MÓDULO 11

CULTURAS PROFESIONALES DOCENTES

INTRODUCCIÓN

Las culturas profesionales docentes que se generan dentro de los departamentos y que producen un clima o ambiente de trabajo facilitador del diálogo, del trabajo en equipo, de la colaboración y la participación hacia el logro de fines comunes y compartidos, es la base para generar propuestas de cambio colectivas que lleven a una mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Un clima de trabajo adecuado dentro de las organizaciones docentes, se relaciona con la habilidad para desarrollar un sentido de seguridad y apertura dentro de los grupos, reduciendo los miedos que pueden suponer los procesos de cambio y mejora. Las culturas profesionales que construyen climas de trabajo agradable y relajado, contribuyen a generar buenas relaciones entre los miembros de un grupo y fomentar un espíritu de trabajo en equipo.

Aunque la construcción del ambiente y clima de trabajo dentro de una organización o dentro de un grupo, puede pensarse que es algo natural que surge espontáneamente, las investigaciones demuestran que es necesario combinar y trabajar una serie de ***elementos*** dentro de los cuales podríamos incluir:

- trabajar una comunicación abierta y una comunicación que produzca apoyo y seguridad dentro de los miembros de un grupo,
- facilitar procesos de aprendizaje colectivos,
- promover un trabajo colaborativo, y
- analizar los factores que producen una resistencia al cambio dentro de los grupos.

Este módulo relativo a “Las Culturas Profesionales Docentes”, se dedica a clarificar estos elementos básicos y necesarios para construir un clima adecuado de trabajo donde poder situar los procesos de cambio y mejora de la institución universitaria. El objetivo principal de este módulo es conseguir que el grupo de profesores de un departamento universitario sea consciente de la importancia de implicarse en

las propuestas de mejora con una actitud abierta y mediante un trabajo en grupo. Sólo adoptando esta forma de trabajo se podrán conseguir mejoras en la calidad de la docencia universitaria. Por tanto, se debe propiciar el desarrollo de equipos cohesionados que colaboran para la ***planificación de los procesos de cambio y mejora*** conjuntos:

- comprobando las ventajas del trabajo en grupo e iniciando un trabajo más colaborador y participativo,
- trabajando una comunicación abierta y un diálogo que permita la confrontación de distintos puntos de vista,
- diagnosticando la resistencia al cambio y aprendiendo a reducirla o contenerla, y
- analizando el significado del trabajo colaborativo y aplicando los principios de colaboración a los contextos de actuación particulares.

Para ello, y teniendo presente que nuestra propuesta considera que los proceso de formación y mejora no deben ser entendidos como procesos que se producen desde fuera de los contextos docentes sino que deben promoverse desde dentro de los departamentos universitarios e implicar a todos sus miembros en los procesos de cambio, ***el grupo de profesores de un departamento universitario podrá:***

A) Analizar los rasgos de la cultura profesional docente de su departamento

B) Comprobar el nivel de comunicación y de relación existente entre sus miembros

C) Diagnosticar el nivel de resistencia al cambio y la mejora

D) Identificar el nivel de trabajo en colaboración dentro del departamento

A) ANÁLISIS DE LOS RASGOS DE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE DEL DEPARTAMENTO

En los últimos veinte años, la investigación sobre la mejora educativa ha venido insistiendo en la necesidad de ir construyendo en los centros educativos espacios y oportunidades para la colaboración y las relaciones colegiales como estrategia imprescindible en la mejora del funcionamiento organizativo.

Este discurso queda muy bien como tal, pero no representa fielmente la realidad de la docencia universitaria, al menos desde el punto de vista del **estilo profesional** de trabajo de los profesores.

Para comprender las culturas profesionales de los docentes universitarios, es necesario subrayar la importancia del contexto institucional donde trabajan, un contexto complejo y diversificado donde podemos distinguir dos niveles: el individual y el institucional.

Respecto al ***nivel individual***, debemos comentar tres aspectos:

- La ***autonomía***, de la que insistentemente hablan los profesores en el sentido de la importancia de ser profesionales autónomos, pero tan a menudo mal entendida y empleada por cuanto que se ha visto como la salvaguarda para hacer cada uno de su capa un sayo.
- La ***soledad*** en el trabajo, en la que el espacio físico, tiene un peso específico, provocando más la segregación que la integración. En muchas ocasiones los profesores se reúnen para hablar de cuestiones sobre la docencia el día en que en el departamento tiene que aprobar el Plan de Organización Docente, y sólo se persigue, por parte de unos mantenerse en las asignaturas preferidas y, por parte de otros, esperar el turno de elección y ver si se puede escapar este año mejor que el anterior. El resto del año, el profesor se las ve sólo para decidir cuestiones importantes relacionadas con la docencia, teniendo como únicos interlocutores a los alumnos que, a veces, si tienen un

poco de suerte, tienen voz pero no voto, y en muchas ocasiones, ni lo uno ni lo otro.

- El ***individualismo***, como parte de las dimensiones que caracterizan las culturas profesionales representa quizás, la nota más distintiva de la actividad profesional de los profesores y de su cultura.

Muchas veces el individualismo, la soledad y privacidad del profesor, aparecen como barreras u obstáculos al desarrollo profesional, a la puesta en práctica de las innovaciones y al desarrollo de objetivos educativos comunes. También es cierto que es una respuesta y una consecuencia de las complejas condiciones e impedimentos organizativos en los que trabajan los profesores. Por ello, el análisis de las culturas profesionales, debe partir de la individualidad, entendida como independencia personal, autorrealización y ejercicio de un juicio independiente, pero dirigirse hacia la promoción de procesos colectivos de análisis y mejora de la práctica docente.

Respecto al ***nivel institucional*** cabría señalar:

- La ***presión y ambiente de competitividad*** extrema antes de entrar a formar parte de los departamentos y durante el período de provisionalidad lo que les convierte en ocasiones en verdaderos «depredadores curriculares» preocupados en exclusiva por cumplir con los requerimientos institucionales y adecuarse lo antes posible a las exigencias de las oposiciones a los Cuerpos Docentes Universitarios en donde los criterios de valoración de los méritos de los candidatos se rigen por un escandaloso sesgo hacia la «producción papelera al peso» sin reparar siquiera en el contenido de la misma y en donde las cuestiones sobre la docencia, por mucho que haya que defender un proyecto denominado «Docente», ni por asomo se vislumbran en el horizonte.
- La presencia de ***«subculturas enfrentadas»*** como nota distintiva del contexto de trabajo de los profeso-

res universitarios, esto es, la existencia de grupos separados, compitiendo entre sí y que toman como unidad organizativa prototipo los departamentos.
La convergencia dentro de la estructura departamental de profesores que, por un lado imparten docencia y pertenecen a un Área de Conocimiento y, por otra parte se encuentran adscritos, con frecuencia a Grupos de Investigación (de dentro o fuera de los propios departamentos) favorece con frecuencia un ambiente de lucha por el control y el ejercicio del poder, de conflictos y zancadillas por los escasos recursos disponibles que, en modo alguno, favorece un ambiente de colaboración. Se trata de una auténtica lucha a ver quién puede más, en la que a veces, incluso la disputa física quedaría insignificante y ridícula.

- La escasa influencia en la ***política de la universidad***, sobre la que se sienten poco partícipes y a la que acusan, a veces, de interferencia en sus practicas de enseñanza. En innumerables ocasiones los procesos colectivos de toma de decisiones quedan reducidos a mera estratagemas y maniobras para la imposición de determinados intereses y compromisos previamente pactados y sobre los que el profesor no tiene más remedio que claudicar y resignarse.

En primer lugar sería conveniente hacer el esfuerzo por identificar los diferentes **Estilos Profesionales** para que el profesorado pueda autoidentificarse y estar en mejores condiciones de analizar y comprender la situación real en la que se encuentra, sus posibilidades y limitaciones. La tipología presentada, sin pretender en absoluto abarcar la totalidad de estilos profesionales posibles, trata de reflejar las modalidades más comunes y diversidad existente dentro de un ecosistema tan complejo como es el Departamento.

Este análisis puede contribuir a identificar mejor la situación existente, planificar posibles actividades, desarrollar estrategias, determinar políticas a seguir y valorar posibilidades de intervención. A continuación pasamos a desarrollar **dos actividades reflexivas.**

IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS PROFESIONALES

Los rasgos característicos de las culturas profesionales existentes en el ámbito universitario, comentados anteriormente, suelen explicitarse en determinados estilos o maneras de entender y ejercer la profesión docente. Sin pretender abarcar el rango de posibilidades vamos a presentar algunos estilos profesionales comunes en los departamentos universitarios que pueden contribuir a la comprensión de éstas unidades organizativas.

En la docencia universitaria, en relación al componente de interacción profesional podemos identificar básicamente dos modalidades para entender la actividad docente: en solitario o en colaboración. Los estilos 1 y 2 sirven de ejemplo. Pero la forma de entender la docencia como actividad profesional puede deparar otras fórmulas posibles. Los estilos 3 y 4 pueden servir como muestra de las combinaciones existentes dentro del abanico que ofrece trabajar sólo o en compañía. En conjunto, los cuatro estilos reflejan posibilidades de desarrollar la actividad profesional docente. La denominación de los estilos pretende ser suficientemente explícita como para evitar entrar en una descripción pormenorizada de los mismos. No obstante, incluimos algunos comentarios aclaratorios al respecto.

Estilo	*Características*	*P1*	*P2*
«individualista»	*La autonomía universitara a veces se interpreta y se lleva a efecto dejando al profesor (principiante o con experiencia docente) total libertad para «montar» su docencia como quiera hasta los extremos más insospechados. No pasa nada y mientras sea así, y no se reciban protestas, el Departamento no interviene en ningún sentido. El profesor cabalga a sus anchas y depende sólo de él la decisión de compartir ideas, preocupaciones, iniciativas, relativas a los asuntos docentes. La mayoría de las veces la Comisión de Docencia emite juicios valorativos sobre reclamaciones realizadas en su mayor parte por los estudiantes, pero en modo alguno interviene en asuntos docentes ni se inmiscuye en lo que hacen o dejan de hacer los profesores. Cada uno puede hacer lo que quiera y lo más probable es que además lo haga en solitario. Asimismo, en este estilo pueden agruparse una variedad considerable de opciones y tendencias a menudo contrapuestas y diferentes entre si.*		
«Juntos lo sobrellevamos mejor”	*A pesar de las dificultades de esta forma de trabajo en el contexto universitario, a pesar de que exige una mayor dedicación y disponibilidad de tiempo para implicarse en los asuntos docentes, los profesores suelen encontrar ventajas a la colaboración como estilo de trabajo. Una vez tomada la decisión de trabajar juntos el foco del trabajo puede ir desde las temáticas docentes a las de investigación y viceversa. También hacer constar que una vez «probado» esta manera de trabajar, los profesores no suelen abandonarla fácilmente.*		

Estilo	*Características*	*P1*	*P2*
«Investigación siempre positivo, docencia siempre negativo"	*Es característico de aquellos profesores que suelen olvidar que lo son y por lo tanto evitan a toda costa implicarse en los aspectos relativos a la docencia universitaria en todas sus dimensiones. Dan clases por obligación pero se consideran investigadores por encima de todo. En este sentido, no es tanto el Departamento, la unidad administrativa, académica y social, sino el Grupo de Investigación, el referente sobre el que situar el desarrollo de su actividad profesional. Al menos, en materia de investigación, mantienen relaciones profesionales con otros compañeros/as y suelen trabajar en equipo.*		
Servicios Mínimos y porque no hay más remedio	*El estilo los profesores que trabajan bajo «Servicios Mínimos» se limitan a cumplir sus obligaciones docentes sin complicarse mucho la existencia. Este profesor, no suele, por tanto añadir más tiempo del estrictamente necesario (las clases) a las cuestiones docentes. Es difícil concertar con ellos un día de reunión ya que paradójicamente suelen estar siempre «ocupados» y diplomáticamente disfrazan el «no quiero» por un «no puedo» o «me es imposible», en el caso de que se les ocurra dar alguna justificación. Poca implicación en la vida departamental a todos los niveles. Suele ser un estilo propio de funcionarios pero hay que decir que cada día se aprecian signos inequívocos de su presencia en el profesorado contratado. En ocasiones hay que agradecerle que al menos cumplan los servicios mínimos.*		

P1 = Profesor 1; P2 = Profesor 2.....

Los estilos identificados reflejan las diferentes culturas de los grupos profesionales y pueden servir como ejercicio de autoidentificación. Para facilitar más esta tarea incluimos una relación de roles que pueden ayudar a los profesores a identificarlas mejor:

Estilo	***Características***	***P1***	***P2***
Los héroes	*personifican los valores de la organización y reflejan la existencia y la interacción de las diversas subculturas*		
Los narradores	*desarrollan esfuerzos encaminados a hacer que los actos organizativos sean entendidos de una determinada manera mediante la difusión de historias*		
Los sacerdotes	*atienden las confesiones y proporcionan consejos y soluciones. En ocasiones representan la ortodoxia y asumen el papel de guardianes de los valores de la cultura. Conocen profundamente la organización*		
Los murmuradores y los espías	*tienen como misión recogen todo el volumen de información aparentemente irrelevante que circula. En sus manos adquieren significación y valor simbólico de primera magnitud y constituyen su principal fuente de poder y subsistencia*		

Esta información conjunta de estilos y culturas profesionales puede ser utilizada por el profesorado como punto de partida para «situarse» en el Departamento y para orientarse como miembros del mismo, para conocer mejor su contexto profesional y para comprender mejor la actividad que allí se desarrolla.

Cada miembro del departamento podría intentar definirse a el mismo y al conjunto de sus compañeros dentro de algunas de las categorías o estilos anteriores. Incluso se podría mantener una reunión conjunta donde se discutieran los roles asignados a cada uno de sus miembros. La identificación de estilos propuesta no excluyen que se propongan nuevos estilos particulares de los contextos departamentales concretos.

IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES DEL CLIMA O AMBIENTE DE TRABAJO

Para profundizar en la cultura profesional del departamento, sería conveniente reflexionar sobre una serie de aspectos relacionados con la construcción de climas o ambientes de trabajo, que repercuten de una manera directa en la construcción de una cultura propiciadora del cambio o limitadora de la mejora.

A continuación presentamos una serie de indicadores sobre los que poder reflexionar sobre el clima o ambiente de trabajo que se respira dentro de cada departamento.

De la identificación de los aspectos que se relacionan a cosntinuación se puede entablar un debate/discusión para llegar a una definición de los grandes elementos que determinan el ambiente de trabajo. La respuesta a estos items se podría hacer forma individual y a continuación, debatiendo y discutiendo por el conjunto de los miembros del departamento, pues existen algunos items que requieren un análisis y reflexión más profundo.

ESPACIO: Existe un espacio común o una “sala de profesores” para poder reunirse y dialogar o no existen espacios comunes. La configuración espacial del departamento favorece la comunicación o el aislamiento.

VIDA COLECTIVA: Es frecuente que el grupo de profesores se reúna por algún motivo o es infrecuente celebrar alguna reunión compartida por todos los miembros del departamento.

SISTEMA DE PRINCIPIOS: Existen unos principios compartidos, un lenguaje común y amplio consenso, o es difícil encontrar unos principios de actuación comunes pues existen grupos diferenciados que mantienen lenguajes diferentes e impiden la existencia de un amplio consenso.

SISTEMA DE VALORES: Es expresado claramente, compartido y conocido por todos los miembros del departamento o es oculto y diferenciado según los grupos dentro de los departamentos.

B) NIVEL DE COMUNICACIÓN Y DE RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LOS MIEMBROS DE UN DEPARTAMENTO

La decisión de analizar colectivamente la docencia con idea de mejorar y llevar a cabo innovaciones, exige una cuidadosa mirada a la relaciones entre el profesorado**.** La necesidad de partir con unos mínimos en cuanto a relaciones, no sólo de trabajo, sino también personales, es evidente cuando hablamos de construir un clima de trabajo facilitador del cambio.

Determinar en qué grado se encuentran las relaciones interpersonales entre el profesorado debe ser un aspecto a considerar. Los miembros de un grupo no se «encuentran» con un ambiente determinado sino que más bien participan en la «construcción» de ese ambiente donde situar sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

En este contexto, que duda cabe, la influencia que proyectan ***"las experiencias y biografías personales"***, las trayectorias profesionales de cada uno de los miembros, son factores determinantes del clima.

Es cierto que en muchos departamentos universitarios se dice que «ya no hay remedio» a la situación de deterioro existente en cuanto a relaciones entre el profesorado, o más bien entre los grupos de profesores. El paso de los años va afixiando cualquier atisbo de cambio que pueda presentarse y los grupos enfrentados entre sí radicalizan hasta extremos insospechados sus posturas, compitiendo por los recursos, por el control, por el poder, por integrar en el departamento a sus militantes, por imponer sus criterios, o por simplemente fastidiar al vecino.

Sin embargo todos son conscientes de que la "***calidad de las relaciones interpersonales"*** contribuye positivamente, sin lugar a dudas a «manejar» y desenvolverse convenientemente en un entorno tan turbulento y en ocasiones peligroso como el que se presenta a menudo, un día sí y otro también

Las distintas **cuestiones** que podrían analizarse para **identificar el nivel de comunicación y relación existente entre los miembros de un departamento** serían las que presentamos en las **siguientes actividades**.

UN VISTAZO A LAS RELACIONES DE PODER

En un lugar tan fuertemente jerarquizado como la Universidad, donde la competitividad se erige como ley reguladora de las relaciones entre el profesorado, habría que preguntarse si todavía pueden quedar espacios para un marco alternativo respecto a las relaciones de poder. Sin duda la igualdad a todos los niveles y efectos representa la nota más distintiva en las relaciones de colaboración. No toda colaboración puede estar sustentada en relaciones de poder equilibradas. El trabajo universitario es consustancial a la presencia frecuente de situaciones y oportunidades, de espacios para la toma de decisión, que obligan a redefinir continuamente el marco de unas determinadas relaciones de poder entre los miembros. Así, determinadas situaciones académicas y administrativas, podrían objetivamente, como bien sabemos marcar ciertas pautas para definirlas en una determinada dirección más cercana a la asimetría.

El grupo podría realizar un **ejercicio de autoevaluación** consistente en analizar **qué influencia (Mucha/ Considerable/ Alguna/ Escasa/ Ninguna) proyectan los siguientes aspectos sobre las relaciones de poder en el grupo:**

	Mucha	***Considerable***	***Alguna***	***Escasa***	***Ninguna***
• *La experiencia docente.*					
• *La situación académica*					
• *La situación administrativa*					
• *La edad del profesorado*					
• *La antigüedad en el Departamento*					
• *El prestigio del profesor/a*					

Posteriormente específicar los ámbitos de decisión donde juegan un peso específico alguno de los aspectos mencionados. Utilizar, por ejemplo, el **análisis del comportamiento de los miembros durante el transcurso de las reuniones**. Utilizando la escala (Siempre/ Frecuentemente/ A veces/ Casi nunca/ Nunca) partir de la siguiente afirmación:

Todos hemos puesto en la mesa de reuniones empeño en construir una imagen menos heróica y más horizontal en el trato que nos ha llevado a:

	Siempre	*Frecuentemente*	*A veces*	*Casi nunca*	*Nunca*
a) Desarrollar una visión compartida, preguntando cuestiones, reconociendo -que no pasa nada-, la ignorancia como una nota saludable en este contexto.					
b) Poner en práctica un sistema permanente de recogida de sugerencias y observaciones.					
c) Considerar las debilidades y reconocer la necesidad de ayuda.					
d) Valorar positivamente el hábito de escuchar, y comprender la realidad desde la perspectiva de los compañeros.					
e) No rehusar a intervenir por temor a que no prospere la iniciativa. Compartir el riesgo de poder equivocarnos.					
f) Mantener conversaciones regulares y diálogo abierto y sincero, afrontando los asuntos críticos sobre problemas de la práctica docente con la participación democrática de todas las voces del grupo.					

El objetivo no es, como podemos imaginar, «rellenar la quiniela», sino que el profesorado reflexione sobre estos asuntos y articule propuestas de acción para mejorar la situación en la que se encuentran. Al fin y al cabo ¿qué significa que hayamos puesto en el casillero de «frecuentemente» la mayoría de estas afirmaciones?. En este caso, se pone de relieve la existencia de buenas relaciones de colaboración entre el profesorado, pero si las respuestas se inclinan hacia «casi nunca» o «nunca», es necesario un replanteamiento de la situación y tomar iniciativas para reconducirla hacia otros terrenos más propicios.

ANÁLISIS DE LOS CONSEJOS DE DEPARTAMENTO

Siguiendo con este tema otra idea sería el *análisis del desarrollo de las sesiones de los Consejos de Departamento y la observación de las intervenciones de los distintos miembros:*

¿Quiénes intervienen y cuándo?

¿Cómo se desarrollan los puntos del Orden del Día?

¿Qué personas suelen participar activamente a la hora de tomar decisiones

¿Cuánto tiempo tarda un profesor recién llegado al departamento en realizar su primera intervención

Un repaso a las Actas podría arrojar datos interesantes, en este sentido.

La verdad es que cualquier situación de la vida cotidiana del Departamento puede servir como botón de muestra e indicador de las relaciones de poder que se desarrollan en su seno.

IDENTIFICACIÓN DEL GRUPO

☞ **Mediante un brainsgtorming** o alguna estrategia abierta de discusión establecer un turno para que la gente responda a la **siguiente pregunta**:

¿Cúal es el objetivo del grupo o del departamento?

Analizar las respuestas descubriendo:

- ***objetivos individuales***
- ***objetivos comunes***
- ***objetivos relacionados con un interés meramente individual***
- ***objetivos relacionados con un interés profesional***

☞ **Mediante la utilización de una tabla** donde se anota lo bueno, malo y lamentable, se puede hacer una clasificación de las respuestas

GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN DE LA DINÁMICA DE GRUPO DENTRO DEL DEPARTAMENTO

Las dinámicas de grupo se llevan a cabo mediante una serie de procesos que se reflejan en la realización de unas tareas y en la aplicación de unas conductas de mantenimiento del grupo. El análisis de los procesos de dinámica de grupos es útil por una serie de **razones:**

- ***proporciona datos sobre quiénes son los protagonistas del grupo***
- ***cuáles son las tareas del grupo***
- ***si se están dejando de lado la realización de algunas tareas de interés para la dinámica del grupo***
- ***si el grupo trabaja unido, individualmente o por parejas***
- ***etc.***

Para analizar el grado en que los distintos miembros de un grupo están implicados en los procesos de dinámica de grupos se puede rellenar el siguiente cuadro:

TAREAS	*MIEMBROS DEL GRUPO*					
	P. 1	*P. 2*	*P. 3*	*P. 4*	*P. 5*	*P. X*
Dar información						
Recoger opiniones						
Proponer alternativas						
Da direcciones y organizar						
Sumarizar						
Coordinar						
Diagnosticar problemas de realización tareas						
Evaluar						
MANTENIMIENTO	*MIEMBROS DEL GRUPO*					
Estimula la participación						
Armoniza y compromete						
Resuelve tensiones						
Presta ayuda						
Evalúa el clima emocional						
Observa los procesos						
Establece estándar						
Escucha atentamente						
Construye la verdad						
Resuelve problemas interpersonales						

Guión para la observación de los procesos de las dinámicas de grupo. Realización de tareas y conductas de mantenimiento.

INDICADORES DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO

Para profundizar en el **análisis de la dinámica de grupo** *que se mantiene en un departamento sería interesante que todos los miembros del departamento rellenasen REFLEXIONASEN sobre los siguientes* **indicadores:**

—Nivel de cooperación del grupo de profesores del departamento en la planificación de los proyectos del departamento

—Nivel de participación del grupo de profesores en la resolución de los problemas del departamento

—Nivel de participación del grupo de profesores en la toma de decisiones del departamento

—Nivel de escucha

—Nivel de información compartida y pública

—Nivel de libertad para expresar opiniones y formas de actuación diferentes

—Existencia de relaciones jerárquicas

—Existencia de relaciones competitivas

—Diferenciación jerárquica de posiciones

—Lucha por el poder

—Trato desigual motivado por sexo, ideología, nivel profesional....

—Existencia o no de grupos de interés, de investigación, o de otro tipo con formas de actuación y pensamiento diferenciados y opuestos dentro de los departamentos

—Alineación (intelectual, afectiva o conductual) que provoca un pensamiento de grupo cerrado

—Defensa psicológica entre los miembros de los grupos

Dentro de estos indicadores podríamos profundizar en algunos **aspectos que requieren una mayor profundización** *como son:*

- *Cuáles son los miembros que participan siempre, y cuáles son los miembros que no participan.*
- *Identificación de causas que producen altos y bajos niveles de participación*
- *Identificar los patrones de comunicación dentro de los grupos*
- *Nivel y calidad de la escucha*
- *Se comparte realmente la información o se mantiene en los individuos sin compartirse con el resto de los grupos*
- *Se comparte toda la información, o alguna parte de ésta no se hace pública*
- *Qué tipo de información se comparte y qué tipo de información se mantiene oculta*
- *Se fomenta un estilo de liderazgo democrático. Qué rasgos lo identifican.*
- *Se fomenta un estilo de liderazgo directivo. Qué rasgos lo identifican.*
- *La discusión y el debate continúa sin que se llegue a una conclusión*
- *Los miembros que participan en la discusión para la toma de decisiones son siempre los mismos*
- *El conflicto se ve como una fuerza negativa que debe ser suprimida, pues lleva a un resultado improductivo*
- *El conflicto es visto como una fuerza positiva y una expresión abierta, siendo su resolución importante para conseguir resultados de más calidad*

C) NIVEL DE RESISTENCIA AL CAMBIO

A continuación analizamos las dificultades y barreras que pueden encontrar el desarrollo de culturas profesionales basadas en la colaboración, así como las ventajas e inconvenientes derivadas de su aplicación. Intentar poner en marcha procesos de análisis y mejora en la docencia universitaria representa un esfuerzo más ético que técnico, supone un compromiso con unos valores y creencias que a menudo encuentran focos de resistencia a nivel personal, burocrático e institucional. Por esta razón los intentos de mejorar la docencia universitaria deben ser conscientes de las diversas fuerzas del cambio que dirigen y determinan la mejora.

Sería interesante analizar varias cuestiones en relación al tema de las fuerzas del cambio que dirigen la mejora dentro de un departamento universitario. Para ello podemos **analizar en las siguientes actividades estos aspectos:**

- **Análisis de los tipos de cambio**
- **Causas y tipos de resistencia al cambio**
- **Análisis de las actitudes hacia el cambio**
- **Análisis de las fuerzas del cambio**

ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE CAMBIO

Ante la posibilidad de cambios y mejoras dentro de los departamentos, el grupo de profesores debería ser consciente:

1) de su postura personal ante la nueva mejora,
2) de las características esenciales del cambio que se propone llevar a cabo
3) de las demandas y exigencias que va a llevar consigo.

El desconocimiento de las implicaciones reales de la mejora que se pretende llevar a cabo es unas de las causas mayores de resistencia de cambio. Por esto proponemos una relación de ***preguntas que el grupo de profesores de un departamento podría plantearse para conocer a fondo el tipo de mejora*** e implicarse en ella con una actitud favorable.

Las **preguntas** son las siguientes:

¿El tipo de cambio es un cambio de incremento o un cambio fundamental?

¿Cómo de urgente es la necesidad de cambio

¿Qué impacto va a tener el cambio en la organización?

¿Qué impacto va a tener el cambio en mi tarea como profesional?

¿Qué repercusión va a tener el cambio en mí como persona?

¿El cambio va a implicar una fuerte resistencia

En el caso de que se dé una resistencia al cambio. ¿De qué tipo va a ser la resistencia al cambio?

¿Los grupos que se ven afectados por el cambio están dispuestos a implicarse en él?

¿El cambio se ve afectado por la pérdida de empleo?

¿Qué tipo de necesidades se ven afectadas por el cambio? Necesidades de tipo personales, profesionales, de prestigio, etc.

Debido a la necesidad de una toma de consciente personal que lleva implícito todo proceso reflexivo, el profesor debería contestar a las preguntas de forma individual, pero al considerar que los cambios dentro de las organizaciones no tienen un efecto positivo si no participan en ellas todos los miembros de un equipo o departamento, las cuestiones una vez contestadas de forma individual pueden ser confrontadas y contrastadas con el conjunto de miembros del departamento. En esta confrontación se pueden destacar los elementos comunes, los elementos que entran en conflicto, las diversas posturas facilitadoras o no del cambio, a la vez se puede identificar una postura común que adopta el conjunto de miembros de un departamento ante la nueva mejora.

CAUSAS Y TIPOS DE RESISTENCIA AL CAMBIO

Una vez identificado el cambio, sus características básicas, el nivel de exigencias que va a conllevar, etc, y una vez comprobado que el intento de cambio puede generar una resistencia ante sus propuestas de mejora, sería interesante que los miembros de un grupo reflexionaran sobre las causas que producen esta resistencia al cambio y el tipo de resistencia que puede generarse dentro de los departamentos.

Para analizar las causas de resistencia al cambio, los miembros de un grupo pueden **preguntarse por los siguientes aspectos:**

¿Es el cambio algo impuesto y no deseado?

¿Es el cambio poco significativo y no guarda relación con las problemáticas reales?

¿Existe poca confianza en el líder o el organismo que promueve el cambio?

¿Existe la creencia de que el cambio no es conveniente o apropiado?

¿Existe un ánimo personal negativo hacia ese cambio, o hacia algún elemento del cambio?

¿El cambio se dirige hacia el logro de fines personales que llevan a un mal uso del poder?

Para analizar el tipo de resistencia al cambio que puede producirse dentro de los departamentos universitarios sería conveniente preguntarse por las siguientes características básicas que pueden identificar los distintos tipos de resistencia al cambio:

Resistencia en bloque Existe un rechazo en el conjunto de miembros de un equipo expresando su negativa a participar

Resistencia pasiva Se expresa una conformidad con el cambio concreto, pero se percibe una disconformidad con respecto al espíritu o fin último de la innovación

Resistencia retardada No se niega a implicarse en la innovación, pero pone impedimentos del tipo: “ahora no puedo participar pero en pocas semanas me puedo incorporar”.

Resistencia basada En la tradición Rechaza la innovación indicando que no encaja con la forma o manera de actuación que siempre se ha llevado a cabo. Esta resistencia se expresa en declaraciones del tipo:

—hemos realizado innovaciones de este tipo anteriormente y fracasaron

—el plan de trabajo que propone la innovación es demasiado complicado de poner en práctica

—no tenemos tiempo de comenzar con algo nuevo, debemos concentrarnos en alcanzar nuestros objetivos

—Los profesores nunca van a tener interés en implicarse en un trabajo extra.

ANÁLISIS DE ACTITUDES HACIA EL CAMBIO

Para reflexionar sobre las actitudes los profesores de un departamento, al principio de forma individual y más delante de forma conjunta, se pueden responder a las siguientes **cuestiones:**

¿Qué actitudes son las que causan mí conducta ante el cambio?

¿El cambio o la mejora que se pretende llevar a cabo altera en alguna medida mis actitudes y sistemas de creencias en relación a la enseñanza?

¿Creo que es conveniente realizar un cambio de actitud y adoptar otra postura ante el cambio?

¿Quién determina que mi actitud ante el cambio sea calificada como buena o como mala?

¿Puedo justificar o racionalizar de alguna manera mi actitud hacia el cambio?

¿Qué hechos, informaciones u opiniones apoyan mi actitud hacia el cambio?

¿He tenido alguna experiencia previa en relación al cambio que ha condicionado mi actitud hacia él?

ANÁLISIS DE LAS FUERZAS DEL CAMBIO

La puesta en práctica de procesos de análisis y mejora de la práctica docente, así como de cualquier otro tipo de procesos relacionados con el cambio en general, activa indudablemente distintas formas de definir y dirigir las mejoras y ponen de relieve diferentes sistemas de valores y creencias. Estos modos de entender el cambio están determinados por diferentes fuerzas que son asumidas y aceptadas por los miembros de las instituciones como indicador del rumbo a seguir y como elemento clave para diferenciar lo bueno de lo malo, lo positivo de lo negativo, lo correcto de lo incorrecto.

La relación de **fuerzas** que podemos destacar es la siguiente:

Fuerzas burocráticas	Descansan sobre reglas, mandatos y requisitos para supervisar el cambio. Suponen un proceso de trabajo estandarizado para prescribir el cambio y enfatizan las recompensas materiales
Fuerzas personales	Descansan sobre el interés personal. Promueven estilos de liderazgo donde priman las habilidades interpersonales para motivar el cambio. Enfatizan las recompensas psíquicas.
Fuerzas de mercado	Descansan sobre una visión competitiva e individual para motivar el cambio. El bien común es definido por la suma de los intereses individuales. El hombre económico opera sólo, buscando maximizar las ganancias y reducir las pérdidas sin preocuparse por los otros.

Fuerzas profesionales Descansan sobre códigos de conducta construidos por una comunidad profesional. Estos códigos de conducta son por ejemplo, el compromiso y la responsabilidad con la práctica, mejora e innovación de la enseñanza, el compromiso por el trabajo en grupo rechazando la suma de prácticas individualizadas, etc.

Fuerzas culturales Descansan sobre normas, valores e ideas construidas por la comunidad y que son interiorizadas por los alumnos, profesores y todos los miembros de la comunidad. Los profesores están motivados por cumplir las obligaciones que emergen desde los valores y normas culturalmente compartidos

Fuerzas democráticas Descansan sobre un compromiso compartido por el bien común y por construir una comunidad democrática. Se valora el desarrollo de la virtud cívica definida como la buena voluntad para sacrificar tu propio interés por el bien común.

Se propone un análisis de las distintas fuerzas que pueden mover y dirigir los cambios. Utilizando la discusión del grupo, debería analizarse hasta que punto la actuación innovadora se deja influenciar por los diversos tipos de fuerzas comentadas anteriormente. Asimismo, debería llegar a establecerse que tipo de juego y equilibrio puede existir entre las diferentes fuerzas que a juicio del grupo intervienen con mayor claridad en su situación particular. Si el análisis da como consecuencia la predominancia de fuerzas del tipo burocráticas, personales o de mercado, el grupo debería dirigir los esfuerzos hacia un mayor protagonismo de fuerzas de carácter profesional, cultural y democrático, en sus intentos por analizar y mejorar la docencia universitaria.

El análisis de las distintas fuerzas que dirigen el cambio puede hacer reflexionar a los profesores por dos **modelos de actuación** docente que difieren enormemente en sus posturas y que producen ***dos tipos distintos de profesional de la docencia***:

MODELO UNO
Definen las metas en privado con un mínimo de consulta
Maximizan la ganancia y minimizan la pérdida a costa de lo que sea
Son esencialmente racionales y evitan la expresión de sentimientos
Controlan y manipulan a los colegas y el ambiente
Acapaaran responsabilidades y las tienen en propiedad, especialmente responsabilidades relacionadas con las tareas orientadas al logro de objetivos
MODELO DOS
Produce y se comparte información válida sobre las metas y las relaciones entre personas
Da libertad de elección en la toma de decisiones e informa de su postura en la toma de decisiones
Se compromete con las elecciones hechas
Evalúa y reflexiona sobre las elecciones realizadas
Estimula la exposición de posiciones personales e invita a una confrontación de posturas diversas
Está abierto a recibir críticas de sus colegas
Colabora con los miembros del grupo
Comparte el poder en la resolución de problemas comunes

D) NIVEL DE COLABORACIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DE UN DEPARTAMENTO

Para conseguir que una organización cambie y se mejore se suele destacar como un indicador determinante, el grado o nivel de colaboración que existe entre los miembros de la organización. La colaboración suele llevar asociada esa imagen "ideal" de que los miembros de una organización trabajan colegiadamente en situaciones donde hay consenso, consenso que genera planes donde se especifican unos fines generales y compartidos y el desarrollo de actividades para alcanzar con seguridad estos fines. Estos planes se construyen bajo la idea (más o menos utópica) de que los grupos trabajan colegiadamente en situaciones donde hay consenso, consistencia, uniformidad y orden.

Pero esta idea de colaboración no es real, e incluso, llega a ser perjudicial para producir un cambio en la organización.

La colaboración dentro de los departamentos universitarios debe definirse y perfilarse no mediante los patrones del consenso, uniformidad y orden, sino teniendo presentes las siguientes variables que determinan el ambiente de colaboración que debe existir dentro de los departamentos universitarios. Estas variables se ven reflejadas en la aplicación de los siguientes elementos al estudio de las organizaciones e instituciones educativas:

- **Teoría de la complejidad**
- **Teoría de la evolución**
- **Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía**

TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD

La idea más generalizada acerca de cómo llevar a cabo una planificación correcta para producir un cambio en la organización, hace referencia a una planificación a largo plazo donde quedan reflejados unos fines u objetivos generales y unos medios para conseguir con seguridad el logro de esos fines. Estas planificaciones se apoyan en la construcción de una cultura colaborativa, sustentada en la idea de que los grupos trabajan colegiadamente en situaciones donde hay consenso, consistencia, uniformidad y orden. Sin embargo, en ambientes complejos, la dirección real se enfrenta con lo impredecible, con el choque entre culturas, con el 'no consenso', con el conflicto y la inconsistencia, la inestabilidad, la irregularidad y el desorden.

La teoría de la complejidad o la teoría del caos (Fullan, 1999), aplicada a la organización educativa, muestra cómo ésta vive una gran paradoja pues intenta conseguir una estabilidad con las fuerzas de la integración, el mantenimiento del control, el deseo humano de la seguridad y la certeza, pero a la vez la organización educativa tira con fuerza para el otro extremo, hacia el equilibrio inestable basado en las fuerzas de la división y la descentralización, por el deseo humano de la innovación y el aislamiento del ambiente. Si la organización tira hacia al estabilidad fracasa porque comienza a "osificarse o axfisiarse" y no puede cambiar fácilmente. Si tira demasiado hacia la inestabilidad se desintegra. El éxito descansa en sostener la organización en los bordes entre la estabilidad y la inestabilidad. Es el estado del caos, una estructura dispersa que es difícil de mantener (Maxcy, 1995). En resumen, de acuerdo con la teoría de la complejidad la adaptación es más efectiva en sistemas que son parcialmente conectados, pues mucha estructura crea una cuadrícula cerrada mientras muy poca estructura crea el caos. Esto lleva a Fullan (1999:5) a concluir que: "la clave para un cambio efectivo está puesta en el filo del caos".

Vivir en el borde del caos significa producir una cultura adaptativa ante la innovación, situándose en el equilibrio entre mucha y poca

estructura. Si existe mucha estructura el sistema no se mueve, si existe muy poca estructura entonces se produce una actuación caótica. Por tanto, los sistemas de aprendizaje organizacional no aceptan la anarquía, pues los sistemas caóticos que no tienen una dirección definida, que presentan una responsabilidad poco definida, y que no prevén los momentos para la interacción y el diálogo, fracasan y llevan inevitablemente hacia el "no aprendizaje". Por el contrario, estar al limite del caos supone tener una estructura, pero una estructura abierta. Los elementos de esta estructura abierta incluyen una guía de los propósitos morales de la organización, un número pequeño de claves de actuación, y el camino para facilitar el diálogo crítico para la solución de los problemas.

Con esta **actividad** *se pretende que cada departamento universitario reflexione sobre el* **grado de complejidad** *que existe en la estructura departamental. En una sesión conjunta se pueden discutir los siguientes aspectos:*

GRADO DE COMPLEJIDAD DEL DEPARTAMENTO			
Tipo de estructura		*SI*	*NO*
*No existe estructura**: estructura abierta = inestabilidad = caos***			
*Estructura intermedia**:*** ***estructura abierta/ cerrada***	***Guía de propósitos y fines de la organización (Objetivos comunes***		
	Breve guión sobre claves de actuación		
	Ambiente propicio para el diálogo crítico y la solución de problemas		
*Existe una estructura muy marcada**: estructura cerrada = estabilidad = asfixia***			
Uniformidad, orden, consistencia			
Inestabilidad, irregularidad y desorden			

TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN

Las principales investigaciones que han trabajado la teoría de la evolución y de la conducta cooperativa, indican que los grupos que son cooperativos prosperan y evolucionan, mientras que los grupos que son egoístas no prosperan, e incluso no sobreviven. Por tanto, las culturas del aislamiento son menos efectivas que las culturas de la colaboración. Pero, desgraciadamente, en el ambiente universitario no encontramos una cultura de igualdad y de trabajo en colaboración. Existen grupos de catedráticos/titulares y grupos de asociados/ayudantes/becarios, y este último grupo intenta sobrevivir en un ambiente competitivo de publicación y acumulación de currículum. Esta cultura de publicación y de "engorde del currículum" provoca sentimientos de inseguridad y de estrés. Por el contrario, las situaciones de gran igualdad y cohesión social, reducen el estrés y mejoran la calidad de vida.

Por todo esto cabría preguntarse en un principio por las siguientes **cuestiones** de una forma individual, para más adelante pasar a discutir la respuesta a estas cuestiones en grupo.

¿En qué grado existe cooperación entre los miembros de un departamento?

¿Existe conductas egoístas dentro de los departamentos?

¿En qué grado existe una cultura de igualdad y de cohesión dentro del departamento?

¿En qué grado existe una cultura jerárquica dentro del departamento?

¿Existen grupos de catedráticos y titulares y grupos de asociados, ayudantes y becarios?

¿En qué grado existe un ambiente de competitividad en la publicación o de cooperación entre los grupos?

¿Existen grupos enfrentados dentro de un departamento?

¿Qué causas determinan el enfrentamiento entre los grupos?

¿Qué grado de aislamiento existe entre los miembros de un departamento

RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS Y DE LA AUTONOMÍA

Una colaboración exitosa se asienta y depende del grado en que los participantes sean capaces de gestionar el delicado balance entre la libertad individual, el trabajo como grupo y el respeto mutuo.

Con idea de mitigar en lo posible la tensión entre lo individual y lo grupal, y a pesar de poner énfasis en este trabajo del aspecto colectivo como rasgo distintivo de las relaciones profesionales, el respeto a la autonomía sigue estando presente como principio de funcionamiento. Pensamos que lo individual y lo colectivo no son asuntos incompatibles sino complementarios. Lo importante para el trabajo conjunto es precisamente el **reconocimiento de las diferencias**, el valor de la diversidad en el grupo.

El trabajo en equipo no implica un compromiso «militante» que elimine la autonomía de cada individuo para decidir por sí mismo. La práctica docente presenta rasgos propios como la de ser impredecible, inmediata, incierta, contradictoria, compleja, que ocasionan no pocas situaciones dilemáticas y confusas en cuanto a su significado e implicaciones educativas.

En este sentido, este principio de autonomía favorece la adaptación de la docencia a las peculiaridades de cada situación, de cada grupo de alumnos y a los estilos personales de cada profesor, reduciéndose así el peligro de rigidez y encorsetamiento al que se vería confinada la actividad docente.

Guardando el principio de autonomía de cada profesor, la actividad de enseñanza se despliega como un proceso de construcción en colaboración, en el que el diálogo y la negociación deben quedar asentados bajo el contexto de la diversidad y la diferencia.

Las culturas colaborativas, aunque sea difícil de comprender, no se basan en el consenso total, pues no buscan un acuerdo superficial. Se valora por el contrario la diversidad porque se conoce que diferen-

tes perspectivas pueden producir ideas más valiosas para enfrentarse a los problemas. Cuando existen problemas los grupos trabajan juntos en una intensa comunicación y una información compartida. El verdadero diálogo se produce cuando la gente se emplea con los otros, no para controlar sino para provocar y ser provocada, para aprender y contribuir al aprendizaje de los otros, para cambiar sus propias mentes, así como las mentes de los otros (Nias, 1998). Por tanto, la calidad de las relaciones que se producen en un ambiente de aprendizaje y de desarrollo profesional, es central para su éxito.

Por esto sería conveniente que los grupos departamentales reflexionaran de una forma individual, en principio para pasar a continuación a un debate y discusión en grupo en base a las aportaciones individuales, sobre los **siguientes aspectos:**

- *Grado en que se permite y se acepta la diversidad de opiniones*
- *Grado de tolerancia a las diferencias*
- *Grado en que se permite autonomía en los pensamientos y actuaciones*
- *Grado en que se exige un compromiso "militante" de pertenencia a un grupo*
- *Grado en que existe un nivel de consenso en la toma de decisiones*
- *Grado en que existe un consenso ficticio*
- *Grado de calidad de las relaciones que permiten un aprendizaje colectivo y un desarrollo profesional*

MÓDULO 12

Las Tutorías: otra Forma de Enseñar en la Universidad

LAS TUTORÍAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

1. LA FUNCIÓN TUTORIAL O EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Hablar de tutoría en la universidad evoca con frecuencia en los oyentes el sistema de tutela del aprendizaje tradicionalmente utilizado por las universidades de Oxford y Cambridge en el Reino Unido, cuyo prestigio basado en condiciones irrepetibles ha sido tal que ha extendido su denominación de forma asaz arriesgada al resto de las universidades de aquel país como 'el sistema tutorial inglés'. Sin embargo, la realidad de la enseñanza universitaria allí convierte a esas dos universidades en excepción y, teniendo en cuenta la características de nuestras universidades, la aplicabilidad de ese sistema tutorial en nuestro país parece simplemente imposible por el momento.

La tutela del aprendizaje es una necesidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje pero se incrementa en el contexto actual de la enseñanza universitaria de masas en el que están inmersas las universidades de los países desarrollados. En esa situación las instituciones de enseñanza superior deberían tener en cuenta las necesidades de los estudiantes respecto al aprendizaje y ofertar en consecuencia servicios de apoyo de esta o parecida naturaleza:

- Servicios de apoyo al aprendizaje ofertados por la propia unidad de docencia o por el sistema general de servicios de la institución:
  * Tutoría
  * Orientación individualizada
  * Orientación en grupo
  * Servicio de mentores
- Servicios de apoyo al aprendizaje ofertados por el sistema general de servicios de la institución, dirigido a posibilitar el análisis y discusión de los objetivos, los problemas y los planes de acción necesarios para el aprendizaje.

- Ayuda para la adquisición de:
  * Destrezas para el aprendizaje
  * Destrezas para la transferencia del aprendizaje
  * Destrezas de empleabilidad

La tutoría juega, pues, un papel destacado en el proceso de aprendizaje.Y en nuestras universidades esta prevista y regulada la acción tutorial del profesor universitario pero no funciona.

La prescripción institucional sobre dedicación del profesorado a ***las 'tutorías' no ha constituido una verdadera oferta docente***, como es bien conocido de todos. Basten, como ejemplo, los datos recientes de la investigación realizada por el profesor Periáñez en la E.U. de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla; por lo que se refiere a la utilización de las tutorías, el 82.6 % de los estudiantes no las utiliza; y aquéllos que sí lo hacen presentan una frecuencia de 1.8 veces como media de utilización.

Los ***factores explicativos de esta situación*** son diversos; algunos de ellos, tal como son apuntados en ese estudio:

- Horarios inadecuados
- Lejanía de los lugares donde se realizan las tutorías respecto a los centros de docencia ordinaria
- Barreras de acceso al profesorado (porteros electrónicos)

atribuyen una parte de la responsabilidad a la institución y a los propios docentes universitarios.

Como ayuda para aquellos docentes que deseen introducir innovaciones respecto a esta función se presentarán a continuación, de forma sintética, algunas estrategias de acción tutorial en la universidad.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS TUTORÍAS COMO OFERTA DE ENSEÑANZA

La tutoría es una oferta docente diferente, dirigida a individualizar, en la medida de lo posible, la enseñanza del profesor y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

a) Oferta docente diferente a la realizada por el profesor en el aula durante las sesiones ordinarias de clase:

	FUNCIONES PREDOMINANTES DEL PROFESOR			
CLASES ORDINARIAS	Presentación de contenidos	Representación de procesos	Recapitulación / Feedback	Evaluación de adquisiciones
CLASES PRÁCTICAS	Desarrollo de procesos	Ejecución de actos profesionales	Monitorización de actuaciones	Confirmación de niveles de ejecución
TUTORÍAS	Clarificación	Orientación	Motivación	Verificación de apropiaciones

Se trata de una ***oferta didáctica interactiva*** en la cual el profesor propone tareas a desarrollar, responde a las eventuales necesidades que dicha propuesta genera en los estudiantes y supervisa (asesorando y controlando) en mayor o menor medida las realizaciones de los estudiantes. Dicha oferta le exige al profesor ejercer las siguientes **funciones:**

Clarificación: Implica ampliar conocimientos o puntos de vista, concatenar hechos o relacionar fases de procesos, aclarar conceptos o dudas, apoyar el proceso de síntesis-integración-abstracción información

Orientación: Requiere proponer estrategias alternativas de aprendizaje, señalar nuevos medios de información, sugerir hipótesis de trabajo

Motivación: Comporta resaltar las posibilidades personales de aprendizaje, señalar los apoyos institucionales posibles, presentar los beneficios presentes y futuros del aprendizaje actual, relacionar aprendizajes académicos con el futuro profesional, transmitir el propio entusiasmo por la materia

Verificación de apropiaciones: Exige determinar el tipo de necesidades o problemas, inferir causas del no aprendizaje o del aprendizaje inadecuado, determinar nivel de apropiación personal de lo aprendido

b) Que persigue la ***personalización de la enseñanza***

Las tutorías constituyen una de las pocas ocasiones en que es posible la relación directa alumnos-profesor en una educación superior de masas. Sin embargo, en esas circunstancias el mantenimiento de algún tipo de relación y de contacto con el alumno es necesario con objeto de que el profesor pueda facilitar la motivación para el aprendizaje y para que el alumno pueda consultar sus dudas o problemas con alguien que sabe.

Integradas en el proceso de enseñanza y planificadas adecuadamente, las tutorías suponen una oferta de supervisión del proceso de aprendizaje en el que el alumno obtiene nuevos elementos (información complementaria, referencias, propuesta alternativas de acción) y es controlado (ha de dar cuenta de la ejecución efectiva de las acciones y etapas del proceso de aprendizaje previsto).

c) Como estrategia ***para motivar y dirigir el aprendizaje***

La tutoría en la universidad se centra exclusivamente en el aprendizaje, su dinámica, exigencias y problemas. A diferencia de lo que se intenta con éxito irregular en los niveles educativos no universitarios, la tutoría en la universidad no se ocupa de otros problemas (personales, académicos o de desarrollo profesional). El desarrollo psicosocial de los estudiantes tiene otros ámbitos de tratamiento en la universidad como son los servicios asistenciales o de atención a la comunidad universitaria.

Las altas ratios de alumnos que los profesores universitarios han de manejar imposibilitan cualquier planteamiento en otra dirección; y, por otra parte, los resultados de algunas investigaciones recientemente realizadas en las universidades españolas no dejan lugar a dudas sobre esta cuestión: unánimemente tanto los profesores como los alumnos consideran que en las tutorías se tratan en exclusiva problemas relacionados con el aprendizaje de las asignaturas.

3. ORGANIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS

La tutela del aprendizaje de los estudiantes se puede ofertar prácticamente para todas las modalidades de docencia; no obstante aquí abordaremos solamente algunas de las formas de acción tutorial.

Las tutorías se organizan preferentemente en torno a estas **temáticas:**

- ***Problemas o dificultades de aprendizaje individuales***. Es la temática fundamental en torno a la que se organizan las tutorías en nuestras universidades. Se trata de una intervención docente de carácter reactivo en la que el profesor atiende a las demandas que puedan plantearle los alumnos en relación con:
  - * *Las dificultades para el manejo de los contenidos de las asignaturas* impartidos en las aulas: comprensión y recuerdo para la superación de exámenes; ampliación y profundización de lo explicado en clase; aplicación a nuevas situaciones, es decir, transferencia de lo aprendido.

* *Los problemas relacionados con la falta / insuficiencia de destrezas o habilidades* necesarias para responder adecuadamente a las exigencias del profesor. Como por ejemplo, para buscar y procesar información; para argumentar, expresarse o analizar críticamente hechos y situaciones, etc.

- ***Necesidades colectivas de orientación*** generadas en el grupo de la clase en torno a:
  * *Exigencias del aprendizaje de la asignatura*. Lo que los estudiantes demandan al profesor es que explique alguna forma eficaz para estudiar o que indique algunas técnicas concretas de estudio que serían más adecuadas para superar su asignatura
  * *Reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Se trata de una demanda de discusión profesor-alumnos en torno al programa de la asignatura Surge cuando los estudiantes perciben que lo que hace el profesor en clase es inadecuado para ellos (nivel de los conocimientos impartidos excesivamente alto; repetición de conocimientos ya vistos en otras asignaturas; ritmos de exposición difíciles de seguir, etc.) o bien que las exigencias para superar la asignatura (cantidad de conocimientos o de tareas, plazos...)son inasequibles para el conjunto de la clase.
  * *Iniciación de la inserción profesional*. La preocupación de los estudiantes de los últimos cursos por el futuro profesional inminente se canaliza a veces en el aula como preguntas al profesor en demanda de información general sobre las formas de ejercer la carrera o acceder al ejercicio de la profesión.
- ***Proyectos o trabajos monográficos*** diseñados por el profesor para ser ejecutados fuera del aula y para cuya realización los estudiantes han de buscar infor-

mación documental o contextual, planificar procesos de producción o de acción y, en su caso, realizar un conjunto de actos profesionales para la consecución de unos resultados que finalmente habrán de ser presentados para su evaluación.

Según el grado de intervención del profesor hablamos de ***prácticas de asignatura*** cuando la autonomía de que dispone el alumno para la ejecución de estos trabajos es muy amplia y la tutela *del alumno es reducida o aleatoria: el profesor solo ejerce su tutela si hay una demanda explícita por parte del alumno; y de* ***prácticas tutoradas*** *cuando existe una supervisión programada para el seguimiento sistemático del proceso de acción de los estudiantes. Y en el extremo de este binomio autonomía-supervisión se encuentra el* ***practicum*** *de los nuevos planes de estudio en que a una casi total autonomía de los estudiantes ha de (o al menos debería de) agregarse una estrecha y adecuada supervisión*

Atendiendo a las temáticas antes referenciadas podrían arbitrarse ***procedimientos*** *como éstos para el DESARROLLO DE TUTORIAS:*

—*Tutoria de trabajos monagráficos sobre temas del programa de la asignatura.*

—*Tutela de proyectos de acción práctica*

—*Tutorias centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje.*

—*Necesidades colectivas de orientación.*

—*La tutoría de compañeros*

—*Las tutorias a través de la red*

—*Tutorias coordinadas: Plan de acción tutorial del centro o del departamento.*

—*Planificación de la propia oferta de tutoria*

—*Evaluación de la acción tutorial.*

TUTORÍA DE TRABAJOS MONOGRÁFICOS SOBRE TEMAS DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA

¨ **Meta de aprendizaje: Ampliación o profundización autónoma de conocimientos**

¨ **Pautas de organización:**

- ***Decidir qué tipo de trabajo que va a encargarse:***

  ¿El mismo tema para todos los alumnos?

  ¿Varios temas propuestos por el profesor para elegir?

  ¿Temas propuestos por los estudiantes?

- ***Suministro inicial de información sobre contenidos básicos del tema:***

- ***Referencias sobre posibles formas de documentarse, COMO:***

  1. *Libros, revistas, bases de datos, redes documentales*
  2. *centros de documentación: bibliotecas públicas, instituciones privadas*
  3. *sitios web o especialistas a contactar*

- ***Propuesta de organización del trabajo fuera del aula:***

  Sugerencias sobre secuencia de tareas a realizar:

  a) Localización y lectura superficial de documentos para determinar los aspectos principales del tema. Fichar documentos y tomar notas.

  b) Confección, a partir de esas notas iniciales, del índice de contenidos que se desarrollarán en el trabajo.Consulta con el profesor sobre la adecuación dedicho índice.

c) Desarrollo de los diferentes apartados del índice: exposición de datos o información tomada de los documentos; argumentación y exposición de los propios puntos de vista; presentación de conclusiones.

- ***Establecimiento de criterios claros de evaluación:***

Algunos criterios generales:

—Cantidad y actualidad de las fuentes documentales utilizadas: desde los manuales hasta las revistas científicas y profesionales

—Grado de elaboración de la información aportada: desde el 'cortar y pegar' hasta la exposición argumentada con lenguaje propio

Otros criterios:

—Originalidad: enfoques no usuales pero justificables

—Trabajo de campo realizado: investigaciones, encuestas

—Extensión y formato recomendados

- ***Descripción del tipo y de los momentos de la acción tutorial***

Puede hacerse todo lo anterior*:*

1. *Mediante la presentación y explicación en clase para todos los alumnos de una esquema general del tema en cuestión, de lo que se espera que hagan los alumnos en relación conel mismo, etc.*
2. *Mediante el suministro de un documento escrito en el que se aporte esa misma visión general del tema, de las exigencias del trabajo que se le encomienda, etc.*

Esta oferta docente puede ser considerada como un primer paso para que los estudiantes dejen de ser receptores pasivos de información en el aula. Mediante la planificación de una tarea de este tipo el profesor inicia a los alumnos en la búsqueda autónoma de información y en la organización de la misma. Generalmente la planificación de este tipo de trabajos se inicia en el aula con la presentación de las pautas generales del mismo a todo el grupo clase; una vez conforma-

dos los grupos de trabajo se inicia la tutoría personalizada propiamente dicha.

- *Si los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre el tema del trabajo **son suficientes** en relación con lo previsto por el profesor:*
  1. *¿Han adquirido los estudiantes unos conocimientos equiparables a los que el profesor podría haber impartido en el aula de clase?*

- *Si la metodología de aprendizaje 'Trabajos Monográficos' **es adecuada** para el grupo de alumnos y la asignatura en cuestión:*
  2. *¿Se implican los estudiantes en la realización del trabajo?*
  3. *¿Se incrementa el trabajo personal de los alumnos significativamente en relación con el que realizan en las clases tradicionales?*
  4. *¿Valoran positivamente los estudiantes esta oferta de aprendizaje?*
  5. *¿Es compatible está oferta de aprendizaje con el volumen global de trabajo que se exige en la asignatura y en el resto de las asignaturas del curso?*

- *Si el proceso de aprendizaje ha sido **de calidad**:*
  6. *¿Han consultado los estudiantes fuentes de documentación suficientes?*
  7. *¿Han localizado fuentes de documentación por sí mismos?*
  8. *¿Presentan los trabajos un grado aceptable de elaboración personal?*
  9. *¿Han solicitado orientación al profesor para la realización del trabajo?*
  10. *¿Han desarrollado iniciativas no sugeridas o previstas por el profesor?*
  11. *¿Se ajusta la presentación final de los trabajos a lo prescrito y previsto?*

- ***Si es aconsejable la modificación de esta oferta de aprendizaje?***

  12. *¿Qué porcentaje de alumnos han aprovechado esta oferta de aprendizaje?*
  13. *¿Qué elementos de esta forma de aprendizaje han resultado problemáticos?*
  14. *¿Merece la pena mantener esta oferta de enseñanza?*
  15. *En caso de mantener dicha oferta, ¿qué aspectos han de modificarse y en qué sentido?*

TUDELA DE PROYECTOS DE ACCIÓN PRÁCTICA

¨ **Meta de aprendizaje: Ejecución de actos profesionales de dificultad variable que exigen aplicación de conocimientos o desarrollo de habilidades de investigación**

¨ **Pautas de organización:**

- ***Localización de centros o ambientes en que se realizará la acción práctica y acuerdo sobre modalidad de la misma***

  Algunos aspectos a consensuar:

  —Tareas a realizar

  —Tiempo semanal de dedicación

  —Contenido y responsable de la supervisión

- ***Asesoramiento inicial para la planificación y el desarrollo del proyecto. Por ejemplo:***

  1ª Fase: Presentación de modelos

  —Suministrando diversos modelos, pautas, materiales e información referencial:

  —Modelos o formas de aplicación del método científico

  —Proyectos de investigación del área de conocimientos en que se encuadra la asignatura

  —Artículos de revistas en que se presenten experiencias de acción práctica en el ámbito de la ciencias sociales

  —Presentando un único modelo teórico de planificación específico del campo profesional de que se trate; modelo que deberá ser adaptado por los alumnos a su situación

2ª Fase: Monitorización de la planificación

—Realización en clase de tareas de planificación, por parte de diferentes grupos de alumnos

—Corrección individualizada por el profesor

—Aportación de nueva información a todo el grupo clase por el profesor en relación con las necesidades / fallos más comunes detectadas en los grupos

3ª Fase: Evaluación de proyectos

—Determinación de proyectos viables

—Establecimiento del periodo final de rediseño para proyectos no viables o incompletos

- ***Diseño del sistema de supervisión:***

a) Responsables:

—En la Escuela o Facultad: profesor(es) de la asignatura y otros profesionales (alumnos de tercer ciclo, becarios de investigación, colaboradores honorarios…)

—En el centro de prácticas: supervisor o supervisora designado por la institución en cuestión

b) Momentos y formas de acreditación del trabajo realizado:

—Frecuencia: será fijada en función del número de alumnos y del número de profesores que estén a cargo de la asignatura; no obstante, no debería ser superior a un mes

—Requerimientos para los estudiantes: presencia obligatoria y justificación verbal y documentada (materiales generados, datos obtenidos, notas de campo recogidas, etc.) del trabajo realizado hasta la fecha.

- ***Especificación del contenido de la supervisión:***

Funciones más comunes a realizar por los tutores:

—En el centro de prácticas: enseñar, demostrar, corregir y controlar y evaluar la ejecución de actos profesionales

—En la Escuela o Facultad: suministrar información complementaria o referencial, dirigir, analizar críticamente las realizaciones, responder a las demandas / necesidades de los estudian-

tes, sugerir, enseñar, evaluar y ayudar a los estudiantes en las diferentes fases del proceso de acción práctica.

- ***Especificación del sistema de evaluación:***

Principales aspectos a evaluar y sugerencias metodológicas:

—El proceso de acción práctica: realización efectiva de las tareas encomendadas, actitudes respecto al trabajo (interés y dedicación) y nivel de cumplimiento de los requisitos de acreditación del trabajo realizado (momentos y formas de acreditación)

—Instrumentos: informe del supervisor de la institución de acogida y registro de observación del tutor de la asignatura

—Los resultados obtenidos: grado de consecución de los objetivos previstos en el proyecto de acción práctica

—Instrumentos: Informe del supervisor de la institución de acogida, memoria de prácticas realizada por el grupo de estudiantes y otros métodos (entrevistas, tests de conocimientos, demostración práctica de habilidades y destrezas…) a criterio del tutor.

¨ **Agrupamiento: individual o en pequeños grupos (hasta 6 alumnos)**

¨ **Duración de las sesiones de tutoría: 30 minutos aproximadamente**

¨ **Condiciones:**

- *Asistencia obligatoria*
- *Fijación de calendario y de horarios personalizados*

Los proyectos de acción práctica exigen una fase de docencia inicial de duración variable destinada a todos los alumnos cuya finalidad es enseñarles a planificar, es decir, a aplicar y transferir los conocimientos adquiridos segmentadamente en otros temas de la mis-

ma asignatura o en otras asignaturas a un proyecto práctico. No es recomendable obviar esta fase dado que la transferibilidad del conocimiento es una habilidad a adquirir y no inherente a la propia adquisición del mismo.

El número de alumnos por grupo de trabajo se ha establecido en el tope de 6; sin embargo, el número óptimo estaría en torno a 4 alumnos, pues la experiencia indica que a partir de ahí el rendimiento del grupo no se incrementa y sí genera conductas parasitarias (alguien no trabaja y se aprovecha del esfuerzo de los demás).

El tiempo establecido tómese como indicativo y susceptible de ser variado en función de las exigencias del contexto universitario donde se ejerza la docencia.

- *Problemas generados **en la planificación** del Proyecto de Acción Práctica:*

  1. *¿Dificultades de los estudiantes para la comprensión del modelo o modelos de planificación presentados?*
  2. *¿Falta de destrezas para la concreción en el proyecto de acción práctica de los presupuestos del modelo teórico elegido?*

- *Problemas generados **en la supervisión**:*

  3. ¿Han sido suficientes los momentos de supervisión previstos en la escuela o facultad?
  4. *¿Han sido adecuados y suficientes los requerimientos establecidos para los estudiantes?*
  5. *¿Ha sido útil y suficiente, a juicio de los estudiantes, la supervisión ofertada en el centro de prácticas?*

- *Problemas generados **en el proceso de acción práctica**:*

  6. *¿Se ha generado porcentajes significativos de abandono de estudiantes?*
  7. *¿Se ha podido dar respuesta desde la asignatura a sus demandas*
  8. *de apoyo y asesoramiento?*

9. *¿Se han suscitado conflictos con los centros de prácticas?*
10. *¿Han ejecutado la mayoría de los estudiantes el proyecto completo?*
11. *¿Se implican los estudiantes en la realización del proyecto?*

- *Características de los **resultados obtenidos** por los estudiantes:*

11. *¿Han adquirido los estudiantes unos conocimientos técnicos-prácticos suficientes sobre la actividad profesional en cuestión?*
12. *¿Han desarrollado en grado suficiente las destrezas profesionales previstas?*
13. *¿Han incrementado los estudiantes su conocimiento sobre las características del ejercicio de la profesión en el contexto laboral en que han estado inmersos?*
14. *¿Presentan las memorias de prácticas un nivel suficiente de calidad?*

- *Si es aconsejable la **modificación** de esta oferta de aprendizaje?*

15. *¿Valoran positivamente los estudiantes esta oferta de aprendizaje?*
16. *¿Es compatible está oferta de aprendizaje con el volumen global de trabajoque se exige en la asignatura y en el resto de las asignaturas del curso?*
17. *¿Merece la pena mantener esta oferta de enseñanza?*
18. *En caso de mantener dicha oferta, ¿qué aspectos han de modificarse y en qué sentido?*

TUTORÍAS CENTRADAS SOBRE PROBLEMAS O DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

¨ **Meta educativa: Respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes en relación con asignaturas concretas**

- ***Algunos requisitos para el éxito académico que generan necesidades / problemas para los estudiantes[1] :***

1. Integración en la vida universitaria
2. Comprensión de la oferta docente de los profesores:
   2.1. Del sistema de exigencias y recompensas
   2.2. Adaptación a distintas formas de enseñanza
3. Interés:
   3.1. Por el aprendizaje
   3.2. Vocación / Motivación por los estudios que se cursan
   3.3. Vocación por la profesión elegida
4. Autoconcepto:
   4.1. Conocimiento de sí mismo
   4.2. Autoconfianza y autoestima
5. Proyección hacia el ejercicio de la profesión
   5.1. Establecimiento de expectativas profesionales
   5.2. Iniciación de la transición hacia el mundo laboral durante los estudios

1. Datos procedentes de una investigación realizada en la Universidad de Sevilla durante el curso 98/99: Álvarez Rojo, V. (Dir.) *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.* Sevilla: Vicerrectorado de Calidad/ICE.

6. Desarrollo de habilidades y destrezas:
   6.1. Generales: Pensar, razonar, resolver problemas
   6.2. Instrumentales básicas: leer, comprender, sintetizar, esquematizar, identificar aspectos fundamentales
   6.3. Habilidad para captar y retener la información ofrecida por los profesores
   6.4. Habilidad para ampliar información
   6.5. Habilidad para la resolución de dudas
   6.6. Habilidad para la búsqueda de experiencias prácticas complementarias dentro y fuera de la universidad
   6.7. Específicas: conocimientos de informática, dominio de idiomas

7. Puesta en práctica de habilidades de organización:
   7.1. Identificación de las exigencias de cada asignatura o materia
   7.2. Planificación del trabajo

8. Posesión de otras habilidades:
   8.1. Habilidades o capacidades innatas (según tipo de estudios)
   8.2. Capacidad crítica
   8.3. Habilidades sociales: capacidad de relacionarse con los compañeros y con los profesores
   8.4. Competitividad

9. Nivel de conocimientos dquiridos durante la enseñanza secundaria en asignaturas básicas relacionadas con los estudios elegidos (conocimientos prerrequisitos)

10. Dedicación al estudio:
    10.1. Interés por el trabajo académico
    10.2. Iniciativa / Autonomía y continuidad en el estudio
    10.3. Asistencia a clase
    10.4. Responsabilidad
    10.5. Adaptación del estilo de trabajo en base a la propia experiencia

¨ **Condiciones para hacer viable la oferta de tutoría: Inducción de la demanda:**

- ***Sugerencias para la inducción de la demanda de acción tutorial:***

—Explicitación de las ventajas que para los estudiantes pueden derivarse de la utilización de esta oferta docente

—Facilitación del acceso cuidando la compatibilidad de los horarios de tutoría con los horarios de clase de la mayoría de los estudiantes

—Atención de los alumnos en pequeños grupos a propósito de dificultades comunes y compartidas, como forma de minimizar la prevención de muchos estudiantes para abordar a los profesores

—Vinculación de cada sesión tutorial con una o dos sesiones posteriores de seguimiento como forma de incrementar el nivel de atención ofertado por el profesor y percibido por los estudiantes

¨ **Determinación de horario, por ejemplo:**

- ***Horario de libre disposición, para ser utilizado por cualquier estudiante***
- ***Horario personalizado y programado (día y hora) para todos los alumnos (o grupos) con objeto de analizar su situación de aprendizaje respecto a la asignatura en cuestión; este horario puede no ser utilizado por los estudiantes si así lo deciden. Periodicidad: una vez al trimestre o tres sesiones de tutoría***

¨ **Concreción de la oferta de ayuda al estudiante:**

- ***Sugerencias:***

a) Análisis del problema y sus posibles causas

b) Oferta de información referencial: servicios de la universidad

a donde acudir, documentos para consultar, ambientes laborales y profesionales para contactar, formación básica o complementaria a adquirir

c) Suministro de materiales: oferta de materiales-guía para el manejo de las dificultades más comunes experiencialmente constatadas en cursos anteriores

d) Recapitulación de contenidos o procesos ya presentados en clase: resolución de problemas, presentación de esquemas, revisión de materiales suministrados en clase, análisis con los alumnos de contenidos específicos en los manuales, etc.[2]

e) Petición de resultados en las sesiones posteriores de tutoría: tareas ejecutadas de las consensuadas con el tutor en las sesiones anteriores y resultados obtenidos

¨ **Agrupamiento: Individual o en pequeños grupos**

¨ **Duración: 15 – 30 minutos**

¨ **Condiciones: Asistencia voluntaria**

Como ya vimos al inicio, esta modalidad de tutoría es la que se oferta de modo generalizado en nuestras universidades; sin embargo, su escasa utilización por parte de los estudiantes indica que tal oferta docente no conecta con las necesidades reales de éstos. Es posible que esta oferta para que sea aprovechable deba hacerse junto con algunas de las otras modalidades de acción tutorial que estamos presentando.

---

2. Esta oferta es ambivalente y de resultados inciertos; hay estudiantes que no siguen la asignatura, no asisten a clase y tienden a *convertir la tutoría en una 'clase particular'* (lo que parece inaceptable); hay otros que pretenden aprovechar esta ocasión para que *el profesor les resuelva los problemas* (sobre todo en estudios de matemáticas, física…) que se han planteado en la clases o en los 'cuadernos de problemas' utilizados en la asignatura (lo cual parece poco recomendable). Algunos profesores abordan estas situaciones señalando en el primer caso la documentación que el alumno ha de consultar y en el segundo indicando el proceso general que ha de seguir el propio estudiante para resolver el problema por sí mismo (es decir, solo cuando éste ha planteado el problema y ha intentado resolverlo sería adecuada la resolución del profesor).

NECESIDADES COLECTIVAS DE ORIENTACIÓN

¨ **Meta educativa: Atender a las necesidades del grupo de la clase sobre el aprendizaje, la superación de las asignaturas y sobre cualquier otro tema de desarrollo profesional.**

- ***Necesidades más frecuentes***

1. Relacionadas con el aprendizaje

—que los profesores y las profesoras den orientaciones en relación al estudio de sus asignaturas

—que se organizen sesiones de trabajo para enseñar a los estudiantes a tener éxito en esas asignaturas

—que se facilite a los estudiantes el acceso a materiales escritos que les expliquen cómo estudiar en la universidad

—que se facilite el acceso a recursos informáticos que les ayuden en el estudio

—que los profesores de un mismo curso realicen una programación coordinada de sus respectivas asignaturas para evitar repeticiones de contenidos

2. Relacionadas con la enseñanza en clase

—que los profesores tengan en cuenta el nivel de conocimientos previos con los que los estudiantes inician las asignaturas

—que los profesores especifiquen claramente cuáles son los resultados que esperan de los alumnos

—que los profesores y las profesoras destaquen los puntos fundamentales en los contenidos que imparten

—que en las asignaturas se realicen ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos

—que antes de pasar a nuevos temas recapitulen los contenidos aprendidos por los estudiantes

—que los profesores y las profesoras pongan en práctica estrategias para comprobar los contenidos aprendidos

—que al abordar el estudio de un tema comiencen presentando un visión de conjunto

—sentirse apoyados por los docentes de las asignaturas que cursan

3. Relacionadas con la vida profesional

—que se "profesionalice" el contenido de las asignaturas, destacando su aplicación en la vida profesional.

—que se organicen sesiones sobre las salidas profesionales de los estudios que se están realizando.

¨ **Proceso para el tratamiento de las necesidades colectivas, sugerimos:**

- ***Contexto para abordar el problema: el aula de clase; sesión de discusión colectiva con todos los alumnos***

- ***Pasos a seguir:***

a) Formulación previa de la necesidad: ¿Qué problemas hay? (Chequeo periódico de opinión, a realizar por el profesor)

b) Discusión colectiva para la descripción de la necesidad: ¿En qué consiste el problema?

c) Intervención del profesor: suministro de información, presentación de modelos de acción, adaptación de la enseñanza, etc.

¨ ***Seguimiento y refuerzo dentro y fuera del aula mediante:***

- ***Formación de grupos de trabajo:***

a) grupos de estudio para el intercambio de estrategias y técnicas de estudio de la asignatura (solo estudiantes del curso)

b) tutoría de compañeros con la participación de estudiantes de cursos superiores que hayan cursado la asignatura en cuestión (ver 'tutoría de compañeros' más adelante)

c) grupos de discusión para la elaboración de propuestas de solución de los problemas detectados (con la participación del profesor)

- ***Chequeo periódico de estados de opinión.***

¨ **Agrupamiento: Grupo de la clase y pequeños grupos**

¨ **Duración: Una sesión de clase**

¨ **Condiciones: Asistencia voluntaria**

Las dificultades de los estudiantes respecto a las demandas del profesor pueden ser respondidas de forma colectiva cuando afecta a un porcentaje significativo de alumnos. Se trata, por tanto, de una estrategia de acción tutorial en la que como punto de partida **será necesario asumir**:

- *La incidencia en la oferta docente del profesor de los problemas* que finalmente se detecten: en su caso podría ser necesario hacer modificaciones en el programa de la asignatura
- *La necesidad de colaboración entre profesor y estudiantes para determinar cuál es el problema* (ausencia de conocimientos prerrequisitos, proceso de docencia inadecuado, exigencias de rendimiento poco realistas, insuficiente dedicación a la asignatura, estrategias de estudio poco eficaces..., etc.).

Por tanto, si no se asume de partida que los resultados de esa discusión pueden tener repercusiones en la oferta docente del profesor ya sea en forma de modificaciones en el programa de la asignatura o bien en la oferta de contenidos, procesos o herramientas especificas a los estudiantes para que puedan enfrentarse al problema o necesidad, sería aconsejable no utilizar esta estrategia de acción tutorial.

LA TUTORÍA DE COMPAÑEROS

El incremento de las tasas de alumnos universitarios que requieren ser atendidos de forma personalizada por los docentes, la demanda de información académica suscitada por los nuevos planes de estudios, así como el desarrollo de las tecnologías de la comunicación son fenómenos que han dado lugar a la aparición de nuevas estrategias de acción tutorial como son la tutoría de compañeros; las tutorias a traves de la red y tutorias coordinadas.

Sistema de tutoría en el cual la tutela del aprendizaje de los estudiantes es llevada a cabo directamente por sus propios compañeros, siendo éstos en unos casos alumnos más maduros del mismo curso y en otros casos estudiantes de cursos superiores; todo ello bajo la supervisión del profesor de la asignatura. Este sistema se ha ensayado con éxito tanto en los estudios universitarios como en los niveles no universitarios de la enseñanza

¨ **Meta de aprendizaje: aprendizaje de contenidos y de procesos**

¨ **Destinatarios: alumnos de primeros cursos**

¨ **Tutores:**

- ***El profesor de la asignatura***
- ***Alumnos voluntarios de los últimos cursos***

¨ **Organización:**

- ***Selección de los temas de tutoría:***

  Es posible abordar una variada gama de temas:

  —adquisición de contenidos del temario

—elaboración de proyectos de acción práctica

—realización de prácticas de laboratorio

—aprendizaje de procesos de solución de problemas

—preparación de exámenes

—aprendizaje de métodos y técnicas de estudio

- ***Reclutamiento de alumnos-tutores:***

Aspectos a tener en cuenta*:*

1. Establecimiento de criterios de selección. Por ejemplo:

—que sean de cursos superiores y/o colaboradores que hayan cursado la asignatura

—con rendimiento académico alto en esa asignatura

—que quieran participar voluntariamente

—que se comprometan a un tiempo de dedicación establecido

—otros criterios específicos según la asignatura

2. Elaboración de sistema de recompensas:

—reconocimiento académico del trabajo a realizar; por ejemplo como prácticas para otras asignaturas

—certificación administrativa del departamento o del profesor de trabajo realizado

—reconocimiento como mérito para optar a otras ofertas del departamento: para colaboradores honorarios, becarios de colaboración, alumnos internos.

—reconocimiento como mérito para participar en proyectos de investigación

3. Formación específica para la tarea. Podría ser así:

—Presentación previa (y si es posible, por escrito) por parte del profesor del tema sobre el que versará la tutoría (1ª sesión)

—Estudio personal de los documentos por parte de los alumnos-tutores

—Simulación de sesión de tutoría de compañeros: formas de abordar a los grupos de compañeros, problemas y dificultades más frecuentes que suelen plantear los alumnos y estrategias para la solución de esos problemas (2ª sesión)

- ***Determinación de momentos de tutoría:***

Algunas recomendaciones:

* ***No es rentable este sistema de acción tutorial para un número de sesiones de tutoría de compañeros reducido (menos de cinco)***
* ***El número de sesiones de tutoría dentro del aula estará en función de las características del tema a tutelar. Puede preverse la tutela para varios temas con objeto de que haya tiempo suficiente para que se consolide una relación satisfactoria de trabajo entre alumno-tutores y estudiantes***
* ***Pueden contemplarse, si el grupo de alumnos de la clase así lo demanda, la posibilidad de sesiones de tutoría fuera del aula y del tiempo de clase.***
* ***El horario y calendario de las sesiones de tutoría será consensuado y público. La frecuencia de las sesiones de tutoría debe ser de al menos una a la semana durante el periodo que dure la oferta de tutoría de compañeros.***
* ***Formación y asignación de grupos a cada compañero-tutor***
* ***El número de alumnos asignados a cada compañero-tutor variará en función de:***

—el número de alumnos que acuden a clase

—el número de compañeros tutores que haya podido conseguirse

—la temática que se pretenda tutorar

—la forma en que trabajan los alumnos en esa temática (individualmente o en pequeños grupos)

—a título indicativo, para el trabajo por proyectos de acción práctica un compañero-tutor puede atender con una dedicación adecuada a **tres grupos de cinco alumnos** para el diseño de proyectos.

—la asignación de los grupos o los alumnos concretos a cada compañero-tutor la realiza el profesor de la asignatura; no obstante, puede modificarse a lo largo de la sesiones en base a criterios de eficacia, sintonía entre en las relaciones alumnos-tutores, etc.

¨ Control y evaluación de la acción tutorial:

- ***Aspectos a controlar:***

  a) Eficacia del apoyo instantáneo a los alumnos-tutores: el profesor de la asignatura deberá estar presente siempre en las sesiones dentro del aula para respaldar a los estudiantes-tutores en las previsibles situaciones problemáticas que tendrán que afrontar

  b) Nuevas necesidades de formación de los estudiantes tutores, que surjan durante el proceso

  c) Demandas de los alumnos de la clase surgidas en el proceso de tutoría.

- ***Criterios de evaluación:***

  a) Evaluación de la eficacia-efectividad del apoyo: se trata e determinar si los alumnos han adquirido los conocimientos y/o destrezas que se perseguían y si lo han hecho mejor que con la sola actuación del profesor e la asignatura

  b) Evaluación de la satisfacción de los destinatarios, es decir, si los alumnos e la clase consideran que la tutoría recibida les ha sido de utilidad.

  c) Evaluación de la propia oferta de tutoría: decisiones sobre su continuidad y determinación de aspectos mejorables

La **eficacia de este sistema de acción tutorial** reside en varios factores:

- En la capacidad que tienen los alumnos-tutores para adaptar la enseñanza a la situación de los estudiantes, por el hecho de ser ellos mismo estudiantes y haber experimentado recientemente las exigencias de la asignatura que están tutelando. Poseen un conocimiento contextualizado y situacional de las necesidades de los estudiantes y de los requisitos para superar la asignatura.
- En el nivel de conocimientos y destrezas de los estudiantes-tutores respecto a los temas que van a tutelar.

De aquí que su selección deba hacerse entre los mejor evaluados en la asignatura en cursos anteriores; y que sea imprescindible una formación o entrenamiento previo a su intervención como tutores.

- En la organización del proceso de tutoría por parte del profesor de la asignatura. Los alumnos de la clase deben percibir la seriedad de la oferta en cuanto a que disponen en los momentos previstos de la ayuda prometida.

LAS TUTORÍAS A TRAVÉS DE LA RED (web)

Sistema de tutela a distancia del aprendizaje de los estudiantes posibilitándoles el acceso directo ('on-line') o indirecto (correo electrónico) al profesor desde cualquier terminal de ordenador.

¨ **Meta educativa: Facilitar la atención individualizada de necesidades**

¨ **Pautas de organización:**

- ***Decisión previa sobre formatos:***

  —***Correo electrónico***

  —***Consulta en tiempo real ('on-line'): requiere el diseño de la página web del profesor***

- ***Planificación de modalidad de acceso y respuesta:***

  —***Horarios de acceso***

  —***Tiempos y formas de respuesta***

¨ **Evaluación del impacto:**

- ***Índices de utilización***
- ***Niveles de satisfacción de los estudiantes***
- ***Un ejemplo: La oferta de la Universidad de Huelva***

  («Alumnos y profesores conectados en la red» - Gaceta Universitaria 25/04/00)

  «¿Te imaginas chateando un rato con tu profesor para resolver una duda? Los alumnos de la Universidad de Huelva podrán hacerlo gracias al proyecto de tutoría virtual que,

*tras casi un años de funcionamiento experimental se acaba e estrenar de forma oficial junto a la nueva página web de la universidad (**www.uhu.es**).*

… Tras varios meses de rodaje, la tutoría virtual ha pasado de 30 a más de 130 asignaturas con una media de consultas de 200/250 consultas por semana…

La tutoría virtual funciona de forma muy sencilla y evita desplazamientos a la universidad. El servicio se encuentra dentro del apartado Alumnos de la web. Hay que entrar en las titulaciones y desde éstas a la asignaturas que forman parte del proyecto. Entre las posibilidades que ofrecen se encuentra la formulación de dudas, la consulta de notas o de programas y, en definitiva, cualquier asunto relacionado con la materia… La tutoría virtual ofrece más o menos prestaciones según quieran los profesores, responsables de los contenidos.

… Se pretende ahora establecer conexiones on-line con los profesores, de forma que las tutorías se produzcan en tiempo real…"

TUTORÍAS COORDINADAS: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL CENTRO O DEL DEPARTAMENTO

Se plantea como alternativa a la oferta de tutorías tradicional y consiste en un plan de atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes previamente coordinado y consensuado en el Centro o en el Departamento.

¨ **Meta educativa: Atención contextualizada de las necesidades de los estudiantes**

¨ **Dimensiones de los acuerdos previos:**

- ***Temáticas que abarcará la oferta tutorial entre las ya mencionadas y cualquier otra considerada como necesaria y adecuada por el departamento.***

Una aplicación práctica: el «Programa de Acción Tutorial - Proyecto Brújula» de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cádiz

Fecha de inicio: curso 1998/99

Destinatarios: Alumnos de nuevo ingreso de las titulaciones de Licenciado en Química, Ingeniero Químico y Licenciado en Matemáticas

Meta: Ofertar orientación académica a los estudiantes para la confección de su curriculum y para el aprovechamiento académico de sus estudios

Contenido:

—Seminarios informativos (2) durante el periodo de matriculación

—Seminarios informativos a lo largo del curso sobre temas de interés general (7), en relación con la estructura y el funcionamiento de la universidad; y sobre el plan de estudios (5), su estructura y posibilidades

—Asignación de un profesor tutor a cada alumno; cada profesor participante atendió entre 8 y 10 alumnos a partir del 2º cuatrimestre, ofreciendo orientación académica y profesional

Otra experiencia: acción tutorial para la asignatura de Física en la E.U. de Informática de la Universidad Politécnica de Valencia

Fecha de inicio: Curso 1993/94

Destinatarios: 180 alumnos repetidores de la asignatura; asistencia voluntariaProfesores implicados: Tres

Meta: La superación de la asignatura en la convocatoria extraordinaria de diciembre

Duración: 9 semanas, con 36 horas de pizarra y 18 seminarios dirigidos por tres profesores; evaluación semanal del rendimiento de los estudiantes

Contenido:

—Clases de pizarra: repaso de la teoría, realización de ejercicios, cuestiones y problemas; reparto de ejercicios para resolver en casa

—Seminarios en grupo reducido: una sesión semanal de dos horas para resolver dudas y problemas con la asignatura

—Tutorías individuales: dos horas semanales por profesor para un grupo de 60 alumnos

- ***Formas de acceso de los alumnos:***

—Individual

—Gran Grupo

—*Pequeños Grupos*
—*Virtual a través de la red*

- ***Formas de acción tutorial de los profesores:***
  —*Individual de cada profesor*
  —*Común para todos los grupos de una asignatura*
  —*Por áreas o subáreas de conocimientos*
  —*Oferta única de todo el departamento*
  —*Mixta*

¨ **Organización de la atención a los alumnos:**

- ***Asignación de tareas y tiempos***
- ***Previsión de materiales a elaborar***

PLANIFICACIÓN DE LA PROPIA OFERTA DE TUTORIA

La decisión sobre el tipo de acción tutorial que se va a ofrecer a los alumnos corresponde generalmente a cada profesor. Es él quien decide qué clase de ayuda para el aprendizaje va a ofertar a sus alumnos. Con objeto de facilitar la toma de decisiones sobre esta cuestión presentamos a continuación un protocolo de planificación.

GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

TITULACIÓN:

ASIGNATURA:

CURSO:

CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA-APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA:

(Indica en qué medida sus alumnos poseen los atributos)	Poco				Mucho
- Nivel de conocimientos básicos	1	2	3	4	5
- Dominio de terminología	1	2	3	4	5
- Capacidad de razonamiento	1	2	3	4	5
- Capacidad para seguir las explicaciones en clase	1	2	3	4	5
- Grado de estudio personal-independiente	1	2	3	4	5
- Habilidad para buscar y completar información	1	2	3	4	5
- Nivel de participación en clase	1	2	3	4	5
- Destreza en la aplicación de conocimientos a situaciones nuevas	1	2	3	4	5
- Capacidad de resolución de problemas	1	2	3	4	5
- Nivel de fracaso en los exámenes	1	2	3	4	5
- Grado de interés por la asignatura	1	2	3	4	5

- Nivel de competitividad entre los estudiantes	1 2 3 4 5
- Capacidad para organizar su estudio	1 2 3 4 5
- Grado de utilización de las tutorías	1 2 3 4 5
- Asistencia a clase	1 2 3 4 5
- Conocimientos de informática	1 2 3 4 5
- Contacto con el mundo profesional	1 2 3 4 5
- Capacidad para realizar trabajos propuesto en la asignatura	1 2 3 4 5

LOS PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE MI ASIGNATURA SON:

1.

2.

3.

TIPO DE ACCIÓN TUTORIAL QUE SERÍA MÁS ADECUADA PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LOS PROBLEMAS DETECTADOS:

( ) Tutoría para la realización de trabajos monográficos

( ) Tutoría para la planificación y desarrollo de proyectos de acción práctica

( ) Tutoría personalizada sobre problemas o dificultades de aprendizaje

( ) Tutoría personalizada a través de la red para cualquier tipo de problemas

( ) Tutorías colectivas sobre problemas en la asignatura

( ) Tutoría de compañeros para facilitar el aprendizaje

( ) Tutorías coordinadas con otros profesores para abordar un problema concreto

( ) Otras acciones de apoyo (*descríbalas*):

PLAN DE TUTORIAS QUE SE OFERTARÁ A LOS ESTUDIANTES

(A continuación rellene cada uno de los apartados de la modalidad de tutoría elegida, siguiendo las especificaciones que se han sugeridopara cada modalidad e introduzca las modificaciones que crea oportunas)

Tutoría de Trabajos Monográficos sobre Temas del Programa de la Asignatura

- ***Meta de aprendizaje que se perseguirá alcanzar:***
- ***Pautas de organización*:**

—Tipo de trabajo a realizar:

—Información a suministrar sobre contenidos básicos del tema:

—Referencias sobre posibles formas de documentarse:

—Propuesta de organización del trabajo fuera del aula:

—Establecimiento de criterios claros de evaluación:

—Descripción del tipo y de los momentos de la acción tutorial:

- ***Modalidad de agrupamiento:***
- ***Duración de las sesiones de tutoría:***

Tutela de Proyectos de Acción Práctica

- ***Meta de aprendizaje que se pretende alcanzar:***
- ***Pautas de organización:***

—Localización de centros o ambientes en que se realizará la acción práctica.

—Acuerdo sobre modalidad de la misma.

—Asesoramiento inicial para la planificación y el desarrollo del proyecto.

—Sistema de supervisión:

a) Responsables:

b) Momentos y formas de acreditación del trabajo realizado:

—Contenido de la supervisión.

—Sistema de evaluación:

a) Del proceso de acción práctica

b) De los resultados obtenidos

- ***Agrupamiento***
- ***Duración de las sesiones de tutoría:***

• ***Condiciones:*** —Asistencia: —Calendario y horarios personalizados:	• ***Condiciones:*** —Asistencia —Calendario y horarios
Tutorías centradas sobre Problemas o Dificultades en el Aprendizaje • ***Meta educativa a alcanzar.*** • ***Condiciones para hacer viable la oferta de tutoría*:** —Acciones para inducir la demanda: —Horario: —Oferta de ayuda al estudiante: • ***Agrupamiento*** • ***Duración*** • ***Condiciones***	**Necesidades Colectivas de Orientación** • ***Meta educativa que se persigue:*** • ***Proceso para la detección y tratamiento de las necesidades colectivas:*** • ***Seguimiento y refuerzo dentro y fuera del aula:*** • ***Agrupamiento:*** • ***Duración*** • ***Condiciones.***

La Tutoría de Compañeros	Tutoría a través de la Red (Virtual)
• ***Meta de aprendizaje:***	• ***Meta educativa:***
• ***Destinatarios:***	• ***Pautas de organización:***
• ***Organización:***	—Decisión previa sobre formatos:
—Selección de los temas de tutoría:	Correo electrónico
—Reclutamiento de alumnos-tutores:	Consulta en tiempo real (‘on-line’): requiere el diseño de la página web del profesor
1) Establecimiento de criterios de selección	—Planificación de modalidad de acceso y respuesta:
2) Elaboración de sistema de recompensas:	Horarios de acceso
3) Formación específica para la tarea	Tiempos y formas de respuesta
—Determinación de momentos de tutoría:	• ***Evaluación del impacto:***
—Formación y asignación de grupos a cada compañero-tutor:	—Índices de utilización
• ***Control y evaluación de la acción tutorial:***	—Niveles de satisfacción de los estudiantes
—Sistema de control:	
—Criterios de evaluación**:**	
a) Evaluación de la eficacia-efectividad del apoyo	
b) Evaluación de la satisfacción de los destinatarios	
c) Evaluación de la propia oferta de tutoría	

Tutorías Coordinadas	Oferta Propia de Acción Tutorial
• ***Meta educativa:*** • ***Acuerdos previos*:** —Profesores con los que se consensuará el plan: —Temáticas que abarcará la oferta tutorial: —Formas de apoyo a los alumnos: Individual Gran Grupo (clases) Pequeños Grupos (seminarios) Virtual a través de la red —Formas de acción tutorial de los profesores: Individual de cada profesor Común para todos los grupos de una asignatura Por áreas o subáreas de conocimientos Oferta única de todo el departamento Mixta • ***Organización de la atención a los alumnos:*** —Asignación de tareas y tiempos: —Previsión de materiales a elaborar:	• ***Meta educativa:*** • ***Destinatarios:*** • ***Contenido de la oferta:*** • ***Organización:*** • **.....**

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

La evaluación de una oferta de apoyo a los estudiantes debe de ser algo más que establecer los resultados conseguidos por éstos al finalizar el mismo; para saber si el esfuerzo y el gasto realizado han merecido la pena y si consecuentemente debe mantenerse esa oferta de apoyo será necesario obtener y analizar información sobre otros aspectos de lo ofertado.

Es decir, se trata de ***evaluar tres aspectos de la oferta de acción tutorial*** realizada a los estudiantes:

LA PROPIA ACCIÓN TUTORIAL DISEÑADA → Conjunto de objetivos previstos, actuaciones de cualquier tipo realizadas, contenidos o temáticas abordadas, formas de trabajar con los estudiantes utilizadas y materiales diseñados.

EL PROCESO DE APLICACIÓN QUE SE HA SEGUIDO → Lo que se ha hecho realmente a lo largo del curso; dificultades encontradas; demandas que se ha producido por parte de los estudiantes; niveles de interés, participación y colaboración de profesores y estudiantes; incidencias y modificaciones del programa a las que han dado lugar.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS → Nivel de satisfacción de los estudiantes, grado de consecución de los objetivos del programa y otros resultados no previstos

La evaluación tiene por finalidad ***proporcionar la información necesaria para poder responder a las preguntas que cualquier profesor se plantea en relación con su enseñanza:***

¿Ha sido eficaz lo que he hecho?

¿Es adecuado para los estudiantes a los que va dirigido?

¿Ha producido los resultados que se esperaban?

En los cuadros que siguen se relaciona un conjunto de preguntas para los diferentes aspectos de la oferta de acción tutorial.

ELEMENTOS DE LA OFERTA DE TUTORÍA DISEÑADA QUE SE VAN A EVALUAR Y PREGUNTAS A RESPONDER	
Elementos	***Preguntas***
Metas que se perseguían Contenidos o temáticas que se abordaron Actividades que se han realizado Organización que se ha dado a la oferta Materiales que se han diseñado y utilizado	¿Las metas de la acción tutorial están en consonancia con las demandas e intereses prioritarios de los estudiantes? ¿Han sido suficientes los contenidos ofertados? ¿Qué contenidos 'no funcionan' bien? ¿Qué otros contenidos demandan los estudiantes? ¿Las actividades diseñadas suscitan el interés y la participación de los estudiantes? ¿Han sido suficientes? ¿Los momentos (calendario y horario) en que se ha actuado eran los adecuados? (En su caso) ¿La distribución de funciones entre los profesores ha sido clara, equitativa y ha facilitado el trabajo? ¿La previsión y disponibilidad de espacios ha sido suficiente? ¿Los materiales fungibles y de paso (aparatos) utilizados por los profesores han sido suficientes? ¿El material destinado a los estudiantes ha sido comprensible y útil?

ELEMENTOS DEL PROCESO DE APLICACIÓN QUE SE VAN A EVALUAR Y PREGUNTAS A RESPONDER	
Elementos	***Preguntas***
Impacto del programa en los estudiantes y, en su caso, en el departamento y/o en el Centro Condicionamientos contextuales hallados Dificultades de los profesores	¿Cuál ha sido el nivel de aceptación, interés e implicación que ha suscitado la oferta de tutoría entre los estudiantes? ¿Se ha conseguido la implicación de otros profesores en la oferta de tutorías? ¿A qué nivel y en qué proporción? ¿Las autoridades académicas han respaldado significativamente esta oferta? ¿De qué forma? ¿Qué elementos de la oferta de tutorías han tenido que ser suprimidos o modificados en la aplicación? ¿Cuáles han sido los factores materiales, organizacionales o personales que han creado dificultades en la aplicación? ¿Han detectado los profesores carencias en los conocimientos requeridos para el desarrollo de la función tutorial? ¿Pueden detectarse carencias en habilidades o destrezas para esa misma función?

RESULTADOS QUE SE VAN A EVALUAR Y PREGUNTAS A RESPONDER	
Elementos	***Preguntas***
Desde la perspectiva de la actuación de los profesores Desde la perspectiva de los estudiantes	¿Cuantos profesores y, en su caso, compañeros-tutores han intervenido? ¿Cuantas y cuáles han sido las actuaciones individuales y colectivas realizadas por los profesores? ¿A qué número de alumnos se han atendido en las distintas actuaciones? ¿Qué volumen de materiales se ha diseñado para la oferta de tutoría? ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes destinatarios respecto de la oferta de acción tutorial realizada? ¿Ha aumentado el rendimiento académico de los alumnos en la asignatura? ¿Han cambiado las actitudes de los estudiantes respecto a la utilización de las tutorías? ¿Han aumentado las demandas respecto a las actuaciones ofertadas (piden más cantidad o calidad de lo que se oferta)? ¿Se han generado otras demandas no previstas?

Los ***responsables de evaluar la acción tutorial*** serán:

El propio profesor, si se trata de una oferta individual de acción tutorial para su asignatura

El grupo de profesores que se ha coordinado para hacer una oferta tutorial colectiva

El grupo de coordinación, en el caso de ofertas de acción tutorial coordinada en el centro o en el departamento

Las ***estrategias*** e ***instrumentos de recogida de datos*** para la evaluación de estos aspectos podrían ser los siguientes:

Los datos relativos a la perspectiva de los profesores se recogerían con un **inventario** y una **escala** a rellenar por todos los profesores participantes

Los datos relativos a los estudiantes se recogerían mediante un **cuestionario de opinión** dirigido a todos lo estudiantes que han participado

A continuación presentamos un modelo de cada uno de esos instrumentos.

CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA LOS ESTUDIANTES PARA EVALUAR LA OFERTA DE ACCIÓN TUTORIAL

Como tú sabes, durante este curso se ha ofertado un nuevo sistema de tutoría para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de esta asignatura. Ahora es el momento para que nos des tu opinión sobre el mismo, la cual nos servirá para ir corrigiendo aquellos aspectos que no hayan estado a la altura de las necesidades y expectativas de vosotros, los estudiantes. *Este cuestionario es anónimo*. Encontrarás en él en primer lugar 11 ítems en los que se te pide que señales con un círculo si estás *Completamente en desacuerdo* (CD), *En desacuerdo* (D), *De acuerdo* (A) o *Completamente de acuerdo* (CA) con los enunciados que se te proponen, justificando tu respuesta. A continuación tienes tres cuestiones abiertas que debes responder según tu criterio. **Gracias por tu colaboración**.

TITULACIÓN:

ASIGNATURA:

CURSO:

1) Me parece adecuado el planteamiento general de las tutorías que se han realizado Justifica tu respuesta (si lo consideras oportuno)	*CD*	*D*	*A*	*CA*
2) Las tutorías me han servido de ayuda para enfrentarse a las exigencias de la asignatura Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
3) Me he sentido atendido/a de forma adecuada en las tutorías. Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
4) El tiempo dedicado a las tutorías ha sido suficiente. Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
5) Los temas tratados en las tutorías han sido los que necesitaba para superar con éxito la asignatura. Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
6) El (los) profesor(es) me ha(n) ofrecido el apoyo necesario para superar mis dificultades respecto a la asignatura Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
7) Los materiales que nos han proporcionado en las tutorías me han sido útiles para la realización de las tareas propuestas. Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
8) Se ha facilitado una buena comunicación entre el (los) profesor(es) y los estudiantes. Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
9) El (los) profesor(es) ha(n) sido claro(s) en el establecimiento de pautas para la realización del trabajo académico Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*
10) (En su caso) La ayuda prestada por los compañeros-tutores ha sido de gran utilidad para responder a algunas exigencias de las asignaturas. Justificación:	*CD*	*D*	*A*	*CA*

11) (En su caso) La coordinación entre los profesores ha sido buena	*CD*	*D*	*A*	*CA*

12) Señala lo que añadirías y suprimirías de las tutorías ofertadas. Justifica tu respuesta

Añadiría	Suprimiría

13) Valora de 0 a 10 las tutorías que se ofrecen en tu Escuela o Facultad. Justifica tu respuesta Justificación	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*
14) Valora de 0 a 10 las tutorías que te han ofrecido en esta signatura. Justifica tu respuesta. Justificación:	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*

INVENTARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA OFERTA DE TUTORÍAS

(A cumplimentar por los profesores participantes)

1. ¿Cuantos profesores y, en su caso, alumnos-tutores han intervenido?
   Profesores:
   Alumnos-tutores:
2. ¿Cuantas y cuáles han sido las actuaciones individuales y colectivas realizadas por los profesores?
   Actuaciones Individuales:
   Actuaciones Colectivas:
3. ¿A qué número de alumnos se han atendido en las distintas actuaciones?
   Actuaciones Individuales:
   Actuaciones Colectivas:
4. ¿Qué materiales se han diseñado para la oferta de tutoría?

5. ¿Qué elementos de la oferta de tutorías han tenido que ser suprimidos o modificados en la aplicación?
   Elementos Suprimidos:
   Elementos Modificados:
6. ¿Cuáles han sido los factores materiales, contextuales o personales que han creado dificultades en la aplicación?
   Factores Materiales
   Factores Contextuales
   Factores Personales
7. ¿Qué contenidos 'no funcionaron' bien?
8. ¿Qué otros contenidos demandan los estudiantes?
9. ¿Qué otras demandas no previstas se realizaron por parte de los estudiantes?
10. ¿Qué carencias en los conocimientos y destrezas requeridos para el desarrollo de la función tutorial has detectado?
    En los conocimientos:
    En las destrezas:

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA OFERTA DE TUTORÍAS

(A cumplimentar por los profesores participantes)

1) *Grado de satisfacción de los estudiantes destinatarios respecto de la oferta de acción tutorial realizada*	1	2	3	4	5
2) *Aumento del rendimiento académico de los alumnos en la asignatura*	1	2	3	4	5
3) *Cambio de las actitudes de los estudiantes respecto a la utilización de las tutorías*	1	2	3	4	5
4) *Aumento de las demandas respecto a las actuaciones ofertadas (piden más cantidad o calidad de lo que se oferta)*	1	2	3	4	5
5) *Nivel de aceptación, interés e implicación que ha suscitado la oferta de tutoría entre los estudiantes*	1	2	3	4	5

6) *Grado en que las metas de la acción tutorial han estado en consonancia con las demandas e intereses prioritarios de los estudiantes*	1	2	3	4	5
7) *Estimación de la suficiencia de los contenidos ofertados y temas ofertados*	1	2	3	4	5
8) *Nivel de interés y participación que suscitaron las actividades diseñadas en los estudiantes*	1	2	3	4	5
9) *Estimación de la suficiencia de las actividades realizadas*	1	2	3	4	5
10) *Grado de adecuación de los momentos (calendario y horario) en que se ha actuado*	1	2	3	4	5
11) *Nivel de suficiencia de los materiales fungibles y de paso (aparatos) utilizados por los profesores*	1	2	3	4	5
12) *Nivel de suficiencia de los espacios utilizados*	1	2	3	4	5
13) *Grado de comprensión y utilidad del material destinado a los estudiantes*	1	2	3	4	5
14) *(En su caso) Grado en que la distribución de funciones entre los profesores ha sido clara, equitativa y ha facilitado el trabajo*	1	2	3	4	5
15) *(En su caso) Nivel de implicación de los profesores del departamento o del centro*	1	2	3	4	5
16) *(En su caso) Grado de respaldo de las autoridades académica a la oferta de tutoría realizada*	1	2	3	4	5

MÓDULO 13

Una Experiencia de Plan de Formación de Profesorado en la Universidad de Granada

UNA EXPERIENCIA DE PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

En **octubre de 1974**, nos incorporamos al que entonces era el Departamento Interfacultativo de Filología Animal de la Universidad de Granada, tres Profesores Ayudantes de Clases Prácticas y tres Becarios del Plan de Formación de Personal Docente e Investigador, de los que tres éramos licenciados en Farmacia y tres en Ciencias (Biológicas), cuatro hombres y dos mujeres. En ese momento, el Departamento contaba con un catedrático, cuatro adjuntos interinos, cuatro becarios y ocho ayudantes. De todos ellos, diez eran farmacéuticos y seis, biólogos; ocho hombres y nueve mujeres.

El Departamento tenía a su cargo las enseñanzas teóricas y prácticas de Fisiología Animal en Farmacia y en Biológicas y las de Histología y Organigrafía Animal en Farmacia (correspondientes estas últimas a un plan de estudios que sólo duró desde 1972 a 1975).

Los cuatro primeros años estaban dedicados a la formación investigadora a través de la realización de los cursos de doctorado y de las tesis doctroal, a la formación y especialización mediante la realización de cursos de post-grado, a la formación como docentes y al aprendizaje de la organización del Departamento, haciéndonos cargo por parejas y por periodos de un año, de la biblioteca, la compra y el alamacenamiento de productos y reactivos, el material fungible, el quirófano experimental o la coordinación de las clases prácticas.

La formación como docentes comenzaba con la impartición de clases prácticas, que exigía conocer los fundamentos teóricos, adquirir destreza manula y aprender a explicar, a supervisar el trabajo d elos alumnos y a evaluar los concoimeitos adquiridos. El trato cercano con un grupo pequeño de alumnos, nos hacía ganar confianza en nosotros mismos y en nuestra capacidad para transmitir conocimientos, para responder preguntas y para resolver situaciones imprevistas (desde el mal funcionamiento de un aparato de registro, al desvanecimiento de un alumno, por ejemplo). Enseñábamos todas las prácticas.

A partir del segundo o tercer año de tesis, nos incorporábamos a la dirección de tutorías. Con este nombre, nuestro departamento entendía el trabajo semanal o quincenal, con un grupo de ocho a diez alaumnos voluntarios, bajo la dirección de un profesor ayudante o becario, con el fin de discutir temas de la asignatura, sobre la base del manejo de información bibliografica. Esta experiencia, la mantuvimos durante unos años y fue sumamente enriquecedora.

La voluntariedad implicaba contar con alumnos especialmente motivados e interesados por la asignatura y dispuestos, por tanto, a hacer un trabajo extra, factores de los que depende, en gran parte, la garantía de éxito, necesaria sobre todo en este tipo de actividad docente, cuyo elevado coste en tiempo y personal, debe compensarse con el logro de sus fines: proporcionar una formación de nivel elevado. Un buen porcentaje de los alumnos de tutorías, no sólo se hacían acreedores de las mejores calificaciones, sino que constituían la cantera de alumnos internos, tesinandos y futuros becarios y profesores en formación del departamento, (varios de ellos son hoy, catedráticos de Fisiología en distintas universidades españolas o investigadores del C.S.I.C.). Las tutorías permitían al alumno asumir el protagonismo de su propia formación, al escoger los temas y prepararlos manejando distintas fuentes bibliográficas; así aprendían a sintetizar, redactar, exponer y defender ante sus compañeros y el profesor, y posibilitaban la visión crítica de la ciencia tan deseada, necesaria y por desgracia, normalmente ausente en nuestras aulas.

Las ventajas para el profesor ayudante o becario director de la tutoría, eran indudables. Aprendíamos la asignatura (debíamos preparar los temas mejor que los alumnos para dirigir la discusión con eficacia), aprendíamos a coordinar y ordenar el debate y sobre todo aprendíamos a no caer en tentaciones de protagonismo basado en una falsa “sabiduría”. Los alumnos y los textos eran el eje fundamental del grupo de trabajo. Aprendíamos también, que los alumnos eran nuestros aliados y compañeros en el viaje hacia el conocimiento de la Fisiología.

Simultáneamente a la dirección de tutorías, asistíamos a las clases teóricas de la asignatura impartidas por profesores veteranos.

Con carácter secundario, pero también importante para nuestra formación como profesores, se nos encargaba la confección de temas para oposiciones y la asistencia a ensayos de tesinas, tesis y ejercicios de oposiciones, aprendiendo así a ajustar tiempos, a exponer con el ritmo adecuado y a ejercer una crítica constructiva (de la que también nosotros éramos objeto cuando correspondía).

Obtenido el grado de doctor nos incorporábamos gradualmente a la impartición de clases teóricas, comenzando por la explicación, en un solo grupo de clases, de uno o dos de los sistemas en que se divide la Fisiología para su estudio o enseñanza: los de menor complejidad y con menor relación con otros. La preparación comprendía el estudio y comprensión del sistema complero, la confección de los temas en que se divide y la estructuración de cada clase en tiempo, delimitación de los conceptos fundamentales, previsión de aspectos de difícil comprensión por parte de los alumnos, elección de diapositivas, esquemas en pizarra, ejemplos, etc. Todo esto lo comentábamos con el profesor responsable del grupo en el que íbamos a impartir las clases. Al final de cada una de ellas, volvíamos a comentar con el "tutor" el desarrollo de la misma y anotábamos en una especie de diario de clases los puntos fundamentales de ese desarrollo (dónde habíamos acabado, aspectos de mayor dificultad, ejemplos útiles o inútiles, momentos de mayor inseguridad). En ocasiones, el profesor veterano asistía a nuestra clase para comentarnos después los aciertos y los errores observados y aconsejar si era necesario.

En el curso siguiente, en ese grupo o en otros, volvíamos a impartir los mismos temas y los correspondientes a un sistema nuevo. Esta secuencia, continuaba hasta el momento en que conseguíamos el ansiado número de funcionario. Para ello habíamos reflexionado sobre nuestra actividad investigadora y la habíamos sistematizado dándole unidad y coherencia; habíamos madurado como docentes hasta el punto de poder proponer y defender nuestro propio programa de la asignatura y nuestras ideas sobre la metodología empleada. Por fin éramos oficialmente lo que queríamos ser: profesores de universidad.

Un proceso de formación como el que acabo de describir, sólo es posible si se dan una serie de condiciones. Se necesita ilusión y el sentimiento compartido de ser unos privilegiados que libremente han escogido una opción profesional que les encomienda una tarea importante. Hay que contar con la humildad del principiante y la generosidad del veterano. Es imprescindible el funcionamiento del departamento como una unidad, no como el conjunto, con fines administrativos, de distintos grupos. Facilita la tarea que los jóvenes se incorporen al departamento como Becarios o como Ayudantes, es decir, como personal en formación por definición y sin posibilidad de que la docencia teórica que vayan desarrollando tenga reflejo en la organización docente del departamento, evitando así la competencia mal entendida entre ellos, muchas veces fomentada por sus propios directores de tesis o responsables de grupo. Por último, es necesario que la carga docente del departamento permita un sistema lento de incorporación a las tareas docentes de los jóvenes. En la Universidad del año 2000, ¿se dan esas condiciones?

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV (1996). Materiales parala Enseñanza Universitaria, nº 1. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Badajoz.

AA.VV (1997). Materiales para la Enseñanza Universitaria, nº 2. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Badajoz.

AEBLI, H. (1988). *12 Formas básicas de enseñar.* Madrid, Narcea.

AEBLI, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.* Madrid, Narcea.

AIRASIAN, Peter W. y GULLICKSON, Arlen R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado.* Bilbao, Ediciones Mensajero.

ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ MARTÍN, J. JORDAN, J. y JOVER, G. (1998). *Ética docente.* Ariel Educación. Barcelona.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (1987). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas.* Alamex, Barcelona, pp. 79-84.

ÁLVAREZ ROJO, V. (Dir) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje en la Universidad.* Sevilla: Vicerrectorado de Calidad/Instituto de Ciencias de la Educación.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). Tengo que decidirme. Sevilla. Alfar.

ANGELO, T.A. y CROSS, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques.* 2 Ed. San Francisco, Jossey Bass.

ASHCROFT, K. & FOREMAN-PECK, L. (1994). *Managing Teaching and Learning in furher and Higher Education.* London, The Falmer Press.

AUSUBEL, D.P. (1983). Psicología de la Educación. México, Trillas.

BAXTER MAGOLDA, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in College.* San Francisco, Jossey-Bas Publishers.

BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). La formación universitaria a debate, Barcelona. Universitat de Barcelona.

BENEDITO, V. (1991). La Formación del Profesorado universitario. PPU. Barcelona.

BLAYA SALVADOR, Inmaculada (col.) (1998). *Las "siete herramientas" para la calidad en la UMH: cómo realizar la autoevaluación.* Elche (Alicante): Universidad Miguel Hernández.

BULLOUGH, R. (1994). Mussing in life writing, teaching and teacher education research. Paper presented to the AERA. New Orleans.

BURBULES, Nicholas C. (1999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Buenos Aires, Amorrortu ediciones.

CAZDEN, Courtney B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid, MEC Paidos.

COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y Educación II.* Madrid, Alianza. Editorial.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana, UNESCO.

DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO.

DE MIGUEL, M. (1998). La Reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria. En Luxán, J.M. (Edit.) *Política y Reforma Universitaria.* Barcelona, Cedecs Edt. Pp. 113-130.

DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva.* Madrid, Alianza Editorial.

ELLIOTT, John (1986). *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad.* En GALTON, M. y MOON, B. Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Martínez Roca, Barcelona.

ESTEBARANZ, A. (1994). Didáctica e Innovación Curricular. Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

FERNÁNDEZ, J. y SANZ J. (1997). *La tutoría en la universidad: ¿algo más que una reseña en el horario del profesorado?* Actas del Congreso '*Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad'*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Instituto de Ciencias de la Educación.

FULLAN, M. (1999). *Change forces the sequel.* Falmer Press. London.

GALLEGO, S. (1997). *Las funciones del tutor universitario.* En: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el currículum.* Valencia: AEOEP.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica.* Morata. Madrid.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989). Cuestionario de Opiniones Pedagógicas. (mimeo).

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. (1996). *Asesoramiento académico personalizado en la universidad (Apuntes y sugerencias).* En GARCÍA HOZ y otros: *La educación personalizada en la universidad.* Madrid: Rialp.

GOODLAND, S. HIRST, B. (1989). *Peer Tutoring. A guide to learning by teaching.* London: Kogan Page/Nichols Publishing.

GROS, B., ROMAÑA, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria.* Barcelona: Estudis-Universitat de Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (1997). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. Revista de Investigación Educativa. Vol. 14 nº 2 pp. 25-50.

ISUS, S. (1994). Experiencia de coordinación tutorial en Lleida. *Aula de Innovación Educativa, 2, 26, 58-61.*

KEMBER, D. (1997). A reconceptualisation of the research into University Academics´conceptions of teaching. *Learning and Instrution*, vol. 7 nº 3 pp. 255-275.

KENNA, B.M.; NEVO, D.; STUFFLEBEAM y THOMAS, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado.* Bilbao, Ediciones Mensajero.

LÁZARO, A. (1997). *La acción tutorial de la función docente universitaria.* En: APODACA, P. y LOBATO, C. (Coord.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación.* Laertes: Barcelona.

LUXÁN, J.M. (Ed.) (1998). Política y Reforma Universitaria. Barcelona, CEDECS, Temas Universitarios.

MARCELO GARCÍA, C. (1994). *La formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona. PPU.

MARCELO GARCÍA, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En C. Marcelo y J. López (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona, Ariel, pp. 9-39.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum* (mimeo).

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1988). *Programación y Evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas.* Valencia, Mestral.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.: *Negociación del Currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar.* Ed. La Muralla 1999. Madrid.

MAYOR RUIZ, C. (1995) *Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio de caso de las condiciones profesionales y formativas del profesorado universitario.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

MAYOR RUIZ, C. (1998). *El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria: Un análisis desde la perspectiva de los profesores principiantes.* Aportación a la Mesa Redonda 'Organización de Instituciones de Educación Superior' en el V Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Madrid.

MAXCY, SPENCER (1995). Democracy, chaos, and the New School Order. London Sage.

MESEGUER, JM. y otros (1998). *Las tutorías a debate: conclusiones de una experiencia*. Actas del II Congreso sobre *Reforma de los Planes de Estudios y Calidad Universitaria: Docencia, Investigación y Gestión.* Universidad de Cádiz.

MEYERS, CH. & JONES, T. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classrrom.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

MINTZBERG, H. (1992). *El poder en la organización.* Barcelona: Ariel.

MORTIMOR, Peter (1986). Autoevaluación escolar. En GALTON, M. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Martínez Roca, Barcelona.

NIETO GIL, Jesús María (aut.) (1994). *La autoevaluación del profesor: cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente.* Madrid: Escuela Española, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989). *Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje.* Málaga. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Proyecto de acción tutorial. Informe sobre las actividades realizadas durante el curso 1998/99 (1999). Puerto Real: Facultad de Ciencias, Universidad de Cádiz. (Material policopiado).

QUINTANILLA, M.A. (1998). Nuevas ideas para la Universidad. En Luxán, J.M. (Ed.) (1998). *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. CEDECS, Temas Universitarios, p. 341-351.

RAMÍREZ, J. & GAGO, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor.* Madrid, Narcea.

RAMSDEN, P. *Learning to teach in Higher Education.* Routledge. London 1996.

REID, J.A. (1992). Negotiating the curriculum: Action Research and Professional Development. En Boomer, g. y otros (eds.) *Negotiating the curriculum*. London, The Falmer Press, p. 118-135.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa.* Barcelona, PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales.* Madrid. MEC.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1998). El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria: Un análisis desde la perspectiva de los profesores mentores. Aportacación a la Mesa Redonda 'Organización de Instituciones de Educación Superior' en el V Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Madrid.

SANTOS, Miguel A. (1998). *Evaluar es comprender.* Buenos Aires, Magisterio del Rio de la Plata.

SIMON, Helen (1993). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas. En *VARIOS volver a pensar la educación* (vol. 2). Madrid, Morata.

SIMPSON, Ray H. (aut.). *La autoevaluación del maestro* Serie/s Biblioteca del educador contemporáneos, Buenos Aires: Paidós, 1967.

TAGGART, G.L. y WILSON, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers.* Sage Publications Company California.

TILLEMA, H.H. & KNOL, W.E. (1997). Collaborative Planning by Teacher Educators to promote belief change in their students *Teachers and teaching: theory and practice,* vol. 3, nº 1, pp. 29-45.

TUNERMANN, H. (1996). A new vision of Higher Education. *Higher Education Policy.* Vol. 9, nº 1, pp. 11-27.

VALDIVIA, C. *Orientación y tutoría en la Universidad.* En: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el currículum.* Valencia: AEOEP; 1997.

VARIOS (1986). *Investigación-acción en el aula.* Valencia, Generalitat Valenciana.