI* 15(2), 93-118.
- Marchena, E., Rapp, C., Araujo, A.M., Romero, C., Navarro, J.L., Alcalde, C., Aguilar, M. y Menacho, I. (2010). *Primeros pasos en la medición de la satisfacción del alumno mentor en el proyecto compañero de la Universidad de Cádiz*. *Revista Mentoring y Coaching*, 3, 43-53.
- Marina, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Martínez Martínez, A. y Zurita Ortega, F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso, *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-285.

Martínez Martínez, A., Zurita, F., Castro, M., Chacón, R., Hinojo, M.A. y Espejo, T. (2016). La elección de estudios superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1) 1-18.

Martínez Rodríguez, F. (2008). Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Martínez, A. C. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?. *Revista española de pedagogía*, 223-242.

Martínez, Á. J. L. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de educación*, 8(1), 233-252.

Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2 (24). 69-90. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

Martínez, M. (2008). Aprendizaje, servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. (p. 11-27) En M. Martínez (Ed.) (2008). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 125-147.

Martínez, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas de empresa. *Reis*, 101, 229-254.

Marzo, M., Pedraja, M., Rivera, P. (2006). Las relaciones entre universidad y empresa: implicaciones para la gestión. *Revista de Empresa*, 17, p.60-72

Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales. En Manzano, B. (2015). *Comunicación y educación a través de las TIC y las redes sociales en el contexto de una nueva cultura de aprendizaje*. (pp.323-348). Aladro, E. y Padilla, G. (Coord.). *Aplicaciones actuales de la comunicación e interacción digitales*. Madrid: ACCI.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005) (5th Edición). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Mellado, E. et al. (2011). Las tic como herramienta fundamental de la formación permanente en la universidad de Sevilla. *Revista de Medios y Educación*, 39, 155 – 166.

Merino, R; Casal, J.; García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate», en *Revista de Educación*, 340, 1.065-1.083,

Merino, R. y Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? *Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles*. *Tempora*, 10, 215-244.

Merino, R. (2004). L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers. Revista de Sociologia*, 74, 111-128

Michavila, F. (2003). Potenciación de la acción tutorial basada en las tecnologías de la información. Recuperado de: <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20100223003503memoriafinal.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Datos básicos del Sistema Educativo Español. Curso 2013-2014. Recuperado de: https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf. Consultado el 15 de enero de 2017.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf. Consultado el 15 de enero de 2017.

Molina, A. (2002). Educación Superior: Retos y transformaciones para el siglo XXI. Cuadernos de investigación en educación, 18 (12), 1-2.

Monge, C. (2009). Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas Competencias. Madrid: Wolters Kluwer España.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿ una necesidad pedagógica. Ciencia, Docencia y Tecnología, 15(29), 105-112.

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Madrid: Alianza Editorial.

Morales, M., Mira, G. y Arias, M. (2010). Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismos de integración: Universidad, Empresa, Estado. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación realizado en Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1928/2515>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Moreno, J. L. M., y Sallán, J. G. (2016). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. Revista Fuentes, (14), 172-192.

Muniozguren, M. (2007). Políticas de formación profesional en Europa de 2.000 a 2.010. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. Recuperado de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=222&Itemid=49. Consultado el 23 de diciembre de 2010.

Muñoz de Bustillo, R. y Bonete, R. (2009). Introducción a la Unión Europea: Un análisis desde la economía. Revista de Economía Mundial, 22, 2511-255.

Muñoz, M. 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.

Murray, R. (2006). How to write a Thesis. Estados Unidos: McGraw-Hill Education.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service learning y Campus Compact. Revista Sembrando Ideas, 2. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/20567>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Navar, L.G. (2009). 'Mentee to Mentor: Pathway to Emerging Independence'. Actas del 2009 Trainee Symposium on "Mentoring Strategies: Beyond the Bench", American Psychological Society. Citado en A. M. Almedina, Isabel y R. Serrano Rodríguez (2016). El asesor académico: un nuevo perfil para la orientación y la tutoría en la universidad. Orientación y sociedad, 16, 15-23.

Nieto, N. G. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (61), 21-48.

Núñez, C. (Coord.) (2011). Orientación Educativa. Manual de Prácticas. Madrid: Catarata.

Núñez, C. (Coord.) (2011). Orientación Educativa. Manual de Prácticas. Madrid: Catarata.

Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/gladysshuayta/motivacin-aprendizaje-y-rendimiento-acadmico>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Núñez, M. C. (2012). La mentoría entre iguales en la universidad. Fundamentos básicos. Universidad Politécnica de Madrid: ICE.

Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 429.

Olmedo, E.M. y Expósito, J. (2015). Análisis de la conceptualización del aprendizaje del alumnado de Grados en Educación: Una aplicación de la metodología Q. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83(29), 45.

Olmedo, P. (2008). Modelo experimental para la detección, adquisición de competencias y definición de perfiles profesionales en el sector multimedia de las empresas TIC (tesis Doctoral).. Universidad Politécnica de Cataluña.

Olmos, M.C. (2006): *Formación y Orientación Laboral de la Mujer Melillense*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. OCDE (2011). *Education at a Glance 2011*. OECD Indicators: OECD. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011>. Consultado el 28 de septiembre de 2016.

Orland-Barak, L. y Craig, C. (2014). *International Teacher Education: Promising Pedagogies*. EEUU: Emerald Group Publishing.

Ospina, M. y Sanabria, P. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: el modelo MIGME. *Revista Facultad de Ciencias Económicas – Investigación y Reflexión*, 18 (2), 107-136.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.

Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17(1), 67-82.

Pantoja, A. y Campoy, T. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.

Parra, J. M., García, A. A., Álvarez, J., Campoy, J. M., Gallardo, E. R., y Rodríguez, A. I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375.

Perandones, T.M. y Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: Experiencias en el Programa de Acción Tutorial en la Universidad dAlicante. En R. Roig (Coord.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Alicante: Marfil.

Pérez Boullosa, A. (2006) Tutorías. En De Miguel Díaz, M. (Coord.) *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 133-163.

Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación*, (335), 305-316.

Pino, L. (2010). La ciudadanía universitaria. Un modelo Teórico-Pedagógico. *Revista de Educación en Valores*, 1(13).

Pino, M. R. y Ricoy, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. *Estudio de necesidades y contribuciones actuales*, Bordón, 58(3), 345-358.

Pitarch, F. M., y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad ¿oportunidad o amenaza?. *Una ventana abierta a lo que fuimos ya lo que somos*, Participación educativa, 17, 69-85.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prieto-Rincón, D., Iniciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. *Revista chilena de Neuro-Psiquiatría*, 46(1), 10-15.

Pulido Trullén, J.L. (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Universidad de Zaragoza.

Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*. En N. Extremera y P. Fernández-Berrocal (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> (Consultado: 06/02/2017).

Requena, S. R. H. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 6. *Research Methodology, Special Issue*, 8(3), 173-185.

Revilla, J.C. (2003). *Los anclajes de la identidad personal*. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 4, 54-67. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-64789>. Consultado el 1 de febrero de 2017.

Richard, P. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf. Consultado el 15 de enero de 2018.

Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. y Baumert, J. (2013). *How different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice*. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L., y Donolo, D. (2006). *Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios*. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 1-19.

Rodríguez Espinar, S. (2003). *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*. *Revista de Educación*, 331, 67-99.

Rodríguez Espinar, S. (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rodríguez, J. O. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 68-83.

Roelofs, E. y Sanders, P. (2007). *Towards a framework for assessing teacher competence*. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 123-139.

Romero-Cerezo, C., Zurita-Ortega, F. y Zurita-Molina, F. (2010). *Autonomía y orientación en el espacio europeo de educación superior mediante el portafolio y la tutoría*, *ESE. Estudios Sobre Educación*, 19, 261-282.

Rosário, P. J. S. L. D. F., Mourão, R., Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., Solano Pizarro, P., y Valle Arias, A. (2007). *Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior*. *Psicothema*, 19 (3), 1-25.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press. En Vázquez, A.; Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). *Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española*. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.

Ruiz Lugo, L. (2013). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. *Revista universidad de Sonora*, 13, 11-13.

Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., CONDOM, M. F., y Ramos, C. G. (2009). *La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso*. *Revista española de pedagogía*, 27-44.

Sallicetti, A. (2009). *Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de maestros especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Salvador, A. (1993). *Evaluación y tratamiento psicopedagógico*. Madrid: Narcea.

Sanabria, P. E., Morales, M. E. y Ortiz Riaga C. (2015). *Interacción universidad y entorno: marco para el emprendimiento*. Educ. Educ. 1(18), 111-134.

Sánchez, C. (2009). *Red de Mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos*. Revista de Mentoring y Coaching, 2, 11-25.

Sánchez, M^a F., Manzano, N., Suárez, M., Rísquez, A., Oliveros, L., Martín, A., Román, M. y Vélaz, C. (2009). *Manual y Cuadernos de prácticas para el/la compañero/a*. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED. Madrid: UNED.

Sánchez, R. B. (2005). *El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 4(1), 121-140.

Sanchís, L. P. (1991). *Notas sobre la interpretación constitucional*. Revista del Centro de Estudios Constitucionales, (9), 1-25.

Santamaría, C. y Oliva, M. (2011). *Participación y liderazgo estudiantil: Una apuesta por la ciudadanía activa*. Colombia Médica, 42(1), 103-112.

Santana, L. (2005). *La atención/apoyo al alumnado para la transición sociolaboral*. Orientación y Sociedad, 5, 1-29.

Santiago, J. (2014). *Manual del estudiante de la Facultad de Psicología de Granada (3^a Edición)*. Sider S.C. recuperado de: <https://issuu.com/facultadpsicologiaugr/docs/manualdelestudiante2010>. Consultado el 15 de enero de 2018.

Sanz Oro, R. (2010) *El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación REOP*. Vol. 21, No 2, 2o Cuatrimestre, 2010, (pp. 346-357).

Schlesinger, W. et al. (2014). *El papel de la confianza, la imagen y los valores compartidos en la creación de valor y lealtad: aplicación a la relación egresado-universidad*. Revista española de investigación de marketing ESIC, 18, 126-139.

Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). *Emotional intelligence and interpersonal relations*. Journal of Social Psychology, 141(4), 523-536. En N. Extremera y P. Fernández-Berrocal, (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> . Consultado: el 6 de febrero de 2017.

Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). *Self-concept: validation of construct interpretations*. Review of Educational Research, 46, 407-442. En Cazalla, et al. (2015). *Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas*. REID, 14, 151-164.

Shulman, L.S. (1988): *Disciplines of inquiry in Education: An overview*. En R.M.

Simón, L. (2006). *Estudio sobre los servicios de prácticas y empleo (SPE) de las universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid: ACAP.

Singles, P.B. y Muller, C.B. (2005). *Electronic Mentoring Programs: a model to guide practice and research*. Mentoring and tutoring, 13 (2), 305-320.

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. y Fernández, E. (2010). *Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos*. Educación XXI, 1, 13 (15-38).

Sola, T. y Moreno, A. (2005). *La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Educación y Educadores, 8, 123-143.

SOPP (1996). *Estudio de inserción laboral de los titulados de la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid: Fundación Universidad Carlos III.

SOPP (1996). *Estudio de inserción laboral de los titulados de la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid: Fundación Universidad Carlos III.

Stephens, D. W., y Krebs, J. R. (1986). *Foraging theory*. Princeton University Press.

Suárez, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis doctoral. Universidad de León).

Tejada, J. (1999): "Acerca de las competencias profesionales". En *Revista Herramientas*, nº 56.

Tejada, J. (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación ». En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). *Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES*. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.

Teruel, M.P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

Tomé, M. (2017). *Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1188.

Torres, M., Sánchez, M. y Márquez, J. (1996). *Fundamentos para un modelo curricular de extensión universitaria de carácter integrador*. Recuperado de: http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/pdf/1996/fundamentos_para_un_modelo_curricular.pdf. Consultado el 15 de enero de 2018.

Trechera Herreros, J.L, Morales Fernández, E.J, y Castro FreirE, M.J. (2014). *El desarrollo del perfil de competencias en alumnos universitarios de administración y dirección de empresas*. *Proceedings del X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior*, 23-28.

Tünnermann, C. (2010). *La educación Permanente y su impacto en la Educación Superior*. *Universia*, 1(1), 120-133.

Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Universidad de Granada (2017). *Instrumentos de evaluación*. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://docencia.ugr.es/pages/trabajo-fin-de-grado/instrumentos-evaluacion>. Consultado el 15 de enero de 2017

Universidad de Granada. (2011). *Guía-Agenda de Estudiantes 2011-2012*. Granada: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Granada. Recuperado de http://ve.ugr.es/pages/sipe/guia_estudiante. Consultado el 15 de enero de 2018.

Universidad de Granada. (2012). *Código de buenas prácticas para la dirección de tesis doctorales*. Universidad de Granada. Escuela Internacional de Posgrado. Recuperado de: <http://escuelaposgrado.ugr.es/doctorado/documentosnormativa/codigodebuenaspracticasparylaladirecciondetesis>. Consultado el 15 de enero de 2017.

Universidad de Granada. (2017). *Guía del Futuro Estudiante. Curso 2017-2018*. Granada: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Granada. Recuperado de http://ve.ugr.es/pages/futuros_estudiantes. Consultado el 15 de enero de 2018.

Universidad de Granada. Escuela Internacional de Posgrado (2013). *NCG75/1: Modificación de las Normas Reguladoras de las Enseñanzas Oficiales de Doctorado y del Título de Doctor por la Universidad de Granada, de 30 de octubre de 2013*. Recuperado de: <http://escuelaposgrado.ugr.es/doctorado/documentos-normativa/ncg751/>!. Consultado el 15 de enero de 2017.

Universidad de Málaga. (2016). *Guía de bienvenida a la Universidad de Málaga. Curso 2016-2017*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <https://www.uma.es/servicio->

comunicacion/navegador_de_ficheros/normas-identidad/descargar/GUIA%20DE%20BIENVENIDA%20UNIVERSIDAD%20DE%20MALAGA%20CURSO%202016-2017.pdf.

Consultado el 15 de enero de 2018.

Universidad Loyola Andalucía. (2016). Guía del Estudiante 2016-2017. Universidad Loyola Andalucía. Recuperado de <https://www.ulyola.es/ftp/documentos/Comunicacion/Guia-del-estudiante-2016-2017-v3.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2018.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6 (7), 87-112.

Vázquez, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de educación*, 23-39.

Vidal, J., Díez, G. M., y Viera, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.

Vieira, M. J. (2004). Análisis comparado sobre la planificación y la organización del sistema de orientación y apoyo al estudiante en las instituciones de educación superior. (Tesis doctoral. Universidad de León).

Vieira, M.J. (Dir.) (2009). El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudios. Madrid: MEC.

Vieira, M.J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista de Orientación Educativa y Psicopedagógica*, (17), 1, 75-97.

Viguer, P. (1998). Optimización evolutiva. Programas de intervención en la infancia y la adolescencia. Valencia: Promolibro.

Walther, A.; Stauber, B., et al., (eds.) (2002) *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich.

Watkins, D. y Dhawam, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.

Woolfolk, A. (1998). *Psicología Educativa*. México: Editorial Prentice Hall, (6ª edición).

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

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. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*. 354, 21-46.