

SIMPOSIO

LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES SOBRE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinador:

Vicente CARRASCO-EMBUENA - Universidad de Alicante

Participantes:

Ana Margarida VEIGA-SIMAO, Universidade de Lisboa

Patricia ROSADO-PINTO, Universidade Nova de Lisboa

Maria Assunção FLORES-FERNANDES, Universidade do Minho

Antonio GINER-GOMIS y Cristina LAPEÑA-PÉREZ, Universidad de Alicante

Introducción

La universidad, de una u otra manera, siempre se ha considerado responsable de la formación integral de su alumnado, aún cuando factores como la diversificación del conocimiento, los avances tecnológicos, las exigencias de la presión social o del entorno productivo (especialmente activos y perceptibles en los últimos años), entre otros factores, hayan contribuido a difuminar el carácter integrador y formativo de la Educación Superior.

En cierto sentido, la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha supuesto un proceso de redefinición del tejido universitario desde una perspectiva que entiende la docencia y la tutoría como funciones interdependientes, que confluyen en el aprendizaje de los alumnos. La nueva manera de concebir la educación universitaria parte de la convicción de que la docencia de calidad implica una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y de su desarrollo profesional. Por tanto, significa un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos, que ahora se alterna por el de un profesional que diseña y gestiona escenarios de aprendizaje complejos, implicando a los estudiantes en la búsqueda y elaboración del conocimiento, a través de estrategias y actividades apropiadas. Paralelamente, la función tutorial, en sus diversas modalidades, se concibe como una ayuda que se les ofrece, tanto en el plano académico como en el personal y el profesional (Moreno Ortiz y Sola, [1]) En definitiva, si se aspira a que los profesores ofrezcan a sus alumnos una enseñanza de calidad, basada en procesos de aprendizaje que desarrollen sus competencias, deben activar ambas funciones. Ello, hay que decirlo sin ambages, será muy complicado si no se garantiza su valoración institucional y si no se habilitan los recursos necesarios para incentivarlas y hacerlas viables.

Desde un enfoque educativo, uno de los parámetros que delimitan la calidad universitaria es la orientación. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, al abordar las *interfaces* de la evaluación externa, contempla los siguientes aspectos: enseñanza, gestión, investigación y asistencia, incluyendo en esta última las actividades que las universidades impulsan para prestar servicios a los estudiantes, que, indudablemente, están vinculadas con la orientación y con la tutoría (Guardia, [2]).

Por tanto, la tutoría y la orientación universitarias, entendidas como proceso continuo de intervención, programado continuamente para responder a necesidades evaluadas previamente en el contexto social y universitario, son una realidad que hoy forma parte inequívoca de numerosos espacios universitarios, y que ha sido objeto de un número importante de trabajos de investigación en nuestro país y fuera de él. En España, los primeros estudios los aportó Díaz Allué [3] hace ya tres décadas. Más recientemente, los trabajos de Benavent [4]; Castellano [5]; Gallego [6]; Valdivia [7]; Rodríguez Moreno [8]; Álvarez Rojo [9]; y Durán [10], entre otros, han puesto de manifiesto la ineludible necesidad de asumir con formación específica y dedicación esta importante tarea. Las documentadas contribuciones de Lázaro Martínez [11], Gallego [6] y Gairín [12], entre otras, ofrecen, asimismo, información pormenorizada sobre la tutoría universitaria. Por su parte, en el ámbito anglosajón, Thomas y Hixenbaugh [13] han ofrecido recientemente una visión general de la investigación y el desarrollo de la tutoría personal en el siglo XXI, en el contexto del Reino Unido.

Por otro lado, Gordon y otros [14] presentan una nueva perspectiva de la tutoría en USA, desde las buenas prácticas y sus implicaciones en las estrategias institucionales y en el aprendizaje de los estudiantes.

La tutoría, concebida como intervención programada, ha asumido diversos planteamientos, que Rodríguez Espinar [15] resumió, básicamente, en tres orientaciones fundamentales: a) como administración, b) como filosofía educativa, y c) como disciplina de acción. Por su parte, el orientador puede asumir un doble papel. Por un lado, desplegando la tutoría como función suplementaria del programa académico, asumiendo enfoques como la gestión del currículum extraescolar; la asesoría basada en una relación personalizada y dirigida a alcanzar el conjunto de objetivos educativos, personales y profesionales; la atención clínica para la resolución de problemas; y las acciones dirigidas a completar los requerimientos provenientes de la enseñanza de las asignaturas. Por otro lado, implementando la tutoría como función educativa total, a la que le concierne el desarrollo de los individuos y que obliga a comprometerse, como agente de cambio social, no sólo con los individuos, sino también con las instituciones.

Nosotros coincidimos con Toscano Cruz [16] y Paricio Royo [17] en que el modelo de tutoría y orientación universitaria ha de ser una acción planificada, un proceso coherentemente acumulativo y basado en una intervención evolutiva, diferencial e integral, que debe estimular la implicación activa de los estudiantes y que demanda la participación de los distintos agentes que interactúan en el proceso de formación.

La diversidad de matices que ofrece y los logros que pueden obtenerse de su eficaz implementación, avalan la necesidad de dinamizar y potenciar entre el profesorado y el alumnado universitarios la cultura de la orientación y de la tutoría. Boronat y otros [18], partiendo de la aportación de Lázaro [11], sintetizan las muchas y variadas formas que reviste, en los siguientes formatos:

- a) *La función tutorial legal o funcionarial*, que la legislación prescribe a todo profesor universitario con dedicación plena (6 horas semanales). Aunque, paradójicamente, la realidad pone de manifiesto que hay mucho camino por recorrer para conseguir interiorizar entre el profesorado la cultura de la tutoría y llenarla de contenido.
- b) *La función tutorial académica*, que interpreta la tutoría como dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico y académico. Es una asesoría sobre el contenido del programa, la orientación sobre los trabajos, la facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, etc. La propuesta de Gairín [12] es un buen ejemplo de esta modalidad.
- c) *La función tutorial docente*, que asume la tutoría como una modalidad de la docencia. El trabajo mediante seminarios, la preparación y el seguimiento de las prácticas de un grupo de alumnos... son diversas formas de desarrollar esta dimensión docente.
- d) *La tutoría entre iguales o "peer tutoring"*. Cuyos antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, que inició Lancaster, y que se ha aplicado recientemente en numerosas experiencias (Ginsburg-Block y Fantuzzo [19]; Durán [10]; Falchikov [20]). Esta modalidad goza de gran predicamento en muchas universidades anglosajonas, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales.
- e) *La tutoría personalizada*, en la que el alumno demanda ayuda al profesor tutor en el ámbito personal o en el campo profesional. Es muy positiva porque atiende necesidades básicas y expectativas de los estudiantes y les facilita orientación sobre estudios y profesiones.
- f) *La tutoría colegiada*, que se plantea desde un grupo de profesores, que brinda su ayuda al colectivo de alumnos y hace un seguimiento a partir de los grupos constituidos. La propuesta "tutorías personalizadas", de Torrego y Monjas [21], implementada en el *campus* de Segovia, es una muestra de esta modalidad.
- g) *La tutoría virtual*, que se apoya en un entorno formativo telemático, capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y de proporcionar ayuda a los alumnos (Adell y Sales [22]; Ali y Ganuza [23]; Cabero y otros [24])

En general, se acepta que el interés por la tutoría en el ámbito universitario responde a la preocupación por dar respuesta a las nuevas necesidades de la propia universidad y de los estudiantes que acceden a ella. En las últimas décadas, singularmente en España, se ha producido una transformación importante en el espacio universitario. En un breve intervalo de tiempo, se ha pasado de una universidad de minorías a una universidad de masas, que exige

mejorar la atención a los estudiantes y que demanda la introducción de acciones dirigidas a facilitar relaciones más personales e individualizadas entre alumnos y profesores, y recíprocamente entre los alumnos. Ello no es tan sólo una cuestión derivada de la cantidad, sino que es más bien una exigencia de la heterogeneidad de intereses, expectativas y aspiraciones de los estudiantes, de su diversa procedencia y, también, de la amplia oferta de titulaciones existente en las universidades, elementos todos ellos que delinear un paisaje plural y diverso, tanto en lo relativo a los objetivos de la formación como en lo concerniente a las características de sus protagonistas (Biggs, [25])

Así pues, desde hace algunos años, las universidades han puesto en marcha procesos para la orientación y la ayuda personalizada a los estudiantes a lo largo de su carrera y para facilitar su integración laboral al finalizar su formación. Son numerosas las iniciativas y las acciones emprendidas, que expresan una perceptible y extendida inquietud por estas cuestiones. Hoy se concibe el aprendizaje como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado, lo que implica repensar la organización curricular de las titulaciones y de las metodologías de enseñanza. Afrontar los retos de la Educación Superior, especialmente en el marco de convergencia al EEES, exige activar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y la formación centrada en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

La pretensión de crear el EEES ha estimulado nuevas perspectivas de la formación sustentadas en un sistema de apoyo a los estudiantes, que los erige en auténticos protagonistas de su proceso de formación. La acción colegiada de los equipos docentes y la figura del tutor, y su acción coordinada en el marco de planes de actuación compartidos, se convierten en elementos clave de ese sistema de apoyo.

Otra cuestión que ha incentivado la inquietud por la acción tutorial es la exigencia social, que demanda rendimientos y resultados al sistema universitario y que refleja una posición mucho más activa de los ciudadanos en el control de los recursos públicos que se destinan a la Educación Superior. En ese sentido, la acción tutorial se ha concebido como un medio para garantizar a los estudiantes una asistencia personalizada, que les permita elegir y acordar bien sus itinerarios formativos y optimizar su rendimiento académico. Sin duda, los procesos de evaluación institucional que se han desarrollado en la última década en las universidades han impulsado acciones para mejorar la atención a los estudiantes, con seguimientos más personalizados que tienden a extenderse a lo largo y ancho de su proceso de formación. Los comités de evaluación de los planes de estudio, por ejemplo, han resaltado en sus recomendaciones la exigencia de potenciar la tutoría como elemento destacado para la mejora de la calidad.

Todo ello ha contribuido a perfilar el concepto de acción tutorial universitaria que, inicialmente, podríamos definir como un sistema de atención a los estudiantes que busca contribuir a su formación y a su orientación de manera personalizada y sostenida, facilitando su adaptación a la institución, apoyándoles en sus procesos de aprendizaje, ayudándoles a mejorar su rendimiento académico y orientándoles en sus decisiones curriculares y profesionales.

Evidentemente, sólo es posible concebir así la tutoría en el contexto de un modelo de dedicación del profesorado que la incluya como actividad docente, como metodología didáctica, y no como mera digresión o paréntesis para resolver dudas y aclarar situaciones académicas, que es como ha entendido el profesorado tradicionalmente la llamada “atención a los estudiantes”.

La acción o tarea de tutoría tiende a ser representada cognitivamente como una función que precisa competencias de comunicación y de empatía personal, así como dedicación y disponibilidad personal en la misma medida que comúnmente se exige a los docentes en su práctica profesional habitual.

Por otro lado, si está acreditado que el alumno puede ser constructor de su propio conocimiento, participando en procesos de colaboración con sus pares orientados por el profesor, ¿por qué razón los profesores no pueden desarrollar su propia competencia y profesionalidad en contacto con sus pares, en su lugar de trabajo?

Por tanto, la propuesta de Simposio que ofrecemos se enmarca en algunos de los retos que plantea la re-delineación de la Educación Superior y ofrece los resultados de la investigación colaborativa que han llevado a cabo investigadores de las Universidades de Alicante, Lisboa, Nova de Lisboa y Universidad do Minho, que ofrecen propuestas para afrontar la creciente complejidad y la naturaleza problemática de los procesos educativos. Las investigaciones

desarrolladas subrayan las dificultades de los alumnos para conseguir los objetivos curriculares y las constricciones de las instituciones educativas para asumir proyectos potentes y forjar comunidades basadas en la participación y en las relaciones intensas entre los estudiantes, que hagan más eficientes sus procesos de formación y les capaciten para sus desempeños profesionales futuros. Por ello, no debe sorprender que la colaboración se haya instituido como una importante estrategia de trabajo en el mundo de la educación, de la misma manera que sucedió en el mundo de la ciencia y en el mundo empresarial. Las perspectivas que se presentan al Simposio se han desarrollado atendiendo a las investigaciones llevadas a cabo con el propósito de producir conocimiento acerca de la función como tutores de los profesores universitarios, analizar la función tutorial en sus distintas dimensiones (especialmente en lo referido a las concepciones, la formación, las prácticas y sus efectos) y, finalmente, construir referentes para potenciar oportunidades de formación (promoción de comunidades de aprendizaje entre pares) y desarrollo de la acción tutorial en la universidad.

Los aspectos y cuestiones que se ofrecen aluden a las investigaciones relativas a las concepciones sobre la función tutorial universitaria, las prácticas que diseñan, organizan y concretan los profesores para promover su desarrollo, los efectos que se manifiestan a lo largo de éstas, las competencias que contribuyen a desarrollar, los factores que condicionan el desarrollo de la tutoría y su influencia en la función docente. Por último, se alude al modo como los profesores visualizan el trabajo colaborativo, como facilitador, y a la manera cómo utilizan las nuevas formas de comunicación a distancia para llevar a cabo la acción tutorial. Los escenarios en que se han desarrollado las investigaciones tienen un carácter internacional y multidisciplinar, y están referidos a los contextos y temáticas siguientes:

- a) La concepción sobre la tutoría que tienen los docentes del área de Ciencias Exactas en la Universidad de Lisboa. Aportación que lleva a cabo la Dra. Veiga Simao, de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación.
- b) El papel y el perfil de los tutores en las dinámicas de ABP en el ámbito de la Educación Médica, según las percepciones de los alumnos, que presenta la Dra. Rosado Pinto, del Departamento de Educación Médica, de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nueva de Lisboa.
- c) La tutoría en las experiencias de Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios, del curso de Ingeniería y Gestión Industrial de la Universidade do Minho (Braga, Portugal), que ofrece la Dra. Flores Fernandes, del Instituto de Educación y Psicología, de dicha universidad.
- d) Y el Programa de Acción Tutorial que desarrolló la Universidad de Alicante (España) durante el curso académico 2007-2008, que presentan los Drs. Giner Gomis y Lapeña Pérez, del Departamento de D. General y Didácticas Específicas, de la Universidad de Alicante

1. Concepciones de los docentes universitarios sobre la tutoría

1.1. Introducción

El proceso de Bolonia debe afrontarse como una oportunidad para debatir “problemas de fondo que afectan a la organización de la Educación Superior en Portugal, problemas resultantes en gran parte de la persistencia de referentes obsoletos para la organización curricular de las enseñanzas y para las metodologías docentes que se llevan a cabo” [26]. Este proceso, además de afectar a los cambios en la estructuración de los grados y de la organización pedagógica, pretende que la educación superior repiense las metodologías de enseñanza-aprendizaje para que, más allá de los aspectos cognitivos, estimulen el desarrollo de competencias de comunicación, liderazgo, innovación y creatividad, necesarias para que cada individuo pueda integrarse, participar y disfrutar de las potencialidades que la sociedad del conocimiento le proporciona. Urge trabajar de otra manera, tanto a nivel de la docencia, como a nivel del aprendizaje, de la organización, de la gestión y de la evaluación en las instituciones de educación superior, haciendo de cada espacio disciplinar un verdadero instrumento de intervención y promoción del éxito académico de los alumnos, de los profesores y de la propia institución y no meras rutinas reproductivas de conocimiento, poco asimiladas, acomodadas y equilibradas, sin gran significado para el desarrollo de las competencias básicas y específicas que se pretenden. [27]

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse ahora más que nunca en que el estudiante autorregule su aprendizaje en situaciones facilitadoras del mismo [28]. Sin duda, en este contexto, la actitud y la intervención de los equipos docentes han de ser diferentes de las que caracterizan a la enseñanza magistral más tradicional, exigiendo también una preparación pedagógica a los docentes. De modo que, además de la consideración de los nuevos modelos de aprendizaje, de las estructuras curriculares y de diferentes formas de aprendizaje, se debate lo que se debe enseñar, aprender y evaluar, en el sentido de desarrollar competencias para aprender a lo largo de la vida.

Así pues, la tutoría asume una particular importancia si consideramos el modelo académico que se pretende configurar en el ámbito del espacio europeo. Su aplicación y desarrollo en la presente coyuntura política, social y cultural, y en el contexto la Educación Superior, está llamada a constituir unas nuevas prácticas, que es importante que se compartan. También, la diseminación y el debate a partir de los trabajos de investigación sobre esta temática, pueden constituir nuevas referencias para que los docentes las incorporen a sus prácticas.

La tutoría es parte del sistema de enseñanza-aprendizaje-evaluación y requiere conocimiento específico por parte de los docentes y una estructura de funcionamiento propia.

Si entendemos la tutoría como una componente inherente a la formación universitaria, emergen un conjunto de objetivos y características: i) la acción tutorial permite la interacción activa del estudiante en el mundo universitario; ii) la acción docente, a través de la función de orientación se dirige a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en sus ámbitos intelectual, afectivo, personal y social; iii) la acción tutorial contribuye a personalizar la educación universitaria, pues permite un acompañamiento individualizado del itinerario de formación del alumno; iv) la acción tutorial permite canalizar y dinamizar las relaciones de los estudiantes con los diferentes estamentos diseñados para atenderlos de carácter administrativo, docente, organizativo y de servicios; v) la atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad [29].

Puede afirmarse que en Portugal, la inclusión de la tutoría como actividad docente es relativamente reciente, no teniendo la tradición que poseen las universidades inglesas y americanas.

Pero, ¿cómo conciben los profesores universitarios la tutoría? ¿Qué reflejo tiene esa concepción en sus prácticas docentes y en la implementación de estructuras a nivel de las instituciones de educación superior?

1.2. Diferentes concepciones de la acción tutorial.

Con relación a la tutoría, los profesores elaboran concepciones partiendo de su perspectiva de enseñanza-aprendizaje, basándose de alguna forma en sus experiencias, que se reflejan en el modo como llevar a cabo su concreción. Al hablar de acción tutorial del docente universitario, ¿tenemos todo el mismo marco conceptual? ¿O será que cada uno construye su propia visión atendiendo a una diversidad de factores, entre los que se encuentran la concepción sobre lo que debe aprenderse y enseñarse en la Educación Superior y el cargo o estatus que ocupan?

Hemos desarrollado algunos estudios para reflexionar sobre esta problemática [30]. La investigación también se ha preocupado en indagar y esclarecer la naturaleza y las características de las concepciones de los profesores sobre esta cuestión. El punto de partida de estos estudios se basa en la consideración de que determinadas formas de entender la función docente (cómo se aprende a construir el conocimiento propio, cómo se aprende a enseñar, en definitiva) se relacionan con prácticas diferentes, con otras formas de organizar la enseñanza y, consecuentemente, la tutoría, O dicho de otro modo, con ciertas preferencias por determinadas formas organizativas, dimensiones, actividades, etc. ¿Puede desprenderse de todo ello que los docentes transmiten a los estudiantes sus propias concepciones sobre la pertinencia y el alcance de la tutoría, unas veces implícitamente y otras de forma bastante sutil?

Partiendo del estudio de las concepciones de los profesores del área de Ciencias Exactas, a través de entrevistas y de grupos de discusión, inferimos cuatro formas de entender la acción tutorial en la Educación Superior.

1.2.1. Forma de combatir el fracaso y el abandono

Algunos docentes consideran la acción tutorial como un hecho que puede disminuir el número de abandonos en el primer año y, de esta manera, reducir algunas de sus causas y ayudar a que los

estudiantes no desistan tan fácilmente de sus estudios. *“La tutoría podrá disminuir, no eliminará, pero podrá disminuir el abandono”*. Así entendida, es una acción que permite integrar a los alumnos, propiciando algunas oportunidades para dominar las técnicas de estudio (muchas veces aquellas que el profesor ha utilizado en tanto que aprendiz).

El papel del tutor *“[...] es, por ejemplo, prescribir/recomendar métodos de trabajo para determinados contenidos, sugerir cuándo y cómo estudiar mejor, enfatizar la necesidad de dominar técnicas de tratamiento de la información”*.

Las razones que justifican la pertinencia de este tipo de acción tutorial son que facilita la transición de la Educación Secundaria a la Educación Superior y que permite identificar precozmente situaciones de fracaso académico y de abandono. Un importante inconveniente que deriva de esta visión se relaciona, precisamente, con el hecho de que los docentes no consideran necesario modificar sus metodologías de enseñanza, ni integran la tutoría en su concepción docente. Sólo ofrecen ayudas puntuales, consejos a seguir, con el objetivo de combatir el fracaso o el abandono.

1.2.2. Proceso de ayuda

Otros docentes subrayan la *dimensión tutorial académica o formativa*, que representa una ayuda que se proporciona al alumno para que pueda desarrollar con éxito la vida académica. Para estos profesores, la acción docente, a través de la función de orientación, se dirige a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en sus diferentes ámbitos: intelectual, afectivo, personal y social.

En consecuencia, un docente considera que *“ser tutores es ser guías, ofrecer referencias a los alumnos que llegan de un medio escolar conocido... a otro medio totalmente distinto que es el medio universitario”*. En la misma línea de pensamiento, también se expresa otro docente diciendo que *“el papel del tutor no es resolver los problemas de estudio, es sobre todo orientar las opciones, los marcos... Es un papel de consejo y orientación; es un papel un poco pasivo, porque no se puede responder a determinadas demandas de los alumnos”*.

Otro profesor entrevistado afirma que *“el papel del tutor no es resolver los problemas tutor de estudio, para eso deben contar con los docentes de las disciplinas, es ante todo orientar las opciones, dar referencias, no resolver casos particulares”*; lo que refuerza otro Profesor al afirmar *“un tutor que ayuda a la integración es completamente diferente de un tutor que ayuda en los trabajos académicos”*.

Una de las dificultades destacada por algunos profesores se refiere a la forma en que consideran que los perciben los estudiantes. Uno de ellos afirma que *“por efectos culturales, el docente es un enemigo (...) es una persona que es preciso sortear para cursar la disciplina con el menor esfuerzo y con la mejor nota posible. Por tanto, existe una barrera entre el estudiante y el docente”*; y, finalmente, otro subraya que *“el problema cultural es difícil de resolver y los docentes también estamos muy ocupados”*.

Igual que la acción tutorial entendida como forma de combatir el fracaso y el abandono, las razones que justifican la acción tutorial académica formativa son que facilita la transición de la Enseñanza Secundaria a Superior y que ayuda a identificar precozmente situaciones de fracaso académico y abandono. Los discursos de los profesores que la practican defienden, de la misma manera que los anteriores, que no es necesario modificar sus metodologías de enseñanza, ni integrar la tutoría en su acción docente.

1.2.3. Apoyo personalizado.

Otra visión de la acción tutorial nos remite a la dimensión personalizada, relativa al ámbito personal y académico, a través de la cual el profesor tutor proporciona apoyo especializado y aconseja, en casos de dificultades concretas, promoviendo el desarrollo formativo y académico de los estudiantes, ayudándoles en la configuración de su itinerario curricular y orientándoles sobre las posibles salidas profesionales.

Entre los acontecimientos que describen los docentes, se alude a estudiantes que *“muchas veces no poseen las competencias y los recursos necesarios para desarrollar su papel como tales en el nuevo contexto, ni con las exigencias de vida que éste genera”*. Señalan, por ejemplo, a los alumnos Erasmus, a los estudiantes deslocalizados y a los trabajadores estudiantes. Quienes se encuentran en estas circunstancias pueden beneficiarse de diversas formas de apoyo, que les

ayuden a afrontar de modo más eficiente las exigencias del nuevo ambiente y a redefinir su papel como estudiantes.

Algunos profesores entienden que la institucionalización de la figura del docente tutor “es fundamental para consolidar el puente que se pretende establecer entre la Educación Secundaria y la Superior, intentando crear un ambiente más personalizado, que promueva la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje”. Además de ello, el tutor “promueve el desarrollo de competencias, actitudes y valores que permiten a los alumnos afrontar los desafíos de su vida de estudiantes universitarios y, más tarde, su vida profesional”.

De las narrativas de estos docentes parece deducirse que la acción tutorial sólo es necesaria para determinados alumnos y, consecuentemente, no es necesario integrarla en su acción docente.

1.2.4 Tutoría en el ámbito curricular.

De otros discursos emerge una *dimensión tutorial docente o curricular* que vincula la tutoría con el ámbito curricular, respetando el contenido y el programa de las unidades curriculares, pero sin descuidar la dimensión formativa más general, es decir, el desarrollo integral de los estudiantes en sus diferentes ámbitos: intelectual, afectivo, personal y social.

De hecho, son perceptibles las “voces” que, como consecuencia de la implementación del proceso de Bolonia, apuntan a la necesidad de llevar a cabo un cambio del modelo de organización pedagógica, que deberá basarse en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y no en la mera exigencia de que demuestren el aprendizaje de los conocimientos que se les enseñan, lo que implica que deben asumir una actitud más pro-activa y autónoma en su proceso de aprendizaje. Este cambio conceptual incrementa los retos porque no solamente el cambio de los métodos de estudio y la dinámica de trabajo son los factores que justifican la necesidad de una orientación académica, sino también la propia complejidad curricular de las enseñanzas que se ofertan.

Otra cuestión que aparece destacada en los discursos de los entrevistados se refiere a las competencias que se consideran esenciales para desempeñar la función de tutor. De hecho identificamos tres tipos: *saber, ser y saber hacer*.

En lo referido al *saber*, sus exposiciones permiten inferir que es muy importante que el tutor tenga formación específica sobre el trabajo de tutoría (finalidades, objetivos, tareas, dimensiones, supervisión...), lo que ha de convertirle en una persona con mayor experiencia y saber, que conoce el currículum y el medio profesional de referencia. En la misma línea de pensamiento, los profesores destacan el hecho de que frecuentemente se producen lagunas en la preparación pedagógica que reciben para desempeñar sus funciones. Afirman que, actualmente, al profesor de Educación Superior se “atribuyen una acumulación de nuevas funciones pedagógicas que no se acompañan de la adecuada formación que lo prepare convenientemente para llevarlas a cabo”. El reto, subraya otro docente, es “sustituir la representación del docente, en tanto que transmisor de conocimientos, por otra que busque establecer compromisos con el acto de conocer, que desarrolle en el alumno un impulso metodológico basado en la pregunta.” En esta concepción, la idea del tutor se funde con los conceptos de profesor y de educador.

A nivel de *ser*, el tutor asume fundamentalmente el papel de guía, siendo fundamental que esté motivado para el trabajo de tutoría, en el sentido de tener disponibilidad para establecer relaciones interpersonales. En lo referente a las cualidades del tutor, existe consenso en que la calidad de la “comunicación entre el tutor y el alumno es fundamental.” De hecho, un tutor llega a considerar que “si ya hay comunicación entre el tutor y el alumno no existe la tarea de tutoría, no tiene sentido”.

En lo que respecta a *saber hacer*, competencias como saber escuchar, saber comunicar, saber identificar necesidades y las respectivas respuestas, saber negociar manteniendo la coherencia o saber resolver conflictos son fundamentales, y exigen un dominio y un desarrollo constantes.

La reflexión sobre las competencias incluso parece traslucir la idea de que al estudiante/tutorado se le exigen competencias que son, de algún modo, transversales a las del tutor. El estudiante debe poseer y demostrar un buen nivel de comunicación, debe ser capaz de confrontar ideas de manera respetuosa y, no menos importante, debe tener capacidad de situarse en el lugar que ocupa el tutor.

Algunos profesores evocan la cuestión de la autonomía de los estudiantes, refiriendo uno de ellos que *“ser autónomo supone ser capaz de tomar decisiones guiadas por las orientaciones de los tutores, interpretando y actuando sobre el mundo a través de los significados y procedimientos que la universidad les proporcionó”*. Algunos de los testimonios recogidos apuntan a la concepción que tienen algunos docentes sobre esta cuestión, subrayando que *“el contexto no promueve la autonomía, solamente las opciones de las prácticas de los profesores”*.

La tutoría reviste una dimensión de facilitador transversal del aprendizaje, que está condicionado por la tarea de estructurar los componentes del estudio, la orientación, el estímulo y la incitación al estudiante para que construya su propio saber, partiendo del principio de que, como afirmó uno de los tutores, *“no existen las respuestas hechas, a cada uno le compete elaborar un pronunciamiento personal”*.

Las narrativas de estos profesores sostienen que es necesario modificar las metodologías de enseñanza e integrar la tutoría en su acción docente.

En definitiva, las razones que justifican la pertinencia de la acción tutorial en el ámbito curricular son el deseo de contribuir a la mejora de la calidad de la educación y de los aprendizajes, lo que legitima los esfuerzos que los docentes están dispuestos a hacer.

1.3. Nota final

¿Qué se espera que cambie en las prácticas de tutoría de los docentes de Educación Superior? La evolución de la sociedad y de la economía ha convertido la calidad en factor de referencia. La sociedad de la información está transformando aspectos importantes de los contextos profesionales y de la formación y la coyuntura europea propone cambios en la Educación Superior en consonancia con las propuestas de la declaración de Bolonia (1999) Todo ello exige repensar las visiones, las funciones y el papel estratégico que los profesores deben desempeñar. La constatación de que la tarea docente es una realidad compleja, difícil y retadora conduce a la necesidad de que adquieran y desarrollen competencias pedagógicas, sociales e institucionales. La construcción de la identidad profesional del docente universitario es un proceso complejo y contradictorio, que integra la docencia, la investigación y la gestión [31], que compiten entre sí, tanto en tiempo como en esfuerzo, originando algunos conflictos [32] El docente universitario ha de ser, además de un conocedor de la disciplina que enseña, un especialista en el campo del saber, un profesional permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento, a la vez que especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

Considerando las constataciones referidas y las experiencias de tutoría que analizamos [33], para potenciar las tutorías en la Educación Superior es importante la formación de tutores (que incidirá sobre la planificación de su papel y también sobre la construcción de metodologías e instrumentos que ayuden a hacer operativas las tutorías), el reconocimiento institucional de la tutoría y la atención a las especificidades y necesidades de los contextos en que se desarrollan.

Desde la perspectiva de los entrevistados, algunos de los beneficios de los diversos sistemas de tutoría son: contribuir a la promoción de un sistema de formación integral de los estudiantes y a la construcción del modelo educativo institucional; ayudar a definir un sistema de enseñanza más flexible, en el que el estudiante tenga responsabilidad en la adquisición del conocimiento; comprender mejor sus dificultades académicas y las maneras de actuar sobre ellas en un contexto de naturaleza no evaluativa; y teorizar sobre el papel del docente y motivarlo para las actividades de enseñanza-aprendizaje, a través de la adquisición de nuevos “instrumentos pedagógicos” [34]

2. El tutor en el contexto de la educación médica

2.1. Introducción

El asunto que abordamos remite a diferentes temáticas que intentaremos armonizar. Por un lado, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en Educación Médica y el papel de los tutores en una dinámica ABP. Por otro, la importancia de la formación pedagógica de los tutores de medicina. En esta aportación referiremos un determinado tipo de tutor en medicina – el profesor que, en una disciplina pre-clínica, dinamiza el trabajo de pequeños grupos en ambiente ABP. No nos referimos al tutor en ambiente clínico, cuya función se ejerce *“on the job”* y se aproxima más

a la supervisión [35]. Tampoco nos referimos a los tutores de algunas facultades de medicina de otros países, las de Reino Unido por ejemplo, en que está en cuestión, sobre todo, la función de mentor [36]

El papel y el perfil de los tutores en ABP se analizan a partir de las percepciones de los alumnos, basándonos en las publicaciones en Educación Médica existentes y en la investigación que hemos realizado en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nueva de Lisboa.

2. 2. El tutor y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

En un currículo basado en problemas (*Problem-based learning- PBL*) el tutor es una de las piezas fundamentales del proceso pedagógico. En una serie de estudios sobre los estudiantes de medicina de la Universidad de Limburg, Maastricht [37], se subraya la importancia del tutor en la dirección de los grupos de trabajo y, también, la influencia de la dinámica de trabajo en pequeños grupos en el aprendizaje de los alumnos. Para Barrows, el precursor del PBL en la enseñanza de la medicina, un “tutor PBL” deberá, basándose en el trabajo de grupo, guiar a los alumnos en la resolución de un determinado problema clínico, a partir de la toma de conciencia de sus necesidades concretas de aprendizaje, de la identificación de las fuentes a las que podrá recurrir para solventar esas dificultades y de la aplicación de los nuevos conocimientos al problema estudiado [38]

Por tanto, el tutor deberá no sólo promover el aprendizaje, sino también guiar al estudiante en la reflexión sobre su aprendizaje y en la adaptación de éste a la situación concreta que se analiza. Dicho con palabras de Bligh [39] “*less lecturing but more student contact in the form of small group work and self-directed learning*” (p. 323).

Además, se exige al tutor que asegure la participación de todos los alumnos en el trabajo grupal, manteniendo el equilibrio entre los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes motivaciones. El alejamiento progresivo del tutor, a medida que el grupo se va autonomizando, permite al profesor ejercer otra de sus tareas, cual es la observación de la dinámica del grupo, y también su posterior evaluación.

En lo que concierne a la enseñanza de la medicina, los tutores pueden ser docentes de las disciplinas básicas o clínicas, especialistas o no de las materias abordadas en los casos clínicos, u otros profesionales que colaboran con las Facultades (psicólogos, por ejemplo) o incluso alumnos. Las competencias de los tutores se han abordado desde dos vertientes [40] En primer lugar, la relacionada con el dominio de los contenidos. Es decir, a partir de la evaluación de lo que los estudiantes saben, los tutores los orientan en sus aprendizajes. La segunda vertiente, conectada con las competencias de interacción y de comunicación, incluye la autoridad para dirigir el grupo y la capacidad de interacción con los estudiantes y de dinamización del trabajo del grupo. Schmidt y Moust [41] preconizan la conjugación de estos dos tipos de competencias y afirman que los tutores PBL deberán poseer “*appropriate knowledge about the topic or case in question, an empathic attitude toward students’ small-group learning, and an ability to express themselves at students’ levels of knowledge*” (p. 548).

2. 3. Las percepciones de los alumnos

Una cuestión muy debatida en los estudios realizados sobre el papel del tutor es su especialización en determinada área científica o clínica (42). Así, algunos estudios subrayan el hecho de que los especialistas tienden a transformar las sesiones de trabajo del grupo en clases tradicionales, limitando la interactividad y los espacios de investigación, dando la impresión de que el conocimiento profundo de los contenidos constituye una especie de tentación para que el tutor aborde la enseñanza de forma expositiva [43] Sin embargo, las investigaciones han sido poco concluyentes, bien por la deficiente operacionalización del concepto de perito (“*content expert*”), bien por la gran diferencia en las metodologías utilizadas para la recogida de datos.

Así pues, no es de extrañar que también hayan surgido investigaciones orientadas al análisis del proceso pedagógico y de las diferentes variables presentes, además del hecho incuestionable de la existencia de tutores con formaciones científicas diferenciadas. Estas investigaciones, basadas fundamentalmente en las opiniones de los alumnos, abordan la emergencia de otras características más contextuales de la enseñanza tutorial, singularmente:

- La estructura más o menos rígida del currículo, dando la impresión de que las estructuras más rígidas inducen tutores menos directivos [37];

- La experiencia de los tutores y de los estudiantes en PBL, que aporta datos que indican que los jóvenes tutores tienen más dificultades para liberarse del papel de transmisores de conocimientos [44]
- La calidad de los casos analizados y la capacidad para activar los conocimientos previos de los estudiantes en el análisis de esos casos [45]
- El grado de competencia pedagógica de los tutores [46]
- La existencia de coordinadores de curso y de año que aseguren la articulación entre los diferentes tutores [47]

Otro grupo de trabajos sobre los tutores se centra en la evaluación de su competencia por parte de los alumnos, analizándose el suministro de *feed-back* a los docentes y la emergencia de sus necesidades formativas. Las conclusiones de estos estudios ofrecen dos ideas fundamentales que, aunque aparentemente opuestas, se complementan. De modo que, aunque aparece identificado un conjunto básico de las competencias que corresponden a un tutor ABP, hay diferencias en las maneras de ser un “buen tutor” [42]. También, debe añadirse que los diferentes estilos de aprendizaje parecen demandar estilos diferenciados de tutor [48]

2. 4. La formación de los tutores

La introducción del ABP en las facultades de medicina, bien en disciplinas aisladas o como estrategia global adoptada en toda la institución, generó, y todavía genera, problemas concretos a diferentes niveles, siendo la formación de los profesores uno de los más importantes.

Así, surgieron programas de formación con el objetivo de dar seguridad a los tutores en el desempeño de su función, invirtiendo expresamente en las dos vertientes del papel del tutor y vinculando las cuestiones de competencia pedagógica y científica (49) *“staff development should ensure expertise in group process, raise awareness of the effects of subject knowledge and ruede modelling, and support tutors who are unfamiliar with the content of problem scenarios”* (p.660).

Se trató de abordar con el profesorado lo que la “filosofía” ABP significa en términos de conceptos sobre el aprendizaje, en relación con la adquisición de competencias pedagógicas para el trabajo en pequeños grupos y a la enseñanza tutorial, y con la reflexión sobre el cambio del papel tradicional del docente, que pasa de ser transmisor de conocimientos a dinamizador del trabajo del grupo y organizador de los aprendizajes [38]

Probablemente, esta es la razón de la existencia de publicaciones directamente relacionadas con la preparación pedagógica de los docentes que participan en programas ABP, aunque la producción aún sea escasa. En una revisión hecha a partir de las Bases de Datos Medline, de ERIC y de SIU (Southern Illinois University), sobre bibliografía en este dominio [50], entre 1989 y 2000, solamente se identificaron una decena de artículos de revistas y tres capítulos de libros relacionando el ABP en facultades de medicina y la formación de los profesores de esas instituciones. Sin embargo, se admite comúnmente que son necesarios programas de formación que se centren en el entrenamiento de determinadas competencias pedagógicas exigidas por el método ABP.

Analizados los textos referidos, identificamos diferentes tipos de trabajos. Por un lado, el grupo más numeroso, que se refiere a la descripción de programas de formación y su correspondiente evaluación; junto con artículos en los que se identifican las competencias de los tutores. Por otro lado, trabajos centrados en la selección y entrenamiento de tutores y en la evaluación de su *“performance”* a lo largo y a posteriori de su formación pedagógica. Por último, un conjunto de estudios, cuyo objetivo no es la descripción de programas de formación y su correspondiente evaluación, sino el análisis de la dinámica de trabajo en pequeños grupos, como estrategia central del ABP, a partir de una metodología de observación y de recolección de opiniones. En todos los artículos analizados encontramos dos características comunes:

- La primera, que parten del presupuesto de que existen papeles y comportamientos específicos, que constituyen el núcleo de la competencia de tutoría en ABP, y que se consideran el soporte más importante para el aprendizaje de los estudiantes y, consecuentemente, el tema central de la formación de los tutores
- La otra característica reside en el hecho de que los autores de los artículos están íntimamente conectados al trabajo descrito. De hecho, son ellos mismos los responsables de la formación que

relatan y evalúan. Esta característica, común a la mayor parte de los trabajos en esta área, se debe muy probablemente al hecho de su reciente constitución y al escaso número de equipos de investigación educativa que hay en las facultades de medicina.

Desde el punto de vista de su concepción, los programas de formación referidos, y otros surgidos después de 2000, explicitan marcos de referencia concretos. Por un lado, el respeto por el conocimiento sobre el aprendizaje de los adultos [51] y por una formación en base a competencias. Por ello, es clara la opción por una aproximación secuencial a la metodología de ABP [52]

En lo referido a la primera característica, los programas se basan en dos ideas clave. La primera se relaciona con la capacidad del adulto para gestionar su propia formación, de acuerdo con sus motivaciones. La segunda, con el capital de experiencia y conocimiento que el adulto aporta a su propia formación [53] Por su lado, la aproximación por etapas al ABP preconiza una estrategia estructurada en fases:

- En la primera etapa, los programas existentes sugieren que los profesores tengan contacto con la filosofía y los referentes teóricos del ABP, que participen en *workshops* para entrenar el papel de tutor ABP, que observen a otros tutores en acción y que discutan en grupo, a partir de los contenidos teóricos, de las prácticas y de las observaciones realizadas [51]
- En la fase de implementación, se sugiere el apoyo sistemático y formal de tutores *seniors* a los nuevos tutores, con sesiones para discutir casos concretos, tanto en términos de contenidos, como de la dinámica a implementar [54] Varios programas aconsejan habilitar tiempos específicos para observar y dar *feedback* a los nuevos tutores, tanto por parte de compañeros más expertos como por los alumnos [42, 48]
- La fase de consolidación implica la existencia de un sistema de compensación a los tutores, tanto por el esfuerzo realizado como por su implicación en el cambio [55]

Sea cual sea el modelo preconizado, todas las publicaciones en Educación Médica [56], subrayan la importancia de que los profesionales de las Ciencias de la Educación trabajen en asociación con las facultades de medicina, asegurando programas de formación pedagógica al servicio de la implementación de los nuevos programas.

3. La tutoría en la Titulación de Ingeniería. Resultados de un estudio de caso en la Universidade do Minho.

3. 1. Introducción

Los cambios que se están produciendo en la enseñanza superior, en el marco de la Declaración de Bolonia, pretenden ir más allá de la transformación de cursos, currículos y programas y del cambio de las metodologías docentes, consideradas, en algunos casos, obsoletas. Ello implica visualizar el trabajo de los docentes de otro modo y exige encontrar formas de aumentar el apoyo y la orientación de los estudiantes, que asumen un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje. En este contexto, las tutorías, aún no siendo prácticas recientes -puesto que tienen cierta tradición, en Inglaterra y en los EUA, por ejemplo-, adquieren una importante dimensión en el proceso formativo. A este respecto, Zabalza [57] subraya que la competencia tutorial constituye una dimensión sustantiva del perfil profesional del docente universitario, que debe poseer un conjunto de competencias esenciales, entre las que destacan las dimensiones metodológica, evaluadora y de apoyo a los estudiantes, como componentes de la calidad de la enseñanza universitaria [57]. Así pues, emerge una nueva visión del alumno y del proceso de aprendizaje, de la evaluación de las capacidades, la actualización y dinamización de los contenidos del currículo formativo, de la diversificación de las metodologías de enseñanza (teniendo en cuenta, por ejemplo, los recursos y tecnologías existentes), aspectos en los que el profesor asume un papel de guía y facilitador del aprendizaje, y que constituyen cuestiones centrales en el marco de una "nueva cultura universitaria" [31].

De modo general, la acción tutorial, que puede ofrecer diversas modalidades y sistemas de organización, busca orientar, apoyar y acompañar al estudiante en su recorrido formativo y académico, así como facilitarle su integración en el mundo universitario, estimulando su desarrollo global [58]. Entre los principales retos a tener en cuenta en la materialización de las tutorías

destacan la necesidad de dilucidar el modelo de tutoría que se quiere implementar, las competencias y funciones del tutor, su formación y desarrollo profesional y la evaluación de las tutorías [34]. En el contexto portugués, son conocidas algunas experiencias de tutoría, que aportan como ventajas el hecho de situar al estudiante en el centro del proceso formativo, potenciando la relación profesor-alumno, y también contribuir a la reducción del fracaso y del abandono académicos [34]. En esta comunicación exponemos una experiencia de tutoría en un curso de Ingeniería, en la Universidade do Minho, centrándonos en las perspectivas y prácticas de los docentes.

3.2. Contextualización

El estudio de caso que presentamos se inserta en el ámbito del curso de Ingeniería y Gestión Industrial de la Universidade do Minho, más concretamente, en una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinares (*Project-led Education-PLE*- [5]). Esta metodología, que viene siendo desarrollada desde 2004/2005, en que se inicia como experiencia piloto, en el 1º año del referido curso, implica la realización de un proyecto en un semestre a lo largo del cual los alumnos, a través de equipos, desarrollan competencias técnicas y transversales. Este proceso de aprendizaje se basa en unidades curriculares (UCs) de apoyo al proyecto (*PSC-Project Support Courses*) y en UCs que no dan apoyo directo al proyecto (*NSC-Non-Supporting Courses*) – [59]). No obstante, además de la utilización/aplicación de los contenidos del proyecto y de la adquisición y desarrollo de competencias técnicas, asociadas a los contenidos de las UCs, los alumnos también adquieren competencias transversales, singularmente de trabajo en equipo, gestión de proyectos, toma de decisiones, comunicación interpersonal, comunicación frente a audiencias, redacción de informes, capacidad de argumentación, pensamiento crítico, etc. El proyecto no es una UC independiente, es más bien un elemento central de aprendizaje y evaluación de todas las UCs de apoyo directo al proyecto, representando, en términos de evaluación, un peso igual para todas estas UCs, es decir, un 50% de la calificación final. Cada grupo de alumnos, generalmente entre 6 y 8 personas, es acompañado por un tutor que apoya y supervisa el trabajo que desarrollan a lo largo del semestre.

Al poner en marcha el *Project-led education* (PLE) los docentes constituyen un equipo de coordinación que prepara con antelación el tema y la organización del proyecto, los espacios para los diferentes grupos y la documentación necesaria. La organización del proyecto presupone la definición de puntos de control y de supervisión que permiten acompañar el desarrollo de los proyectos de los diferentes grupos. Así, están previstos diversos momentos de control que proporcionan *feedback* a los alumnos a lo largo del semestre, que incluyen tutorías de los grupos con todos los docentes, y presentaciones e informes de proceso. El primer día de clase, se presenta el proyecto a los alumnos, reciben la documentación de apoyo, constituyen los grupos, reciben las claves de acceso a su puesto de trabajo y realizan la primera reunión con el tutor.

La función de tutor en el PLE ha sido desempeñada esencialmente por docentes, responsables de la docencia de las unidades curriculares que integran el proyecto. El total de alumnos que anualmente participa en el PLE ha variado entre los 37 (2006/2007) y los 44 (2004/2005). En general, existen 6 grupos y 6 tutores en cada edición de PLE. Las principales funciones del tutor, según la Guía del Proyecto de Aprendizaje - 2007/2008, son el apoyo a la dinamización del trabajo en equipo y la supervisión del proyecto y del aprendizaje individual en su ámbito. Según Powell [60], el tutor es un docente facilitador del desarrollo de competencias técnicas y transversales, centrado en el grupo de alumnos. Es importante destacar que el papel de los docentes, en general, será el de facilitador, planteando cuestiones y proponiendo itinerarios. Así pues, el tutor, además del apoyo que suministra al grupo, es también la persona que realiza algunos de los puntos de control (*Milestones*) en lo que concierne a su grupo. Por ejemplo, en las “presentaciones formales” de los alumnos y en las sesiones de “tutoría amplia”, son los tutores quienes orientan la fase de discusión para cada uno de los respectivos grupos.

La acción tutorial en el Máster Integrado en Ingeniería y Gestión Industrial (MIEGI) se realiza de forma sistemática y continua. De modo general, todos los grupos se reúnen semanalmente con el respectivo tutor para discutir asuntos relacionados con el funcionamiento del proyecto y del grupo de trabajo. Las reuniones tutoriales se desarrollan en las salas de proyecto del respectivo grupo, existiendo un día y hora fijos para esta reunión, que no está prevista en el horario de los alumnos, siendo responsabilidad del tutor y del grupo decidir el momento idóneo para ambos. La reunión debe ser dirigida por los alumnos, aunque el tutor pueda tener un papel importante en su gestión y funcionamiento. El tutor debe promover la discusión sobre las formas de desarrollo del proyecto y,

en algunos casos, apoyar el proceso de toma de decisiones. Otra función del tutor es desentrañar los roles a asumir dentro del grupo y su estructura organizativa. Como miembros del equipo de coordinación, los tutores, además de contribuir en la planificación y concreción del proceso PLE, podrán transmitir informaciones sobre el equipo de alumnos que tutorizan o sobre sus integrantes, así como sobre el desarrollo del proyecto, aunque no participan en la calificación individual de los miembros de su grupo. Sin embargo, debe promover la discusión de los resultados de la evaluación de los pares y de la autoevaluación del equipo. Además, los tutores tienen funciones de feedback a lo largo del semestre y de evaluación de algunos ítems del proyecto. Sin embargo, la mayor parte del peso de la evaluación es responsabilidad de los docentes de las UCs de apoyo directo al proyecto.

Los datos que se presentan a continuación provienen de una investigación más amplia [61], basada en entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a todos los tutores que participaron en el PLE, desde la primera edición en 2004/2005 (nueve en total). Además de las entrevistas, también nos basamos en otros datos recogidos, a través de la observación y de conversaciones informales, en tanto que miembros de apoyo pedagógico y de evaluación de la experiencia PLE.

3. 3. Algunos resultados

Las funciones del tutor en el ámbito del PLE implican orientar al alumno en su aprendizaje individual, supervisar el desarrollo del proyecto, motivar el grupo, apoyar su dinámica y proporcionar *feedback* a los alumnos. La tabla 1 presenta una síntesis del ámbito de intervención de los tutores.

Apoyo y Supervisión del Proyecto	Motivación del Grupo	Resolución de Problemas	Evaluación de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> * Supervisar el funcionamiento del proyecto * Funcionar como canal privilegiado de interfaz con el grupo * Orientar el grupo hacia el docente que puede ayudar a resolver el problema 	<ul style="list-style-type: none"> * Establecer una relación de proximidad con el grupo * Motivar permanentemente al grupo para la consecución de sus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> * Informar de las dificultades y problemas al equipo de coordinación * Identificar problemas de funcionamiento del grupo y ayudar a su resolución * Identificar problemas personales que condicionen el desempeño individual 	<ul style="list-style-type: none"> * Participar en la evaluación del proyecto (informes y presentaciones) * Participar en la evaluación individual de los miembros del grupo

Tabla 1. Funciones del tutor (Fernandes, Flores e Lima, 2008)

Entre los aspectos positivos de la acción tutorial en el contexto del PLE, resalta la relación profesor/alumno. La proximidad con los alumnos y una mejor comprensión de sus principales motivaciones, intereses y dificultades (comunes a cualquier joven recién llegado a la universidad) son algunas de las ventajas que los tutores identifican como resultado del trabajo de acompañamiento que han desarrollado con los alumnos. Destacan, además, el incremento de la motivación de éstos por su proceso de aprendizaje, como consecuencia de su implicación en el proyecto y del acompañamiento que les proporciona la tutoría. Este es, de hecho, uno de los aspectos positivos de la metodología PLE globalmente considerada, cuya introducción en el 1º año se adoptó como estrategia para combatir el fracaso académico, la desmotivación y el abandono.

La relación es muy próxima, hay un contacto muy informal fuera del ambiente del aula, (...), sobre todo con el tutor y hasta asumen una cierta responsabilidad conmigo. Ellos quieren ayudarme. Que ellos se identifiquen con el tutor y el tutor con ellos es un proceso recíproco y

yo creo que esto ayuda al grupo a desarrollarse más. La dificultad a veces es distinguir las funciones, de cualquier modo es el tutor quién debe tener un papel diferente en determinados momentos. Creo que ellos acaban por reconocer esta diferencia. Lo que quizá no conocen muy bien es exactamente el papel del tutor.

Tutor 1 - 1º año PLE, 2007/2008.

Cuando se asume el papel de tutor esa relación es aún más próxima y estrecha, porque acabamos por estar en contacto sistemático con el grupo y no sólo una vez por semana, como si estuviéramos en una clase, por ejemplo. Pero creo que también depende de la postura del docente. Hay docentes, no sólo en el 1º año sino también en los siguientes, que independientemente de que sean tutores o no, de que estén implicados en el PLE o no, mantienen una postura más distante.

Tutor 3 - 1º año PLE, 2007/2008.

Como refiere este último tutor, la existencia de una relación más próxima y menos formal con los alumnos y una mayor facilidad de comunicación e interacción constituyen, también, aspectos a subrayar, que tienen repercusiones en el aprendizaje de los alumnos y en el funcionamiento del grupo.

Y esta es una de las ventajas del aprendizaje por proyectos: como el proceso es abierto siempre pueden ir más lejos y profundizar más, no es como una prueba o una actividad cerrada; existe esa propia tendencia de los alumnos "Profesor, ¿cuánto es necesario estudiar? ¿Es esto ya suficiente?" Y la ventaja del proyecto es realmente esa, nunca concluye. Claro que tenemos que saber dosificar esto, pero nunca finaliza porque siempre podemos mejorar, profundizar más determinado aspecto o revisarlo. Yo considero esto muy interesante en el proceso e intento investigar. Como docente de disciplinas que funcionaron antes del PLE y después del PLE, en alguna de las cosas nunca había conseguido llegar a un punto tan óptimo como llegué con el PLE. Ellos profundizan, tienen *feedback*, tienen la oportunidad de profundizar aún más y el proceso se enriquece.

Tutor 1 - 1º año PLE, 2007/2008.

Según los tutores entrevistados, este aspecto ha tenido también efectos a nivel de las competencias transversales de los propios docentes en tanto que tutores y, también, sobre su desarrollo profesional. Esta dimensión surge asociada a la organización y funcionamiento del PLE, al que subyace un trabajo en equipo de alumnos y profesores, que es acompañado y supervisado a lo largo del semestre. Las reuniones periódicas, la discusión de problemas, la toma de decisión conjunta, la planificación de las actividades, la gestión de recursos, etc. son algunos de los aspectos que están presentes durante el semestre en el ámbito de la intervención del equipo de coordinación. Éste, integrado por tutores y docentes implicados en la docencia de las UC's que forman el proyecto, pertenecientes no sólo a la Escuela de Ingeniería sino también a las otras escuelas (incluyendo elementos de apoyo pedagógico y de evaluación, conectados al Instituto de Educación y Psicología), ha conseguido trabajar efectivamente como un equipo de proyecto, patente en la participación activa de los elementos implicados, en la rotación en el desempeño de funciones durante las reuniones (presidente, secretario, gestor de tiempo, etc.), en la facilidad de comunicación y distribución de la información y, sobre todo, en la disponibilidad manifestada.

Dividimos tareas, planeamos en conjunto, se decide colectivamente, no hay una decisión de una persona únicamente, las propuestas surgen de varias personas. Yo creo que generalmente trabajamos en equipo, incluso como docentes lo hacemos así porque se planean los objetivos y las clases unos con los otros; tiene que haber interacción para que esto funcione, cuando no existe es una dificultad porque el esfuerzo es muy elevado y supera la capacidad de una persona, por tanto tiene que cambiarse el esquema y trabajar de otra manera.

Tutor 1 - 1º año PLE, 2007/2008.

Yo creo que se trabaja como un equipo, pero un equipo que tiene un proyecto y trabaja todos los días en él, que es diferente de un equipo compuesto por personas que de tarde en tarde se reúnen para trabajar, que no es nuestro caso.

Tutor 2 - 1º año PLE, 2007/2008.

No obstante, los tutores también identifican algunas limitaciones, concretamente la dificultad de conciliar el papel de docente y de tutor (“saber hasta donde podemos intervenir”), la necesidad e importancia de conquistar al grupo (“mayor aproximación de los alumnos”) y, en algunos casos, la dificultad de motivarlo para abordar un tema o proyecto específico, e incluso algunos inconvenientes asociados a la articulación entre tutores, docentes y equipo de coordinación.

Sí, creo que trabajamos como un equipo, aunque en algunos momentos, tal vez por la experiencia que hemos tenido a lo largo del tiempo, hemos descuidado algunos aspectos que considero importantes y eso, a veces, causa una cierta entropía. Las reuniones ahora no son tan frecuentes, tal vez porque no sea necesario realizarlas, puesto que ya conocemos los procedimientos, etc. Pero la verdad es que podríamos aprovechar estos momentos para discutir otros aspectos que nos llevaran a reflexionar, por ejemplo, sobre la evaluación o sobre cualquier otro aspecto. Pero sé que también todos tenemos otras cosas que hacer, a veces más importantes, y esto no se considera prioritario.

Tutor 3 - 1º año PLE, 2007/2008.

El volumen de trabajo que demandan estos proyectos, la escasa disponibilidad (“sentir que los alumnos les gustaría tener más tiempo con el tutor y no tener ese tiempo para ofrecérselo”); la escasez de tiempo para invertir en la dinamización del grupo y la necesidad de actualización permanente (“el tema específico del proyecto exige investigación en otras áreas que no son propiamente las de formación de base de los tutores”) son también aspectos referenciados por los tutores.

Me gustaría tener más tiempo para invertir en la dinamización del grupo (los alumnos tampoco tienen mucho tiempo...)

Tutor 1 - 1º año PLE, 2006/2007.

Sugeriría que existiera un premio que motivara a los alumnos (aumentar un 10% la nota individual, por ejemplo) Si no reciben algún tipo de premio, no se esfuerzan.

Tutor 8 - 1º año PLE, 2006/2007.

De los tutores entrevistados, sólo uno reveló no tener ningún tipo de dificultades a lo largo de su experiencia de tutoría, destacando que los grupos que tutorizó nunca presentaron problemas a nivel del funcionamiento y que, por ese motivo, el acompañamiento del grupo se centró fundamentalmente en las cuestiones más técnicas relacionadas con el proyecto. Sin embargo, los restantes apuntaron otros constreñimientos. Junto a dificultades como la falta de experiencia y la incertidumbre relativa a los procedimientos a adoptar con el grupo (y la necesidad de pisar el “terreno”, de aprender haciendo), la falta de formación específica en tutoría de equipos apareció como la principal dificultad para el desempeño del papel de tutor en el ámbito del PLE, en la enseñanza de la ingeniería.

Mi principal dificultad fue la falta de experiencia. El año pasado, como tutora, si hubiésemos realizado una reunión al inicio, con tópicos bien seleccionados para la tutoría, me hubiese resultado muy útil antes de iniciar la tarea.

Tutor 6 - 1º año PLE, 2006/2007.

Falta de formación sobre lo que debía hacer – conocer el terreno.

Tutor 9 - 1º año PLE, 2006/2007.

Siendo los tutores en su mayoría docentes de la Escuela de Ingeniería (sólo dos pertenecen a la Escuela de Ciencias), cuando se les ha preguntado sobre las áreas formativas que el tutor debería dominar, la mayor parte de los entrevistados destacó la formación en el ámbito de las áreas del comportamiento, como dominios necesarios para apoyar y mejorar el desempeño de la tutoría.

Formación sobre trabajo en equipo, gestión de equipos, gestión de conflictos, formas de comunicación, estilos de aprendizaje, pedagogía.

Tutor 6 - 1º año PLE, 2006/2007.

Formación en el área de la comunicación (conocer diferentes estilos de comunicación)

Tutor 2 -1º año PLE, 2007/2008.

Tener más dominio de la gestión de proyectos (en parte es una de las funciones que el tutor realiza), compaginando una visión global y relacionándola con una visión más a corto plazo.

Tutor 1 - 1º año PLE, 2007/2008.

No obstante, a pesar de que reconozcan alguna falta de experiencia en esta área, el desempeño de la función de tutor, en el curso de MIEGI, ha sido globalmente positivo, con una auto-formación que se evidencia en las reuniones de análisis de experiencias y de reflexión sobre la acción tutorial. Por otro lado, un estudio centrado en la evaluación del desempeño de los tutores de diferentes cursos de Ingeniería en la Universidad do Minho, reveló un elevado grado de satisfacción por parte de los alumnos del curso de Ingeniería y Gestión Industrial en lo concerniente al desempeño de las funciones de los tutores del PLE [62]. No obstante, los tutores entrevistados afirman que no existe reconocimiento institucional de esta función (las horas de trabajo como tales no son contabilizados en la carga lectiva del docente), así como otras dificultades ya mencionadas, como la falta de apoyo, el volumen de trabajo, los horarios sobrecargados o la gestión del tiempo, que añaden dificultades:

“Ser tutor de un grupo no tiene nada a ver con eso porque es mucho más personalizado, depende del grupo, del proyecto... y tenemos carga extra asociada (...) Los tutores además de tutorizar tienen que evaluar, tienen que leer informes... leer un informe cuesta unas dos horas, y a veces cuatro y cinco, depende mucho. La verdad es que se gasta mucho tiempo con actividades extra, dar feedback, trabajar con los alumnos y esas cosas.”

Tutor 1 - 1º año PLE, 2007/2008.

Aspectos negativos, para los alumnos y para los docentes y tutores, también, probablemente la carga de trabajo que el PLE implica.

Tutor 4 - 1º año PLE, 2007/2008.

La reunión con el grupo es de una hora pero acaba siempre por ser más que eso, por ejemplo. Además, tengo tendencia a pasar siempre que puedo por la clase para ver cómo van las cosas. En la corrección de informes es realmente cuando empleo más tiempo, porque como mínimo pierdo dos tardes sólo para eso. Pero todo esto forma parte del proceso y no puede evitarse.

Tutor 3 - 1º año PLE, 2006/2007.

No existen apoyos. O hay buena voluntad, o no se es tutor. No se valora adecuadamente el tiempo de tutoría en la función docente. La propia enseñanza PLE tampoco se valora – utilizamos mucho tiempo en corregir informes y eso nadie lo ve.

Tutor 6 - 1º año PLE, 2007/2008.

Para funcionar mejor aún, necesitamos más tiempo para preparar y reflexionar.

Tutor 6 - 1º año PLE, 2006/2007.

Por otro lado, la problemática en torno a la intervención del tutor a nivel de la evaluación sumativa constituye otro aspecto sobre el que han reflexionado los tutores entrevistados. Del mismo modo que reconocen su importante función en la supervisión de los proyectos y en el *feedback*, también cuestionan su intervención en el ámbito de la evaluación de los alumnos, como evidencian los testimonios siguientes:

Los docentes pueden tener una visión más correcta del desempeño de los integrantes del grupo, porque pasan más tiempo con ellos en las horas de acompañamiento, hablan de contenidos específicos de las UC's y los tutores hablan de aspectos diferentes. Aunque, por el contrario, también puede acontecer que los docentes tengan visiones distorsionadas de la realidad, resultantes de la evaluación de sus disciplinas.

Tutor 1 - 1º año PLE, 2007/2008.

Que el tutor no participe en la evaluación facilita la relación con el alumno. Hay momentos en que el papel del tutor consiste en ser un elemento más del grupo, porque ayuda a tomar decisiones. El tutor tiene un contacto privilegiado con los alumnos, pero existe el riesgo de que los parámetros de evaluación de los tutores no sean los mismos.

Tutor 2 - 1º año PLE, 2007/2008.

Si hubiese evaluado a los alumnos, no tendría razón sólida para fundamentar mi evaluación. Si lo hiciese con una matriz, elaborada al largo del tiempo, con parámetros bien definidos, entonces sí. Hay personas que en las reuniones son muy calladas, pero que trabajan bien.

Tutor 6 - 1º año PLE, 2007/2008.

A pesar de las dificultades mencionadas, y teniendo en cuenta que la Metodología PLE ya se encuentra en su 5ª edición, se constatan algunos avances para definir mejor el papel del tutor PLE. Algunos de los reajustes que los tutores han introducido incluyen la adopción de procedimientos de naturaleza más formal, como es el caso de las actas de las reuniones tutoriales o el cambio del local de reunión a espacios que no son exclusivos del grupo. Estas dos estrategias contribuyeron a resolver problemas de comunicación entre el tutor y el grupo, registrándose por escrito los asuntos discutidos en la reunión o, en el segundo caso, obteniéndose un mayor grado de concentración por parte de los alumnos, que fácilmente se distraían con otras tareas. Por otro lado, se han organizado espacios de debate y reflexión sobre las tutorías y el papel de los tutores (reuniones/encuentros entre tutores desarrollando procesos de auto-formación), se elaboró la "Guía del Tutor", en 2006/2007, en el sentido de proporcionar, sobre todo a los nuevos tutores, un marco para su función en el ámbito del PLE, e incluso se presentó y publicó una comunicación en un Congreso sobre la experiencia de tutoría por un grupo de tutores [63]. Pese a todo, reiteran la relevancia de la formación previa en tutoría de equipos y sugieren la divulgación de las buenas prácticas y un mayor énfasis en la tutoría inter-pares.

3. 4. Conclusiones

Los participantes en este estudio reconocen que las principales funciones del tutor PLE son contribuir a la supervisión del proceso de aprendizaje de los alumnos, proporcionar feedback permanente sobre su trabajo, estimular la motivación del grupo hacia el proyecto, promover la dinamización del trabajo en equipo y contribuir al aprendizaje individual. A nivel del trabajo docente, se destaca la interdisciplinaridad al enfocar los contenidos y el desarrollo de proyectos pedagógicos a través de una dinámica colaborativa, realizándose el trabajo en equipo por parte de los docentes y de los participantes en este proyecto. En el caso del PLE, el trabajo colaborativo inter-pares se visualiza como uno de sus mejores valores, como también la mayor participación de los alumnos a lo largo del proceso y las repercusiones que ello tiene en su éxito académico y en la reducción de las tasas de abandono.

Pero, además, de la falta de formación específica en tutoría en la Enseñanza Superior y de la escasez de tiempo, la carencia de reconocimiento institucional es, seguramente, uno de las mayores dificultades identificadas, que contribuyen a la desmotivación de algunos participantes en estas experiencias. La implicación en el PLE exige una fuerte motivación y adhesión al proyecto, que permite superar algunas de las dificultades asociadas al volumen de trabajo que implica (reuniones de coordinación, tutorías con el grupo de alumnos y tutorías amplias, evaluación del proceso y del producto, etc.)

Dos retos emergen del balance de la acción tutorial en el ámbito del PLE. Por un lado, la cuestión de la evaluación, que ha sido ampliamente discutida, expresamente respecto al papel del tutor y su posible intervención en la calificación individual final de los alumnos. No obstante, de la consideración de los datos, se destaca la idea del apoyo y de la orientación (incluyendo la evaluación formativa y *feedback*) en detrimento de la evaluación sumativa, cuando se refieren a la intervención del tutor en este dominio. Otro reto se refiere a la formación de los tutores, a través de la creación de documentos y materiales para trabajar con los alumnos y para una reflexión más profundamente, así como explicitar mejor la función del tutor, en el sentido de identificar líneas orientadoras de la acción tutorial en el ámbito del PLE.

4. El Programa de Acción Tutorial (PAT) en la Universidad de Alicante

4.1 Introducción

Como se ha referido anteriormente, la convergencia al EEES implica una nueva forma de entender la docencia universitaria y demanda una nueva arquitectura de la educación universitaria. Constituye pues, una oportunidad para modernizarlas adecuando la oferta formativa

a las necesidades de la sociedad y a los retos del futuro [64]. En el tránsito de una educación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje, se halla comprometida significativamente la acción tutorial. De este modo, la tutoría de acompañamiento cuyo objetivo es ofrecer a los alumnos una persona de referencia que les apoye y oriente en su desarrollo académico, personal y en la adaptación al contexto curricular y social universitario, adquiere gran relevancia [65].

En esta aportación describimos el Programa de Acción Tutorial (PAT) que se ha desarrollado en la Universidad de Alicante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior durante el curso 2007/2008 y la valoración parcial que tutores y coordinadores han realizado del mismo.

4.2. Presentación

El Programa de Acción Tutorial que la Universidad de Alicante ha desarrollado durante el curso académico 2007-2008, promovido por el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea y coordinado desde la Dirección del ICE, ha tenido como objetivo ofrecer a los alumnos un profesional de referencia que les apoye y oriente en su desarrollo académico, personal y en la adaptación al contexto curricular y social universitario.

En el Programa han participado un total de 11 centros, Facultades y Escuelas Universitarias, y un total de 120 profesores que han tutorizado a 2.257 alumnos, distribuidos en grupos de 20/30 alumnos (Véase Tabla 2).

La modalidad básica desarrollada es la de un profesor tutor que se responsabiliza de un pequeño grupo de alumnos. Adicionalmente a la tutoría individualizada en la que hay una comunicación directa entre el profesor/a tutor/a y cada alumno/a, se pretende enfatizar la interrelación entre todos los alumnos componentes del grupo para que esta red tutorial propicie la interacción entre los participantes de forma que se creen lazos de responsabilidad y compromiso que puedan permanecer a lo largo de la titulación.

En cuanto a los alumnos que se inscriben en el Programa de Acción Tutorial, los datos distribuidos por centros, evidencian que la Escuela Politécnica Superior es el centro donde más alumnos solicitan la participación en el mismo.

Centro	Alumnos que solicitan el PAT	Tutores/as por centros
Escuela Politéc. Superior	424	19
Escuela U. CC. Empresariales	98	8
Escuela U. de Enfermería	111	11
Escuela U. de Óptica y Optometría	33	2
Escuela U. de RR. LL	60	4
Escuela U. Trabajo Social	108	4
Facultad de Ciencias	167	8
Facultad CC. Económicas y Empresariales	261	12
Facultad de Derecho	352	12
Facultad de Educación	287	16
Facultad de F. y Letras	356	24
TOTAL	2257	120

Tabla 2. Participación en el PAT de la Universidad de Alicante 2007-08

4.3. Seminario

Desde el inicio del Programa el grupo de coordinación ha estado en contacto directo tanto con los tutores como con los coordinadores de cada centro a través de un *Seminario Permanente*, en el

que, en un contexto dialógico, se han buscado respuestas a las dificultades encontradas durante el desarrollo del mismo. Del mismo modo, se ha ofrecido una atención personalizada a los tutores que lo han solicitado, mediante el correo electrónico y entrevistas personales.

En las dos primeras sesiones del seminario se facilitaron las orientaciones y los datos necesarios para la puesta en marcha de la labor tutorial, así como del estudio de las propuestas de mejora planteadas. En la tercera y cuarta sesiones se contó con la presencia de profesores expertos de otras universidades (doctores Santos Guerra, y Rodríguez Espinar [58]) que impartieron talleres sobre temas concretos, con el objetivo de favorecer la relación entre tutor y alumnos. Fueron espacios de diálogo profundo, que permitieron compartir experiencias e inquietudes a los tutores del Programa.

4.4. Evaluación del Programa

La finalidad de la evaluación [66] ha intentar mejorar la calidad del programa, y por ello se considerado necesario valorarlo en todas sus dimensiones.

Con este objetivo, se recogió información de todos los agentes implicados (alumnos, tutores y coordinadores) para conocer sus diferentes puntos de vista y valoraciones. Para ello, propusimos la realización de los varios documentos de trabajo: diario de campo del tutor y síntesis final, autoinforme del alumno que participa en el programa y sondeo al alumnado que abandona el programa e informe final del coordinador

4.4.1 Los tutores

a) Diario de campo del tutor

El diario de campo es un informe descriptivo de cada sesión de tutoría, que incluyen reflexiones sobre la propia acción tutorial. Las siguientes cuestiones han servido de enfoque para la reflexión: ¿Qué clima de participación has detectado en la sesión de hoy?, ¿qué cuestiones han surgido en esta sesión?, ¿cómo has tratado de resolverlas?

Del mismo modo, si el tutor ha realizado tutorías personalizadas, ha elaborado una síntesis siguiendo el mismo guión.

Una vez finalizado el proceso de acción tutorial, el tutor ha entregado el diario de campo al coordinador de centro, y éste se ha responsabilizado de remitirlos al ICE junto con los demás documentos.

b) Síntesis final del tutor

Finalizada la labor tutorial en el curso 2007-08, el tutor ha elaborado una síntesis, en la que, a modo de conclusiones, valora el programa en los siguientes aspectos: Rasgos positivos que ha constatado (ámbitos informativo y formativo) y problemáticas que ha apreciado en el desarrollo del PAT. Esta síntesis, junto al diario de campo, la ha entregado al coordinador de su centro, que ha remitido al ICE junto con el resto de documentos.

4.4.2. Los alumnos

a) Sondeo al alumno que abandona el programa

El esfuerzo y el tiempo que han empleado los tutores en preparar las sesiones de tutoría, en ocasiones no ha sido correspondido con una presencia efectiva del alumnado. Por ello, nuestro objetivo ha sido conocer si la acción tutorial es percibida por el estudiante como útil y necesaria, siendo este dato fundamental para decidir la continuidad del Programa. Con esta intención, el ICE ha elaborado unas encuestas dirigidas al alumnado que ha abandonado la acción tutorial, para conocer las motivaciones subyacentes. Pensamos que en el abandono pueden influir múltiples variables, que muchas veces son ajenas al adecuado desempeño profesional de los tutores.

Para llevar a cabo esta tarea, se ha seguido el siguiente proceso: el tutor convoca a los alumnos y si alguno de ellos no ha asistido a la primera convocatoria (o la segunda, según cuándo se realice), mediante e-mail le ha notificado la tramitación de su baja, si no ha solicitado lo contrario. Si el alumno no ha respondido a este correo, el tutor lo ha comunicado al coordinador para darle de baja en el PAT desde el centro. Posteriormente, el coordinador ha informado al ICE y, simultáneamente, ha buscado soluciones para mantener cuantitativamente al grupo (unir grupos,

incluir nuevos alumnos...) El ICE se encargó de pasar la encuesta al alumno que abandona para conocer las causas que han generado su decisión.

b) Autoinforme del alumno participante

El alumno es el principal protagonista y beneficiario del Programa de Acción Tutorial y, como tal, debe asumir alguna responsabilidad que le implique en su desarrollo. Por ello, finalizado cada uno de los cuatrimestres, los alumnos han elaborado un autoinforme, en el que han vertido sus reflexiones en torno a cuestiones como: ¿Qué problemáticas ha tratado el grupo de tutoría? ¿En qué clima ha abordado estas problemáticas y por qué? ¿De qué modo le ha ayudado el grupo en su proceso de transición a la vida universitaria?

El tutor ha recogido estos documentos que sirven, por un lado, para testificar la asistencia de los estudiantes y, por otro, para ofrecerles un espacio de reflexión sobre su proceso de aprendizaje y su participación en el PAT.

Este documento no es anónimo, ya que el tutor lo ha aprovechado para realizar el seguimiento del alumnado. Pero, cuando lo ha entregado al coordinador de centro junto con su diario de campo y la síntesis final, sí ha hecho anónimos estos documentos.

4.5.3. Los coordinadores

b) Informe final del coordinador

Finalizado el proceso tutorial (aunque se extiende en el tiempo), el coordinador/a de cada centro ha elaborado una valoración del Programa desde su papel de coordinador. Las cuestiones sobre las que se ha propuesto la reflexión han sido algunas como las siguientes: ¿Qué problemáticas o dificultades he tenido en las tareas de coordinación (tareas de información, gestión, organización...)? ¿Cómo valoro el PAT de mi centro en relación a mis tareas de coordinación de tutores y alumnado?

El coordinador/a ha elaborado un informe que recoge su memoria de coordinación y los diarios de campo y síntesis de los tutores, que ha enviado al ICE al finalizar el curso, en julio de 2008.

A partir de estos documentos que tutores, alumnos tutorizados y coordinadores han remitido, desde la coordinación del Programa se ha realizado una valoración que permite conocer, a partir de las experiencias de los propios participantes, las fortalezas y debilidades del Programa.

4.5. Valoración

4.5.1. Fortalezas

a) Respecto a los alumnos. El tutor supone:

- Una referencia importante, en la que encuentran apoyo y posibilidad de compartir problemas.
- Ayuda para conocer más profundamente la universidad e integrarse en su dinámica.
- Orientación en las dificultades de aprendizaje.
- Capacidad de detección de problemas en los estudios de la diplomatura/licenciatura.
- Posibilidad de conocer los estudios de forma detallada y ayuda para reconocer la idiosincrasia de la diplomatura/licenciatura desde el inicio de la misma.
- Facilidad para que reflexionen acerca de sus planteamientos de estudio (cómo enfocar las asignaturas con sus peculiaridades, cómo reconocer cuáles necesitan más esfuerzo o ayuda...)
- Orientación sobre el itinerario de los distintos cursos académicos y conocimiento a fondo de las salidas profesionales de la titulación.
- Disposición de un encuentro con compañeros, con los que intercambiar experiencias e información y, además, el contacto personal y directo con el tutor, que es una persona de referencia con la que los alumnos establecen un cierto vínculo de confianza (Esta intensificación de la interacción alumnos-profesor puede repercutir en una utilización más amplia de las tutorías académicas, en los cursos más avanzados de la diplomatura/licenciatura)
- Motivación por parte de los alumnos en el desarrollo del programa, por el que se han interesado, asistiendo y participando con responsabilidad.

b) Respecto a los tutores

- Buena predisposición, implicación, motivación y participación activa en el Programa.
- Implicación y trabajo de los coordinadores.

c) Respeto a la organización

- Buena comunicación entre los tutores y el/la coordinador/a de centro.
- Flexibilidad y talante positivo de los miembros del ICE, alentando y orientando el trabajo de los tutores.
- Seminarios de formación ofrecidos por el ICE.
- Reconocimiento (repercusión docente, económica...) por parte de la universidad hacia los tutores.
- Que el PAT se considere un programa global de una facultad, que se coordina desde el equipo decanal.
- Posibilidad de compartir materiales y experiencias a través de la web del ICE y del grupo de trabajo en Campus Virtual (plataforma telemática institucional).
- Difusión del programa en las aulas a comienzo de curso.

4.5.2 Debilidades

a) Respeto a los alumnos

- Falta motivación en un porcentaje considerable de alumnos.
- Falta de sensibilidad del alumnado hacia la acción tutorial.
- Escasa información del alumno al inscribirse en el programa (ello repercute en una baja asistencia e interés hacia el mismo)
- La concepción entre el alumnado de que es una tutoría académica y no de apoyo y asesoramiento universitario.

b) Respeto a los tutores

- Decepción de los tutores ante la respuesta indiferente y pasiva de muchos alumnos.
- Considerar el número de alumnos "reales" como criterio de evaluación de la actividad del tutor.

c) Respeto a la organización

- Existe una contaminación de dos modelos diferentes de tutoría, cuyo resultado es que el alumno inscrito en el PAT no tiene sentimiento de compromiso firme con el Programa, porque no se le exige, mientras que sí se "exige" al tutor que tenga alumnos con necesidades, con motivación y con interés, dispuestos a implicarse y a dedicar parte de su tiempo a una actividad por la que no tienen otro reconocimiento que lo que aprenden.
- La auto-matrícula no es el procedimiento más adecuado para que el alumno se inscriba.
- Dificultad de agrupamiento de los alumnos. Los datos definitivos tardan en llegar por la burocracia y hacer grupos homogéneos en centros con tal cantidad de títulos y grupos docentes es difícil.
- Ausencia de documentos de trabajo homogéneos para la organización y coordinación.
- La financiación se plantea en términos más cuantitativos que cualitativos y esto hace que los números, en ocasiones, sean más importantes que la calidad de los servicios prestados.
- Las sesiones comienzan demasiado tarde, no pudiendo resolver las dudas del alumnado respecto del sistema de matriculación o el de ayudas al estudio (Se tarda demasiado en iniciar el programa).
- En ocasiones se producen solapamientos con actividades organizadas por otros centros (consultas de bases de datos, curso cero, etc.)
- Algunas materias resultan demasiado alejadas para el alumno de primero (movilidad en el extranjero, prácticas de empresas, créditos de libre elección...) y otras no pueden tratarse ya que debieron ser resueltas antes de que empezara el programa.
- Las direcciones de correo facilitadas por la universidad no suelen ser utilizadas por el alumnado, lo que dificulta la comunicación (no funciona obligar al alumno a consultar un correo que no utiliza habitualmente). Dificultad para contactar el tutor con el alumno.

- La información del Programa y los procedimientos de captación de los alumnos deben mejorarse.
- Existen dificultades para acceder al grupo a través del Campus Virtual, al no ser el tutor un profesor de su curso.
- La dificultad de programar las reuniones de tutoría dentro del horario académico porque, en la mayoría de las titulaciones y sus respectivas especialidades, el horario académico está muy concentrado en la mañana. Desde esa concepción el alumnado considera que todo lo que está fuera de su horario curricular tiene menor importancia y se participa sólo en el caso de no tener algo más importante o necesario que hacer.

4.5.3. *Propuestas de mejora*

a) Respecto a los alumnos

- Trabajar para crear en el alumno una cultura de la tutoría.
- Proporcionar mayor información al alumnado sobre el contenido del programa en el momento de la matriculación.
- Reducir al máximo el número de documentos a cumplimentar por el alumno para que perciba su participación en el programa como ayuda, más que como carga de trabajo.

b) Respecto a los tutores

- Continuar la formación para los tutores. Diferenciar los seminarios según el nivel de experiencia del tutor al que van destinados (no es la misma información y/o formación la que precisa el tutor/a experimentado que el tutor “novel”, recién incorporado al Programa)
- Concretar las competencias del tutor.
- Que el tutor sea profesor de los alumnos.
- Evaluar a los tutores aplicando criterios cuantitativos y cualitativos.

c) Respecto a la organización

- Delimitar la filosofía del programa y marcar unas líneas de actuación a partir de las propuestas de mejora que se han realizado a lo largo del curso.
- Diseñar un documento conciso y claro con el contenido del Programa.
- Llevar a cabo una campaña informativa eficaz y constante.
- Si se prosigue el proceso de inscripción a través de la auto-matricula, formar a los becarios que informan del mismo.
- Comienzo puntual del Programa, al inicio de septiembre o incluso antes, para ayudar en la matriculación, becas...) Aunque la relación entre tutor y alumnado puede extenderse durante todo su proceso formativo, habrá que procurar que esta vinculación se haga más intensa durante los momentos iniciales, que es cuando más lo necesitan.
- Información homogénea del programa a nivel institucional (folletos, web UA...) Los aspectos de difusión deberían estar centralizados en la universidad.
- Introducir en la web de la UA el Programa.
- Facilitar desde Campus Virtual el acceso y contacto con los alumnos tutorizados.
- Establecer obligatoriamente en el horario académico del alumnado una franja horaria para la acción tutorial en cada una de las especialidades, que esté contemplada en el horario general, para que el alumnado pueda elegir este tipo de actividad sin que interfieran otros factores.
- Disponer de espacios adecuados disponibles.
- Que el coordinador reciba al alumno que se quiere inscribir y lo derive a un tutor que el propio alumno pueda elegir.
- Asignar un tutor por curso o ciclo.
- Garantizar que todos los profesores de la titulación conozcan las funciones del tutor, para coordinarse y colaborar con él cuando sea necesario.
- Normalizar las tutorías de pares.
- Ajustarse a las demandas de los alumnos/as.
- Concentrar las sesiones durante los primeros meses de clase y concluir tras los exámenes del primer cuatrimestre.
- Programar las convocatorias de reuniones y su planificación desde la coordinación del PAT por parte de la Facultad.

- Adscribir al alumnado desde el principio y que su dirección personal de correo electrónico sea accesible.
- La modalidad de acción tutorial presencial debería complementarse con una modalidad *on line* para aquellos alumnos/as que por circunstancias personales les resulta difícil participar en el Programa.
- Coordinación con el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) porque está dispuesto a realizar cursos y talleres para tutores, relativos a la planificación y técnicas de estudio, aprendizaje autorregulado...
- Que la memoria de valoración se entregue en septiembre para valorar los resultados académicos de los alumnos y comprobar si ha influido positivamente la acción tutorial en su aprendizaje y si han aplicado sus aprendizajes en su matrícula del próximo curso académico.

4.6 Conclusiones

El contacto permanente mantenido con los tutores a lo largo del curso académico ha permitido conocer su sensibilidad hacia la acción tutorial, que consideran un recurso que favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, los alumnos participantes han evidenciado una actitud positiva hacia el Programa.

Desde la perspectiva del beneficio que genera para los alumnos, el Programa de Acción Tutorial genera un puente sólido entre el alumnado y las estructuras académicas y tiene un gran potencial para estrechar el contacto profesor-alumnos. Asimismo, favorece el debate desinhibido de problemas y cuestiones relativas a la marcha de las clases y es una herramienta útil para mantener la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, los tutores agradecen al ICE y a los coordinadores de los centros su continuo apoyo y respaldo. Ambos valoran la *web* del Programa de Acción Tutorial, que el ICE ha mantenido actualizada, porque, además de ofrecerles información del Programa, ha posibilitado compartir materiales que se han diseñado para la acción tutorial en la propia coordinación y en los centros

Del conjunto de propuestas de mejora, que reflejan la diversidad de situaciones específicas de cada facultad o escuela, propondríamos las siguientes líneas de trabajo, que las sintetizan y resumen, y que resultarán útiles para enfocar la mejora de la calidad del Programa de Acción Tutorial en sucesivas ediciones:

- Agilidad y prontitud en la gestión de los grupos tutoriales (configuración, asignación, distribución por tutores...)
- Asignación de una franja horaria tutorial fija para incardinar las reuniones de los grupos tutoriales.
- Seguir explorando la relación entre tutor y alumnos tutorizados (tareas, actitudes...)
- Seguir reflexionando sobre la naturaleza de la participación del alumnado en la acción tutorial (incentivos, reconocimiento de créditos,...)
- Incrementar y favorecer la coordinación con los servicios de orientación y asesoramiento de la Universidad (CAE [67], GIPE [68], Oficina de Diseño Curricular [69]).

5. Referencias

- [1] MORENO ORTIZ, A, y SOLA MARTÍNEZ, T. La acción tutorial en el contexto del EEES. En *Educación y educadores*, núm. 8, 2005, pp.123-144
- [2] GUARDIA, J. La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón y V. L. López (coord.). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000, pp. 99-106.
- [3] DIAZ ALLUÉ, M^a T. *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE. Universidad Complutense, 1973.
- [4] BENAVENT OLTRA, J.A. *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia, 1984.

- [5] CASTELLANO MORENO, F. *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada, 1995.
- [6] GALLEGO MATAS, S. Las funciones del tutor universitario. En AEOP. *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP, 1997, pp. 289-292.
- [7] VALDIVIA SÁNCHEZ, C. Orientación y tutoría en la Universidad. En AEOP: *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP, 1997, pp. 255-263.
- [8] RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. y de la TORRE, S. Resultados del Cuestionario sobre servicios de Información y Orientación académica y profesional en las Universidades Españolas. Barcelona: Universidad de Barcelona/Fedora, 1989.
- [9] ÁLVAREZ ROJO, V. *et al.* Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López (coord.). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000, pp. 47-77.
- [10] DURÁN, D. (Coord.) *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE de la UAB, 2003
- [11] LÁZARO MARTÍNEZ, A. La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 8, nº 1 y 2, 1997, pp. 234-252 y 109-127.
- [12] GAIRIN, J. *et al.* La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*. V.18 (1), 2004, 66-77.
- [13] THOMAS, L. y HIXENBAUGH, P. (Eds) *Personal Tutoring in Higher Education*. London: Trentham Books, 2006.
- [14] GORDON, E. *et al.* *The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement*. Lanham Md. : Rowman & Littlefield Education, 2007.
- [15] RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOP: *La Reforma educativa: Un reto para la Orientación*. Valencia: AEOP, 1989, pp. 107-122.
- [16] TOSCANO CRUZ, M.O. Necesidad de la orientación en la universidad. En *Ágora digital*, núm. 2, 2001.
- [17] PARICIO ROYO, J. *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Universidad de Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 2005, pp. 3-10.
- [18] BORONAT, J.; CASTAÑO, N. y RUIZ, E. La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. En *XI Congreso de Formación del Profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 febrero* Consulta el 24-02-2007 en http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/m5comu11.doc.
- [19] GINSBURG-BLOCK, M. y FANTUZZO, J. Reciprocal peer tutoring: an analysis of 'teacher' and 'student' interactions as functions of training and experience. En *School Psychology Quarterly*, 12 (2), 1997, pp.134-149.
- [20] FALCHIKOV, N. *Learning together. Peer tutoring in Higher Education*. London: Routledge-Falmer, 2005
- [21] TORREGO, L. y MONJAS, R. *El programa de tutorías personalizadas*. Cursos de Buendía. Valladolid. *Paper* presentado en los Talleres sobre técnica docente de la Universidad de Valladolid, 2004.
- [22] ADELL, J. y SALES, A. El profesor *on-line*: elementos para la definición de un nuevo rol docente. En *Actas de EDUTECH99*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999.
- [23] ALI, I. y GANUZA, J. L. *Internet en la educación*. Madrid: Anaya, 1997.
- [24] CABERO, J. y otros Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. En *Revista Píxel Bit*, nº 20. Universidad de Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, 2003.
- [25] BIGGS, J. B. *Teaching for quality learning at university*, Buckingham, UK: SRHE and Open University Press, 2003
- [26] SIMÃO, J. V., SANTOS, S. M. & COSTA, A. *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2002, pp. 248
- [27] TAVARES, J. *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2003, pp. 45-46.
- [28] VEIGA SIMÃO, A. M. E FLORES, M. A "O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos". *Ciências & Letras*, nº 40, Jul/Dez, 2006, pp. 229-251.

- [29] RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.). *Manual de Tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2004.
- [30] VEIGA SIMÃO, A. M. E FLORES, M. A. "Oportunidades e Desafios no Ensino Superior: Resultados de alguns estudos realizados em Portugal". In actas das V *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidade de Alicante, Espanha, 2007. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2D7.pdf>
- [31] ZABALZA, M. A. *La enseñanza Universitaria: El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Narcea SA Ediciones, 2002.
- [32] RUÍZ, C.M. Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación e Evaluación Educativa*, Vol. 2 (1), 1996, pp. 1-23
- [33] VEIGA SIMÃO, A.M; FLORES, A; FERNANDES, S E, FIGUEIRA, C. "Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas." Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. (no prelo). <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- [34] VEIGA SIMÃO, A. M e FLORES, M. A. "Experiências de tutoria: problemas e desafios". In actas das VI *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*,. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2D2.pdf>. Universidade de Alicante, Espanha, 2008
- [35] COTTRELL, D., KILMINSTER, S., JOLLY, B., GRANT, J. "What is effective supervision and how does it happen? A critical study". *Medical Education*, Vol.36, 2002, pp.1042-1049
- [36] HESKETH, E.A., LAIDLAW. "Developing the teaching instinct. Nº 5: Mentoring". *Medical Teacher*. Vol 25, No1, 2003, pp. 9-12.
- [37] GIJSELAERS, W.H. "Effects of contextual factors on tutor behaviour". *Teaching and Learning in Medicine*, Vol. 9, 1997, pp.116-124.
- [38] BARROWS, H.S. *The tutorial process*. Springfield Illinois. Southern Illinois University School of Medicine.1988.
- [39] BLIGH, J. "Problem-based learning in medicine: an introduction". En *Postgraduate Medical Journal*, Vol. 71, 1995, pp. 323-326.
- [40] GROVES, M, RÉGO, P., O'ROURKE, P. "Tutoring in problem-based learning medical curricula: the influence of tutor background and style on effectiveness. BMC. *Medical Education* 2005, pp. 5-20.
- [41] SCHMIDT, H.G., MOUST, J.H. "What makes a tutor effective? A structural-equations modelling approach to learning in problem-based curricula". *Academic Medicine*, Vol. 70, 1995, pp. 708-714.
- [42] DOLMANS, D.H.J.M., GIJSELAERS, W.H., MOUST, J.H.C., DE GRAVE, W.S., WOLFHAGEN, I.H.A.P., VAN DER VLEUTEN, C.P.M. "Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research". *Medical Teacher*, Vol. 24, 2002, pp. 173-180.
- [43] KAUFMAN, D.M., HOLMES, D.B. "The relationship of tutors' content expertise to interventions and perceptions in a PBL medical curriculum. *Medical Education*, Vol.32, 1998, pp. 255-261.
- [44] HENDRY, G.D., PHAN, H., LYON, P.M., GORDON, J. "Student evaluation of expert and non-expert problem-based learning tutors. *Medical Teacher*. Vol. 24, No 5, 2002, pp. 544-549.
- [45] SCHMIDT, H.G. "Resolving inconsistencies in tutor expertise research: does lack of structure cause students to seek tutor guidance?" *Academic Medicine*, Vol. 69, 1994, pp. 656-662.
- [46] MAUDSLEY, G. "Making sense of trying not to teach: an interview study of tutors' ideas of problem-based learning". *Academic Medicine*. Vol. 77, Nº2, 2002, pp.162-172.
- [47] CLEAVE-HOGG D.M., ROTHMAN, A. "Environmental influences on roles and responsibilities: course supervisors' perspectives". *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 1, 1989, pp. 68-77.
- [48] ROSADO PINTO, P., RENDAS, A., GAMBOA, T. "Tutors' performance evaluation: a feedback tool for the PBL learning process". *Medical Teacher*, 23, 2001, pp. 289-293.
- [49] MAUDSLEY, G. "Roles and responsibilities of the problem based learning tutor in the undergraduate medical curriculum". *British Medical Journal*, Vol. 318, 1999, pp. 657-661.

- [50] ROTHMAN, A., PAGE, G. *Problem-based learning*. In GEOFF NORMAN, CEES VAN DER VLEUTEN, & DAVID NEWBLE (Eds.). *International Handbook of Research in Medical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2002, pp. 613-641.
- [51] IRBY, D.M. "Models of faculty development for problem-based learning". *Advances in Health Sciences Education*, Vol.1, 1996, pp.69-81
- [52] BENOR, D. E. "Faculty development, teacher training and teacher accreditation in medical education: twenty years from now". *Medical Teacher*, Vol. 22, 2000, pp.503-512.
- [53] STEINERT, Y. "Faculty Development in the New Millenium: Key Challenges and Future Directions". *Medical Teacher*, Vol.22, Nº 1, 2000, pp. 44-50.
- [54] HOAD-REDDICK, G., THEAKER, E. "Providing support for problem-based learning in dentistry: the Manchester experience". *European Journal of Dental Education*, 2003, Vol.7, pp.3-12.
- [55] IRBY, D.M., WILKERSON, L. A. "Educational innovations in academic medicine and environmental trends". *Journal of General Internal Medicine*, Vol.18, 2003, pp.370-376.
- [56] IRBY, D.M., WILKERSON, L. A. "Educational innovations in academic medicine and environmental trends. *Journal of General Internal Medicine*, 18, (2003). 370-376.
- [57] ZABALZA, M. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea, 2007.
- [58] RODRÍGUEZ ESPINAR, J. (Coord.) *Manual de Tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2004.
- [59] POWELL, P. C. & WEENK, W. *Project-Led Engineering Education*: Lemma, 2003.
- [60] POWELL, P. C. Assessment of team-based projects in project-led education. *European Journal of Engineering Education*, 29(2), 2004, 221-230.
- [61] FERNANDES, S.; FLORES, M. A. & LIMA, R. A tutoria no contexto do Project-led education (PLE): potencialidades e desafios. Comunicação apresentada no congresso da Afirse/Aipelf, 21-23 de Fevereiro de 2008, Lisboa, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2008.
- [62] VAN HATTUM-JANSSEN, N., & VASCONCELOS, R. M. The role of the tutor in Project-Led Education: the development of an evaluation instrument. In *International Conference on Engineering and Technology Education, INTERTECH 2008*. Published by Claudio da Rocha Brito (ISBN 85-89120-55-4) & Melany M. Ciampi (ISBN 85-89549-51-8). March 02-05, 2008. Peruíbe, Brazil, 2008.
- [63] ALVES, A. C., MOREIRA, F., & SOUSA, R. (2007). O papel dos tutores na aprendizagem baseada em projectos: três anos de experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de PsicoPedagogía* (pp. 1759-1770). A Coruña/Universidade da Coruña: Número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2007.
- [64] CARRASCO, V. y LAPEÑA, C. La Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. En Frau, M. J. y Sauleda, N. *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. II. Alicante: Marfil, 2005
- [65] <http://www.ua.es/ice/tutorial/index.html>
- [66] BROWN, S. y GLASNER, A. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Nancea, 2003.
- [67] <http://www.ua.es/es/servicios/cae/>
- [68] <http://www.gipe.ua.es/>
- [69] <http://www.ua.es/es/alumnado/ofidiscurl>