



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**LA ORIENTACIÓN EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA: UN
PROYECTO BASADO EN LA COOPERACIÓN ENTRE IGUALES**

Muñoz Sánchez, Angela M^a
Sánchez Sánchez, Ana M^a
García Sánchez, Belén
Fernández-Baena, Fco. Javier
Bernedo Muñoz, Isabel
Portillo Cárdenas, Remedios
González Rodríguez, Cristina
Lino Carmona, Rosa
Escobar Fernández, Milagros
Hidalgo Berutich, Silvia
Bohórquez Romero, Ana

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga

angela@uma.es

TEMA/PROBLEMA

La orientación en la Universidad

PALABRAS CLAVE

Orientación, cooperación, tutoría, iguales, alumnado novel

CONTEXTO

En este proyecto han participado un total de 296 estudiantes de la titulación de Psicología, de los cuales 212 han sido de nuevo ingreso (alumnos y alumnas tutelados) y 84 actúan como tutores, y se hallan matriculados en “Intervención psicoeducativa en dificultades de adaptación escolar” y “Orientación e intervención psicoeducativa”, asignaturas que se imparten en 4º y 5º curso de la Licenciatura de Psicología y están vinculadas al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Para el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el proyecto hemos contado con los espacios de la Facultad de Psicología y un despacho donde hemos atendido de forma personalizada las consultas del alumnado. Por otro parte, para el desarrollo de las actuaciones hemos empleado diversos recursos materiales entre los cuales podemos destacar presentaciones, carteles y folletos informativos, enlace en la página web de la Facultad de Psicología, blog, asignatura en campus virtual e instrumentos para la evaluación y seguimiento del proyecto.

OBJETIVOS

El objetivo general del GOU ha sido diseñar un modelo de orientación en el ámbito universitario a partir de una experiencia en Psicología. Como objetivos específicos, se pretendía:

- Facilitar apoyo y orientación al alumnado de nuevo ingreso y favorecer conductas y toma de decisiones adecuadas en su transición a la Universidad.
- Favorecer la participación del alumnado de últimos cursos como tutores o tutoras del alumnado de nuevo ingreso dándoles la oportunidad de realizar actividades prácticas acordes con las competencias que demanda el EEES.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El presente proyecto se ha desarrollado durante los cursos académicos 2008/09 y 2009/10. A lo largo de este período se ha mantenido una estructura común que parte de la evaluación inicial de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Psicología. En función de dichas necesidades, se plantean una serie de actividades dirigidas al alumnado novel, e impartidas por el alumnado de últimos cursos. Para ello, se ha utilizado el trabajo en red y la metodología colaborativa como forma fundamental de abordaje del proceso de orientación. En concreto, las técnicas que se emplean para el desarrollo de las actividades son la tutoría de iguales y el trabajo en grupos cooperativos (Fernández, Muñoz, Sánchez y García, 2008; Muñoz y otros, 2009).

De este modo, la actividad central del programa es la que tutores y tutoras realizan con el alumnado tutelado, a saber tutorías de iguales y desarrollo de talleres o actividades de formación. Para realizar este trabajo precisan una formación a dos niveles: inicial y continua. Esta formación la realiza el equipo de coordinación con la colaboración del profesorado integrante del GOU. El equipo de coordinación también evalúa necesidades e impacto en los participantes.

La estructura de funcionamiento de este proyecto consta de diferentes fases que pueden observarse en la Tabla 1. El establecimiento de estas fases ha favorecido una adecuada continuidad y fluidez en el desarrollo del mismo. No obstante, es importante mencionar que hemos realizado modificaciones para ajustar el proceso a las necesidades detectadas (Muñoz, Fernández y otros, 2010a). Entre estas modificaciones, ha de destacarse que, tras la experiencia del primer año, consideramos que era importante para el curso 2009/10 hacer coincidir las actuaciones del proyecto con el comienzo de este curso académico. Además, aumentamos el número de actividades realizadas con el alumnado novel, pasando de una formación puntual de tutores a otra continúa, con la que se pretendía fortalecer el rol del alumnado tutor, y en consecuencia, la orientación y formación del alumnado novel.

Tabla 1. Fases del proyecto.

FASES	TEMPORALIZACIÓN
Difusión del proyecto y captación de tutelados	Septiembre
Difusión y captación de tutores	Octubre/Febrero
Evaluación de necesidades	Octubre
Formación de estudiantes tutoras y tutores	Febrero a Mayo
Agrupamiento tutelados-tutores	Octubre/Febrero
Orientación académica y personal	Octubre a Mayo
Orientación profesional y de postgrado	Marzo a Mayo
Evaluación general del proyecto	Octubre a Mayo
Evaluación de seguimiento	Junio

En cuanto al proceso de evaluación del proyecto, es conveniente mencionar que hemos utilizado una metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Respecto a los agentes de evaluación, en ambos cursos hemos implicado al alumnado tutelado y al alumnado tutor. Además, en el curso 2009/10 se ha incluido también al profesorado.

En la Tabla 2 se pueden observar los diferentes instrumentos y ámbitos de evaluación en los que nos hemos centrado durante los dos cursos académicos, pudiendo destacarse que en el

curso 2009/10 incluimos también al alumnado tutor para la evaluación de perfiles del mismo y en la encuesta de satisfacción final con el proyecto. Por otra parte, el hecho de evaluar de forma continua cada una de las actividades que se llevaban a cabo, nos ha permitido introducir mejoras inmediatas en las siguientes actuaciones.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación del proyecto y temporalización.

INSTRUMENTO	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Cuestionario de necesidades									
Cuestionarios para el perfil del alumnado tutor y tutelado									
Cuestionario de valoración de los talleres: informativos y formativos para tutelados									
Cuestionario satisfacción general con el proyecto para tutelado/a y tutor /a									
Grupos focales para el alumnado tutelado y tutor									
Cuestionario profesorado									

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante estos dos cursos académicos en los que se ha desarrollado el proyecto, nos muestran, por un lado, que las necesidades y demandas del alumnado novel se centran principalmente en la información relativa a la propia titulación, la becas y ayudas disponibles y el acceso a la información académica mediante el uso de campus virtual (Muñoz, Fernández y otros, 2010b).

Por otro lado, si aludimos a los resultados obtenidos en relación a la satisfacción con el GOU, más del 85% del alumnado novel manifiesta una alta satisfacción con la utilidad del proyecto y la calidad de nuestro grupo. De igual modo, el 90% del alumnado tutor nos transmite una alta valoración a la utilidad de nuestro proyecto. Consideramos importante destacar que, tanto el alumnado tutor como el alumnado novel, coinciden en otorgar los valores más altos de satisfacción, de entre todos los recursos empleados por el GOU, a los talleres formativos e informativos desarrollados a lo largo de los dos cursos académicos. Además, tutores y alumnado novel coinciden, también, en otorgar una menor satisfacción al contacto y frecuencia de las relaciones entre ambos.

A la luz de los resultados mostrados, en los que queda patente el alto grado de satisfacción de todo el alumnado participante y la valoración muy positiva que hacen del servicio de orientación, tanto de su pertinencia como de la intención de uso, dato que es verificado por el aumento de participación del alumnado novel (pasando de 92 alumnos/as tutelados durante el primer año del proyecto a 245 alumnos/as noveles que ya han solicitado la participación en nuestro proyecto en el presente curso) consideramos que nos encontramos en un momento de consolidación en el que se nos plantea el reto de reorientar y ampliar nuestras actuaciones.

Así, aspiramos a implicar al profesorado de primer curso con el objetivo de conseguir incentivar la participación del alumnado de reciente ingreso mediante algún tipo de reconocimiento en las asignaturas que cursan. También queremos realizar actuaciones encaminadas a prevenir el abandono de los estudios con la puesta en marcha de un programa de afrontamiento de estrés académico. Todo ello manteniendo nuestra línea de organización de talleres, sobre temáticas demandadas por el alumnado tutorizado a las que a partir de ahora vamos a sumar, mediante el que hemos denominado laboratorio de ideas, las aportaciones, ideas e iniciativas del alumnado tutor, rentabilizando así su formación y conocimientos.

En resumen, se puede considerar que el proyecto ha conseguido establecer los siguientes aspectos:

- 1) Cronograma básico de actuación para la orientación al alumnado de 1º.
- 2) Coordinación con el profesorado.
- 3) Incardinación de las actividades del proyecto con las programadas por el Decanato y vicerrectorado de Estudiantes.

A partir de estos tres logros, pretendemos desarrollar un programa de orientación para la Facultad de Psicología que actúe como marco para el desarrollo de acciones que faciliten la adaptación y mejoren el rendimiento académico del alumnado (programa de afrontamiento del estrés, laboratorio de ideas, etc).

Las posibilidades que abre este proyecto son muchas pues ha funcionado 1) canalizando las necesidades del alumnado a los diferentes servicios y recursos de la UMA, 2) dinamizando redes de cooperación entre profesorado y alumnado, entre alumnado senior y alumnado novel, entre profesorado y alumnado, entre facultades y centros, 3) colaborando con el Vicerrectorado de Estudiantes en el desarrollo de buenas prácticas de orientación en la Universidad de Málaga, y 4) liderando proyectos conjuntos de orientación en las universidades andaluzas.

En definitiva, partiendo de un entorno de cooperación, que inicialmente se planteaba como núcleo la transmisión de información y orientación académica en función de las necesidades detectadas en el alumnado novel, se han ido ampliando los contenidos de formación, los formatos de cooperación, los tipos de actividades, los canales de comunicación, así como los instrumentos de control y las herramientas de evaluación. Así, se ha creado una estructura sólida de cooperación que otorga a nuestro grupo un papel dinamizador y canalizador del acceso del alumnado a los diferentes servicios y recursos de la Universidad. Además, un valor añadido de nuestro proyecto es el empleo de la plataforma virtual y otros recursos TIC, como nuestra web y blog, que, además de ser útil como herramienta de intercambio para los participantes en el proyecto, tiene un valor divulgativo para el alumnado en general.

Nuestro reto ahora es convertir esta experiencia en un programa de orientación y demostrar su bondad en la optimización del contexto educativo. Esta mejora del contexto se relaciona con la participación activa del alumnado. Sus efectos en la prevención de abandonos y fracasos en el primer curso y el aumento del éxito académico en el alumnado participante han de ser demostrados. Para ello, nos planteamos la necesidad de reajustar la evaluación a estos fines, de forma que podamos demostrar con cifras tales efectos positivos.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, F. J., MUÑOZ, A., SÁNCHEZ, A. Y GARCÍA, B. (2008, Noviembre). *Pilot experience of a university orientation project based on peer tutoring*. Comunicación presentada al International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2008). Madrid.

MUÑOZ, A. M., FERNÁNDEZ, F. J., GARCÍA, M. B., SÁNCHEZ, A. M. Y ESCOBAR, M. (2009). Tutorías para la integración: una experiencia de orientación académica y social mediante la tutoría de iguales en los estudios de Psicología. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 43-45.

MUÑOZ, A. M., FERNÁNDEZ-BAENA, F. J., GARCÍA, M. B., SÁNCHEZ, A. M., ESCOBAR, M., BERNEDO, I. B., PORTILLO, R., GARCÍA, A. Y GONZÁLEZ, C. M. (2010a). *¿Cómo orientar a estudiantes de educación superior? Actividades desarrolladas por el Grupo de Orientación Universitaria (GOU)*. En I. Barcía (Ed.), *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior* (en prensa). Universidad de Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.

MUÑOZ, A. M., FERNÁNDEZ, F. J., GARCÍA, M. B., SÁNCHEZ, A. M., ESCOBAR, M., BERNEDO, I. M., PORTILLO, R., GARCÍA, A. Y GONZÁLEZ, C. (2010b). *¿Qué necesitan saber los y las estudiantes de Psicología cuando ingresan en la universidad?* En I. Barcía (Ed.),

La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior (en prensa). Universidad de Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.

MUÑOZ, A. M., GARCÍA, M. B., SÁNCHEZ, A. Y FERNÁNDEZ, F. J. (2009, Junio). *La tutoría de iguales como recurso para la orientación universitaria*. Comunicación enviada a las III Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual organizadas por la Universidad de Málaga.

<http://www.webgou.uma.es/>

<http://orientauma.wordpress.com/>



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**COLABORACIÓN DE ALUMNOS DE PROYECTO FIN DE CARRERA EN EL
DISEÑO Y LA PUESTA EN MARCHA DE TUTORIALES INTERACTIVOS EN
INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIÓN**

**Mari Carmen Aguayo-Torres, José Antonio Cortés, José de Oliva,
Pedro Reyes, Beatriz Soret**

ETSI Telecomunicación. Universidad de Málaga

{aguayo, jaca, oliva, reyes, bsoret}@ic.uma.es

TEMA

Esta comunicación describe un proyecto de innovación educativa que pretende ampliar las habilidades en resolución de problemas de alumnos de la Escuela Superior de Ingeniería de Telecomunicación de la Universidad de Málaga. Estudiantes de Proyecto Fin de Carrera (PFC) han tomado parte en la enseñanza de varias asignaturas del área de Teoría de la Señal y Comunicaciones. Específicamente, han diseñado e implementado material de aprendizaje a distancia, denominados tutoriales, que refuerzan el razonamiento crítico y la relación entre conceptos. Dado que los estudiantes de PFC han seguido recientemente todas las asignaturas, son elementos muy valiosos para dar realimentación sobre todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Tutorial, Proyecto Fin de Carrera

CONTEXTO

El proyecto de innovación se desarrolla en las titulaciones de Ingeniería de Telecomunicación (IT) y de Ingeniería Técnica de Telecomunicación (ITT). Este proyecto se ha desarrollado en el grupo de asignaturas que se lista en la Tabla 1.

Titulación	Asignatura	T/C/G	Nº
IT	Comunicaciones Digitales	U/3º/AB	105
IT	Comunicaciones Ópticas 1	U/4º/AB	70
ITT	Circuitos y Sistemas 2	T/1º/SI B	75

Tabla 1. Asignaturas involucradas en el proyecto. T: Tipo de asignatura –U: obligatoria de universidad, T: troncal; C: Curso; G: Grupo; Nº: Número de alumnos

Las titulaciones relacionadas con la ingeniería de telecomunicación son eminentemente técnicas. Al terminar, los alumnos son capaces de crear las herramientas TICs que habitualmente sólo empleamos como usuarios. Sin embargo, su docencia se sigue basando en la clase magistral acompañada de ejercicios.

OBJETIVOS

Resolver problemas

Entre los objetivos de la educación en todos los niveles aparece cada vez con más fuerza la resolución de problemas. En un “ejercicio” se trata de aplicar un algoritmo, que se conoce o ignora, pero que se aplica y basta. A un “problema” no se puede contestar por aplicación directa de ningún resultado conocido con anterioridad, sino que para resolverlo es preciso poner en juego conocimientos diversos, buscar relaciones nuevas entre ellos y usar otros puntos de vista. Resulta obvio que un ingeniero/a en su vida laboral será problemas y no ejercicios lo que deba resolver. Sin embargo, en la práctica universitaria actual nos encontramos con alumnos que en cuanto se les plantea una tarea responden “lo sé” o “no lo sé” según localicen o no el algoritmo apropiado.

Los tutoriales

En el ámbito universitario está muy extendido el uso de herramientas de enseñanza virtual (como Moodle, en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga). En general estas herramientas permiten el diseño de cuestionarios de evaluación que suelen construirse como preguntas independientes unas de otras. Los estudiantes responden eligiendo una respuesta de entre varias, calificando una aseveración como verdadera o falsa, o dando una respuesta de texto breve. También es posible encontrar páginas web donde visualizar los resultados de ejercicios simples con ilustraciones interactivas (Svoboda, 2010). Lo que no resulta tan fácil es encontrar herramientas para colaborar en el aprendizaje de la resolución de problemas.

El grupo de profesores que presenta este proyecto de innovación educativa se planteó entonces diseñar materiales con acceso remoto para desarrollar capacidades dirigidas a la resolución de problemas a los que ha denominado tutoriales. Podemos entender el tutorial (Aguayo, 2010) como un problema cuya resolución es guiada por el propio entorno, reforzando el razonamiento crítico, la relación entre conceptos que en principio parecen inconexos y el empleo de conocimientos dispersos.

Estos tutoriales no son una clase magistral “virtual”, sino que el estudiante activo es el centro del tutorial. Se relacionan varios temas de la asignatura o de otras materias afines aunque sin cuestiones con “trampa”. En cada paso llevan una explicación que detalla qué y para qué se hace. Siempre que ha sido posible, se han presentado aplicaciones reales que motiven a continuar.

Los tutoriales se concretan en aplicaciones web frecuentemente programadas en JAVA usando bibliotecas de uso libre (Flanagan, 2010) y que son ejecutables desde cualquier ordenador con acceso a Internet. Se ha empleado como servidor el Campus Virtual de la Universidad de Málaga.

Estudiantes enseñando a estudiantes

En la enseñanza universitaria es común que alumnos que ya han cursado ciertas asignaturas colaboren en la docencia de cursos posteriores. Por otra parte, es habitual en todas las ingenierías que los alumnos desarrollen un proyecto fin de carrera. Estos alumnos, que han recorrido ya toda la titulación, suelen tener una visión clara de dónde se encuentran las mayores dificultades, las lagunas o los solapes en los programas y las bases de unas asignaturas en otras previas. Son, por tanto, un elemento muy valioso que permiten obtener realimentación sobre el proceso completo de enseñanza/aprendizaje.

Con este punto de partida, este proyecto de innovación educativa ha involucrado a alumnos de PFC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas asignaturas de ingeniería de telecomunicación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los objetivos del proyecto de innovación educativa se han perseguido mediante tutoriales orientados hacia el aprendizaje de habilidades para la resolución de problemas. El proyecto de innovación educativa se ha desarrollado en dos actividades básicas.

Actividad A. Desarrollo de los tutoriales

Los tutoriales desarrollados han tenido un objetivo triple. El primero ha sido desarrollar herramientas interactivas que faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El segundo ha sido beneficiarse de la experiencia de los estudiantes de PFC. El tercero, no menos importante, es que el tutorial debe ser en sí un proyecto fin de carrera y en su desarrollo el estudiante de PFC debe aprender la metodología de un proyecto de ingeniería.

Al proyectando se le ha propuesto la asignatura en la que el tutorial debe desarrollarse y se le han presentado los requisitos mínimos de un material didáctico multimedia que presente un problema relacionado con la asignatura y guíe al alumno para resolverlo. El alumno ha debido, en primer lugar, profundizar conocimientos en asignaturas de su titulación. Posteriormente, ha realizado una especificación más detallada de los requisitos del tutorial. El profesor ha proporcionado asesoramiento pedagógico y técnico, ayudando al proyectando en la formación adicional que precisa y orientándole en los objetivos del tutorial, y ha hecho un seguimiento exhaustivo de toda la especificación. Sin embargo, ha sido el propio alumno quien, a partir de su experiencia, ha escogido el problema y diseñado los contenidos. La Figura 1 presenta un ejemplo de información dada por el profesor a los estudiantes que les ha servido de base para realizar el proyecto.

El tutorial consiste en una serie de módulos. Cada módulo aborda un aspecto específico del estudio de los bipuertos. En concreto, se deben tratar los siguientes conceptos:

- Parámetros descriptivos de los bipuertos: impedancia, admitancia, transmisión e híbridos.
- Impedancia de entrada y salida de un bipuerto.
- Reciprocidad y simetría.
- Interconexión de bipuertos.

Cada módulo debe tener las siguientes secciones:

1. *Descripción de los objetivos del módulo.* [Se da una breve descripción]
2. *Fase de configuración.* [Se da una breve descripción]
3. *Fase de trabajo.* [Se da una breve descripción]
4. *Preguntas formuladas al estudiante.* [Se da una breve descripción]

El catálogo de circuitos debe incluir, al menos:

- Circuito pasivo resistivo. [Se da una justificación]
- Circuito pasivo incluyendo elementos con memoria. [Se da una justificación]
- Circuito unilateral activo y resistivo. [Se da una justificación]
- Circuito no unilateral activo y resistivo. [Se da una justificación]
- Circuito activo unilateral incluyendo elementos con memoria. [Se da una justificación]
- Circuito activo no unilateral incluyendo elementos con memoria [Se da una justificación]

Figura 1. Ejemplo de información dada por el profesor a los estudiantes de proyecto

El alumno de PFC ha implementado la herramienta diseñada, que permite el acceso desde cualquier PC que tenga acceso a Internet. En general los alumnos no han construido antes programas con los lenguajes necesarios: de nuevo el tutor ha debido guiarle y colaborar con él en la fase de implementación.

Con el planteamiento descrito, el alumno ha participado activamente en las principales fases metodológicas de todo proyecto de ingeniería: análisis y especificación de requisitos, diseño e implementación. Además, el proyecto fin de carrera realizado cubre varias áreas de las titulaciones relativas a la ingeniería de telecomunicación y ha permitido al alumno aplicar sus conocimientos, dotes de creatividad y originalidad.

Actividad B. Experimentación de los tutoriales

Durante el segundo curso académico del proyecto (2009/2010) se han puesto en uso los tutoriales desarrollados. Los tutoriales se han ido haciendo accesibles en los sitios de las páginas de las asignaturas involucradas a medida que los conceptos necesarios se han ido desarrollando. Los estudiantes los han llevado a cabo como trabajo personal. Las dudas se han consultado en los foros propios de las asignaturas.

En este primer curso académico no hemos conseguido que todos los estudiantes utilicen todos los tutoriales, como hubiera sido deseable. Sin embargo, resulta alentador que los propios estudiantes hayan aconsejado a sus compañeros hacerlos. Es interesante reseñar que los alumnos que habían fracasado en cursos anteriores han sido los que más han agradecido disponer de este nuevo material.

Con el fin de evaluar los tutoriales desde el punto de vista de sus usuarios, el grupo de profesores de este proyecto diseñamos una pequeña encuesta que se rellenaba tras completarlos. Incluye preguntas sobre su utilidad y facilidad. El objetivo de la autoevaluación ha sido medir la adecuación de los tutoriales para facilitar la comprensión de los conceptos asociados a él, y también su usabilidad y robustez. El beneficio de esta clase de trabajo para los estudiantes de proyecto fin de carrera ya ha sido juzgada por el éxito de los exámenes de PFC: la mayoría consiguieron sobresaliente como calificación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se han puesto en marcha nueve tutoriales que se han empleado en Circuitos y Sistemas, Comunicaciones Digitales y Comunicaciones Ópticas. Además, seguimos ofreciendo nuevos tutoriales como PFCs y durante el presente curso académico esperamos tener disponibles tres más. Siendo sólo cinco profesores, creemos poder sentirnos satisfechos: cada proyecto fin de carrera representa un trabajo de muchos meses para los alumnos y un esfuerzo de muchas horas por nuestra parte. Como ejemplo, la Figura 2 presenta el aspecto de un tutorial sobre comunicaciones ópticas.

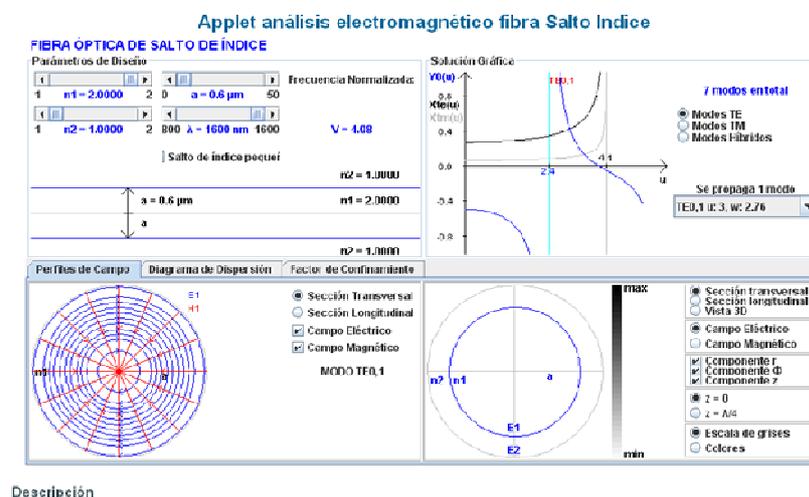


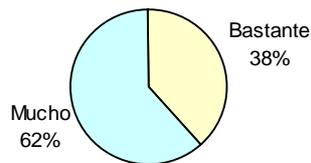
Figura 2. Aspecto de un tutorial sobre comunicaciones ópticas

Los alumnos de proyecto fin de carrera que han realizado los tutoriales han sido muy diversos. Sin embargo, todos se han implicado en el tutorial que estaban realizando, viendo la utilidad de su trabajo que iba a ser utilizado por compañeros de cursos posteriores. Su aportación a los tutoriales no ha sido en absoluto la de meros “codificadores” sino que realmente han ofrecido puntos de vista diferentes, problemas interesantes y ejemplos aclaratorios de los conceptos en los que han trabajado.

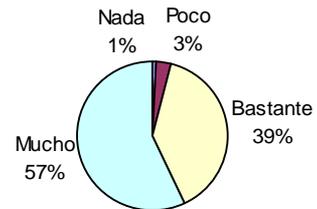
Los alumnos han percibido estos tutoriales como muy útiles para la comprensión de las asignaturas y, en general, a su alcance. Se ha obligado a que el estudiante tome parte activa en ellos, y su uso ha dado lugar a comentarios no sólo en los foros sino también en la propia clase.

Una vez terminado el curso, se han recogido los resultados de las encuestas y se ha realizado un análisis estadístico. Unos resultados representativos se presentan en la Figura 3 para la asignatura de Comunicaciones Digitales. En general se observa que el tutorial parece ser fácil y amigable para la mayoría de los estudiantes y, lo que es más importante, interesante.

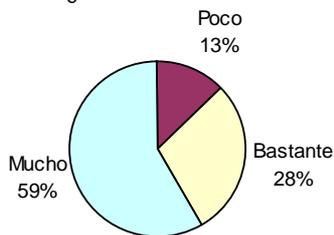
1. ¿Le ha parecido interesante el tutorial?



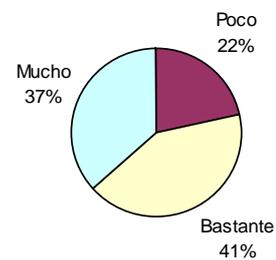
2. ¿Le ha resultado útil?



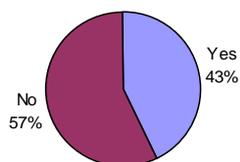
3. ¿Le ha resultado fácil?



4. ¿Le ha resultado amigable?



5. ¿Le ha dado algún problema de ejecución?



6. Valore la velocidad de ejecución del tutorial

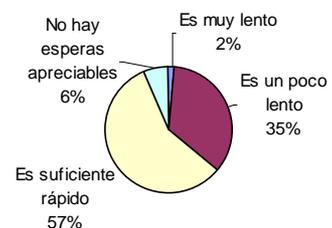


Figura 3. Respuestas de los estudiantes sobre los tutoriales de la asignatura de Comunicaciones Digitales

En la encuesta se incluyó también la posibilidad de incluir comentarios libres. La opinión más esclarecedora es la relacionada con la importancia del aspecto experimental del tutorial. El enfoque se halla a medio camino entre el estudio teórico puro y el trabajo, a menudo mecánico, desarrollado mientras resuelven problemas. Los estudiantes han encontrado en los tutoriales una herramienta muy valiosa para el trabajo libre no guiado.

Por último, querríamos hacer algunos comentarios sobre nuestro objetivo más ambicioso: el de mejorar las habilidades de los estudiantes en la resolución de problemas. Efectivamente, los tutoriales han obligado a relacionar conceptos y enlazar temas. Prácticamente todos los estudiantes han realizado al menos uno de los tutoriales. Aún así, ha resultado complicado motivar a los alumnos al aprendizaje autónomo. Esperamos también que el uso continuado de estos y otros materiales contribuya al cambio del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

AGUAYO TORRES, M.C., CORTÉS, OLIVA RUBIO, J., REYES-IGLESIAS, P. Thesis student collaboration on the design and implementation of interactive tutorials for telecommunication engineering education. *International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona (Spain), 5th-7th July, 2010*

FLANAGAN, M.J. JAVA Scientific Library. [On-line: last visited: 7/5/2010]: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/java/>

SVOBODA, J.A., Clarkson University, [On-line: last visited 27/10/2010]: <http://people.clarkson.edu/~svoboda/eta/>



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**ANÁLISIS Y DESARROLLO DEL PROCESO DE TUTORIZACIÓN DEL
ALUMNADO EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS DIRIGIDAS DE CARÁCTER NO
PRESENCIAL ADAPTADAS AL EEES**

M^a Luisa De La Morena Fernández (Coordinadora del PIE08-011)
Carmen Barajas Esteban
Lidia Infante Cañete
M^a José Linero Zamorano
Concepción Sánchez Palacios

Facultad de Psicología y Facultad de CCEE. Universidad de Málaga

morena@uma.es

TEMA/PROBLEMA

Proceso de Tutorización del alumnado

PALABRAS CLAVE

Proceso de tutorización, Tutorías, Expectativas del alumnado, Actividades no presenciales, EEES

CONTEXTO

En nuestro Proyecto han participado **11 Asignaturas** sobre descripción e intervención en el desarrollo humano (8 troncales y 3 optativas), llevándose a cabo en ellas **10 Actividades** diferentes, con unos 1.300 alumnos/as implicados/as en cada curso académico, un total de **2.600 Estudiantes** entre los dos años de trabajo, de **15 Grupos** de clase distintos, pertenecientes a **7 Titulaciones**: Psicología, Logopedia, Pedagogía, Magisterio Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Especial, y Audición y Lenguaje; y con la participación de **5 Profesoras** del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UMA.

OBJETIVOS

El presente Proyecto ha pretendido ser un foro de estudio y reflexión sobre el Proceso de Tutorización del alumnado, contando con la participación activa de los estudiantes en el mismo, aspecto éste primordial en la implantación de los nuevos planes de estudio para la Convergencia Europea. Hemos diferenciado dos tipos de objetivos: unos de carácter docente, y otros centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (los resumimos brevemente a continuación):

Objetivos docentes:

- Diseñar instrumentos para obtener información de percepciones y expectativas del alumnado sobre su proceso de tutorización
- Diseñar y experimentar acciones para llevarlas a cabo dentro de un proceso de tutorización consensuado con el alumnado
- Promover la reflexión del profesorado sobre la tutorización del alumnado

Objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado:

- Realizar un seguimiento del alumnado a través del proceso de tutorización de las actividades propuestas
- Desarrollar nuevos materiales y actividades adaptadas al EEES, que impliquen al alumnado de forma activa en la planificación y desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y de tutorización
- Diseñar y desarrollar Actividades Académicas Dirigidas de Carácter No Presencial en las que se realice el seguimiento del alumnado

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

ACTIVIDADES

- 1- Diseño y pasación de Instrumentos
- 2- Proceso de Tutorización del alumnado
- 3- Actividades Académicas Dirigidas de Carácter No Presencial
- 4- Elaboración y mantenimiento de Páginas Web
- 5- Actividades Autoformativas

El Proyecto ha constado de dos Fases Generales:

- Primera Fase de **estudio, análisis y diseño** del proceso de tutorización del alumnado (**durante el curso 2008-2009**), recogiendo información sobre las opiniones, percepciones y expectativas que el propio alumnado tiene al respecto.
- Segunda Fase de **implementación y evaluación** del proceso de tutorización del alumnado (**durante el curso 2009-2010**), siguiendo los datos obtenidos en la fase anterior.

A lo largo de estas dos fases y de estos dos cursos académicos se ha realizado lo siguiente:

1- Diseño y pasación de Instrumentos: en el curso 2008-2009 se diseñó un cuestionario abierto, CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DEL ALUMNADO SOBRE SU PROCESO DE TUTORIZACIÓN (CEDATU) para conocer en mayor profundidad las demandas del alumnado. En el curso 2009-2010, para conocer la valoración que hacía el profesorado y el alumnado implicado en la tutorización sobre el seguimiento llevado a cabo y sobre las propias actividades y actuaciones desarrolladas, se diseñaron y pasaron dos Cuestionarios de Evaluación: uno dirigido al alumnado, CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE SU TUTORIZACIÓN (CUEVATU), y otro dirigido al profesorado implicado, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA TUTORIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO (SETUP).

2- Proceso de Tutorización del alumnado: en el curso 2008-2009 comenzó el diseño y la organización previos del Proceso de tutorización del alumnado (aunque también se realizó una tutorización experimental) y se finalizó a principios del curso 2009-2010, tras analizar los resultados obtenidos con el CEDATU. Con los datos aportados por el alumnado y por el profesorado, teniendo en consideración las demandas de los estudiantes y sus expectativas, se procedió a organizar y diseñar las actuaciones concretas para llevar a cabo en el proceso de tutorización del alumnado que se implementó durante la segunda fase del Proyecto, en el curso 2009-2010.

3- Realización de Actividades Académicas Dirigidas de Carácter No Presencial que han desarrollado las profesoras implicadas en este Proyecto, teniendo en consideración sus experiencias previas en este tipo de Actividades No Presenciales llevadas a cabo en anteriores Proyectos de Innovación (PIE06-042 y PIE07-063). Estas actividades, que han requerido la guía y el seguimiento del alumnado, han sido el marco ideal para desarrollar la interacción con los estudiantes en su proceso de tutorización y para comenzar a estudiar y reflexionar sobre este proceso, ya que el alumnado ha sido tutorizado en la realización de este tipo de actividades en los dos cursos académicos.

4- Elaboración y mantenimiento de Páginas Web: se ha elaborado una Página Web del presente Proyecto: <http://www.grupodeinnovacioneducativa.uma.es/PIE0810/index.htm> en la cual se ha colgado la información completa sobre el mismo. Se ha seguido con el mantenimiento de la Página Web de nuestro Grupo de Trabajo sobre Actividades Académicas Dirigidas de Carácter No Presencial enmarcadas en el EEES: <http://www.grupodeinnovacioneducativa.uma.es/index.htm>

5- Actividades Autoformativas de las profesoras implicadas en este Proyecto que, de forma paralela a la realización de todas estas actividades, han llevado a cabo un proceso de autoformación en el grupo docente de trabajo, relacionado con los objetivos formulados y centrado en la innovación educativa y virtual, en el EEES y en el proceso de tutorización del alumnado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

(Nos vamos a centrar sólo en parte de los resultados obtenidos del alumnado participante, ya que no tenemos espacio para exponer el resto de resultados)

Primera Fase - Curso 2008-2009: 1.300 estudiantes implicados en las actividades. Participaron en el proceso de recogida de información sobre sus percepciones, expectativas y demandas en el proceso de tutorización, una muestra bastante significativa de **794 estudiantes**. Todos/as estos/as alumnos/as cumplimentaron, de forma voluntaria, el cuestionario CEDATU.

Resultados del CEDATU (2008-2009): Hemos categorizado las respuestas de los estudiantes, obteniendo los siguientes porcentajes de las respuestas más destacables:

1- Los estudiantes esperan que el proceso de tutorización:

- Sea un proceso individualizado y personalizado: 54%
- Se valore de forma adecuada y compensada con el trabajo realizado: 49%
- Sea un proceso de seguimiento continuo del trabajo del alumnado: 46%
- Oriente, guíe y ayude al estudiante en su trabajo: 43%
- No se solape con otras clases del estudiante: 40%
- Mejore la comprensión de la asignatura: 38%
- El tiempo empleado en él sea adecuado y no excesivo: 35%
- Sea claro y eficaz: 31%
- Se realice una evaluación continua a lo largo del proceso: 27%
- Se tenga en cuenta la opinión del alumnado en su organización. 25%

2- El alumnado demanda que el profesorado, durante el proceso de tutorización:

- Planifique y organice bien el proceso y las reuniones con el alumnado: 48%
- Cumpla el horario previsto de reuniones con los estudiantes: 42%
- Se implique más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cercano: 39%
- Se preocupe de que el alumnado comprenda bien los contenidos: 36%
- Ayude a desarrollar estrategias para tratar con casos reales: 35%

- Haga uso de las tutorías virtuales: 33%
- Sepa motivar al alumnado: 30%
- Clarifique el trabajo a realizar: 28%
- Ayude a organizar bien los grupos cooperativos: 26%
- Sea comprensivo con el alumnado y tenga en cuenta sus otros trabajos: 25%

Segunda Fase - Curso 2009-2010: 1.300 estudiantes implicados en las actividades. Participaron en la evaluación del proceso de tutorización implementado en las diferentes actividades, una muestra bastante significativa de **755 estudiantes**. Todos/as estos/as alumnos/as cumplimentaron, de forma voluntaria, el cuestionario CUEVATU.

Resultados del CUEVATU (2009-2010): Hemos categorizado las respuestas de los estudiantes, obteniendo los siguientes porcentajes de las respuestas más destacables:

1- Aspectos positivos destacados por el alumnado sobre las actividades realizadas y el proceso de tutorización implementado:

- Ha habido una atención de la profesora muy personalizada: 68%
- Se ha recibido orientación adecuada durante el proceso: 65%
- Se ha facilitado material y ayuda por parte de la profesora: 60%
- Se ha ayudado a llevar la teoría a la práctica (adquisición de competencias): 57%
- Se ha trabajado mejor la asignatura y se ha entendido mejor: 54%
- Han sido actividades motivantes y con dinamismo: 51%
- Ha habido satisfacción por la flexibilidad para realizar la actividad: 48%
- Ha habido un alto grado de organización de la profesora: 45%
- Ha destacado la evaluación continua y a través de entrevistas: 40%
- Ha habido una buena comunicación con la profesora: 37%
- Se destaca la implicación personal de la profesora en el seguimiento: 34%
- Ha habido una alta frecuencia de encuentros con la profesora: 27%
- Ha existido una respuesta rápida en las tutorías virtuales: 23%
- Se destacan los buenos recursos utilizados para realizar la actividad: 19%
- Ha habido satisfacción por la puesta en común y el debate en clase: 15%
- Se destaca la amplia disponibilidad de horarios de la profesora: 12%

2- Aspectos a cambiar/mejorar:

- Puntuar más el trabajo de campo: 33%
- Dejar más tiempo para realizar los trabajos de campo: 27%
- Aumentar el número de asignaturas que ofrezcan este tipo de actividades: 21%
- Utilizar más medios tecnológicos de calidad: 16%
- Trabajar las actividades en grupos más reducidos: 11%
- Clarificar mejor el procedimiento a seguir: 9%
- Realizar más seguimiento del alumnado: 6%
- Dar más flexibilidad al seguimiento: 5%

Estos resultados vienen a confirmar que las tareas organizadas y desarrolladas a lo largo del proceso de tutorización en las diferentes asignaturas, han cubierto en un grado bastante satisfactorio las expectativas y demandas realizadas por el alumnado en el curso anterior, viéndose satisfechas gran parte de sus peticiones de tutorización, como el hecho de que la tutorización sea personalizada, que se reciba orientación y ayuda, que se mejore la comprensión de la asignatura, que se tenga en cuenta la opinión del alumnado, que sea un proceso flexible, o que sea eficaz y claro.

Todos estos resultados (y otros no expuestos) vienen a corroborar también que se han cumplido, en un grado bastante considerable, tanto los objetivos generales docentes como los objetivos específicos del proceso enseñanza-aprendizaje que nos habíamos propuesto hace dos

años. El único objetivo que podemos destacar como menos trabajado y cuyo estudio deberíamos plantearnos en el futuro, hace referencia al análisis de las competencias del alumnado y el desarrollo y experimentación de nuevos métodos e instrumentos para su evaluación durante el proceso de tutorización. Aunque los estudiantes sí nos han indicado su adquisición de competencias en nuestras actividades, esto se ha realizado de un modo genérico que podría verse más pormenorizado y analizado en un futuro Proyecto de Innovación Educativa.

Nuestro próximo objetivo es continuar con el desarrollo del proceso de tutorización del estudiante en este tipo de Actividades Académicas Dirigidas, y analizar de forma más específica las competencias que el alumnado adquiere en dicho proceso buscando instrumentos de evaluación de las mismas; es un reto que nos planteamos para nuestro próximo Proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, P.R. y GONZÁLEZ, M.C. (2009). Un modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, 22, pp. 73-95.

CAMPOY, T.J. y PANTOJA, A. (2000). La Orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), pp. 77-106.

ECHEVERRÍA, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. *Letras de Deusto*, 34 (103), pp. 187-205.

GARCÍA NIETO, N. et al. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, pp. 189-210.

PANTOJA, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17 (1), pp. 67-82.

PANTOJA, A. y CAMPOY, T.J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿TRABAJAR EN GRUPO O REPARTIRSE LAS TAREAS?

C. Sánchez Romero, S. Posé Albacete, M.A. Quesada

Facultad de Ciencias. Universidad de Málaga

c.sanchez@uma.es

TEMA

Metodología didáctica: aprendizaje cooperativo

PALABRAS CLAVE

Trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo, dinámica de grupos, seminario

CONTEXTO

La experiencia que se describe en la presente comunicación se llevó a cabo durante el curso 2008-2009 en la asignatura Fisiología Vegetal de la licenciatura de Ciencias Ambientales. Esta asignatura, que se imparte en el tercer curso de esta licenciatura, contaba en el momento de la realización de este estudio con 53 alumnos de los que 19 se apuntaron de forma voluntaria para realizar la actividad propuesta. Dichos alumnos se organizaron en 5 grupos de trabajo.

OBJETIVOS

Son muchas las ventajas que se atribuyen al aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria. Sin embargo, todas ellas dependen de que este se lleve a cabo correctamente, es decir, de que el trabajo se realice realmente en grupo, con la consiguiente interacción entre personas. Con el desarrollo de la experiencia objeto de este trabajo, se pretendía analizar la dinámica de los grupos que se habían formado en la asignatura Fisiología Vegetal de la licenciatura de Ciencias Ambientales para realizar un seminario.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La interacción entre personas que implica el trabajar en grupo favorece la existencia de diversos puntos de vista sobre el trabajo a realizar, provoca un proceso de reflexión individual y colectiva y, si se hace correctamente, aumenta el aprendizaje del alumno (Imbernon Muñoz y Medina Moya, 2008). Además, permite desarrollar competencias académicas y profesionales junto con habilidades interpersonales y de comunicación (Fernández March, 2006).

En el marco del proyecto PIE08-054 se propusieron una serie de objetivos entre los que se incluían la adquisición por parte de los alumnos de una serie de competencias tales como

“buscar, seleccionar y sintetizar información en relación a un tópico relacionado directa o indirectamente con la signatura”, “definir objetivos específicos”, “trabajar en grupo de forma cooperativa”, “realizar una presentación en formato electrónico” y “exponer en público una presentación sobre el tópico elegido”.

Para alcanzar estos objetivos, el curso 2008-2009 se diseñó una actividad complementaria que consistía en que los alumnos realizaran en grupo un seminario, sobre un tema relacionado con la asignatura a elegir por ellos, que finalmente debía ser expuesto en clase ante el resto de compañeros. La actividad se planteó como voluntaria y no iba a ser tenida en cuenta en la evaluación de la asignatura. El único `beneficio` que obtenían los alumnos que participaban en la misma era la inclusión en el examen final de la asignatura de una pregunta tipo test relacionada con el tópico tratado en su seminario, de entre tres confeccionadas por ellos mismos.

Los grupos se generaron de forma espontánea sin participación del profesorado salvo el último de ellos en el que se unieron varias personas que habían mostrado su interés por realizar la actividad pero no habían encontrado por sí solos compañeros para llevarla a cabo. El número de integrantes en cada grupo estaba comprendido entre 3 y 5 estudiantes y en la experiencia participaron 3 profesores.

Dado que los alumnos implicados estaban cursando una asignatura de primer ciclo, el seminario se planteó como una experiencia guiada por los profesores, que fueron participando a lo largo de la misma.

Para poder seguir el modo en que se iba a desarrollar la actividad, en la primera reunión se entregó a cada grupo un estadillo en el que debían indicar las actividades llevadas a cabo, el tiempo invertido en cada una de ellas y si se había realizado de forma individual o en grupo.

Para facilitar la comunicación y el intercambio de información se habilitaron en la asignatura alojada en Campus Virtual cinco foros en modo de “grupos separados” de manera que los mensajes solo podían ser vistos por los estudiantes integrantes del grupo, siendo invisibles para el resto de alumnos participantes en la experiencia.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el 68,14% del tiempo empleado por los alumnos en la realización del seminario se dedicó a trabajar en grupo. Este tiempo se divide en un 38,81%, dedicado a actividades realizadas solo por los estudiantes, y un 29,31%, destinado a reuniones en las que participaba el tutor.

El tiempo dedicado a la tutorización fue bastante homogéneo entre los distintos grupos, oscilando entre el 18,18 y el 27,27%, salvo en el caso del grupo que se creó en último lugar, en el que, ante la incorporación de un nuevo miembro, fue necesario repetir la reunión inicial. En este caso, el tiempo destinado a reuniones de supervisión llegó al 53.33%.

En lo que se refiere a la dedicación media de los profesores a las tareas de tutorización, esta fue de 7,9 horas. Estos datos ponen de manifiesto la gran cantidad de tiempo que es necesario que el profesorado dedique para poder llevar a cabo este tipo de actividad con alumnos del primer ciclo de una licenciatura. A pesar de ser alumnos de tercer curso, fue necesario un seguimiento continuado durante la realización del seminario. Las labores de supervisión se dieron a distintos niveles y fueron variando durante el desarrollo de la actividad: inicialmente se asesoró a los alumnos en la elección de los temas, presentando diferentes ofertas en los casos en los que el grupo no lo había elegido previamente; a continuación, se llevó a cabo un seguimiento del trabajo ayudando en la búsqueda de información bibliográfica, en la organización de la información que se iba a transmitir y resolviendo dudas. Finalmente, las últimas sesiones de tutoría se destinaron fundamentalmente a supervisar la presentación digital y la exposición oral,

que inicialmente debía ser llevada a cabo por todos los miembros del grupo. En conjunto, se puede concluir que fueron especialmente importantes: el asesoramiento en la búsqueda de información “de calidad” y en fijar los puntos clave a desarrollar en el seminario así como los consejos relacionados con la elaboración de la presentación digital y con la forma de enfrentarse a una exposición en público.

Cuando los estudiantes trabajaban en grupo, se dedicaron a la organización de la información, la redacción del trabajo, la elaboración del esquema de la exposición o la realización de la presentación en powerpoint. Dos de los grupos también llevaron a cabo de forma conjunta la búsqueda de bibliografía.

El porcentaje de tiempo dedicado al trabajo cooperativo presenta muchas variaciones. Así, dos grupos dedicaron al trabajo en grupo el 66,94 y el 73,30% de su tiempo mientras que el resto destinaron entre el 12,38 y el 24,16%. Queda claro que mientras en dos de ellos se está llevando a cabo realmente un aprendizaje colaborativo, tal y como se pretendía al diseñar la actividad, el resto realiza el trabajo mayoritariamente de forma individual y parece reunirse únicamente para coordinarse o repartir tareas y, en el último momento, para montar la presentación digital.

El resto del tiempo dedicado a la realización del seminario, el 31,86%, lo dedicaron a trabajar individualmente. Al igual que ocurre con el tiempo dedicado al trabajo en grupo, también en esta variable se observan desviaciones típicas importantes. La principal actividad que se realizó de forma individual fue la búsqueda de información; de hecho, la mayoría de los grupos realiza esta labor solo individualmente. Sin embargo, en tres de los grupos también se lleva a cabo individualmente la redacción del trabajo o la elaboración de la presentación.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto dinámicas de trabajo muy diferentes dependiendo del grupo. De acuerdo con De Miguel y col. (2005) podemos concluir que el término trabajo en grupo es bastante equívoco ya que pone énfasis en lo puramente instrumental (la existencia de un grupo que trabaja) mientras obvia el elemento fundamental que hace relevante o dota de valor añadido esta estrategia: qué hacen y cómo trabajan los elementos del grupo. En nuestro caso, mientras en dos de los grupos parece que el trabajo se ha llevado a cabo realmente en conjunto, en los otros tres la interacción entre personas se puede considerar que ha sido muy escasa y, por lo tanto, parece poco probable que haya podido darse un aprendizaje realmente cooperativo.

Las razones por las que se generan diferentes dinámicas de grupo constituyen un aspecto muy interesante en este tipo de experiencias ya que determinan que el aprendizaje sea realmente colaborativo o que constituya una simple fragmentación del trabajo. Aunque en la presente experiencia no se profundizó en este aspecto, en uno de los grupos donde este problema fue más evidente se percibió una clara actitud de liderazgo por parte de uno de sus miembros.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias para controlar la participación de los diferentes miembros del grupo en la realización del trabajo. En los casos en que los que se observe que determinadas personas adquieren un papel predominante; una posible solución, tal y como proponen Imbernon Muñoz y Medina Moya (2008), es asignar papeles concretos o pedir intervenciones al resto del grupo.

Un aspecto interesante que emerge de la realización de esta experiencia es la relevancia que adquirió el Campus Virtual. Esta plataforma de enseñanza-aprendizaje se reveló como una de las herramientas clave para la realización de la actividad. A través de ella se mantuvo toda la comunicación entre alumnos y entre estos y su tutor. Asimismo, se usó como vía para el intercambio de todo tipo de información: recursos bibliográficos, enlaces a páginas web, etc. En definitiva, se puede concluir que Campus Virtual demostró ser un instrumento clave para la realización de actividades colaborativas en las que se prevé una alta dosis de no presencialidad, como es el caso de la experiencia llevada a cabo. No obstante, somos conscientes de que este

entorno virtual presenta aún más posibilidades y que, en este contexto, aún se le podría haber sacado más partido, por ejemplo, a través del uso de los wikis.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ MARCH A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

IMBERNON MUÑOZ F. Y MEDINA MOYA J.L. (2008) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. *Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: Editorial Octaedro.

DE MIGUELL DÍAZ M. Y OTROS (2005) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA TUTORÍA COMO APOYO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DE ACCIÓN TUTORIAL EN PEQUEÑO GRUPO

María José Hernández Guerrero

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga

mjhernandez@uma.es

TEMA

La función tutorial adquiere una especial relevancia en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La adaptación al EEES, afecta no sólo a la estructura de enseñanzas sino también a la metodología docente. Entre las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje necesarias para hacer frente a los retos del proceso de Bolonia, la tutoría ocupa un lugar preponderante. En las universidades españolas ha sido frecuente considerarla una mera tarea informativa o de consulta, como reconoce el Informe Bricall (2000), por ello se hace necesario aplicar los nuevos enfoques sobre la tutoría universitaria, entendida como una forma de tutelar que va más allá de la simple ayuda y orientación en tareas académicas relacionadas con materias concretas, como es la práctica actualmente generalizada.

La tutoría pasa ahora a ser considerada como un elemento clave en la formación universitaria. Tal y como podemos leer en el apartado “Espacio europeo” de la página web de la CRUE, la tutoría se considera “un proceso de acompañamiento de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por docentes universitarios. Tiene como finalidad facilitar a los estudiantes todas las herramientas y la ayuda necesarias para conseguir con éxito todos los objetivos académicos, así como personales y profesionales, que les plantea la universidad. Las tutorías, en este contexto, son un método de aprendizaje integrado en los planes de estudios de las nuevas titulaciones y tienen un papel capital para individualizar, supervisar y evaluar el trabajo autónomo del estudiante. Por ello, por regla general serán de asistencia programada y obligatoria y se computarán como horas de trabajo presencial del estudiante”.

El trabajo que a continuación presentamos aborda la tutoría desde este enfoque: como acción tutorial de apoyo y orientación al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretende dar a conocer una experiencia realizada en el marco de las actividades pertenecientes al Plan de Formación del PDI 2009-10 de la Universidad de Málaga. En concreto, en el curso Acción Tutorial (UMAFPDI0910-05). Presentamos una experiencia de aplicación de la acción tutorial en sesiones de pequeño grupo, llevada a cabo en la asignatura Lengua y Cultura Francesas Aplicadas a la Traducción e Interpretación C II (Grado de Traducción e Interpretación), en la que nos hemos servido de la tutoría como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Función tutorial, tutorías grupales, trabajo autónomo, innovación educativa, EEES.

CONTEXTO

Lengua y Cultura Francesas Aplicadas a la Traducción e Interpretación C (II) es una asignatura obligatoria de primer curso del Grado de Traducción e Interpretación que se imparte en el segundo semestre, continuación de otra asignatura de mismo nombre, pero (I), impartida en el primer semestre. Tiene asignados 9 créditos ECTS y un grado de experimentalidad 2, que suponen 50 horas presenciales de gran grupo y 17,5 horas presenciales en cada uno de los dos grupos reducidos establecidos. En el curso 2009-10 se matricularon 39 alumnos¹ en el grupo A, con horario de mañana.

La asignatura está dirigida a la formación del traductor e intérprete en lengua francesa con el fin de que sea capaz de enfrentarse de forma eficiente a la traducción de textos generales o especializados en la combinación lingüística francés-español/español-francés. Son objetivos prioritarios de la asignatura:

1. Adquirir los conocimientos básicos de la lengua francesa como lengua de trabajo.
2. Reconocer tipologías textuales diversas. Analizar y producir textos.
3. Dominar la comunicación oral en el nivel exigido en la asignatura.
4. Orientarse hacia el autoaprendizaje y el trabajo en equipo.

Los alumnos de primer curso de esta titulación se caracterizan, en general, por un alto grado de motivación y una gran capacidad de trabajo. La mayoría de alumnos admitidos procede del Bachillerato con selectividad. El límite de plazas establecido para este grado (150) hace que año tras año se mantenga como la titulación de Humanidades que requiere la mayor nota de corte para ingresar, lo que, en líneas generales, se traduce en buenos alumnos.

OBJETIVOS

Los objetivos específicos que pretendíamos alcanzar con esta acción tutorial eran los siguientes:

1. Potenciar un modelo de aprendizaje autónomo
2. Potenciar grupos de trabajo cooperativos
3. Mejorar el rendimiento académico
4. Realizar un seguimiento individualizado
5. Fomentar el uso de las TIC y de los recursos educativos del Campus Virtual

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Presentamos, a continuación, la experiencia desarrollada en la asignatura de Lengua y Cultura Francesas Aplicadas a la Traducción e Interpretación C (II) durante el segundo semestre del curso 2009-2010, en el grupo A. Hemos aplicado la acción tutorial para potenciar un modelo de aprendizaje autónomo y cooperativo en un entorno que combina las clases presenciales con la utilización del Campus Virtual.

Para ello, hemos utilizado el horario semanal de tutorías (6 horas) para llevar a cabo sesiones de tutorías en pequeño grupo (cinco alumnos máximo, por tanto, siete grupos) que se han llevado a cabo al margen del horario presencial establecido para esta asignatura. A lo largo del semestre se han realizado tres sesiones con cada grupo programadas con antelación, todas de una hora de duración y de carácter obligatorio (21 horas en total). Nos habíamos fijado varios objetivos. El primero era establecer un contacto más personal que el proporcionado por las clases presenciales de gran grupo y grupo reducido y conocer procedencia, aspiraciones y otros aspectos personales del alumnado. El segundo, explicarles el funcionamiento de la asignatura, en especial la parte de trabajo autónomo que debían desarrollar individualmente y en grupo

¹ De los 39 alumnos oficiales, 35 acudieron a clase con regularidad y han participado en esta experiencia de tutoría en sesiones de pequeño grupo. El resto no acudía a la facultad por motivos laborales, de enfermedad, abandono, etc.

(lecturas, análisis de textos, pequeñas traducciones, preparación de trabajos, preparación de exposiciones orales, etc.) y el seguimiento de todo este trabajo a través del Campus Virtual. El tercer objetivo de la acción estuvo enfocado a detectar puntos débiles en la formación del alumnado y aconsejar sobre los refuerzos curriculares necesarios. El cuarto objetivo de la acción se centró en un seguimiento individual con el que fomentar una actitud activa y positiva hacia la asignatura y mejorar en cada caso los resultados académicos.

El calendario con los días y horas de reunión con cada grupo se iba anunciando con antelación en el Campus Virtual y las sesiones tuvieron lugar en uno de los seminarios de la facultad. Debo aclarar que ninguna de las sesiones se pudo desarrollar coincidiendo con mi horario oficial de tutorías, pues en esas horas los alumnos tenían otras clases; además, ponían muchas objeciones a que estas sesiones se llevaran a cabo por la tarde. Ocupamos las horas sueltas y huecos por ausencia de profesores que tenían en su horario, y, por tanto, fue un tanto complicado organizar y programar las reuniones.

El contenido de estas sesiones se distribuyó de la siguiente manera:

PRIMERA SESIÓN DE PEQUEÑO GRUPO

- Presentación y distribución de una ficha de datos personales para rellenar (ficha extraída del manual *Estrategias y recursos para la acción tutorial*, p. 14, véase bibliografía).
- Explicación de la dinámica de la asignatura y de las tareas de trabajo autónomo y en grupo.
- Orientación sobre el seguimiento del trabajo en el campus virtual.
- Resolución de dudas y respuesta a temas planteados por los alumnos.

SEGUNDA SESIÓN DE PEQUEÑO GRUPO

- Seguimiento y valoración del trabajo realizado hasta el momento.
- Orientación para alumnos que presentan bajo rendimiento.
- Orientación para alumnos que presentan alto rendimiento.
- Información sobre becas MEC de estancias en el extranjero.
- Resolución de dudas y respuesta a temas planteados por los alumnos.

TERCERA SESIÓN DE PEQUEÑO GRUPO

- Seguimiento y valoración del trabajo realizado hasta el momento.
- Orientación para alumnos que presentan bajo rendimiento.
- Orientación para alumnos que presentan alto rendimiento.
- Resolución de dudas y respuesta a temas planteados por los alumnos.

Para evaluar esta actividad he utilizado dos parámetros: una encuesta de evaluación y los resultados académicos. Los alumnos cumplimentaron una encuesta, de carácter anónimo, en la penúltima semana del curso (encuesta extraída del manual *Estrategias y recursos para la acción tutorial*, p. 72, en la que introduje algunas modificaciones para adaptarla al contexto de esta acción tutorial, véase anexo). Dadas las fechas (final de curso, coincidencia con exámenes), sólo 20 alumnos la cumplimentaron.

Los resultados que depara la encuesta son altamente positivos. Los indicamos a continuación de manera esquemática (el primer número se corresponde con el de la pregunta y las letras entre paréntesis indican la opción señalada):

1: (a) 17 y (b) 3	10: (a) 18 y (b) 2
2: (a) 5 y (b) 15	11: (a) 20
3: Dudas de clase	12: (a) 18, (b) 1 y (c) 1
4: (a) 5	13: (a) 20
5: (a) 18 y (b) 2	14: (a) 20
6: (a) 20	15: (a) 10 y (b) 10

7: (a) 18 y (b) 2	16: (a) 12, (b) 7 y (c) 1
8: (a) 18 y (c) 2	17: (a) 10, (b) 6 y (c) 4
9: (a) 20	18: (a) 20

Tabla 1: resultados de la encuesta. Véanse preguntas en anexo

En lo referente a los resultados académicos, los 35 alumnos que participaron en esta experiencia aprobaron la asignatura (los 4 alumnos que no podían acudir a clase no se presentaron al examen final). Las calificaciones obtenidas fueron buenas en general, ya que un total de 14 alumnos obtuvo un “Notable” y 11 un “Sobresaliente” y no se registró ningún suspenso. Las calificaciones desglosadas se pueden consultar en la siguiente tabla:

Calificaciones	No Presentados	Aprobado 5-6	Notable 7	Notable 8	Sobresaliente 9	Sobresaliente 10
Nº de alumnos	4	10	5	9	8	3

Tabla 2: Calificaciones en primera convocatoria ordinaria 2009-10

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Todos estos resultados vienen a confirmar que se han cumplido, en un grado bastante alto, los objetivos que nos habíamos propuesto. Como conclusiones generales cabe decir que la acción tutorial en pequeño grupo, planteada como apoyo y orientación al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potencia diversos aspectos de la enseñanza universitaria y fomenta objetivos primordiales del EEES como son: el trabajo autónomo del alumnado, las nuevas tecnologías (con el uso del Campus Virtual de la UMA), los grupos cooperativos, la participación activa de los estudiantes en la asignatura y el desarrollo de competencias necesarias para el futuro profesional del alumnado. Desde el punto de vista docente, mi labor como tutora se ha centrado en dirigir a los alumnos hacia los resultados previstos en su proceso de aprendizaje, orientándolos en la adquisición de las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura, con especial atención en potenciar un modelo de aprendizaje autónomo y grupal. Considero que este sistema de acción tutorial ha permitido a los estudiantes participar activamente en su aprendizaje, colaborar con otros, resolver problemas y, partiendo de unos conocimientos previos, desarrollar otros y aprender a hacerlo de manera autónoma. Mi grado de satisfacción con respecto a los resultados obtenidos es alto y me gustaría destacar el buen clima de trabajo que ha creado este trato cercano entre profesor y alumno.

El análisis del cuestionario de evaluación de la experiencia muestra el alto grado de satisfacción de los alumnos con estas sesiones de tutoría en pequeño grupo. Los resultados académicos son igualmente muy buenos. Al ser el primer año de implantación del Grado de Traducción e Interpretación, no se pueden comparar los resultados obtenidos con los de cursos anteriores, ya que en esta nueva tesitura se han producido modificaciones sustantivas en el número de créditos de la asignatura, número de alumnos matriculados y metodología de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación y mejora en próximos cursos permitirá ver si estos resultados se mantienen y se incrementan.

A guisa de conclusión, me gustaría señalar que esta experiencia exige una gran dedicación en el número de horas de preparación, diseño y atención directa a los alumnos, a las que hay que sumar las horas de preparación de clases presenciales de gran grupo y grupo reducido. Pero esta mayor dedicación redundará en una mejora de los resultados académicos. El gran obstáculo que, desde mi punto de vista, encuentra el docente en la aplicación de estas sesiones de tutoría en pequeño grupo es el problema de su organización, derivado del horario académico de los alumnos, con pocos huecos para asistir a las tutorías grupales y su poca tradición de acudir a tutorías. La organización de este tipo de sesiones supone un auténtico rompecabezas, en el que hay que cuadrar la disponibilidad del alumnado con la del profesor y la coincidencia con seminarios libres en una facultad como la de Filosofía y Letras, donde actualmente existen importantes problemas de espacio.

Como contrapartida, señalar los excelentes resultados que se consiguen con este sistema de tutorías, que se ha traducido en un excelente clima de trabajo, un alto nivel de motivación y una mejora significativa de los resultados académicos: ninguno de los alumnos tutorizado ha suspendido. Todo esto nos permite afirmar que la tutoría como acompañamiento de carácter formativo y orientador redundará en una mayor calidad de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALBADALEJO, J.J. (1992). *La acción tutorial*. Alicante: Disgrafos.

ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.

BOE del 5 de enero de 2010. [Consulta: 4 de abril de 2010]
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/01/05/pdfs/BOE-A-2010-201.pdf>

CRUE. *Espacio europeo*. [Consulta: 17 de abril de 2010]
http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia_docente.html

ECHEVARRÍA, B. et alii (1996). “La orientación universitaria: del sueño a la realidad”. *Revista de orientación y psicopedagogía*, 7, (12), pp. 207-220.

FERNÁNDEZ TORRES, V. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia/MEC.

PANTOJA, A. y CAMPOY, T.J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones.

SERRANO, G. y OLIVAS B.A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española.

VV.AA. *Estrategias y recursos para la acción tutorial*. [Consulta: 1 de marzo de 2010]
http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/FacultadesEscuelas/FacultadDerecho/SGIC/plan_accion_tutorial/documentos1/encuesta_y_directrices_PAT.pdf

ANEXO

ENCUESTA DE OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL

Para poder optimizar y mejorar el modelo de tutorías adoptado es necesario recoger las opiniones y sugerencias. Por este motivo os agradecemos de antemano la colaboración prestada

CURSO 2009-2010

TUTORA:

Participación en la acción tutorial.

1. ¿Ha asistido a las sesiones de pequeño grupo convocadas por la tutora?
 - a. A todas
 - b. Algunas
 - c. Ninguna

2. ¿Ha solicitado entrevistas personales a la tutora?
 - a. Sí, he solicitado entrevistas
 - b. No, no lo he necesitado

3. Si ha solicitado entrevistas personales, ¿cuál ha sido el motivo?

4. En general, ¿han sido de utilidad?
 - a. Sí
 - b. No

Organización de la acción tutorial

5. ¿Ha estado suficientemente informado de las convocatorias de reuniones? (horario, lugar, orden del día,...)
 - a. Sí
 - b. Casi siempre
 - c. No

6. ¿Conocía los horarios de atención a los estudiantes de su tutora?
 - a. Sí
 - b. No

7. ¿Ha podido ponerse en contacto con su tutora cuando lo ha necesitado?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Alguna vez
 - d. Nunca

8. ¿Qué canal de comunicación ha utilizado para contactar con la tutora?
 - a. E- mail
 - b. Teléfono
 - c. Despacho
 - d. Otros.....

Contenido de la acción tutorial

9. ¿Considera que la información proporcionada por la tutora responde a las necesidades de los estudiantes?
 - a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

10. ¿Las orientaciones sugeridas por la tutora son útiles para el aprovechamiento académico?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

Relación con la tutora

11. ¿Se siente satisfecho con la actitud de la tutora en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No
 - d. El grupo no ha planteado dudas ni problemas.

12. ¿Se siente satisfecho con la actitud de la tutora en la resolución de dudas y problemas concernientes a su vida académica y/o personal?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No
 - d. No he necesitado ayuda.

13. ¿Se siente satisfecho con la información proporcionada por la tutora?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

14. ¿Se siente satisfecho de las orientaciones proporcionadas por la tutora?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

Utilidad de la acción tutorial

15. ¿Esta acción tutorial ha contribuido a que utilizara los servicios y recursos destinados a la formación?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

16. ¿Esta acción tutorial ha contribuido en la planificación de sus estudios?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

17. ¿Esta acción tutorial ha contribuido a relacionarse, con mayor facilidad, con sus compañeros de curso?
- a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No

18. ¿Esta acción tutorial debería mantenerse?
- a. Sí, tal como está
 - b. Sí, con variaciones (especificar cuáles)
 - c. No

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS



IV JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**INTEGRACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS ASIGNATURAS DE
ESTRATEGIA PUBLICITARIA Y MEDIOS PUBLICITARIOS**

Salvador Doblas Arrebola

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga

salvador.doblas@uma.es

TEMA

Integración de la “Acción Tutorial” a través de campus virtual y Messenger en las asignaturas de Estrategia Publicitaria y Medios Publicitarios en la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas.

PALABRAS CLAVE

Integración, plan, acción tutorial, tutorías, campus.

CONTEXTO

Grupos afectados por el proyecto: 2 grupos (2 asignaturas cuatrimestrales). **Alumnos:** 280

Asignaturas:

- Medios publicitarios, obligatoria, 14 créditos, teoría y práctica. 1º ciclo.
- Estrategia publicitaria, optativa, 12 créditos, teoría y práctica. 2º ciclo.

Licenciatura: Publicidad y Relaciones públicas,

Departamento: Comunicación Audiovisual y Publicidad.

Espacios presenciales: Aulas normales la teoría y en laboratorio con ordenadores la práctica.

Espacios virtuales: las asignaturas son llevadas través de la plataforma de campus virtual CV.

INTRODUCCIÓN

Es cada vez más evidente que la tutoría universitaria es necesaria por la carencia que presentan los universitarios en determinadas materias, siendo la orientación una pieza clave y fundamental en el proceso de aprendizaje.

Uno de los problemas importantes para llevarla a cabo es que aún dependiendo del sistema de tutorías que se realice, tanto la tutoría académica (obligatoria de 6 horas a la semana) como la tutoría personalizada (destaca su carácter de voluntariedad) supone un trabajo que exige mucho tiempo al profesor, por lo que este sistema sólo es factible en clases no numerosas

(posiblemente en los grados). Una acción tutorial bien hecha lleva muchas horas. Por lo tanto, la reducción de los alumnos por profesor es una cuestión básica si se quiere hacer bien.

La tutoría en el proceso de Bolonia, contempla que el aprendizaje es un proceso que se ha de desarrollar a los largo de toda la vida, debiéndose desarrollar la competencia de dirigir adecuadamente su propio aprendizaje.

Por todo ello la presente comunicación aboga por la acción tutorial en línea, a través de la utilización de recursos como campus virtual y Messenger por las ventajas que presentan para que los alumnos avancen en orientaciones transversales como se verá más adelante.

OBJETIVO

Propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas personales, académicas y profesionales, acordes al potencial y proyecto vital de cada una de las personas, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos y socio laborales (Echeverría, 1988), a través de la utilización de la plataforma de **campus virtual de la Universidad de Málaga** y de **Messenger** (comunicación bidireccional en tiempo real) para el desarrollo de la acción tutorial de forma virtual.

ALGUNAS DEFINICIONES DE TUTORIA

- “... actividad formativa realizada por el profesor tutor encaminada al desarrollo integral –profesional, intelectual y humano- de los estudiantes. (García Nieto, 2005)
- “...un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas estrechamente vinculadas a la práctica educativa y autónoma” (Álvarez Pérez, 2002)
- “...Una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (Lázaro y Asensi, 1987)

¿QUÉ ES LA ACCIÓN TUTORIAL?

Es un plan cuyo objetivo general es ofrecer a los estudiantes una persona de referencia que les apoye y oriente en su desarrollo académico, personal y en la adaptación al contexto curricular y social universitario, debido a las carencias del alumno universitario



¿QUÉ NO ES EL PAT?

La Acción Tutorial es un servicio de orientación y ayuda al estudiante, por lo tanto, NO se debe confundir con las tutorías docentes, NO es una ventanilla administrativa.

¿PARA QUÉ SIRVE LA ACCIÓN TUTORIAL?

La tutoría universitaria puede contribuir a una información al estudiante en múltiples vertientes:

- **Académica:** referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, máster, doctorado,...
- **Profesional:** más relacionada con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo,...
- **Personal:** relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos,...que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional.

Como hemos comentado antes, se necesita mucho tiempo para realizar una acción tutorial adecuadamente en cualquiera de sus modalidades: individuales (entrevista, por ejemplo), de grupo (reunión con un grupo de estudiantes, o colectivas (celebración de una sesión de orientación laboral para los estudiantes de último curso).

Por todo ello hemos considerado la posibilidad de la tutoría virtual sobre las dimensiones de orientación, orientación laboral, desarrollo personal, también puede existir la orientación social y administrativa, que no se relatará en este caso propuesto, aunque si se contempla en campus virtual.

EL PROFESORADO Y LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA

Es un complemento necesario de la docencia, junto con la investigación.

Sus actividades y contenidos, es decir su desarrollo no están definidos y al profesorado no se le proporciona formación para desarrollarla.

FUNCIONES DEL TUTOR UNIVERSITARIO

Presentamos algunas de las funciones más importantes en cada uno de los periodos en los que se pueda encontrar el alumno y el desarrollo de contenidos en campus virtual, con objeto de que el alumno pueda consultarlo, con el consiguiente ahorro de tiempo para alumno y profesor.

Los contenidos determinan el alcance de la acción tutorial que vamos a establecer. Pueden ser, entre otros, por ejemplo:

- Acciones de información y orientación
- Formación para la mejora de los métodos de aprendizaje
- Atención a situaciones especiales
- Orientación para la inserción laboral

Periodo inicial

- Facilitar la integración del alumnado en el entorno y en el grupo.
- Desarrollar competencias de relación interpersonal entre los estudiantes.
- Informar al alumnado de la estructura, funcionamiento y organización del centro y de la universidad.
- Promover la participación del alumnado en las actividades desarrolladas dentro y fuera de la universidad.

Acción tutorial Personal

Recursos de orientación interesantes para la vida personal.

-  Abuso sexual
-  Consumo de drogas

...

Acción tutorial Académica

Información

Recursos de orientación interesantes para la vida académica.

-  Ansiedad al hablar en público
-  Ansiedad en exámenes

...

Manual de acogida para alumnos de nueva incorporación e inmigrantes-Séneca-Erasmus

Información de interés para alumnos recién incorporados becarios o inmigrantes.

-  Información sobre la licenciatura de publicidad y relaciones públicas
-  Becas
-  Ocio y entretenimiento

...

Periodo intermedio

- Promover en el alumnado la realización del proyecto profesional.
- Orientar al alumno para que desarrolle su currículum vitae y dotarlo de contenido.

Acción tutorial profesional

Enlaces relacionados con la profesión

Relación de recursos de interés relacionados con la profesión

-  ADECEC - Asociación de Empresas Consultoras en Relaciones Públicas
- ...
- **Curriculum viate europeo – Europass**

Hay una tarea a realizar por el alumno que es la realización del curriculum en formato estandarizado europeo, para que desde los primeros años de la carrera puedan incorporar los documentos acreditativos de su formación académica, que puede suplir a la entrevista personal (también a través de Messenger)

-  ↑ CURRICULUM
-  Modelo de curriculum europeo - EUROPASS

También se le orienta al alumno a realizar otro tipo de curriculum audiovisual, más novedoso e innovador, y que va más con los contenidos estudiados en la carrera, mediante el empleo de cámaras y programas de edición.  Cómo se hace un Video curriculum.  Ejemplos de Video curriculum.

Periodo final

- Favorecer la aparición de situaciones (simulaciones, casos reales, contextos concretos de trabajo, etc.) que provoquen que el alumnado asuma las competencias profesionales que son propias de su profesión.

Acción tutorial profesional

Orientación laboral

La orientación laboral es máximo interés para alumnos últimos cursos, incluyendo más de 25 simulaciones de entrevista de trabajo virtuales en línea y otros recursos de búsqueda de empleo tanto en su rama profesional como en otras diferentes, por la precariedad del empleo en la actualidad

-  E-Orientación - La red de empleo * Recurso multimedia
-  Simulador de entrevistas de trabajo * Recurso multimedia
- ...

Información relativa a "Riesgos Laborales" para la profesión

Los riesgos laborales son de mucha importancia para el futuro profesional, sobre todo por los aspectos de salud que puede representar para el trabajador.

-  Información sobre prevención de riesgos laborales
-  La prevención de riesgos laborales a través de la imagen (campañas publicitarias)

Riesgos Psicosociales "Mobbing"- "Acoso laboral" y "Acoso sexual"

Se le orienta al alumno sobre riesgos psicosociales que pueden sufrir en el trabajo, tanto si son empleadores para que no lo ejercerán, como por cuenta ajena para sepan detectar dichas situaciones, ya que pueden ocasionar problemas de salud.

-  Documentos "Mobbing"- "Acoso laboral" y "Acoso sexual"
-  Videos mobbing=acoso psicológico y acoso sexual
- ...

RESULTADOS ACCIÓN TUTORIAL

Consultas de alumnos en las asignaturas Medios Publicitarios y Estrategia Publicitaria:

- | | |
|-----------------------------|-----|
| • Acción tutorial personal | 200 |
| • Acción tutorial Académica | 190 |
| • Profesional | 220 |

CONCLUSIONES

- Cada vez la docencia está más centrada en el alumno, que pasa a ser el protagonista de la docencia, este posee unas carencias importantes dentro del ámbito universitario y profesional, por lo que es necesario diseñar determinadas acciones tutoriales (Bolonia). El problema es la falta de tiempo de los docentes para llevar a cabo las acciones por el número de alumnos matriculados por curso, lo que conlleva que para la realización de una acción tutorial adecuada, sea imprescindible de la utilización de herramientas, como campus virtual de la Universidad de Málaga, y Messenger.
- Sería conveniente mejorar la orientación de los estudiantes y profesores al uso de la plataforma de campus virtual para este propósito de acción tutorial por las ventajas que presenta, siendo posible llevar a cabo la acción tutorial de forma adecuada.
- La acción tutorial debe de implantarse progresivamente en el contexto de cada titulación en la Universidad de Málaga mediante una formación previa del profesorado.
- Alto grado de participación del alumno en la acción tutorial diseñada para las asignaturas de Medios Publicitarios y Estrategia Publicitaria, mostrando, estos tienen bastante interés en los temas transversales propuestos, sobre todo en los de orientación laboral, riesgos laborales e información sobre la licenciatura, materias que son transversales.
- Importancia de los cursos de formación impartidos por el servicio de formación de PDI de la Universidad de Málaga en esta materia, para que otros profesores puedan integrar la acción tutorial en todas sus asignaturas, por la gran importancia que tiene para el alumno.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, P.R. y GONZÁLEZ, M.C. (2009). Un modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, 22, 73-95.

CAMPOY, T.J. y PANTOJA, A. (2000). La Orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 77-106.

EACHEVERRÍA, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. *Letras de Deusto*, 34 (103), 187-205.

GARCÍA NIETO, N. et al. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

GIL, J. ÁLVAREZ, V. y GARCÍA, E. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

PANTOJA, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17 (1) 67-82.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) y otros (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

SANZ, R. (Coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.