

SISTEMAS DOCENTES EN EL EEES



M^a Carmen Salgado Santamaría
(Coordinadora)



SISTEMAS DOCENTES EN EL EEES

Carmen Salgado Santamaría

Sistemas docentes en el EEES

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2012 SISTEMAS DOCENTES EN EL EEES
© Carmen Salgado Santamaría

Foto portada: Maria Rita Vega Baeza

© 2012 Editorial: Vision Libros
C/ San Benito, 15, Local. 28029 - Madrid. España
Web: www.visionlibros.com / Tel.: 0034 913 117 696

ISBN: 978-84-9011-617-3
Descargado de: www.visionlibros.com

Disponible en papel y ebook
www.vnetlibrerias.com
www.terrabooks.com

Pedidos a:
pedidos@visionnet.es

Si quiere recibir información periódica sobre las novedades de nuestro grupo editor envíe un correo electrónico a:
subscripción@visionnet.es

El presente libro, Sistemas docentes en el EEES, tiene como objetivo aunar investigaciones originales en el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior o Plan Bolonia), aplicado específicamente en los campos de: Comunicación, Sociología, Tecnologías Audiovisuales y de la Comunicación.

Los siguientes capítulos constituyen los resultados de nuevos aportes dentro de la colección ‘Nuevo Impulso Educativo’ a fin de que sean expuestos mediante su difusión ante la Comunidad científica especializada en el área temática de la innovación educativa y los nuevos espacios docentes.

Asimismo, constituyen un esfuerzo científico por realizarse en ellos un análisis actualizado, crítico y valorativo a partir del estudio de las fuentes especializadas de información del área disciplinar en la que se desarrolla el estudio presente, tanto en formas como en contenidos.

Para cumplir los criterios de calidad con el necesario celo, se ha constatado que los capítulos presentados no han sido publicados previamente en su totalidad, y que son por tanto originales, fruto de investigación y/o reflexión propia (para los de tipo ensayístico), así como que nunca han sido postulados para otras publicaciones del tipo que fueren.

También se constata que su publicación ha contado con el consentimiento de todos sus autores y el de las autoridades responsables (tácita o explícitamente) de las investigaciones en que algunos capítulos están basados.

A fin de mantener un nivel de exigencia muy elevado en cuanto a la calidad de los contenidos, siempre desde el enfoque del rigor científico, el Editor de esta Colección universitario-científico-profesional verifica que el proceso de revisión de manuscritos se ha realizado bajo el principio de la revisión arbitral por pares categoriales, mediante dos informes ciegos (y un tercero decisorio

de existir discrepancias entre ambos), por revisores externos a la editorial Visión Libros y pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional, en especial la Hispana.

El Coordinador y el Editor han verificado que todos los manuscritos son de carácter científico, presentan un alto nivel de redacción, científico y de coherencia y que, finalmente, todos los textos se hallan en relación con el objetivo y alcance temático del libro y de la colección en que éste se halla incardinado.

Los enjuiciadores universitarios designados, en su labor arbitral, han valorado los siguientes aspectos:

- a)Originalidad del manuscrito;
- b)Metodología empleada;
- c)Calidad de los resultados y conclusiones, así como coherencia con los objetivos planteados en el libro y en la Colección ‘Nuevo Impulso Educativo’; y
- d)Calidad de las referencias bibliográficas consultadas.

Todo este esfuerzo por conseguir la excelencia en la divulgación en los planos formal y de contenidos se ve reflejado en las siguientes páginas, quienes aúnan la innovación en la enseñanza, a la que conducen los nuevos retos curriculares, con la más clásica tradición universitaria de la relación discente-docente.

Creemos que este gran esfuerzo, que ya se ha visto compensado por la satisfacción del trabajo bien hecho, se volverá a ver justificado por la cálida acogida que los lectores harán, a buen seguro, de él.

David Caldevilla Domínguez
Universidad Complutense (España)
Coordinador de la Colección ‘Nuevo Impulso Educativo’

Índice

Prólogo

<i>Carmen Salgado Santamaría</i>	13
--	----

I. Propuestas de futuro y nuevos paradigmas en la actual acción tutorial universitaria

<i>Gema Alcolea Díaz y María José Pérez Serrano</i>	15
---	----

II. El podcast como herramienta docente. Algunas aplicaciones concretas

<i>Asier Aranzubia Cob y Juan Ignacio Gallego Pérez</i>	39
---	----

III. Nuevas herramientas para el uso y gestión de laboratorios docentes universitarios en el marco de su adaptación al EEES: el proyecto LABGEST

<i>Roberto Arnau Roselló y Marta Martín Núñez</i>	57
---	----

IV. Metodologías docentes activas adaptadas a los nuevos planes de estudios

<i>Maria del Carmen Bellido Márquez</i>	73
---	----

V. La enseñanza de las asignaturas de radio en el grado de periodismo de la universidad a distancia de Madrid

<i>Yolanda Berdasco Gancedo y Ana Virginia Rubio Jordán</i>	95
---	----

VI. Las TIC y la enseñanza de la comunicación: niveles y orientación de la oferta formativa en internet

<i>María Cadilla Baz</i>	117
--------------------------------	-----

VII. El emprendimiento en periodismo: hacia el diseño de estrategias formativas para la incentivación del autoempleo periodístico

<i>Andreu Casero Ripollés y Cristina Culler March</i>	141
---	-----

VIII. Espacios multimedia de apoyo para la metodología del juego de rol en un contexto interdisciplinar

<i>Cristina Castillo Rodríguez, Sonia Ríos Moyano, Carmen Cristófol Rodríguez y María Jesús Carrasco Santos</i>	161
---	-----

IX. Aplicación práctica de la simulación y juego de rol en el área contable

<i>Maria del Carmen Conesa Pérez y M^a Isabel Ros Clemente</i>	181
--	-----

X. El uso del cine en la didáctica de la globalización: un estudio de casos	
<i>Francisco Entrena Durán</i>	203
XI. Como entender el nuevo modelo de educación universitaria por parte de profesores y alumnos	
<i>Emilio C.Garcia Fernández y Luis Deltell Escolar</i>	225
XII. Twitter a examen: las redes sociales como punto de encuentro entre docentes y alumnos	
<i>Eva García Montero, Marián de la Morena Taboada y Laura Melendo Rodríguez-Carmona</i>	249
XIII. Diez claves de las presentaciones de Steve Jobs que pueden ayudarnos a mejorar nuestras clases	
<i>Daniel García González</i>	275
XIV. Audiovisual comparado. Aprender y enseñar historia del cine a través de los videojuegos	
<i>Manuel Garín Boronat</i>	297
XV. Nuevos marcos para la docencia de la historia en los planes de comunicación: cambios y adaptaciones en la disciplina en los actuales escenarios	
<i>Javier Mateos Pérez y Fátima Gil Gascón</i>	321

“Lo que llamamos el comienzo a menudo es el fin. Y trazar un final es trazar un comienzo. El fin es de donde partimos (...) Y toda acción es un paso hacia el filo, hacia el fuego, hacia el seno del mar o una piedra ilegible: y allí es donde empezamos.”

(T. S. Eliot)

PROLOGO

El valor de esta obra titulada “Sistemas docentes en el EEES” reside en la calidad y esfuerzo investigador que han realizado los autores de los artículos que aquí se han recopilado y que he tenido el privilegio de coordinar, dentro de una temática tan innovadora en el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, más conocido como Plan Bolonia).

En los últimos años, la transformación del paradigma tradicional de la enseñanza universitaria exige contar con nuevos sistemas pedagógicos que den respuesta a las nuevas necesidades de nuestros alumnos frente a los rápidos e innovadores cambios que supone la adaptación al Espacio Europeo.

Si hablamos de una nueva metodología de enseñanza resulta de gran interés y casi imprescindible, conocer cuál es el papel que los medios tecnológicos juegan y si el empleo de nuevas herramientas tecnológicas mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, más allá de los métodos tradicionales docentes.

La aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías y el empleo de recursos digitales en entornos compartidos se ha convertido hoy en una práctica habitual en la mayoría de las Universidades españolas. Estamos ante un nuevo escenario en el que los profesores, como complemento a su docencia, incorporan en las aulas o campus virtuales, recursos multimedia, audiovisuales, podcasts...Y si se trata de tecnologías móviles quienes mejor las conocen son los alumnos y los docentes son los que las adaptan a sus disciplinas sabiendo el enorme potencial que ofrecen.

Se trata de buscar la fórmula en la que converjan los sistemas tradicionales con las nuevas tecnologías de modo que todo ello redunde en la mejora de las competencias que los alumnos deben adquirir a lo largo de su formación universitaria. Pero para desarrollar de forma acertada estas competencias será necesario que tanto profesores como alumnos sean capaces de desarrollar nuevas formas de actuar de pensar y de relacionarse.

Esta nueva filosofía es la que ha propiciado que se recojan en este libro una selección de estudios, investigaciones y análisis fruto de las experiencias más recientes aplicadas en distintas Universidades españolas.

El estudio de los sistemas docentes en el EEES es clave para la formación de nuestros alumnos, “nativos digitales”, ya que ellos deben ser el centro del proceso, de manera que se adapten y respondan a las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI.

Conviene que entre todos hagamos esta reflexión para entender el proceso de adaptación que está sufriendo la enseñanza universitaria y los cambios estructurales que se plantean tanto en los métodos como en los sistemas docentes.

Carmen Salgado Santamaría
Coordinadora de este libro

I

PROPUESTAS DE FUTURO Y NUEVOS PARADIGMAS EN LA ACTUAL ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA

Gema Alcolea Díaz (CES Felipe II de la Universidad Complutense de Madrid -España-)

María José Pérez Serrano (Universidad Complutense de Madrid)

1. Introducción

Ningún docente ha podido sustraerse a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En uno u otro aspecto, de una manera u otra, todos se han visto implicados en este movimiento que ha pregonado por doquier un cambio global de paradigma universitario y del que se espera una modificación sustancial del rol de estudiantes y profesores. Un nuevo marco universitario que, entre otros pivotes del modelo docente basado en el aprendizaje y en el trabajo autónomo del discente, ha situado en el centro del vendaval renovador la acción tutorial.

Una acción tutorial que debía superar su carácter burocrático, revalorizando su función dentro de la secuencia docente y colocándose en el nivel de importancia que le corresponde como elemento fundamental para una educación de calidad (Alcolea y Pérez Serrano, 2010).

Algunas universidades cuentan con planes integrales de Sistemas de Tutoría pero, lejos de esas realidades, son muchos los profesores universitarios que se preguntan qué es lo que se espera de ellos una vez que están inmersos en este nuevo modelo, cómo afrontan estas tutorías que buscan un corte diferente (académico, docente, de desarrollo personal y profesional) y con las que se pretende promover el autoaprendizaje. Igualmente, muchos se preguntan qué es lo que los alumnos esperan y cómo perciben la acción tutorial.

En el presente trabajo queremos poner de relieve el estudio realizado con un amplio grupo de alumnos en el que se han analizado sus necesidades y aspiraciones de cara a las tutorías, su uso y resultados, y la visión de los mismos de la actual acción tutorial. Asimismo, se plasma la mirada de un grupo de profesores que ha reflexionado sobre su labor en este campo.

Masificación universitaria, premura de tiempos y espacios, sentimiento de anonimato y de imposibilidad de conseguir personalización educativa, “motiva la falta de iniciativas a este respecto [...] pero son precisamente de estos hechos o situaciones mencionadas, de los que se deriva la necesidad de la tutoría como un medio de individualización y calidad educativa que ayude a contrarrestar estos adversos factores” (García Ramos, 1996). Las tutorías universitarias se han reducido en muchos casos a un proceso que es resultado de la imposición de la dirección académica y que, en muchas ocasiones, no es tenido en cuenta o es escasamente valorado por los órganos competentes.

El profesor precisa contar con guías de orientación y herramientas que le permitan realizar su nueva función, puesto que “para cambiar el paradigma de la enseñanza universitaria no basta con la voluntad, el voluntarismo a veces, de los profesores, que aunque puede impulsar los cambios,

es insuficiente” (Rodríguez Uría, 2007). El objetivo es buscar una salida práctica, una guía de trabajo para una acción tutorial regenerada, revalorizada, desempolvada y sacada del baúl de la burocracia y que es mirada con anhelo de cambio y deseo de verdadera utilidad. Una labor, entendemos, absolutamente necesaria como ninguna otra para que el EEES no caiga en una de esas conocidas batallas que se libran para que todo siga como está.

2. Líneas metodológicas básicas

Como ya se ha señalado, estas páginas son el resultado del análisis del estado de la cuestión y la plasmación en un sistema integral de tutorías para el Grado de Comunicación Audiovisual del CES Felipe II, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo último que nos fijamos fue que este sistema no se quede en un mero desiderátum, sino que alcance un grado tal de utilidad que suponga que los beneficios que conlleva este tipo de mejora de la calidad docente, desde el aumento del rendimiento educativo o el desarrollo personal y social del alumnado, hasta cuestiones como la imagen de calidad que la Universidad proyecta al exterior, se hagan patentes en el centro universitario de Aranjuez.

Es preciso apuntar que este trabajo surge de un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente y el hecho de acotar dicha propuesta al Grado en Comunicación Audiovisual se ha debido a que tiene que producir una completa adaptación de los planes de acción tutorial a las necesidades y peculiaridades de cada carrera, más allá de la lógica existencia de unos objetivos comunes más generales.

2.1. Objetivos

La finalidad principal de este Proyecto ha sido la consecución de una Propuesta para la implantación de un Sistema de Tutoría en Comunicación Audiovisual, que finalmente se ha concretado en un Plan de Acción Tutorial (PAT) para el citado Centro, finalidad que se concretaba en un doble objetivo:

- Conocimiento del estado de la cuestión, que ha permitido una descripción exhaustiva y clara del mismo, y ha considerado:
 - el estudio y valoración de la acción tutorial en el Grado en Comunicación Audiovisual del CES Felipe II,
 - comprobación del estado y situación de las tutorías,
 - el análisis de las necesidades de nuestro alumnado,
 - la identificación de otras necesidades para el diseño del Sistema de Tutoría.
- Diseño del Plan de Acción Tutorial, que incluye (Díaz-Guilera, 2004):
 - fijación de objetivos,
 - recursos humanos,
 - organización,
 - actividades,
 - otros recursos,
 - mecanismos de evaluación.

Concretando de los elementos antes señalados, en la medida de lo posible: tareas, modelos, fases, formación, funciones, perfiles e incentivos para la acción.

No obstante, podemos decir que la finalidad última de este trabajo ha sido doble, puesto que por un lado se perseguían los objetivos propios del proyecto pero, por otro

lado, a esto se suma la consecución de los objetivos de un Sistema de Tutoría, que son (Díaz-Guilera, 2004):

- mejora de la calidad de la titulación,
- mejora del entorno de aprendizaje,
- calidad de la oferta extracurricular,
- satisfacción de los estudiantes,
- rendimiento educativo,
- mejora de las relaciones alumnos-profesores,
- inserción laboral,
- desarrollo personal y social,
- unificación y coordinación del proceso tutorial.

Si además tenemos en cuenta que la función tutorial en el contexto de la enseñanza superior es considerada en los últimos tiempos una de las estrategias de mejora más importantes y que las diferentes acciones que se han desarrollado en este ámbito han estado asociadas a la gestión de la calidad de las universidades, con la implantación del Sistema de Tutoría se logra una mejora de la imagen pública, permitiendo una proyección externa de calidad de la Universidad y la fidelización de los estudiantes. Actualmente, “es difícil hablar de una universidad de mayor calidad sin hacer referencia a una serie de servicios de apoyo al estudiante que le faciliten el proceso formativo” (Miraflores Gómez, 2004).

2.2. Metodología

Para llegar al diseño del Plan de Acción Tutorial ha sido necesario un paso previo como es el conocimiento del estado de la cuestión y la identificación de necesidades.

Una metodología que se sustenta en los teóricos del Iluminismo (Modelo Iluminativo, denominado submodelo del modelo de evaluación basado en la negociación), quie-

nes argumentan que “para diseñar e implementar un modelo de trabajo en un programa, institución o curso específico, se requiere, como primer paso, conocer el proceso de lo existente y posteriormente, realizar un proceso de identificación de necesidades” (Martínez Rodríguez, 2011).

Con el objetivo de conocer la experiencia de la acción tutorial, de detectar los pros y contras en su ejecución, se han mantenido reuniones con los docentes para identificar las necesidades detectadas en la práctica tutorial y consideradas como primordiales para arrancar un programa de tutorías exitoso, al igual que se han realizado otros trabajos de investigación con muy eficaces resultados (Martínez Rodríguez, 2011).

Asimismo, se ha trabajado en la fase de evaluación con cuestionarios y entrevistas a estudiantes y profesores, con las que se han logrado todos los datos anteriormente citados. Material que, tras ser analizado, ha dado como resultado un informe final que sirvió como base para el inicio de la segunda fase de diseño del Plan de Acción Tutorial (PAT) como finalmente hemos denominado al que en un principio llamamos Sistema de Tutoría.

2.3. Cronograma

La temporalización del trabajo ha sido a grandes rasgos la siguiente:

- Fase de diseño de la muestra, de diseño de encuestas y preparación de entrevistas y recogida de datos.
- Análisis de datos.
- Elaboración teórica y conclusiones de la primera fase del proyecto.
- Diseño del Plan de Acción Tutorial.
- Presentación final del proyecto.

El trabajo se ha dividido en dos partes. *Parte A.* La primera parte del trabajo fue la de recabar información a través de encuesta, entrevista y grupos de trabajo, sobre la situación de las tutorías en nuestro centro y titulación (con alumnado y profesorado).

A su vez, la primera parte (A) exigió una *fase inicial* de trabajo: la de diseño de la encuesta y la metodología para recabar la información (plan de trabajo, reuniones, etc.), para comprobar el estado y situación de las tutorías, analizar las necesidades de nuestro alumnado e identificar otras necesidades para el diseño del sistema de tutoría. La *segunda fase* fue implementar todo lo diseñado (encuestas, entrevistas, grupos de trabajo). La *tercera* supuso el análisis de la información recabada.

Parte B. La segunda parte ha sido la propuesta de un Plan de Acción Tutorial.

Los alumnos encuestados fueron los de 1º y 2º de Grado —puesto que en el curso académico 2011-2012, en el que se ha realizado dicho trabajo, eran los cursos implantados en Grado en el Centro— y los de 5º de Licenciatura —por entender que la visión de los alumnos de último curso universitario era imprescindible para el análisis—.

3. Estado de la cuestión

3.1. Visión del alumnado

3.1.1. Uso cuantitativo de las tutorías

La mayoría del alumnado de Comunicación Audiovisual encuestado, ha utilizado las tutorías que les ofrece el Centro. El 91,3% de los alumnos las han utilizado alguna

vez a lo largo de la carrera. Si bien, el porcentaje alcanza el 100% cuando se trata de los alumnos de 5º de Licenciatura, el 98% en el caso de los de 2º de Grado y se reduce al 76% en los de 1º —la encuesta se realizó entrado el segundo cuatrimestre para que estos alumnos hubieran tenido la experiencia de acudir a una tutoría universitaria—. En cualquier caso, queda patente que el uso de las tutorías es un procedimiento habitual para el alumno universitario. Quienes no las han utilizado de 1º alegan no haberlas necesitado, no verlas útiles o por dificultades de horarios.

En cuanto al número de veces que acuden a tutorías por materia y año, casi la mitad de los alumnos (49%) utilizan las tutorías con una frecuencia que desde nuestro punto de vista consideramos como “imprescindibles” (de 1 a 3 por materia y curso). La frecuencia de 4 a 6 veces, que hemos valorado como tutorías “necesarias”, se da en el 25% del alumnado. Sólo el 13% las utiliza en una medida que valoramos como tutorías “recomendadas” (de 7 a 9), y un 4% en la que consideramos como “muchas” (10 o más). Opciones estas dos últimas sólo apuntadas por los alumnos de 2º de Grado y 5º de Licenciatura. Y es que, como se verá más adelante, los datos confirman la mayor valoración de las tutorías conforme se avanza de nivel académico.

3.1.2. Valoración de la utilidad de las tutorías

La mayoría de los alumnos considera las tutorías bastante útiles. Así las han valorado el 43% de los encuestados, seguido de un 32% que las rebajan a medianamente útiles. Esta última opción es la más señalada por los alumnos de 1º de Grado (50%), frente a los de 2º y 5º de Licenciatura que las consideran bastante útiles (46% y 53% respectivamente). Es destacable que un 15% las considera muy útiles (el mayor porcentaje lo aportan los alumnos de 2º y 5º), frente a un 9,7% que entiende que son poco útiles (los alumnos de

1º son los que más apuntan esta opción). Ningún alumno cataloga las tutorías de nada útiles.

Nos interesaba mucho conocer cómo los alumnos valoran además de las tutorías voluntarias, las que se realizan con carácter obligatorio, un tipo de tutorías a las que han asistido el 67% de los alumnos encuestados, porcentaje que se eleva al 96% en los de 2º de Grado —no podemos perder de vista el giro introducido en la universidad con el EEES con la planificación obligatoria de la acción tutorial en el programa docente—.

Al igual que en el caso de las voluntarias, la mayoría de los alumnos, aunque en un porcentaje inferior, considera las obligatorias bastante útiles (36,3%), prácticamente se mantienen los que las consideran muy útiles (14,7%), pero aumenta el número de los que las valoran como poco útiles (17,7%) e incluso aparece un porcentaje de alumnos que las considera nada útiles (5,3%), algo que en las de carácter voluntario no ocurría.

3.1.3. Otros aspectos esenciales

El momento más demandado para la realización de tutorías es un tiempo antes de la época de exámenes. Un 34,7% de los alumnos encuestados eligen esta opción cuando se les pide que concreten un momento clave a lo largo del curso. La forma más utilizada de tutoría es la presencial dentro del horario de tutorías, señalada en un 77,7% de los casos. Asimismo, seguida muy de cerca, los alumnos optan también por el correo electrónico, en un 67,7% de los casos —esta pregunta admitía más de una respuesta—. Los alumnos también han señalado como vías de la acción tutorial el correo interno del Campus Virtual (48%) y las tutorías presenciales pero fuera del horario de tutorías (25,3%), lo

cual pone de manifiesto la flexibilidad de los profesores, tan demandada por los alumnos.

Se les ha preguntado por los motivos que les hubieran podido echarse para atrás y no acudir a una tutoría. La falta de tiempo es el principal motivo (45,7%) por el que en alguna ocasión no han acudido a una tutoría a la que tenía pensado ir, seguido de que alguien distinto al profesor les resolvió sus dudas (35,7%), o porque no pudieron gestionar sus horarios (34%).

Que las tutorías sean concertadas con cita previa o no, divide a los alumnos. Es mayoritario el número de los que preferirían que fueran concertadas, un 51,3%, frente al 48,7% que no apuesta por este sistema. Cuando los alumnos han señalado como problemas de las tutorías los largos tiempos de espera porque se esté atendiendo a algún otro alumno o algún inconveniente relacionado con su propia gestión de los horarios, todos ellos señalan como sistema preferente las tutorías concertadas. El medio preferido para concertarlas es vía correo electrónico (68,7%).

Las principales razones señaladas por los alumnos para acudir a tutoría son la revisión de exámenes (78,7%) y como guía del trabajo (74,3%) y, aunque a distancia, para preguntar dudas del temario (54,3%). Sin embargo, los resultados parciales por cursos arrojan datos muy interesantes a tener en cuenta. Cabe resaltar que la razón principal para acudir a tutoría de los alumnos de 1º y 2º de Grado es la revisión de exámenes, seguido en ambos casos de obtener una guía del trabajo. Estos datos se invierten en el caso de los alumnos de 5º de Licenciatura. Asimismo, llama la atención que una cuestión como es la orientación profesional prácticamente es residual en los alumnos de 1º (3%), adquiere algo más de importancia en los de 2º (11%), pero es bastante importante en los de 5º (43%). Los motivos per-

sonales son más frecuentes en los alumnos de 5º (23%) que en los de 2º (17%) y 1º (3%), lo que puede tener que ver con su finalización de estudios o la mayor confianza con los profesores.

En cuanto a lo que los alumnos esperan de un profesor al acudir a tutoría es en primer lugar, y fundamentalmente, la resolución de dudas de la asignatura (87%). Todas las demás opciones quedan a gran distancia.

Finalmente, más de la mitad de los alumnos encuestados y de manera mayoritaria consideran que las tutorías podrían mejorarse con horarios más flexibles (58,3%). El siguiente criterio más valorado es la mayor cercanía del profesorado (42%). Muy de lejos, los alumnos han hecho autocrítica y han señalado su mayor preparación en la materia a la hora de acudir a una tutoría como criterio de aumento de la calidad de las mismas (26%).

3.2. Resumen del punto de vista del profesorado

El grupo de profesores de Comunicación Audiovisual con los que se ha trabajado para el análisis de la situación de las tutorías en dicha titulación y Centro, consideran que de forma mayoritaria por norma general los alumnos utilizan las tutorías con la frecuencia que hemos denominado como “imprescindibles”, es decir, de 1 a 3 tutorías por materia y curso, lo que viene a coincidir con los datos aportados por los propios alumnos.

El profesorado coincide una vez más con los alumnos en que el momento de realización de las tutorías es fundamentalmente un tiempo antes de la época de exámenes y en muchos casos sólo en época de exámenes. El motivo más señalado es que los alumnos no realizan un estudio continuado a lo largo del cuatrimestre y cuando comienzan a

preparar la materia de cara al examen es cuando surgen las dudas.

La forma más habitual de tutoría es la presencial en horario de tutorías, seguida de las consultas realizadas y atendidas por el correo. Sólo un profesor del grupo con el que se ha trabajado utiliza twitter y un blog como herramientas para la consulta. Los resultados coinciden una vez más con los aportados por los alumnos. Prácticamente todos los profesores admiten, además, que resuelven dudas de los alumnos al principio o al final de la clase cuando son requeridos. Una vez más, la flexibilidad queda patente.

Los docentes han entrado además a valorar la utilidad de las tutorías según el medio de realización, y consideran que las presenciales son las más útiles. Se ha tratado con el profesorado la idoneidad o no del despacho compartido para la realización de tutorías presenciales. En el caso de tratarse de las individuales, los profesores están divididos entre los que consideran el despacho compartido como un buen lugar para su realización (que incluso puede fomentar el contacto del alumno con otros profesores) y los que no. Pero cuando se trata de las tutorías grupales, es bastante amplia la opinión de que no es el mejor lugar para hacerlas, por las molestias que se pueden generar en otros compañeros. Además, es muy elevado el número de docentes que señalan la incomodidad de algunos alumnos ante la presencia de otros profesores.

En el caso de las realizadas a través del correo electrónico –incluido el interno del Campus–, la división entre los profesores es manifiesta, aunque la valoración general es que son útiles. Por un lado, están los que las consideran entre útiles y poco útiles. En el lado contrario, se sitúan los que opinan que son útiles o muy útiles. La controversia surge por la dificultad de atender ciertas cuestiones a través de un correo, como la explicación y profundización en con-

tenidos. Y además, porque a través de este medio se atienden muchas cuestiones del día a día del aula que el alumno debería conocer o simplemente las sabrían preguntando a sus compañeros.

Las tutorías no presenciales son atendidas de manera habitual, aunque muchos profesores dicen que en algunas ocasiones remiten a los alumnos a la presencial. Son muy pocos los que no admiten aquel tipo de tutorías. Las tutorías por e-mail o sistemas similares son generalmente contestadas en el mismo día, al día siguiente o en esa misma semana. La dedicación de tiempo a las mismas difiere de unos docentes a otros en función fundamentalmente del número de alumnos a su cargo y carga docente, dedicando, según el caso, 30 minutos, 1 hora, 1,30 horas o más de 2 horas semanales a la atención de correos. Quizás por ello, de manera mayoritaria, considerarían oportuno la flexibilización del horario de tutoría presencial, dada la alta demanda y atención a las no presenciales, que en muchos casos terminan siendo mayoritarias.

Hay profesores que al pedirles que señalen las diferencias que pueden existir entre tutorías presenciales y no presenciales señalan una mayor utilidad de aquellas con respecto a éstas. Entienden que las presenciales permiten que se incorporen y resuelvan en su transcurso nuevas dudas, con una temática más amplia y con un trato más cercano. Otros, por ejemplo, indican que, en su experiencia, las no presenciales tienen más que ver con faltas de asistencia o preguntas concretas sobre sus trabajos. Las tutorías no presenciales son muy útiles a la hora de resolver dudas concretas, de manera rápida y eficiente. El trato no es tan cercano pero, si es correcto, puede ser también positivo.

Y de forma mayoritaria se estaría dispuesto a utilizar herramientas como el chat o videoconferencia para la realización de tutorías virtuales.

El uso de las tutorías como guía de trabajo, para la revisión de exámenes y para la resolución de dudas del temario son las cuestiones más comunes demandadas en tutoría por el alumnado, según los profesores (de manera coincidente con los alumnos). Además, prácticamente todos creen que de forma general estas dudas o necesidades quedan resueltas, aunque de manera mayoritaria no se analiza la eficacia de las tutorías realizadas.

En cuanto a la realización de tutorías concertadas con cita previa, hay una división de opiniones, al igual que sucede con los alumnos. Son más los profesores que prefieren que las tutorías se realicen con cita previa, pero son muchos los que las señalan sólo para algunos casos concretos, como es la revisión de exámenes o de trabajos. Otra parte importante de los mismos considera que no es conveniente concertar dicha cita. En el caso de concertarla, el correo electrónico es el medio preferido.

Esa misma división se aprecia al tratar con los profesores si, de hecho, realizan tutorías concertadas. Sólo ligeramente son más los que sí las hacen con cita previa, usando para concertarlas el correo interno del Campus o el correo electrónico.

No obstante, es generalizado el que los alumnos en alguna ocasión hayan solicitado al profesor que les atiendan presencialmente con cita en algún momento fuera de su horario establecido de tutorías, por motivos laborales o personales. Solicitud que, igualmente, ha sido atendida de forma favorable por la práctica totalidad de docentes.

En general, los profesores no han recibido ningún tipo de queja por parte del alumno por no disponibilidad o por cualquier otro problema en relación con las tutorías. Algunos profesores señalan que si en alguna ocasión aislada les ha llegado una queja estaba ligada a que algunos alumnos consideran que la disponibilidad de los profesores debe supeditarse a la de ellos. Muchos profesores han sido testigos de alumnos que, sin mirar el tablón de horarios de tutoría en el exterior del despacho, entran y preguntan si está un determinado profesor y al ver que no, se quejan, a pesar de que el profesor no tenía tutoría en ese día y hora.

Igualmente, ocurre en muchas ocasiones que cuando a un alumno se le dice el horario de tutorías, si le coincide con una clase no le viene bien porque no puede asistir y si es cuando ya ha terminado el horario de clases, la contestación es que se tiene que ir del Centro y no puede esperarse.

En general, los profesores consideran que el sistema de organización de tutorías del Centro es de calidad. La mayoría de profesores estaría dispuesto a recibir formación en técnicas específicas para las tutorías, resultándoles además de utilidad una “guía de ayuda” para las mismas.

Los docentes entienden que los alumnos no usan más las tutorías por falta de interés, desmotivación o simplemente porque consideran que no las necesitan. Y señalan que se podría transmitir más su utilidad y valor.

Algunas cuestiones señaladas de forma específica para su posible mejora son la flexibilización y la planificación previa dentro de lo posible, que contribuye en gran medida a la mejora de las mismas, como se detecta perfectamente cuando son con cita concertada –un buen método de orientación y preparación de la tutoría a realizar–.

4. Plan de Acción Tutorial (PAT): un sistema dinámico

4.1. Planteamiento preliminar

Partimos en nuestro planteamiento preliminar del PAT de la fijación de una definición de tutoría. Entendemos que la tutoría es la acción de orientación presencial o virtual que el docente lleva a cabo sobre el alumno y que consiste en una ayuda particular entendida como algo intrínseco al proceso educativo del estudiante, que suscita su interés, estimula su comportamiento y propone metas significativas en su progreso académico. Teniendo en cuenta la diversidad de tipos de tutorías, nos centraremos en aquellas que, según la función que desempeñan, son consideradas académicas.

Una vez conocido el estado de la cuestión en el CES Felipe II gracias a la combinación metodológica de lo cuantitativo y lo cualitativo, el objetivo general del Plan de Acción Tutorial (PAT) es coordinar todas las actividades de tutoría del centro universitario de tal forma que contribuyan al completo desarrollo académico y curricular de todos los protagonistas de la acción didáctica.

Además, se establecen como objetivos específicos:

- Formar a personas íntegras en su conocimiento científico y en su comportamiento social.
- Estandarizar la relación tutorial con el alumno.
- Sistematizar y armonizar las acciones tutoriales para que el profesor reconozca su función orientadora y sepa atenerse a un protocolo de actuación concreto.
- Conseguir que los efectos beneficiosos del planteamiento lleguen a las esferas directivas.
- Lograr que el alumno tenga un manual de apoyo que le guíe en su relación tutorial con el docente.

I. PROPUESTAS DE FUTURO Y NUEVOS PARADIGMAS EN LA ACTUAL ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA

- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje con el consiguiente aumento de la eficacia del sistema valorado con el parámetro de rendimiento académico.

En los siguientes cuadros se recogen el ámbito y las acciones del Plan de Acción Tutorial y sus protagonistas y funciones, respectivamente.

Ámbito y acciones del PAT. Fuente: Elaboración propia

Tipo	Acciones	Modalidad		Meta	Funciones/ Observaciones
1	Face to face	1	Individuales	Orientación personal	Conocimiento del alumno
				Orientación académica	Orientación personal, académica y profesional
					Seguimiento personalizado
				Orientación profesional	Evaluación de resultados
		2	Grupales	El objetivo pasa por convertir el grupo en equipo (cohesionado, con roles propios, con fines concretos)	
2	E-tutorías	Potencia el uso y valor de esta actuación docente.			
		Aumenta el número de contactos, sin límite de tiempo, encontrando el alumno una ventana abierta a su disposición en el momento del estudio o la elaboración de trabajos que es cuando surgen las dudas.			
		Agiliza y evita esperas, es rápida y asincrónica.			
		Necesita de una actitud activa del alumno; y para el docente exige formación, capacidad de adaptación, adecuación de sus habilidades de comunicación a este registro, dominio de la técnica y sobre todo, un volumen de tiempo que, muchas veces, el docente universitario no posee, es decir, este recurso precisa de una exposición temporal que excede los límites clásicos del horario –tradicional– de tutorías, siendo en ciertos momentos abrumador el número de contactos solicitados por el alumnado a través de las nuevas herramientas virtuales.			

Protagonistas y funciones del PAT. Fuente: Elaboración propia

Tipología y relación con Universidad	Protagonistas del PAT	Funciones y compromisos	
0	Alumno (A)	1	Asistir a las tutorías y responder al cuestionario de calidad del PAT
1	Profesor de cada una de las asignaturas (PA)	1	Fijar y cumplir las tutorías correspondientes a su asignatura en el horario fijado
2	Tutor (T) –por cada 10 alumnos–	1	Dar a conocer los cambios en su acción tutorial con un tiempo mínimo de dos días
		2	Atender y orientar personal, académica y profesionalmente al alumno
		3	Contribuir a la mejora del rendimiento académico de sus tutelados
		4	Estar en contacto con sus profesores
		5	Asistir a reuniones de tutores
		6	Preparar la documentación requerida sobre el PAT
3	Coordinador de PAT en cada Facultad (C)	1	Asegurar la organización, coordinación y seguimiento del Sistema de Tutorías de la Facultad
4	Junta de Coordinadores (JC)	1	Vigilar el cumplimiento y desarrollo del PAT en la Facultad
		2	Asesorar a los tutores en su labor
		3	Convocar la reunión de los tutores
5	Responsable general del PAT para toda la Universidad (RG)	1	Asegurar la organización, coordinación y seguimiento del Sistema de Tutorías de toda la Universidad

4.2. Fases y cronología del PAT

En cuanto a la logística del Plan de Acción Tutorial, entendemos que para llevar a cabo la acción tutorial, se precisa que el profesor/tutor disponga de un tiempo en su jornada para atención de sus alumnos y entrevistas. Este tiempo será computado entre sus horas de dedicación docente (te-

niendo en cuenta que los componentes tradicionales de un Plan de Ordenación Docente son docencia, investigación y gestión). Hay que tener en cuenta que no sólo se considera tiempo de tutorías aquel que está el docente con el alumno, sino también el que utiliza el profesor para llevar a cabo el resto de las tareas relacionadas con el PAT (entrevistas, reuniones, redacción de informes y, sobre todo, atención a las e-tutorías, control y actualización de su Campus Virtual...).

Asimismo, el Centro Universitario dispondrá de un lugar (físico –tablón de anuncios– u on-line) donde se anuncien los cambios en las tutorías de todos los profesores. Ese lugar tiene que recibir los cambios con una antelación mínima de dos días (salvo situación justificada).

Para evitar situaciones comprometidas al haber un cambio de ubicación momentánea del docente durante su horario de tutorías, se fija como requisito la cita previa (es decir, los alumnos escribirán al profesor/tutor un mail solicitándole la tutoría y dando una breve pincelada del tema a tratar. Esto facilitará que el profesor pueda preparar con antelación la acción tutorial y la atención y aprovechamiento del encuentro sea el más alto.

Cabe señalar además una serie de consideraciones:

- Este sistema se inspira en el proceso clásico de dirección de planificación, coordinación, motivación y control.
- Cada centro fijará el *timing* del PAT en función de su calendario académico, siendo consciente de que las reuniones iniciales tienen que desarrollarse en la primera semana de curso.
- La tipología de alumnos marcará, probablemente, un ajuste del PAT.
- Habrá que valorar y considerar como pertinente el