

LA TUTORÍA COMO EJE ARTICULADOR DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO*

Pedro R. Álvarez Pérez**
Universidad de La Laguna

RESUMEN

En el modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los procesos de orientación y de tutoría constituyen un elemento fundamental de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad, al que los centros deben atender mediante la puesta en práctica de acciones de apoyo al estudiante. En este contexto, la tutoría se entiende como una tarea contemplada en la responsabilidad de los docentes, que implica una interacción más personalizada del profesor tutor con el alumnado. Con ello se pretende hacer un seguimiento en la adquisición de competencias básicas y guiar su proceso de aprendizaje a lo largo de la titulación, garantizando con ello un adecuado desarrollo académico y profesional. De acuerdo con esta perspectiva, en este artículo se plantea un modelo transversal de tutoría universitaria para que los profesores tutores lleven a cabo un seguimiento del proceso formativo del alumnado a lo largo de la titulación. Además de definir el contexto general en el que se enmarca este modelo, se clarifican las funciones, las estrategias y los recursos para que la tutoría constituya un eje transversal en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario.

PALABRAS CLAVES: tutoría universitaria, tutoría y sistemas de calidad, funciones del tutor, enseñanza de calidad.

ABSTRACT

«Tutoring as a linchpin of the learning process of university students». In the educational model of the European Higher Education, processes guidance and advisory services are a key element of systems internal quality assurance, that schools must meet by putting into practice of student support actions. In this context, it serves as a tutoring work provided in the responsibility of teachers, implying a more personalized interaction with students tutor. This is intended to monito the acquisition of basic skills and guide their learning process along the titration, thereby ensuring an adequate academic and professional development. According to this perspective, this paper proposes a model of cross-college tutoring for the tutors to carre out monitoring of the learning process of studentes throughout the titration. Besides defining the overall context in which this model fits, functions, strategies and resources are classified for the tutoring constitutes a core element of the learning process of college students.

KEY WORDS: University tutoring, tutoring and quality systems, functions of the tutor, quality teaching.



INTRODUCCIÓN

En la coyuntura actual y en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la tutoría se ha convertido en una importante estrategia, que enriquece y complementa la actividad formativa, al introducirse nuevas formas de trabajo basadas en la aplicación de metodologías de aprendizaje para dinamizar el trabajo que realiza el alumnado y contribuir así al desarrollo de las competencias que debe adquirir para incorporarse al mundo del trabajo después de concluir su preparación.

Los cambios que ha traído consigo el modelo EEES en cuanto a nuevas demandas de aprendizaje autónomo, gestión del tiempo en el sistema ECTS, nuevas oportunidades de movilidad, formación permanente del alumnado, valoración de las competencias transversales o fomento de habilidades para la transición al empleo, ha hecho que la función tutorial adquiera un papel clave al convertirse en un elemento de calidad de la actividad docente del profesorado y un requisito para dar respuesta a las demandas del alumnado (García Nieto, 1996; Michavila y García, 2003; Álvarez *et al.*, 2006; Álvarez, 2008).

Por ello, en este nuevo contexto, se hace necesario clarificar el lugar que ocupa la tutoría en el modelo formativo del EEES y en los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de los nuevos títulos de grado y posgrado. Y como una derivación de lo anterior, la necesidad de clarificar el rol que debe desempeñar el profesor en cuanto tutor y las estrategias que puede manejar para contribuir a los procesos de orientación al estudiante en este escenario formativo de la educación superior. Ésta es precisamente la finalidad básica de este artículo, con el que se intenta desarrollar una propuesta para que desde el espacio de la tutoría universitaria se ayude al alumnado a establecer sus planes individuales en relación al perfil de su titulación, tratando de mejorar a través de este proceso de seguimiento las necesidades y dificultades que se vienen detectando. Este modelo de tutoría que se plantea está enraizado en los procesos de enseñanza aprendizaje, en tanto que la función educativa engloba no solo la dimensión docente, sino la dimensión orientadora. Y para ello se define el rol y se concretan las funciones que el profesor en cuanto tutor tiene que realizar en esta labor orientadora integradora y en el asesoramiento para la elaboración del proyecto formativo y profesional por competencias de cada estudiante.

* Fecha de recepción: 02/05/2012; Fecha de aceptación: 30/10/2012.

** Profesor Titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, Av. Universidad S/N, San Cristóbal de La Laguna, 38204. E-mail: palvarez@ull.es; Tfno.: 922 319111; Fax: 922 319104. Coordina el POAT (Plan de Orientación y Acción Tutorial) de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna y dirige el Servicio de Orientación e Información al Alumnado (SOIA).

NECESIDADES DEL ALUMNADO EN EL MARCO DEL EEES

El movimiento que se ha llevado a cabo en los países comunitarios a favor de un espacio común en materia de educación fue plenamente compartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, que no sólo consideró acertado los objetivos que se pretendían alcanzar, sino que se comprometió con llevar a cabo las reformas necesarias para adaptar los estudios universitarios a este nuevo modelo convergente e integrar el sistema español en el Espacio Europeo de Educación Superior (VVAA, 2003). La implantación del EEES ha traído consigo cambios significativos respecto al qué, al cómo y el para qué de la enseñanza universitaria. El paradigma de formación que surge a partir de la Declaración de Bolonia (Fejes, 2006) se apoya, sobre todo, en el proceso de aprendizaje del alumnado, lo que exige de éste una participación activa para que sea el motor de su propio proceso formativo (Zabalza, 2006). Dicho aprendizaje tiene lugar, no sólo en los entornos académicos habituales del aula y en el tiempo que dura la enseñanza, sino que se extiende a otros contextos socio-profesionales y a otros momentos de la vida de cada persona.

La llegada de este nuevo enfoque del aprendizaje ha cambiado radicalmente el rol tradicional del estudiante universitario (hasta ahora un papel pasivo, en un modelo centrado en la enseñanza y en la figura del profesor), al que se le pide que sea en estos momentos el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de ello, el alumnado se ve enfrentado a nuevas dificultades y necesidades que debe atender. Según Martínez (2009), son diversos los problemas que manifiesta el alumnado universitario en la actualidad y que justifican la implantación de los sistemas de orientación al estudiante. Entre otros, los estudiantes tienen dificultades para situarse ante la amplia oferta formativa (perfiles e itinerarios) y optar por una elección vocacional, para preparar y afrontar la transición desde la formación previa, para adaptarse a la vida universitaria, para implicarse y participar en la vida universitaria, para comprender el perfil profesional y ver la utilidad de lo que estudia para su desarrollo profesional futuro, para desarrollar las competencias académicas y profesionales que demanda el mercado de trabajo, etc.

En la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, coincidiendo con la implantación el curso 2010-2011 de las nuevas titulaciones de grado de Infantil y Primaria, se realizó un análisis exploratorio con una muestra de 134 estudiantes de nuevo ingreso, con el fin de valorar cómo se había llevado a cabo el proceso de acceso y adaptación a la vida universitaria y qué tipo de orientación habían recibido sobre el nuevo modelo formativo que estaban cursando. Respecto a la orientación preuniversitaria, señalaron que les habían informado poco o nada sobre la finalidad del proceso de Bolonia (91.8%), sobre los cambios que se introducían en la universidad como consecuencia del proceso de Bolonia (84.4%), sobre la nueva metodología de enseñanza en la universidad (90.3%), sobre el papel que debía asumir el alumnado en el nuevo modelo de enseñanza universitaria (88.1%) o sobre la manera de evaluar en la universidad (89.6%). Asimismo, respondieron que no conocían el significado de términos o conceptos como EEES (97.8%), ECTS (91.8%), suplemento europeo al título (86.7%) o proyecto fin de grado (57%). Respecto a sus expectativas, el 79.1%



consideró que no se habían cumplido, ya que estudiar en la universidad no se correspondía con lo que les habían explicado. Por otro lado, se evidenciaron también las distancias entre la enseñanza universitaria y las etapas previas, puesto que los encuestados señalaron que encontraban poca o ninguna relación entre la forma de estudiar en la secundaria y la universidad (78.3%), que habían adquirido pocas o ningunas estrategias, técnicas o habilidades en la enseñanza secundaria que les sirvieran en los estudios universitarios (70%), que veían poca o ninguna relación entre los contenidos que se trabajaban en la enseñanza secundaria y los de la universidad (82.7%) y que apreciaban poca o ninguna similitud entre la metodología y la forma de enseñar de los profesores de secundaria y los de la universidad.

En cuanto a los resultados académicos, a través de los datos proporcionados por el Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (GAP) referidos a la primera convocatoria del curso 2010-2011 (acta de febrero 2011), se encontró una diferencia notoria entre el número de estudiantes presentados y el total de estudiantes matriculados. Esto es, un importante número de estudiantes matriculados en las asignaturas de primer curso de grado no se presentaron a la primera convocatoria. Los datos indican que el índice de abandono (relación porcentual entre el número total de estudiantes que no se presentan a las asignaturas en la convocatoria de febrero y el número total de alumnos en acta), se pueda considerar en algunos casos bastante significativo, puesto que refleja que por algún motivo ha habido un número importante de estudiantes (en algunas materias hasta un 48.6% de matriculados) que no se han presentado a la primera convocatoria.

TABLA 1. INDICADORES RENDIMIENTO GRADO PRIMARIA*

CURSO	ASIGNATURA	TOTAL	PRESENTADOS	APTOS	ABANDONO
2010-11	Fundamentos de psicología aplicada a la educación	227	200	175	11,89%
2010-11	Sociología de la educación	245	174	147	28,98%
2010-11	Iniciación a la economía de la educación	248	220	194	11,29%
2010-11	Teoría e instituciones educativas	224	115	80	48,66%
2010-11	Geografía del mundo actual	254	213	114	16,14%

* Fuente: Gabinete de Planificación y Análisis de la Universidad de La Laguna.

TABLA 2. INDICADORES RENDIMIENTO GRADO INFANTIL*

CURSO	ASIGNATURA	TOTAL	PRESENTADOS	APTOS	ABANDONO
2010-11	Derecho y educación	180	162	117	10,00%
2010-11	Estadística aplicada a la educación	180	158	94	12,22%
2010-11	Comunicación y tecnologías de la información en educación	178	172	153	3,37%
2010-11	Fundamentos de psicología aplicada a la educación	171	146	108	14,62%
2010-11	Teoría e instituciones educativas	170	154	144	9,41%

* Fuente: Gabinete de Planificación y Análisis de la Universidad de La Laguna.

Para hacer frente a este tipo de problemas que se vienen detectando en la enseñanza universitaria relativas al absentismo y al fracaso en los estudios, así como a la necesidad de promover el aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong learning, LLL*) y el desarrollo de competencias asociadas al mismo, en la Conferencia de Berlín (2003) se propusieron una serie de recomendaciones a las instituciones universitarias para que los estudiantes pudieran completar con éxito sus estudios en un periodo de tiempo apropiado. Entre otras, queremos destacar la que hace referencia a la orientación del alumnado: la oferta de una mejor información y orientación a los estudiantes. De ahí que los programas de tutoría universitaria figuren en estos momentos como una de las principales estrategias de que se dispone para frenar la deserción y contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior (Álvarez, 2002; Rodríguez, 2004; Coriat y Sanz, 2005; García Nieto *et al.*, 2005).

En nuestro país, el derecho de los estudiantes a ser atendidos y orientados por sus profesores a través de un sistema de tutorías ya estaba contemplada en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades (LOU) en su artículo 46. Pero la tutoría universitaria ha tenido el respaldo definitivo y el reconocimiento institucional apropiado con la aprobación del Estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010). Respecto a las tutorías, el Estatuto recoge que los estudiantes recibirán orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación, y, en concreto, sobre los objetivos de la titulación, sobre los medios personales y materiales disponibles, sobre la estructura y programación progresiva de las enseñanzas, sobre las metodologías docentes aplicadas, sobre los procedimientos y cronogramas de evaluación, etc. En el Estatuto se distinguen tres tipos de tutorías: las de titulación, las de materia o asignatura y las tutorías para estudiantes con discapacidad. Sin duda, este respaldo legal facilitará la implantación de programas de tutoría universitaria, que no sólo repercutirán en beneficio del propio estudiante, sino que contribuirán a la mejora de la calidad del sistema de educación superior.

LA TUTORÍA EN LOS SISTEMAS DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Un sistema formativo de calidad en la educación superior debería caracterizarse por una buena oferta educativa, que dote al alumnado de las competencias que actualmente se demandan para la integración en la vida laboral y social. Esto sólo será posible si la institución cuenta con los medios, con los recursos, con los programas, etc., para que el proceso formativo cumpla con los estándares de calidad y dé respuestas a las necesidades y demandas de los usuarios (Apocada y Lobato, 1997). Se podrían considerar como indicadores de calidad de la institución universitaria: las condiciones en las que se produce el acceso a la universidad, los objetivos y el plan de estudios de las titulaciones, los elementos del medio educativo donde se desarrolla la actividad académica, la adquisición de los aprendizajes y el trabajo que realiza el alumnado, la participación del alumnado en actividades formativas y culturales, el rendimiento académico alcanzado por el alumnado, la satisfacción del alumnado con la formación recibida, la inserción laboral del alumnado, etc. Si



tenemos en cuenta estos factores, vemos que la tutoría universitaria estaría incluida dentro de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación superior, al ser un componente de la enseñanza que facilita el proceso educativo y proporciona respuestas a las necesidades del alumnado (Sanz Oro, 2001; Álvarez, 2008). Efectivamente, mediante los planes de tutoría se puede lograr una mejora en los procesos de transición y adaptación del alumnado a la universidad, un mejor conocimiento del contexto y del entorno de aprendizaje, una mejor exploración y conocimientos de las características personales, una mejor optimización del aprendizaje, un análisis de las necesidades y dificultades en relación al proceso formativo, una mejor planificación de los itinerarios curriculares y profesionales, etc. (Álvarez y Lázaro, 2002; Climent y Navarro, 2010; Álvarez, 2012).

A nivel europeo, se han establecido estándares para asegurar la calidad en el EEES y se ha regulado que las instituciones deberán garantizar los recursos para que el apoyo del aprendizaje del alumnado sea el adecuado y apropiado para cada programa de formación. El proyecto Trends de la Asociación de la Universidad Europea informa periódicamente sobre cómo se desarrollan las políticas de educación superior y cómo se viene llevando a cabo la implantación del EEES. El Informe *Trends V* (2007) destacaba como uno de los importantes desafíos de la universidad, el desarrollo de servicios de orientación y guía del estudiante. Específicamente planteaba que, además del profesorado, el alumnado debería contar con distintos recursos humanos para facilitar su aprendizaje: tutores, orientadores, consejeros...

A nivel del estado español, el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (MEC, 2007), cuando habla de la finalidad de los títulos de grado, señala el logro por parte de los estudiantes de una formación universitaria que reúna conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicas orientadas a su incorporación al mundo laboral. En el mismo Reglamento 1393/2007, se establece que los centros universitarios deberán atender los procesos de acceso y apoyo al alumnado mediante sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados.

Asimismo, la ANECA y las Agencias de Calidad Autonómicas han acordado unos criterios y aspectos comunes a tener en cuenta en los procesos de evaluación y verificación de programas y títulos oficiales de grado (protocolos de acreditación de las titulaciones). En ellos, la orientación y la tutoría se presentan como un elemento clave para la garantía de la calidad y la acreditación. En estos protocolos de evaluación de títulos universitarios oficiales y en relación a las contribuciones que deben hacerse desde el campo de la orientación y la tutoría universitaria, hay que destacar sobre todo el apartado cuarto de la memoria de verificación (*acceso y admisión de estudiantes*), que exige la implantación de sistemas de información previa a la matriculación, procedimientos de acogida y orientación a los estudiantes de nuevo ingreso, apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados, transferencia y reconocimiento de créditos...



Como respuesta a todas estas necesidades que se deben cubrir en relación a la orientación del estudiante, el seguimiento continuo de su proceso de aprendizaje, la detección de posibles problemas de rendimiento, la prevención de situaciones de riesgo de abandono de los estudios..., las universidades han fijado unos protocolos para garantizar que se cumplan todos estos objetivos. En el caso concreto de la Universidad de La Laguna (España), se han establecido diferentes procedimientos para la acreditación de la calidad, que tienen relación directa con la orientación y la tutoría de los estudiantes: procedimiento para la definición de perfiles, admisión, matriculación y captación de estudiantes (PR_04); procedimiento para la orientación al estudiante y desarrollo de la enseñanza (PR_05); procedimiento para la gestión de la orientación profesional (PR_07); procedimiento para la definición de la gestión de las prácticas externas integradas en el Plan de Estudios (PR_08)... Esto justifica, no sólo la exigencia de que los centros universitarios implanten programas de tutoría universitaria, sino la necesidad de contribuir desde este ámbito a una educación superior de mejor calidad.

MODELOS Y ESTRATEGIAS DE TUTORÍA UNIVERSITARIA

La tutoría ha ganado presencia y relevancia porque se integra verdaderamente en el proceso formativo del alumnado, como una oferta normalizada de la educación, situándose en un mismo plano horizontal y en el mismo espacio que la enseñanza. De este modo, deja de ser algo secundario, superpuesto o marginal y centra su foco de atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Así, la tutoría viene a ser una parte de la actividad docente en la que el profesorado desarrolla tareas de asesoramiento, apoyo y acompañamiento al alumnado durante el tiempo que dura su proceso formativo y madurativo. En este plano en el que la situamos, la tutoría puede llegar a ser el hilo conductor que hilvane y articule la construcción del proyecto formativo y profesional del alumnado a lo largo de su titulación. Y desde esta perspectiva definimos la tutoría universitaria como una estrategia que integra un conjunto organizado y planificado de acciones formativas y orientadoras que se ofrecen al alumnado, con la finalidad de generar y ampliar el marco de experiencias y oportunidades de aprendizaje, propiciando la adquisición de las competencias fundamentales vinculadas al perfil de la titulación, que se van adquiriendo e integrando a lo largo del proceso formativo con la ayuda del tutor, para dar forma al proyecto formativo y profesional de titulación.

La importancia que ha adquirido esta estrategia en los últimos tiempos, ha propiciado la definición de diversidad de modelos y no es de extrañar que en este contexto el concepto de tutoría haya tenido tantas acepciones, definiciones y desarrollos (Álvarez y González, 2008). Se ha empleado el término para referirse al tiempo en el que el profesor de materia está disponible en su despacho para atender las consultas del alumnado, para describir el trabajo de ayuda en la toma de decisiones que se realiza con un alumno a lo largo de su carrera, para definir el trabajo de supervisión que se lleva a cabo con un estudiante que desarrolla su proyecto de



prácticas externas en un centro de trabajo o cuando se asesora en la elaboración de un proyecto fin de grado. En relación a los procesos de aprendizaje y las competencias que tiene que alcanzar el alumnado en su titulación (competencias generales y específicas), podríamos hablar de tres grandes modelos de tutoría universitaria: la tutoría académica, la tutoría de carrera o itinerario y la tutoría de servicio (Álvarez, 2008; García Nieto *et al.*, 2005; Coriat y Sanz, 2005; Rincón, 2008; Cano, 2009). Estos tres grandes modelos se diferencian entre sí, no sólo por los objetivos que persiguen y las competencias que desarrollan en el alumnado, sino también por su ubicación y dependencia organizativa.

En primer lugar, la tutoría académica está ligada directamente a la labor de apoyo que realiza el profesor de materia y pretende ayudar al alumnado a adquirir las competencias específicas recogidas en las guías docentes de cada asignatura. Hablamos por tanto de un nivel uno de actuación tutorial en aula, para referirnos a la labor que lleva a cabo el profesor de materia.

En segundo lugar, desde la tutoría de carrera se pretende guiar al alumnado a lo largo de la titulación en la definición de su proyecto académico profesional, fomentando sobre todo la adquisición de competencias transferibles necesarias para la posterior vida laboral. Éste sería el segundo nivel de actuación tutorial y se concretaría a través de la actuación que lleva a cabo el tutor de carrera a lo largo de la titulación.

En tercer lugar, desde el modelo de tutoría de servicio se abordan distintas necesidades que tiene el alumnado relacionadas con la información (reconocimiento de créditos, procesos de movilidad, ayudas, etc.) y la formación complementaria (cursos, talleres para el alumnado, etc.). Este tercer nivel de actuación hay que situarlo en un plano más amplio, a nivel de la Facultad o de la Universidad, y son actuaciones que realizan expertos y técnicos a los que los estudiantes pueden acudir para consultar o resolver dudas relacionadas con su proceso formativo y la definición de su proyecto personal.

Para trasladar al terreno de la práctica estos modelos se emplean distintas estrategias, cuya aplicación está en función de los objetivos que se persigan. De entre las estrategias cabría destacar las siguientes: tutoría de despacho, tutoría entre iguales, tutoría virtual, tutoría de aula, etc. Como decimos, estas estrategias que se emplean para el desarrollo de actividades tutoriales no son exclusivas de ningún modelo de actuación. Así, por ejemplo, la tutoría entre iguales se puede emplear en una asignatura concreta, para que estudiantes con mayor dominio de las competencias específicas ayuden a otros que tienen más dificultades (tutoría académica) o dentro de un programa de tutoría de carrera, en el que estudiantes de últimos cursos de la titulación asesoran a otros estudiantes noveles sobre el proceso y estrategias de aprendizaje.

Por tanto, se debe hablar de complementariedad en la planificación y gestión de los distintos programas y actividades que confluyen en la orientación y tutela del alumnado durante el tiempo que permanece en universidad. Para que las actuaciones en cada uno de estos planos se puedan llevar a cabo, es necesaria una organización ramificada en la que intervengan diferentes estructuras y órganos de los centros (decanos, coordinadores de calidad, coordinadores de orientación y tutorías, servicios de orientación e información al alumnado, etc.). Las actividades



específicas de orientación que realicen las facultades se han de completar con otras actividades de orientación que desarrollen distintos servicios y programas generales de la universidad y que reviertan de forma conjunto en el alumnado (fundación empresa universidad, servicio de biblioteca, relaciones internacionales, etc.).

Con la implantación de programas de tutoría, no sólo se pueden introducir mejoras en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia del mayor flujo de información directa que tienen los docentes de su actividad y de la manera en que es asimilada por los estudiantes, sino que también éstos reciben asesoramiento para estructurar su itinerario formativo, dándole una proyección hacia el desarrollo profesional. Desde este enfoque de la tutoría se puede contribuir a la articulación del proceso educativo en el modelo del EEES, evitando que se fragmente en especializaciones sin sentido de unidad y se pueda facilitar la armonización de los diferentes elementos de la educación (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas...).

ROL DEL PROFESOR TUTOR EN EL MODELO DEL EEES

A través de la tutoría se quiere dar a la formación universitaria un carácter más integrador, superando de este modo una visión de la formación excesivamente academicista y promoviendo el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje más comprensivos e integradores, al facilitar la detección de necesidades de formación del alumnado, la coordinación entre los contenidos de las diferentes materias, el apoyo en la elaboración de proyectos profesionales y vitales, el desarrollo de un aprendizaje significativo y con sentido para el estudiante, la transferencia entre la universidad y el mundo laboral, etc.

Por todo esto, en el modelo educativo del EEES hay una consideración diferente del papel del profesor, ya que no sólo será un transmisor de contenidos científicos, sino un «facilitador» del aprendizaje autónomo, un guía de trabajos y líneas formativas y un acompañante durante el recorrido de la formación (Arenas *et al.*, 2003). La tutoría se concibe como una parte fundamental de la actividad docente, aunque con estrategias e identidad propia. Y el punto de articulación entre la actividad docente y tutorial hay que encontrarlo en el seguimiento individualizado del proceso de adaptación a la vida universitaria, la adquisición de competencias durante el proceso de aprendizaje y la definición de su proyecto académico y profesional. Desde esta perspectiva coincidimos con Lázaro (2003), cuando define la figura del tutor como la de un profesor que tutela la formación humana y científica del alumnado y le acompaña a lo largo de su proceso formativo.

En los distintos espacios de aprendizaje (diferentes a la clase magistral) en los que la tutoría gana identidad, el profesor tutor:

- Será un consultor de información: proporcionando materiales y recursos para la información y enseñándoles a utilizar las herramientas tecnológicas para la búsqueda de la misma.
- Fomentará el trabajo grupal y participativo: favoreciendo la resolución de problemas mediante trabajos colectivos, tanto en espacios formales como informales.



- Será un facilitador del aprendizaje, no sólo transmisor de la información, sino facilitador de la formación de alumnos críticos, con pensamiento creativo.
- Será un supervisor del proceso de aprendizaje: detectando las necesidades académicas del alumno, ayudándoles a definir sus itinerarios, a encauzar sus proyectos y planes, realizando un seguimiento de las tareas que realizan...

El profesor tutor ayuda a reforzar y a integrar algunas competencias fundamentales, que aunque figuren en las guías docentes de las asignaturas, no siempre tienen el desarrollo adecuado. Nos referimos a competencias como: la adquisición de habilidades interpersonales, las habilidades para trabajar en equipo, las habilidades para afrontar problemas y tomar decisiones, las habilidades para la comunicación y expresión fluida, etc. Esta labor de acompañamiento y guía que realiza el profesor tutor no puede afrontarse de un modo espontáneo, sino que requiere de una organización y planificación a lo largo de la titulación, de modo que el proceso de asesoramiento se establezca desde el primer momento y se mantenga de manera procesual a lo largo de los estudios (Van Esbroeck, 2000).

El profesor tutor trabaja en contacto con el resto de profesorado que imparte las materias, supervisa el trabajo que realiza el alumno, le orienta sobre el aprendizaje, le sugiere qué competencias debe reforzar, los materiales que debe consultar, las evidencias que le conviene demostrar, genera situaciones de aprendizaje de competencias relevantes para el perfil, etc. Para ello, dice Salinas (2000), el profesorado universitario tiene que prepararse para un nuevo rol de profesor que actúa como guía y facilitador de recursos que orienten a alumnos activos que participen en su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la intervención tutorial en el seguimiento del proceso formativo del estudiante debería plantearse como un proceso secuencial y transversal, de modo que se unifique el proceso educativo y no se produzcan fragmentaciones entre los distintos componentes del aprendizaje. Por eso se habla de una tutoría formativa dirigida a apoyar la personalización de los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones del estudiante y del profesor como guía que acompaña a lo largo de la formación, que sugiere sin dirigir, que fomenta el análisis y la autoevaluación, que motiva y crea expectativas para la revisión y el debate y que ayuda desde la posición de un amigo crítico. En este sentido, compartimos con Cano (2009:183) la idea de que la acción tutorial debe enfocarse como «una actividad educativa institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo profesor y al ejercicio de sus funciones».

El profesor tutor debe preocuparse tanto de ayudar al alumno a resolver dudas específicas y problemas relacionados con su proceso formativo, como de apoyarle en la adquisición de nuevas competencias, creando situaciones de aprendizaje apropiadas para ello. En este estilo de tutoría y en este nuevo escenario, los profesores tutores y los estudiantes tienen que mantener una relación dinámica y dialéctica, tal como señala Martínez (2009), para hacer posible a lo largo de este recorrido que el alumnado construya su propio conocimiento y su proyecto personal a través del contraste entre los contenidos académicos y los problemas de la vida real y cotidiana.

El espacio de la tutoría es propicio, sobre todo, para promover el desarrollo de competencias transversales, que deben integrarse junto a otras competencias



específicas que se desarrollan en las distintas materias, para dar forma al proyecto formativo y profesional de titulación de cada estudiante. En este sentido, todo el profesorado, por el hecho de ser docentes, debe implicarse en el desarrollo de los principios básicos de un modelo psicopedagógico y constructivo del aprendizaje: enseñanza activa para la adquisición de competencias específicas, estimulación del aprendizaje autónomo, desarrollo de habilidades para obtener información, etc. Pero la acción formativa no concluye con la labor que realiza el profesor de materia, puesto que hay conocimientos y competencias que se pueden reforzar e impulsar desde la labor que realiza el tutor de carrera (Álvarez y González, 2007): capacidad para tomar decisiones, para planificar los itinerarios formativos y profesionales, para trabajar en grupo, para resolver problemas, para expresarse y comunicarse, etc.

A lo largo de los distintos cursos del grado, el profesor tutor ayuda a sintetizar todos estos tipos de aprendizajes y a construir el proyecto formativo y profesional del alumnado, reuniendo aquellas evidencias que demuestran la adquisición de las competencias importantes en relación al perfil profesional de la titulación. Las distintas evidencias dan forma al proyecto personal (qué he aprendido) y proyectan esa formación hacia el empleo (plan para el desarrollo profesional). En consecuencia, los logros que se esperan alcanzar desde este modelo de tutoría son: que el alumnado organice a lo largo de su titulación, guiado por su profesor tutor, las evidencias relativas a la adquisición de los aprendizajes básicos que tienen que ver con el perfil profesional del título; que el alumnado presente un plan de desarrollo académico profesional bien articulado en torno a la adquisición de las competencias básicas y transversales de la titulación; que el alumnado demuestre la proyección profesional que se deriva de su proyecto formativo y profesional.

El proyecto personal del alumno es el producto final, pero para ello hay que definir qué competencias y qué resultados de aprendizaje se deben lograr de forma progresiva a lo largo de los distintos cursos de la titulación. La pregunta que está en la base del proceso de asesoramiento que realiza el profesor tutor es: ¿dentro de tu plan de desarrollo personal, este año qué competencias vas a evidenciar en tu proyecto formativo y profesional? El profesor tutor ayuda al alumnado a estructurar toda la información en torno al proyecto formativo y profesional. La herramienta apropiada para llevar a cabo este proceso de registro acumulativo y procesual es el portafolio digital (Montserrat, Gisbert y Rallo, 2005; Álvarez y González, 2006). Pero no hay un solo portafolio a lo largo de la titulación, sino que al final de los cuatro años habrá distintas versiones del proyecto formativo y profesional del alumno, a medida que lo va revisando y reestructurando en función de los nuevos aprendizajes, el desarrollo de las nuevas tareas y las experiencias de aprendizaje en contextos curriculares y profesionales (prácticas externas). De este modo, en el proyecto personal el alumno presenta evidencias representativas mediante el portafolio de qué ha aprendido y de qué manera los aprendizajes adquiridos son relevantes para su desarrollo profesional. En el último tramo de la titulación, cuando concluye la elaboración del proyecto formativo y profesional, la pregunta que guía el proceso de asesoramiento es: ¿de qué te ha servido la titulación para tu desarrollo personal, académico y profesional?, ¿qué evidencias aportas para demostrarlo?



Las funciones que según García Nieto (2008) debe asumir el profesorado en el desempeño de este rol orientador durante el proceso de elaboración del proyecto formativo y profesional de titulación son las de guiar al alumnado en el uso de las fuentes de la información y el conocimiento, potenciar la actividad de los estudiantes en el aprendizaje autodirigido, asesorar y gestionar convenientemente el ambiente de aprendizaje de los alumnos, promover la integración de los distintos tipos de competencias en un proyecto con derivación hacia el desarrollo profesional, asesorar al alumnado en estrategias de aprendizaje autónomo, motivar al alumnado para que sea persistente en el logro de las metas formativas, ayudar al alumnado a resolver las dificultades que surjan durante su formación, enseñar al alumnado a planificar su proceso de aprendizaje, ayudar al alumnado a su formación profesionalizadora a través de prácticas guiadas e informar al alumno sobre las exigencias del mercado laboral.

CONCLUSIONES

A través de este artículo, hemos querido plantear un modelo de trabajo para que la tutoría, en el nuevo contexto del EEES, forme parte del proceso formativo y para que el profesor tutor lleve a cabo un seguimiento del proceso madurativo de los estudiantes. Para que pueda llevarse al terreno de la práctica este tipo de tutoría que ahora se reclama dentro del modelo educativo del EEES, será necesario adaptar y mejorar las condiciones con las que se cuenta actualmente en algunas universidades. Como García Nieto (2008), consideramos que la tutoría universitaria no puede entenderse como algo incidental, improvisado, como una tarea rutinaria circunscrita al horario semanal de despacho o como una acción altruista del profesorado, sino que tendría que plantearse como un proceso intencional, sistemático, organizado y programado.

Y un requisito para este cambio de rumbo tiene que ver con el nuevo rol del profesorado universitario. Coincidimos con Sola y Moreno (2005) cuando plantean que para alcanzar los objetivos del EEES se debe experimentar un cambio en el rol del profesorado, que debe centrar ahora su trabajo en actuar como guía de los estudiantes, proporcionándoles recursos y estrategias para investigar y elaborar nuevos conocimientos y para adquirir nuevas competencias. En esta línea coincidimos con Cano (2009:183) cuando plantea que «la oferta de una tutoría universitaria innovadora puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo, bien abonado mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto amplio de competencias (unas generales y otras específicas) en acción y para la acción que, inexcusablemente, han de poseer y saber aplicar todos los estudiantes universitarios como certificado de su capacidad, formación y valía profesional y humana».

El modelo de tutoría que defendemos se fundamenta precisamente en esta labor de apoyo y de acompañamiento del profesor tutor a lo largo de la titulación. Para ello, el profesor tutor debe disponer de información amplia y profunda acerca de los estudiantes: cómo aprenden, qué dificultades encuentran, qué intereses les



mueven, cuáles son los itinerarios de formación que mejor se ajustan a estos intereses, etc. Si se quiere que la labor orientadora tenga éxito, es preciso que el profesor tutor tenga un conocimiento del alumnado que vaya más allá del tiempo en el que cursa su materia o del semestre en el que coinciden en clase. Para ello, la acción tutorial tiene que planificarse como una actividad docente, de forma coordinada con las demás actividades formativas.

Los resultados que viene ofreciendo este tipo de intervenciones son favorables para los estudiantes, como reflejan los resultados de un programa institucional de acción tutorial en la Universidad de Alicante, donde la tutoría se valoró como un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje, el pensamiento y el crecimiento personal del alumnado durante su trayectoria universitaria (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011). También en la Universidad de La Laguna, los estudiantes vienen valorando positivamente el plan de tutorías de carrera, dado que reciben apoyo y orientación para su adaptación al contexto social y curricular y para el desarrollo académico y profesional (Álvarez y González, 2010).

Pero no sólo se tiene que producir un cambio en la interpretación de los roles docentes, sino que la propia institución universitaria se ha de poner en sintonía con las nuevas ideas y exigencias. En este sentido coincidimos con García Nieto (2008), al señalar que para que se produzca una correcta institucionalización y se pongan en marcha planes tutoriales de calidad, es preciso que las universidades, las facultades y los departamentos vean su necesidad y se impliquen en su desarrollo. Éste no es un objetivo que se consigue de manera impositiva o de manera reglamentaria, sino a través de la toma de conciencia acerca de las ventajas que tiene esta estrategia, del compromiso de la institución para reconocer las tareas del profesor tutor, de los recursos materiales y organizativos con los que se cuente para su desarrollo y del compromiso del profesorado con esta formación integral del alumnado.

Para avanzar en este modelo de profesor tutor universitario, habrá que atender, sin duda, a otro problema que se viene detectando: la falta de formación que tienen los docentes para el desempeño de la función orientadora. Compartimos con Sola y Moreno (2005:133) que «la falta de formación del profesorado en materia de tutoría y la carencia de hábitos de actuación sistemática en orientación educativa, genera una situación poco optimista a los resultados del ejercicio de la acción tutorial». El problema deriva muchas veces de los propios criterios que se han contemplado a la hora de seleccionar al profesorado universitario, donde han primado más los conocimientos disciplinares y el currículum investigador, que la propia capacitación profesional para el ejercicio de la profesión docente (y la tutoría forma parte de este rol) (Sanz Oro, 2005). Para corregir estas deficiencias, sería necesario implantar programas de formación para los profesores tutores, como el que se viene desarrollando en la Universidad de Granada (Coriat y Sanz, 2005), que faciliten la introducción de la acción tutorial como un componente de la acción educativa del profesorado.



REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, 1, 71-88.
- ÁLVAREZ, P. (coord.) (2012). *Tutoría universitaria inclusiva*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 16. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_14.pdf [Consultado en 25/10/2012].
- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, núm. 22, 73-96
- (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 22, 1, 49-70.
- (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*, vol. 9, 95-110.
- (2006). El alumnado en la enseñanza virtual: estrategias para fomentar su participación. Congreso Internacional «*Docencia Universitaria e Innovación*». Barcelona (5-7 Julio), 169.
- ÁLVAREZ, P.; ASENSIO, I; FORNER, A. y SOBRADO, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad, en T. ESCUDERO y A. CORREA (coords.). *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla. ISBN 84-7133-765-7.
- ÁLVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- APOCADA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- ARENAS, M., BILBAO, A., RODRÍGUEZ, M.V., JIMÉNEZ, M. (2003): Matemáticas en los estudios de Economía y Gestión de Empresas en el marco de los acuerdos de Bolonia. *Actas de las XI Jornadas de ASEPUMA*, Oviedo.
- CLIMENT, J. y NAVARRO, Y. (2010). Importancia de la Orientación Profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Curriculum*, 23, 165-177.
- CANO, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204.
- CORIAT, M. y SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- FEJES, A. (2006). The Bologna Process-Governing Higher Education in Europe through Standardisation, *Revista española de educación comparada*, 12, 203-232.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42
- GARCÍA NIETO, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7, 1.



- GARCÍA NIETO, N.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2005). La Tutoría Universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, núm. 337, 89-210.
- GARCÍA NIETO, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 22, 1, 21-48.
- LAPEÑA, C; SAULEDA, N. y MARTÍNEZ, A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, 341-361.
- LÁZARO, A. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad, en F. MICHAVILLA y GARCÍA DELGADO (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid. CAM-Cátedra UNESCO.
- MARTÍNEZ, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, núm. 9, 78-97.
- MEC (2007). Real Decreto 1393/2007. En http://www.eees.es/pdf/RD_201393-2007.pdf [Consultado en 25/10/2012].
- MICHAVILA, F., y GARCÍA J. (eds.) (2003). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- MONTERRAT, S.; GISBERT, C. y RALLO, R. (2005). E-Tutor: Towards a tool to facilitate the development of academic support processes at the university level. M-ICTE2005. *III International Conference on Multimedia and ICTs in Education*.
- RINCÓN, B. (2003). Las tutorías personalizadas como factor de calidad en la universidad, en MICHAVILLA, F. (ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. (129-152). Madrid: Comunidad de Madrid.
- RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria Barcelona*: Octaedro-ICE.
- SALINAS, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital, en DEL CARMEN, L. (ed.), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Barcelona: Universitat de Girona.
- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría, *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2: 69-95.
- SOLA, T. y MORENO, A. (2005). La Acción Tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, volumen 8.
- TRENDS V (2007). Universities Shaping the European Higher Education Area (versión en inglés). Presentado en la Conferencia de Ministros celebrada en Londres en mayo de 2007.
- VAN ESBROECK, R. (2000). The tutor as partner in a holistic student-centred guidance model, en M.C. PEDICCHIO e I. FONTANA (eds.), *Tutoring in European Universities* (pp. 143-156). Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.
- VVAA (2003): *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf [Consultado en 25/10/2012]
- VVAA (2003). Declaración de Berlín. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf [Consultado en 25/10/2012]
- ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

